

Міністерство освіти і науки України
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника»

Тетяна Завгородня

Інна Стражнікова

**ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ:
ІСТОРІЯ, СУЧАСНІСТЬ, ПЕРСПЕКТИВИ**

Івано-Франківськ

«НАІР»

2018

УДК 37.013.3+378

ББК 74в04

З-13

Завгородня Т.К., Стражнікова І.В. Проблеми педагогіки вищої школи: історія, сучасність, перспективи. *Збірник наукових праць*. Івано-Франківськ: «НАІР». 2018. 282 с.

ISBN 978-966-2716-90-0

*Друкується відповідно до рішення
Вченої ради педагогічного факультету
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»
(Протокол № 9 від 31.05.2018 р.)*

Рецензенти:

Слюсаренко Н.В. доктор педагогічних наук, професор,
(КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти»);

Ткачов С.І. доктор педагогічних наук, професор,
(Харківська державна академія фізичної культури, проректор).

Дане наукове видання є актуальною розробкою у зв'язку з переходом вищої освіти на треступеневу систему (бакалавр, магістр, доктор філософії), що вимагає посилення вимог до психолого-педагогічної підготовки спеціалістів різних галузей, особливо освітнього рівня «магістр» і «доктор філософії» та введенням в університетах дисциплін «Педагогіка вищої школи», «Педагогіка і психологія вищої школи», а також «Педагогіка вищої школи та педагогічна майстерність викладача».

Дане видання адресоване фахівцям у галузі педагогіки, викладачам ЗВО, аспірантам, магістрам спеціальності «середня освіта». Буде корисним при підготовці наукових публікацій, дипломних робіт, виступів на науковій конференції, засідання проблемних груп, під час організації й проведенні позааудиторної виховної та наукової роботи зі студентами, в період асистентської практики.

УДК 37.013.3+378

ББК 74в04

ISBN 978-966-2716-90-0

©Т.К.Завгородня, І.В.Стражнікова, 2018 р.

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	7
РОЗДІЛ 1. ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ	
Вдосконалення змісту педагогічної освіти в контексті розвитку громадянського суспільства	9
Основні риси і характеристики парадигми системи освіти Західного регіону України ХХ століття	14
Проблеми ступеневої підготовки у ВНЗ в контексті Болонського процесу і можливості її розв'язання в Україні	17
Деякі шляхи вдосконалення вищої педагогічної освіти	21
Проблеми історіографії сучасних історико-педагогічних досліджень вищої школи України	27
Система освіти України в перші роки незалежності	30
Освіта як стратегічний механізм відродження ментальності, інтелектуально-духовний ресурс держави	36
Підготовка майбутніх педагогів до організації виховної роботи з молодшими школярами в контексті нових тенденцій української педагогіки	42
Підготовка вчителів та підвищення їх кваліфікації як фактор багатостороннього розвитку особистості	47
Впровадження інноваційних технологій в управлінську діяльність освітніх закладів України	53
Підготовка особистості до навчання протягом всього життя в системі школа-ВНЗ	56
Реалізація ідей Богдана Ступарика в діяльності кафедри педагогіки університету	61
РОЗДІЛ 2. ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА ВИХОВАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ	
Педагогічна культура викладача ВНЗ як необхідна умова якісної підготовки майбутнього фахівця	71
Загальнокультурна ерудиція – важлива складова цілісної професійної підготовки вчителя	77

Практична діяльність як засіб удосконалення процесу формування моральних цінностей у майбутніх учителів у наукових дослідженнях кінця ХХ – початку ХХІ століть	82
Зміст та структура морально-вольових якостей ділової людини	87
Виховання громадянськості студентства України в умовах Болонського процесу	91
Розв’язання конфліктів у студентській групі через медіатора	96
Правова культура як складова виховання громадянськості майбутніх вчителів	99
Проблеми формування толерантності майбутніх педагогів у процесі розв’язання конфліктних ситуацій	105
Проблеми формування педагогічної культури майбутніх вчителів початкових класів.....	111
Формування духовності майбутніх учителів засобами вітчизняної та світової культур	115
Педагогічні умови формування риторичної культури вчителів початкових класів у вищій школі	119
Ціннісні орієнтації майбутніх учителів	128
Сукупність соціально значущих якостей як важлива складова сучасного змісту виховання студентської молоді	133
Засвоєння цінностей студентом магістратури – умова його становлення як викладача ВНЗ	138

РОЗДІЛ 3. ДИДАКТИКА ВИЩОЇ ШКОЛИ

Вдосконалення самостійної роботи студентів як умова ефективності модульно-кредитної системи навчання	144
Досвід США в організації моніторингу вищої освіти	148
Регіональний компонент змісту психолого-педагогічної підготовки майбутніх учителів	155
Медіаграмотність як складова підготовки майбутніх учителів сучасної школи	160
Структура навчальних планів закладів із підготовки вчителів для українських народних шкіл Галичини (ретроспективний аналіз)	162

Проблеми впровадження інноваційних технологій у процесі безперервної освіти України XXI століття	167
Професійна підготовка майбутніх учителів у контексті ідей К.Ушинського та педагогів Західного регіону України	174
Деякі аспекти фахового становлення соціальних педагогів під час навчання у ВНЗ України	179
Індивідуалізація підготовки майбутніх фахівців в умовах глобалізації суспільства	182
Залучення студентів до науково-дослідної роботи як фактор підготовки їх до неперервної освіти	183
З історії організації та проведення педагогічної практики майбутніх педагогів в Україні (30-ті роки XX ст.)	190
Зміст методичної роботи з учителями як показник розвитку теорії і практики навчання в Галичині міжвоєнної доби	197
Підготовка педагогів у Галичині (1920-1930 рр.) як приклад безперервної професійної освіти	201
До проблеми якості психолого-педагогічної підготовки випускників вищих навчальних закладів України	209
 РОЗДІЛ 4. ВИКЛАДАЧ ЗВО ЯК УЧАСНИК СУБ'ЄК-СУБ'ЄКТНИХ СТОСУНКІВ В СИСТЕМІ СТУДЕНТ-ВИКЛАДАЧ	
До проблеми формування соціально значущих якостей майбутніх педагогів	217
Формування творчості у підготовці вчителів до краєзнавчої роботи (на матеріалах Західного регіону України)	222
Проблеми гендерної соціалізації в процесі професійної підготовки	226
Магістратура як важливий етап підготовки викладача ВНЗ	231
Психолого-педагогічна підготовка спеціалістів в Україні: реалії й перспективи	236
Співпраця керівників педпрактики, вчителів і студентів – важлива умова підготовки майбутніх педагогів (ретроспективний аналіз)	243
Проблеми підготовки вчителів-вихователів: історія та сучасність	247

Творча особистість учителя в історії педагогічної думки Галичини міжвоєнної доби	251
Историографический контекст развития педагогического образования Западного региона Украины второй половины XX – начала XXI века	255
Історіографія розвитку вищої педагогічної освіти в регіональному аспекті	260
Шляхи виховання творчих якостей майбутніх учителів у процесі розвитку освітніх систем (на основі сучасних досліджень)	267
До проблеми професійної підготовки майбутніх педагогів з огляду в минуле	272
Шляхи інтенсифікації підготовки магістрів спеціальності «Педагогіка вищої школи»	277

П Е Р Е Д М О В А

Сьогодні, коли вся вітчизняна система освіти, в тому числі й її вища ланка, рухаються в сторону входження до європейського освітнього простору, для якого характерним є перехід на триступеневу систему вищої освіти (бакалавр, магістр, доктор філософії), посилюється вимога до психолого-педагогічної підготовки спеціалістів. А тому заклади вищої освіти знаходяться на етапі пошуку шляхів оновлення в розв'язанні даного питання, спостерігається започаткування і розвиток нових галузей педагогічної науки. Все це обумовлює необхідність появи нових дисциплін, але, в першу чергу, педагогіки вищої школи. Тому питання вдосконалення методики викладання останньої є вельми актуальним. Із введенням в університетах згаданої дисципліни (ПВШ), а потім розширення її змісту, який передбачає окремий модуль з вивчення проблем педагогічної творчості або педагогічної майстерності викладача, різко постало питання про недостатність, а з деяких розділів, окремих питань і взагалі відсутність наукових видань з проблем. Намагаючись ліквідувати дану прогалину у недостатності навчально – наукової літератури з нововведеної дисципліни, багато науковців, практично з кожного закладу вищої освіти, почали, на свій розсуд, готувати і видавати підручники, навчальні посібники, методичні рекомендації. Проте конкретного підручника зі згаданої дисципліни, який би був рекомендований МОН України до використання в закладах вищої освіти, до цих пір немає.

Збірка наукових праць, яка пропонується увазі читача, охоплює науковий доробок авторів за останнє десятиріччя. Саме розбудова системи освіти, її докорінне реформування зумовили звернення авторів до пошуку шляхів розв'язання актуальних проблем сучасної вищої школи, удосконалення підготовки майбутніх фахівців нової генерації, а головне – до підготовки викладачів закладів вищої освіти.

Тому запропонований збірник наукових статей укладачів є своєрідним додатком до різних підручників (базових і додаткових) з дисципліни. Структура збірки поділена на чотири розділи. У першому з них висвітлюються окремі факти історії розвитку вищих навчальних закладів України і Західного регіону зокрема. У другому розділі розкриваються загальні питання організації виховного процесу зі студентами, оновлення змісту останнього, насичення його українознавчим матеріалом. У третьому – зосереджується увага на окремих питаннях дидактики вищої школи, методиці викладання окремих дисциплін. Зокрема в ньому розглядаються проблеми вдосконалення змісту освіти у ЗВО, методи, форми і засоби навчання студентів, впровадження нових освітніх технологій, кредитно-модульної системи оцінювання знань і вмінь майбутніх спеціалістів, підготовка студентів до навчання протягом всього життя. У четвертому розділі зупиняємося на проблемах розвитку загальнокультурних компетенцій майбутніх спеціалістів,

на пошуку шляхів реалізації суб'єкт-суб'єктних відношень викладачів і студентів, активізації діяльності студентського самоврядування.

Взагалі ідея видання збірника наукових праць «Проблеми педагогіки вищої школи: історія, сучасність, перспективи» виникла передусім тому, що зміст статей, які увійшли до неї, було висвітлено у колективних монографіях, журналах, часописах як вітчизняних, так і зарубіжних, що не завжди доступні для широкого кола науковців, викладачів, аспірантів, магістрів, студентів закладів вищої освіти.

Практична значущість даного видання зростає у зв'язку з тим, що, запропоновані статті студенти можуть використовувати при виконанні самостійної роботи, на яку в робочих програмах передбачено від 60 до 82 годин, а також творчих завдань при підготовці практичних занять.

Дане видання адресоване фахівцям в галузі педагогіки, викладачам ЗВО, аспірантам, магістрам, а також усім, хто цікавиться історичним минулим та сучасним станом педагогіки вищої школи в Україні та зарубіжжі.

РОЗДІЛ 1

ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Вдосконалення змісту педагогічної освіти в контексті розвитку громадянського суспільства

У сучасних умовах глобалізації, змін технологій, переходу до і постіндустріального, інформаційного суспільства, коли розвиток людини є головною метою, змінюються вимоги до підготовки майбутніх учителів. Як зазначено в Концепції педагогічної освіти (1998 р.), її основне завдання - «професійна підготовка педагога, здатного забезпечити всебічний розвиток людини як особистості і найвищої цінності суспільства». Відповідно до цього педагогічні навчальні заклади повинні готувати справжнього фахівця своєї справи з широким діапазоном фахових знань, необхідним рівнем професійних умінь і навичок, ґрунтовною психолого-педагогічною підготовкою, вмінням впроваджувати в життя сучасні інформаційно-комунікаційні технології і, безперечно, високою загальнокультурною ерудицією. Майбутній педагог повинен вільно орієнтуватися в складностях суспільного життя, повинен бути не тільки відповідальним виконавцем, а й творчою особистістю, яка б мала педагогічну фантазію, здібності добирати і створювати відповідно до кожної дитини певні навчально-виховні ситуації, який вмів доцільно використати в навчально-виховній роботі існуючий досвід або в результаті пошуків, неординарного мислення запропонувати свій власний оптимальний шлях досягнення поставленої мети. Відповідно до цього постійно зростає вимога до підвищення ефективності розвитку майбутніх педагогів ще під час їх навчання у ВНЗ. Особлива увага має бути приділена виробленню в них навичок виховної роботи в опікунсько-виховному середовищі.

Як відомо, перехід до ринкових відносин приніс безробіття, економічну й виховну неспроможність багатьох сімей, а також їх розпад, суспільну непристосованість і патологічні явища серед дітей і молоді (агресія, насильство, алкоголізм, наркоманія, проституція, злочинність). Думки переважної більшості батьків спрямовані на проблеми виживання, а не виховання та дозвілля дітей, які у вільний від занять час залишаються наодинці з собою, зі своїми проблемами, а тут недалеко й до біди. Зважаючи на це, важливою функцією змісту позаурочного навчально-виховного процесу, поряд із навчальною (задоволення освітніх потреб учнівської молоді), виступає соціально-педагогічна. Виконання останньої забезпечує розвиток процесів виховання, соціального захисту, оздоровлення, реабілітації, соціальної адаптації та організації змістовного дозвілля.

Одним із вирішальних шляхів розв'язання цієї проблеми, як вже було зазначено, є реформування змісту підготовки майбутніх вчителів.

Висвітленню окремих аспектів педагогічної освіти в Україні присвячені праці Н.Демяненко, М.Козія, В.Лугового, В.Радула, В.Сагарди, питання змісту підготовки майбутніх вчителів до виховної роботи у школі щнайшли висвітлення у працях Є.Бондаренко, А.Ковальова, Г.Тарасенко, змісту педагогічної практики присвятили праці Ю.Грицай, Ю.Поліщук, А.Сидоренко. Проте відсутні праці, які б висвітлювали проблеми еволюції змісту педагогічної освіти в контексті тих змін, які відбуваються сьогодні в українському суспільстві. У даній статті зроблена спроба на підставі зібраного емпіричного матеріалу проаналізувати зміст предметів психолог-педагогічного циклу й запропонувати шляхи розв'язання деяких проблем сучасної педагогічної освіти.

За результатами проведеного констатуючого експерименту в університетах України можна зробити висновок, що в діючих навчальних планах закладів з підготовки вчителів не зовсім раціональним є співвідношення між циклами загальноосвітніх, спеціальних та психолого-педагогічних дисциплін. Аналіз навчальних планів педагогічних спеціальностей університетів показав, що на вивчення дисциплін соціально-педагогічної спрямованості припадає 17, 5%, фундаментально-орієнтованих – 50,5%, професійно-орієнтованих – 20 %, на самостійний вибір вищого навчального закладу – 9,5%. Якщо на педагогічних факультетах значна частина часу відводиться предметам психолого-педагогічного спрямування, то зовсім іншу картину спостерігаємо на інших факультетах, які теж готують учителів для сучасної української школи. Там предмети психолого-педагогічного циклу складають лише 10 частину від загального тижневого навантаження (з них тільки 8,5% припадає на всі види педагогічної практики). Досить сказати, що на вивчення всього курсу педагогіки припадає лише 40 годин лекційних і 20 год – практичних занять. Лабораторних занять з вищезгаданих дисциплін навчальним планом взагалі не передбачено.

На нашу думку, слід впровадити обов'язковий для всіх майбутніх вчителів курс «Методика виховної роботи». Ще А. Макаренко наголошував: «...Методика виховної роботи має свою логіку, порівняно незалежну від логіки роботи освітньої. І те, і друге - методика виховної роботи і методика освіти становлять два розділи, більш чи менш самостійні розділи педагогічної науки. Зрозуміло, ці розділи органічно повинні бути пов'язані. Зрозуміло, що робота в класі є завжди робота виховна, але зводити виховну роботу їм освітньої я вважаю неможливим...» [2, с. 99]. Необхідно переглянути і зміст цієї дисципліни, розширити коло питань, які поставлені перед організаторами виховної роботи потребами сьогодення.

Важливим шляхом удосконалення підготовки студентів до роботи з учнями є координація дій викладачів педагогічних дисциплін та методики викладання фахових дисциплін. Як засвідчує проведене нами дослідження (охоплено 288

студентів), позитивних результатів досягають ті з них, що вільно проводять підготовку майбутніх педагогів до заняття з моделювання фрагментів уроків та здійснення мікрОВикладання з наступним обговоренням. Це спонукає до думки: чи не назріла потреба у створенні інтегрованих методично-педагогічних курсів, наприклад «Технології навчально-виховної роботи».

В останній час усе частіше говорять, що необхідність зміни стосунків між тими, хто навчає та виховує, і тими, кого ми навчаємо та виховуємо. «Ми нині, - пише президент АПН України В. Кремінь, - через зміну парадигми у відносинах учителя і учня і взагалі у ставленні до людини в суспільстві повинні розірвати ланцюг неповаги до особистості». Однак, за його думкою, наразі в практиці роботи ВНЗ «студент, майбутній учитель, абсолютно підпорядкований викладачеві. Вони не стали партнерами в навчальному процесі» [1, с. 1]. Ствердженням цього твердження є результати тесту «Конфліктні Ви — чи ні?», проведеного серед студентів різних курсів університетів України за методикою К. Томаса [3, с. 53-54]. За результатами тесту виявлено групу студентів (22 %), які тактовні, не люблять конфліктів, легко уникають критичних ситуацій, але, якщо комусь потрібна допомога, вони не завжди її надають, чим знижують свій авторитет. До другої групи ввійшли студенти (78 %), які є конфліктними особами, настирливо, іноді з порушенням етики спілкування відстоюють свою точку зору, незважаючи на службове становище чи особисті стосунки. Вони недостатньо обізнані з можливими формами поведінки в конфліктних ситуаціях, у них низький рівень знань дефініції «конфлікт» та тих якостей, які характерні для безконфліктної людини. Зрозуміло, що їм у майбутньому буде важко стати партнером з учнем.

Щоб якимсь чином вплинути на виправлення такого становища, ми ті вчили думку майбутніх педагогів з питання: «Які предмети, на їхню думку, найбільше сприяють вихованню «безконфліктної людини?» Позитивним слід вважати те, що, затвердженням респондентів, велике значення в їхній підготовці до подолання різноманітних конфліктів мають такі предмети, як психологія (62 %), педагогіка (70%), методика виховної роботи (38 %). Крім того, кожний третій студент згадував спілкування з академнаставником.

Однак, як засвідчують результати дослідження, спеціальне вивчення змісту предметів, які вивчаються у ВНЗ III-IV рівня акредитації, з точки зору їхнього впливу на підготовку студентів до розв'язання конфліктів, рівень підготовки майбутніх педагогів до складного сучасного життя недостатній. Свідченням цього є також думки самих студентів, які вважають, що необхідно введення таких предметів, спецкурсів, які цілеспрямовано готували б їх до життя в соціумі, до безконфліктного існування з самим собою та іншими. Це «Психологія міжособистих стосунків» (71 %), «Конфліктологія» (42 %), «Як управляти

конфліктом» (35 %). Особливо слід зазначити сталий інтерес студентів всіх курсів до предмету «Як жити в згоді з собою та іншими».

Слід зауважити: що потреба в предметах, які можуть допомогти майбутньому педагогу жити й працювати безконфліктно, зростає від першого до п'ятого курсу. Це є свідченням того, що студенти, які пройшли три педагогічні практики, які стоять на порозі самостійного професійного життя, відчують потребу у вивченні дисциплін, спрямованих на вироблення умінь і навичок розв'язання різноманітних конфліктів і допомогти їм в цьому можуть вищезгадані дисципліни.

Особливе місце у підготовці студентів педагогічних спеціальностей вищих навчальних закладів повинна займати практика. Це розуміють і самі студенти, які під час опитування (в ньому взяли участь 147 чоловік) про їх ставлення до педагогічної практики, були одностайними: вона «дуже необхідна». Серед пропозицій щодо вдосконалення педпрактики кожний другий п'ятикурсник наполягав на необхідності збільшення її терміну, а також на потребі внесення коректив в її зміст.

Цікавий досвід організації педагогічної практики майбутніх учителів для шкіл України був накопичений у 20-30-ті роки ХХ століття. Студенти протягом трьох семестрів відвідували звичайні й «зразкові» (відкриті) уроки із свого фаху. Вони самостійно давали як епізодичні уроки (по 3-4 на студента), так і серії уроків з цілого розділу програми, що сприяло виробленню «методичної вправності» [4]. Цей момент практики вважався найвідповідальнішим.

У навчальних закладах з підготовки вчителів для українських народних (початкових) шкіл Галичини у міжвоєнну добу ХХ ст. формування майбутнього вчителя відбувалося протягом усього терміну навчання: під час щотижневих «госпітацій» (відвідування уроків), при проведенні пробних уроків з окремих предметів та уроків з різних предметів протягом цілого шкільного дня («цілоденний дежур»), «Госпітації», на нашу думку, мали багато спільного з безвідривною педагогічною практикою, яка існувала не так давно у всіх вищих педагогічних закладах. І сьогодні є цікавий досвід організації навчальної педагогічної практики студентів - майбутніх учителів початкових класів. Наприклад, на спеціальності «Початкове навчання» Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича введено наскрізну практику з I по V курс. Викладачами кафедри педагогіки й методики початкового навчання розроблено не тільки її програму з кожного курсу, а й окремо складено програму асистентської практики, для студентів-магістрантів. Тут система безперервної педагогічної практики (як для студентів повного, так і скороченого терміну навчання) складається у виховної практики студентів II курсу; пробної педагогічної практики студентів III курсу; «Перші дні дитини у школі» для

студентів IV курсу (повний термін навчання); педагогічної практики у школі студентів IV та V курсів; педагогічної (асистентської) практики у ВНЗ студентів V курсу (магістранти).

Отже, важливою умовою підвищення ефективності підготовки майбутніх педагогів до організації навчально-виховного процесу є передбачення навчальними програмами різних видів педагогічної практики протягом усього навчання студентів у ВНЗ. Враховуючи, що для студентів виділяється недостатня кількість місць для проходження педагогічної практики и літніх оздоровчих таборів і нерідко вона відбувається лише на папері, доцільно було б розширити діапазон закладів освіти для її проходження. Так, можна залучати студентів до роботи в центрах дитячої творчості, таборах при школах, реабілітаційних центрах, на дитячих майданчиках тощо.

Отже, враховуючи проблеми сучасного соціально-культурного розвитку України, зміни, які відбуваються у сфері освіти, важливими умовами підвищення ефективності підготовки майбутнього вчителя до виконання всіх функцій, включаючи й опікунсько-виховну (у навчальному закладі та в позашкільному середовищі), є наступні: оновлення змісту предметів педагогічного циклу «Педагогіка», «Історія педагогіки», «Методика виховної роботи»; введення в навчальний план ВНЗ з підготовки майбутніх учителів предметів, які сприяли б покращенню підготовки випускників до життя в соціумі та виконання опікунсько-виховної функції («Опіка дітей і молоді в період трансформації суспільного устрою», «Конфліктологія», «Психологія міжособистих стосунків», «Як жити в злагоді з собою та іншими», «Як управляти конфліктом» тощо); переструктурування предметів психолого-педагогічного циклу, збільшення годин для їх вивчення; передбачення в навчальних планах безвідривної практики; удосконалення змісту педагогічної практики в літніх оздоровчих таборах; створення інтегрованих методично-педагогічних курсів.

Список використаних джерел

1. Кремінський В. Підготовка вчителя в умовах переходу до загальноосвітньої школи на новий зміст, структуру і 12-річний термін навчання // Освіта України. — 2003. — № 42-43. — 10 червня. — С.4-5, 10.
2. Макаренко А. С. Проблеми шкільного радянського виховання // Твори: В 7-ми т. - Т. 5 К.: Рад. школа, 1954. - С. 97-205.
3. Методика оцінки способів реагування в конфлікті (К. Н. Томас) // Богдовская Н., Реан А. Педагогіка. Учебник для вузов. - СПб: Питер, 2000. - 290 с.
4. Руденко Г. До раціоналізації методичної практики в педагогічних закладах // Комуністична освіта. - 1935. - № 6. - С. 25-32.

[Т.К.Завгородня.

Науковий вісник Чернівецького університету: Збірник наукових праць.
Вип. 177. Педагогіка і психологія. Чернівці: Рута, 2003. С. 69-74]

Основні риси і характеристики парадигми системи освіти Західного регіону України ХХ століття

Окреслена постановка проблеми зумовлена характером освітнього процесу в Західному регіоні України та нагромадженим вітчизняною історіографією доробком. Її вивчення передбачає з'ясування рівня відображення в різнопрофільній науковій літературі загальних змістових характеристик освітніх процесів на різних етапах історичного розвитку західноукраїнських земель.

Під системою освіти традиційно розуміють існуючу в масштабах країни структуру освітньо-виховних закладів (дошкілля, загальноосвітні і професійні школи, позашкільні установи, виші) та органи управління ними. Вони носять історично-обумовлений характер, тож дане визначення більш-менш адекватно відображає їхню еволюцію у ХІХ - на початку ХХІ ст., а щодо більш ранніх періодів воно стає дедалі умовнішим.

Характер еволюції освітніх систем визначає освітня політика, що являє сферу взаємин різних соціальних груп з метою використання владних інституцій задля реалізації своїх інтересів і потреб. З радянського періоду в сучасній науці побутує загальне абстрактне поняття, як «народна освіта», що тлумачиться як система освітньо-виховних та культурно-освітніх закладів і установ певної країни. Її структура і цілі історично обумовлені [8]. Для бездержавних спільнот, у статусі яких перебували і західні українці до кінця 30-х рр. ХХ ст., поняття «народна освіта» може набирати дещо іншого значення, зокрема ототожнюватися з їхньої національною системою освіти, що носила приватний характер та була альтернативою державній освітній системі (в якій також могли функціонувати українські школи).

До сьогодні не втратив науково-пізнавального значення доробок про освітню діяльність братств в Україні - унікального явища в європейській історії освіти та педагогіки. Зразком майстерного переплетення ідеологічних і наукових положень слугують роботи Б.Мітюрора [7]. Розкриваючи зміст, форми, методи навчально-виховного процесу у шкільних закладах, діючих при братствах, церквах, монастирях, протестантських і католицьких угруповання, а також вірменських і єврейських закладів, науковець постійно наголошує на тісних культурно-освітніх зв'язках України з Росією, Білоруссю, Литвою, Польщею. У такому ж ракурсі характеризуються головні західноукраїнські культурно-освітні центри Львів і Острів, а також Київ, Брест, Вільно, Краків.

На прикладі функціонування братських шкіл, насамперед Львівської, Б.Мітюрор заперечує низку побутуючих уявлень про характер освіти в Україні, зокрема про її «низький рівень»; «вирішальний вплив» на неї західної і грецької культур та духовенства; про її «суто релігійний зміст». Відправною тезою для цього стала відмова від «традиційного погляду» на братства як «релігійно-

філантропічні організації», які трактуються як «політичні, національні організації українського народу».

Подальший розвиток освіти в західному регіоні розглядається у руслі суспільно-політичних процесів, зокрема парадигми її перетворення на «знаряддя поневолення трудящих мас» різними іноземними державними режимами та внутрішніми силами - українською та польською шляхтою, буржуазією тощо.

В основу вивчення еволюції освітньої системи на західноукраїнських землях за доби панування Австро-Угорщини був покладений постулат про існування двох течій в українській культурі: «буржуазно-націоналістичної» та «демократичної». З таких позицій система освіти трактувалася як «буржуазно-поміщицька», а її розвиток зображався як постійне протиборство між монархічними колами і реакційним уніатським духовенством. Не лише в загальноісторичних, а й в історико-педагогічних працях освіта і шкільництво почали розглядати не в якості окремого феномену, а радше як політичний інструмент досягнення соціально-класових цілей. Зокрема остання чверть XIX — початок XX ст. трактувалися як вирішальний етап боротьби за народну освіту на західноукраїнських землях.

У регіональному аспекті вищим у рамках історіографії був рівень дослідженості освітніх систем на Закарпатті, що мали свою специфіку в силу особливостей історичного розвитку краю. Цьому завдячує доробок А.Ігната [5] та виданому А.Чумою і А.Бондарем історичному нарисі про розвиток української школи на Закарпатті та Східній Словаччині [2]. Більше уваги дослідники приділили розвитку освіти на західноукраїнських землях у 20-30-х рр. XX ст., позаяк даний період безпосередньо передував їхньому возз'єднанню з УРСР. Попри незмінність загальної парадигми, підходи до висвітлення цієї проблеми мають свої особливості. Присвячені їй праці ґрунтувалися на солідній джерельній базі, основу якої складали матеріали регіональних документальних збірників.

Розвиток освіти у Західному регіоні України за доби другої світової війни не став предметом спеціального дослідження радянських науковців, тож проблема розглядалася як один з етапів (епізодів) її історії XX ст.

Друга половина 60-х рр. XX ст. позначилася появою узагальнюючих історичних праць, які демонстрували здобутки розвитку культурного будівництва в західних областях України загалом та на Буковині, Закарпатті зокрема. Тоді ж з'явилися і доволі змістовні роботи О.Кондратюка та В.Струбицького, О.Шпортенка про утвердження системи радянської освіти і школи на Тернопільщині й Волині. Головну увагу автори зосереджують на таких питаннях, як розширення мережі семирічних і середніх шкіл; зростання їх матеріально-технічної бази; підготовка вчительських кадрів (серед них було чимало осіб із середньою і незакінченою вищою освітою); удосконалення навчальних планів і

програм; поліпшення форм і методів навчальної роботи; посилення уваги до політехнічного навчання, трудового виховання та позашкільних форм роботи.

На межі 60-70-х рр. ХХ ст. регіональна історіографія починає втрачати ознаки науковості й академізму. У 70-80-х рр. ХХ ст. регіональна історіографія історії освіти і шкільництва поповнилася змістовними монографіями про їхній розвиток на Закарпатті [4; 5] та Буковині [3] тощо. Окремо відзначимо значний доробок І.Кошарного [6] та І.Богодиста [1], де ці проблеми розкривалися у розрізі загальних процесів культурного будівництва у західних областях УРСР. Водночас, у цей період посилювалася тенденція, коли праці з регіоналістики набирають суто пропагандистського характеру та готуються авторськими колективами з нагоди ювілеїв.

Другу наростаючу історіографічну тенденцією відображають узагальнюючі праці, де освітні процеси у західних областях розкриваються у загальнореспубліканському контексті. Отож, при висвітленні проблем реформування освіти у зазначений період вже не акцентували на особливостях цього процесу в західному регіоні, а показують його в єдиній площині реалізації курсу на вдосконалення системи народної освіти.

Таким чином, історико-педагогічна наука у дослідженні розвитку освітніх систем ХХ століття та освітньої політики у Західному регіоні України пройшла складну, суперечливу еволюцію та нагромадила значний творчий доробок, частина якого до сьогодні не втратила науково-пізнавального значення. На тлі процесів демократизації й повернення науці її дослідних функцій відбувся унікальний в історії вітчизняної педагогічної науки бум регіональних досліджень. Вони оперували значною фактографічною базою, були глибоко ознайомлені зі змістом освітньої політики різних державних режимів, мали чіткі уявлення про структуру й еволюцію освітніх систем у регіоні, однак пануючі ідеологеми не дозволили здійснити їх виважений обґрунтований аналіз.

Список використаних джерел

1. Богодист І. П. Комуністична партія – організатор соціалістичних перетворень в західних областях УРСР (1945-1950 рр.): дис...д. і. н. / І. П. Богодист. – Дніпропетровськ, 1966. – 745 с.
2. Бондар А. Українська школа на Закарпатті та Східній Словаччині / Історичний нарис / А. Бондар, А. Чума. – Пряшів, 1967. – Ч. 1. – 116 с.
3. Далавурак С.В. Занепад освіти на Буковині під час румуно-боярської окупації 1919-1940 рр. / С.Далавурак, Р.Мацьопа // Розвиток педагогічної освіти і науки в західних областях України. - Тернопіль, 1990. - Ч. 1. - С. 47-49; Далавурак С.В. Основные этапы развития школ на Буковине // Преподавание педагогических дисциплин в высшей школе. - М., 1973. - С. 38-50.
4. Гомоннай В.В. Народна освіта Радянського Закарпаття / В.В.Гомоннай. - К.-Ужгород, 1988. - 164 с.; Гомоннай В.В. Школа та освіта Закарпаття / В.В.Гомоннай, В.В.Росул, М.І.Талапканич. - Ужгород, 1997. - 248 с.; Гомоннай В.В. Педагогічна освіта на Закарпатті / В.В.Гомоннай, В.В.Росул, П.М.Ходанич. - Ужгород: Гражда, 2003. - 112 с.

5. Ігнат А.М. Нариси з історії розвитку народної освіти в Закарпатській області за роки Радянської влади (1944-1954 рр.) / А. М. Ігнат. – Ужгород, 1957. – 67 с.
6. Кошарний І.Я. Культурное строительство в западных областях Украинской ССР (1939-1958 гг.) / И.Я.Кошарний: Автореф. дисс... д. и. н. - Львов, 1972. - 43 с.
7. Мітюров Б.Н. Жовтнева революція і боротьба трудящих західноукраїнських земель за народну освіту / Б.Н.Мітюров // Народна освіта і педагогічна наука в Українській РСР за 50 років. - К., 1967. – С. 144-146; Мітюров Б.Н. Львівська братська школа в XVI-XVII ст. / Б.Н.Мітюров // Нариси історії Львова. - Львів: Книжково-журнальне вид-во, 1956. – С. 87-96.
8. Ярмаченко М. Народна освіта / М.Ярмаченко // Педагогічний словник / За ред. Ярмаченка М.Д. - К.: Педагогічна думка, 2001. - С. 335.

[І.В.Стражнікова.

Основні напрями підготовки сучасного вчителя:

глобалізація, стандартизація, інтеграція:

матеріали Міжнародної науково-практичної конференції

(м.Умань, 30-31 жовтня 2014 р.) /

ред.кол.: Н.С.Побірченко, О.І.Безлюдний, Т.Д.Кочубей та ін. –

Умань: ПП Жовтий О.О., 2014. – 194 с. – С. 191-194].

Проблеми ступеневої підготовки у ВНЗ в контексті Болонського процесу і можливості її розв'язання в Україні

Початок третього тисячоліття за масштабами трансформаційних змін називають переломним тому, що в наш час настає нова ера в історії людства — суспільство стає інформаційним та посилюються тенденції глобалізації. Саме остання означає небувале раніше загострення конкуренції між державами-націями в усіх сферах, освіта та наука не є винятком.

Науково-технічна та «інформаційна» революції, спричинене ними зростання виробництва вимагають продовження терміну отримання обов'язкової освіти, необхідність створення міжнародної системи ліцензування, сертифікації й акредитації, покликаних забезпечити якість професійної підготовки фахівців з урахуванням зростання міграційних потоків, які були б готовими працювати не лише у своїй країні, а й за її межами, відповідаючи вимогам регіональних, європейських і світових ринків праці. А тому Україна постала перед необхідністю реформування всієї системи освіти. Особливо ця проблема, як і в інших країнах Європейського простору, торкнулася вищої освіти. Загальновизнаною стала потреба збільшення привабливості систем та інститутів вищої освіти в Європі та світі; необхідність посилення науково-дослідної складової ВНЗ як в діяльності викладачів, так і студентів; спрямованість вищої освіти не на підготовку вузького спеціаліста до виконання функцій на визначеному заздалегідь місці, а до роботи в якійсь галузі, тобто здатного працювати в рамках концепції «навчання впродовж усього життя». А це означає, що, отримавши диплом, людині потрібно вчитися далі, потрібна подальша додаткова освіта. На вирішення цих проблем і націлена євроінтеграція в освітянській сфері, яка здобула назву «Болонський процес».

Оцінюючи системні процеси вищої освіти у країнах Європи й Америці та враховуючи найхарактерніші тенденції розвитку закордонної вищої освіти, вважаємо за необхідне зупинитися на тенденції євроінтеграції вищої освіти. А це означає успішну реалізацію ключових позицій формування на перспективу Зони європейської вищої освіти (запровадження кредитної системи; контроль якості освіти; розширення мобільності студентів і викладачів; забезпечення працевлаштування випускників та привабливості європейської системи освіти. І, безперечно, введення двоциклового навчання).

Взагалі можна констатувати, що МОН України, Рада Міністрів постійно приділяють увагу розв'язанню питань, пов'язаних з входженням країни до Болонського процесу. Не ставлячи за мету дати повний перелік документів, які регулюють цей процес, вважаємо за необхідне назвати деякі з них. Це постанови, рішення про вищу освіту і науку як пріоритетні сфери розвитку суспільства у XXI ст., про надання університетам статусу самоврядного (автономного) ВНЗ, про дослідницькі університети, про вдосконалення підготовки магістрів, про визнання ВНЗ за чисельністю студентів, це реорганізація структури освіти, це зміни в організації навчального процесу тощо.

Питання законодавчого і нормативно-правового забезпечення розвитку освіти взагалі і вищої зокрема, а також їх правові, організаційні, фінансові та інші засади відображені у Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, рекомендаціях III Всеукраїнського з'їзду працівників освіти та Форуму міністрів європейських країн «Європейська школа XXI століття: Київські ініціативи» й інших нормативних актах. Сучасні інноваційні перетворення в освіті знайшли відображення у змісті Законів України «Про інноваційну діяльність» та «Про пріоритетні напрями інноваційної діяльності в Україні», Постанові Верховної Ради України «Про Концепцію науково-технологічного та інноваційного розвитку України», Положенні Міністерства освіти і науки «Про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності» та ін.

Попри значну увагу держави до проблем розвитку неперервної педагогічної освіти, чинна нормативно-правова база не повною мірою задовольняє потреби сучасної освітньої практики й вимагає вдосконалення. Взагалі, на сучасному етапі розвитку країни бажано змінити ставлення суспільства до освіти в цілому, а саме отримувати від розвитку знань позитив як від неформального здобуття знань.

Свідченням необхідності радикальних змін у вищій освіті країни є представлення на обговорення громадськості трьох варіантів проектів Закону «Про вищу освіту», а також проекту «Концепції неперервної педагогічної освіти». В останньому документі піднімаються проблеми підготовки педагогічних кадрів, зміст педагогічної освіти, психолого-педагогічна, методична, інформаційно-комунікаційна, практична підготовка педагогічних працівників, організація

навчального процесу на засадах гуманності, особистісно орієнтованої педагогіки, розвитку і саморозвитку студентів. І, як результат її реалізації, повинна підвищитись якість педагогічної освіти, без якої не може бути забезпечено її інтеграцію в європейський простір вищої освіти.

Однією з загальних вимог Болонського процесу, які повинні виконувати всі країни, з урахуванням особливості кожної національної системи освіти, які треба не загубити, є введення двоциклового навчання. Саме реалізація в кожній країні цієї вимоги, незважаючи на масу існуючих проблем, є не лише дуже важливою, але й дуже складною. В цій справі потрібен науково виважений підхід до її реалізації з урахуванням всіх тенденцій вищої освіти країн світу. Тому стає зрозумілим, чому в проекті «Концепції» така увага приділяється проблемі ступеневої підготовки у ВНЗ. Це питання було у центрі уваги засідання круглого столу на тему «Про стан і перспективи нормативно-правового забезпечення неперервної педагогічної освіти в Україні», організованого за ініціативою Комітету Верховної Ради України з питань науки і освіти, яке відбулося на базі Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника 14 червня 2013 року.

У роботі круглого столу взяли участь народні депутати - члени комісії Верховної Ради України з питань науки і освіти, представники Міністерства освіти і науки України, Національної академії педагогічних наук України, вищих навчальних закладів педагогічного профілю, закладів післядипломної освіти педагогічних працівників, загальноосвітніх навчальних закладів.

Відкрила засідання Лілія Михайлівна Гриневич - Голова Комітету Верховної Ради України з питань науки і освіти, У своєму вступному слові вона охарактеризувала стан педагогічної освіти в Україні, проаналізувала створення нормативно- правової бази для розвитку неперервної педагогічної освіти як складової системи вищої освіти, а саме Конституції України, законодавчих актів і нормативно-правових документів у галузі освіти.

З доповіддю «Необхідність, суть та значення Концепції розвитку неперервної педагогічної освіти» виступив Юрій Миколайович Коровайченко – директор департаменту вищої освіти Міністерства освіти і науки України.

З конкретними пропозиціями в обговоренні виступили представники Національної академії педагогічних наук України, багатьох вищих навчальних закладів України різних рівнів акредитації, закладів післядипломної освіти педагогічних працівників.

Підвела підсумки дискусії учасників круглого столу голова комісії Л. М. Гриневич.

На основі опрацювання чинних законодавчих актів та інших нормативно-правових документів у галузі освіти, вивчення результатів громадського

обговорення проекту Концепції розвитку неперервної педагогічної освіти учасники круглого столу, підтримуючи його у цілому, для реалізації основних завдань розвитку сучасної педагогічної освіти України й удосконалення нормативно-правового регулювання відносин запропонували низку конкретних пропозицій з таких напрямів: 1) структура та зміст педагогічної освіти; 2) організація навчально-виховного процесу; 3) підготовка науково-педагогічних і наукових кадрів; 4) післядипломна педагогічна освіта; 5) доповнення і уточнення проекту Концепції.

Серед багатьох питань, які обговорювалися учасниками громадсько-державного наукового зібрання, було питання структури педагогічної освіти: розробка галузевих стандартів освіти із врахуванням Національної рамки кваліфікацій; законодавче визнання педагогічних працівників кожного освітньо-кваліфікаційного рівня (бакалавр, спеціаліст, магістр); визначення статусу фахівця ОКР «Молодший спеціаліст» галузі «Педагогічна освіта» тощо.

За результатами цього засідання було прийнято Рекомендації круглого столу щодо структури педагогічної освіти. А саме:

- визначити статус фахівця ОКР «молодший спеціаліст» галузі знань «Педагогічна освіта» як фахівця з неповною вищою освітою, але кваліфікацією вчителя; а також терміни його подальшого навчання;

- законодавчо визначити для освітньої галузі професійні права педагогічних працівників кожного освітньо-кваліфікаційного рівня (бакалавр, спеціаліст, магістр) та закріпити положення, що при визначенні кваліфікації випускника ВНЗ надається інформація про функцію кваліфікації (академічна спрямованість або професійна спрямованість), як цього вимагає додаток до диплома за Болонською системою;

- передбачити два види магістратури: 1) «професійна» - із терміном навчання 1-1,5 роки (60-90 кредитів ЄКТС) на базі ОКР «бакалавр», із формою державної атестації у вигляді комплексного теоретико-практичного екзамену. При цьому встановити ліцензійні обсяги прийому до цього виду магістратури не менше 70 % від ліцензійного обсягу на підготовку відповідного «бакалавра»; для реалізації цього положення на практиці просити МОН України: а) підготувати на перехідний період таблиці відповідності кваліфікацій за освітньо-кваліфікаційним рівнем «спеціаліст» і «професійний магістр» для вищих педагогічних навчальних закладів; б) розробити окремі Державні вимоги до ліцензування та акредитації спеціальності при підготовці інтегрованого (професійного) магістра; 2) «академічна» - з терміном навчання 1,5-2 роки (90-120 кредитів ЄКТС) на базі ОКР «бакалавр» у межах діючих нині ліцензійних обсягів на підготовку спеціалістів та на підготовку магістрів, із формою державної атестації у вигляді захисту наукової кваліфікаційної роботи та передбачити в навчальних планах

повний об'єм психолого-педагогічної підготовки магістрів академічної спрямованості, що є важливою умовою підвищення якості підготовки науково-педагогічних працівників ВНЗ.

Отже, вдосконалення ступеневої підготовки у ВНЗ, відповідно до вимог Болонського процесу, на тверде переконання учасників зібрання, позитивно вплине на якість підготовки науково-педагогічних і наукових кадрів, якщо:

- оновити Положення про підготовку науково-педагогічних і наукових кадрів, враховуючи сучасні вимоги до даної категорії фахівців;
- повернути як обов'язкову умову для вступу в аспірантуру на педагогічні спеціальності наявність педагогічного стажу не менше трьох років та збільшити до 4 років термін навчання в аспірантурі і перебування в докторантурі;
- підвищити якість психолого-педагогічної підготовки магістрів всіх спеціальностей, що позитивно вплине на рівень психолого-педагогічної підготовки викладачів вищих навчальних закладів.

Таким чином, реалізація висловлених пропозицій, положень, викладених у Резолюції круглого столу, сприятиме формуванню вчителя нового типу, який, окрім накопичення, розширення, концентрації і трансформації втіленого у наукових знаннях суспільного досвіду, володіє здатністю гідно сприймати будь-яку професійну ситуацію, виявляє гнучкість і готовність до перепідготовки у швидкозмінних умовах сучасного динамічного, глобального світу, а тому є конкурентоспроможним, мобільним, творчим і гуманістично спрямованим педагогом-майстром.

[Завгородня Т. К. *Наукові записки*. Серія «Психолого-педагогічні науки» (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя) / за заг. ред. проф. Є.І. Коваленко. Ніжин:НДУ ім. М. Гоголя, 2013. С.26-28].

Деякі шляхи вдосконалення вищої педагогічної освіти

На Всеукраїнському з'їзді працівників освіти (2001 р.) тодішній Президент України Л. Кучма зазначав, що зайняти чільне місце у міжнародній спільноті «зможуть лише народи з високим рівнем національної свідомості, освіченості, налаштовані на постійний рух і самовдосконалення» [1, с. 3]. Таким чином, роль і місце освіти в Україні повинно весь час зростати, а її функції й призначення вдосконалюватися.

Одним із першочергових завдань українського суспільства сьогодні є необхідність «утвердження і в громадській думці, і в суспільній практиці справжньої пріоритетності сфери освіти як необхідної умови національного розвитку і національної безпеки» [2, с. 4]. А це змушує освіту постійно модернізуватися відповідно «до викликів ХХІ століття і вимог української

державності». Що ж стосується вищої освіти, то для її вдосконалення доцільно розв'язати наступні проблеми: здійснити перехід від репродуктивної, авторитарної освіти до освіти інноваційного, гуманістичного типу; розробити багатокomпонентний зміст освіти, а також застосовувати у навчальних закладах особистісно орієнтовані педагогічні технології.

Виходячи з цієї установи, пріоритетним завданням усіх ланок сьогodнішньої освітньої системи в нашій державі і в значній мірі вищої, повинні стати освіченість, інтелект та розвиток творчого потенціалу особистості. Для цього, як зазначив Василь Кремень у доповіді «Освіта в Україні», необхідно в першу чергу вдосконалити зміст освіти, досягти його багатокomпонентності, що «має охоплювати не лише знання, а й способи практичної діяльності, творчий досвід, ціннісні орієнтації особистості» [3, с. 4]. А це вимагає переорієнтацію навчального процесу на формування у студентів бажання самостійно оволодівати знаннями, користування різними джерелами інформації, творчого підходу до реалізації набутих знань у практичній діяльності, постійного підвищення загальної культури. Необхідність такої реформації стосується підготовки фахівців різних галузей, в тому числі і майбутніх учителів. Як наголошувалося на з'їзді працівників освіти України, необхідно «плекати особистість вчителя», формувати його «не як вузького предметника, а як людину культури, яка має великий особистий виховний вплив» [4, с. 6].

Характерною для більшої частини майбутніх вчителів є несформованість у них потреби регулярного читання газет, часописів психолого-педагогічного та фахового спрямування. На жаль, факти свідчать, що самі студенти за власного ініціативою не тільки мало читають, але майже не ходять до театру і - що вже досить дивно - без особливого інтересу дивляться літературно-мистецькі програми по телебаченню. Разом із тим, і к що вони й отримують інформацію, то не завжди вміють її творчо використати у навчально-виховному процесі або у прогнозуванні виховних впливів на учнів. У 62 % студентів старших курсів, які обрали професію вчителя, викликало затруднення прохання пригадати радіо- або телепередачу, матеріали якої можна було використати у виховній роботі з учнями, батьками. Тільки кожний другий, хто пригадав їх, зазначив, у якій формі можна це зробити. Напрошується висновок, що у старшокурсників недостатньо розвинені необхідні педагогові проєктивні здібності.

З накопиченого педагогічного досвіду, а також з результатів проведеного дослідження випливає, що ця проблема успішно вирішується там, де на заняттях з предметів педагогічного циклу студенти постійно включаються у багатоваріативне моделювання конкретної виховної справи, використовуючи інформацію теле- та радіопередач. Для цього кожний студент отримує контрольну картку, у якій відповідно до теми, яка обирається на підставі отриманої

інформації, він визначає назву, форму і мету проведення справи і визначає не менше трьох варіантів конкретних завдань виховного заходу. Потім до кожного з варіантів завдань визначає план проведення й завдання мікрогрупам для їх розв'язання.

Багаторічний досвід роботи зі студентами засвідчує, що вони з зацікавленням готують інформаційні повідомлення про нові книжкові надходження. Зокрема, ефективними є використання таких повідомлень чи оглядів часописів і газет на початку лекцій, практичних занять. Цьому повинні сприяти і традиційні у навчальних закладах виставки нових надходжень, проте вони в основному розміщуються в читальних залах для викладачів. Студенти ж фактично стоять осторонь цієї важливої справи, яка має відіграти велику роль у залученні сучасної молоді (а перш за все - майбутніх учителів) до здобутків у галузі літератури та мистецтва.

Для покращення виховання студентів засобами літератури, прилучення їх узагалі до читання художньої літератури доцільно під час читання курсів «Педагогіка», «Методика виховної роботи» використовувати приклади з художньої літератури, створювати на основі художніх текстів проблемні ситуації. Наприклад, у ході дискусії з проблеми «Як розвинути у школярів інтерес до читання?» студенти з цікавістю обговорюють вислів Степана Пушика: «Книжка - це вікно, через яке людина дивиться на світ. Чим більше книжок прочитано, тим більше ллється світла на душу» [5, с. 61]. Утім, як показує досвід роботи, ефективнішими є завдання, коли на основі прочитаного твору сучасного українського письменника студенти самостійно знаходять вислови, які успішно можна було б використати з учнями для дискусії, обговорення, або для розробки проблемних ситуацій. Тим самим викладач ставить студента у ситуацію, яка вимагає обов'язкового прочитання того чи іншого художнього твору.

Отже шляхів розв'язання проблеми постійного підвищення культурного рівня студентів у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу педагогічного спрямування існує чимало, знайти їх, науково обґрунтувати методику застосування першочергове завдання викладачів.

Створенню умов для саморозвитку й самонавчання сприяє і застосування особистісно зорієнтованих педагогічних технологій. Як засвідчує досвід роботи навчальних закладів, такий тип навчання ґрунтується на діалозі, моделюванні ситуацій вибору, вільному обміні думками, створенні ситуацій успіху, а в окремих випадках і авансування успіху.

Цікавий досвід до переходу на нові педагогічні технології створює використання на практичних заняттях виконання роботи у малих групах (розробка багато варіативних фрагментів уроку різного типу, методик вивчення особистості учня та колективу, диференційованих завдань за фахом для різного рівня

підготовленості учнів, творчих завдань для школярів різних класів на підставі зібраного місцевого матеріалу, моделей виховних заходів, тем для розробки учнями «фантастичних проєктів» тощо).

Ефективно вдосконалювати вищу педагогічну освіту, одночасно з розв'язанням проблеми введення нових технологій навчання, дозволить «введення нової системи контролю оцінювання, стимулювання постійної роботи студентів у поглибленні знань, умінь, навичок, а головне оволодіння способами практичної діяльності, творчого досвіду, цінні орієнтації особистості». Як засвідчує проведене дослідження, розв'язанню проблеми втілення сучасних засобів контролю сприяє запровадження модульно-рейтингової системи оцінювання, зокрема з предметів педагогічного циклу.

Модульне навчання в системі вищої освіти ґрунтується на багатьох філософських, соціально-психологічних та педагогічних концепціях. Від свого зародження (40-60-ті рр. ХХ ст.) до сьогодення модульне навчання зазнало значних змін. Сьогодні його українська модель (А. Алексюк, А. Фурман та ін.) «реалізується у вигляді концептуального опису модульно-розвивальної системи. Вона подана як альтернативна нашій, класно-урочній системі». У педагогіці «модуль» визначається як функціональний вузол навчально-виховного процесу, завершений блок дидактично адаптивної інформації. Дослідники пропонують розрізняти дидактичний, навчальний, змістовий та формальний модуль.

Навчальний модуль, за визначенням І. Нікуліної, це цільова, відкрита і підносно завершена сукупність взаємозалежних циклів навчально-виховної та освітньо-розвивальної взаємодії вчителя і учнів, що реалізує їм змістовий модуль через форму - модуль. Він є основною ланкою модульно-розвивальної системи навчання [6, с. 82].

Наприклад, вивчення курсу «Дидактика» в умовах модульної організації навчання може включати такі модулі, запропоновані Т. Мишковською, як «Дидактика як теорія освіти і навчання», «Дидактичні основи процесу навчання», «Методи, засоби і форми навчання» та «Педагогічні технології в навчальному процесі». Спочатку викладач ознайомлює студентів з цільовою програмою, у якій зазначається діяльність студента і викладача, умови оцінювання, основна рекомендована література, даються організаційно-методичні вказівки. До кожного модуля пропонується банк інформації, проводяться проблемно-установча лекція, групові або індивідуальні консультації, пропонуються питання для самостійного вивчення, домашніх, практичних, тьюторських занять, теми рефератів. Кожен студент за своїм бажанням до настання сесії здає реферат з теми по дидактиці, яку обирає разом з викладачем, набираючи при цьому додатково бали (до 24 балів).

Така технологія організації процесу навчання не тільки забезпечує психологічний розвиток вчителя й учня, покращення суб'єкт-об'єктивних

стосунків між ними, сприяє виробленню загальнонавчальних умінь і навичок (вміння планувати свою діяльність, бачити варіативні шляхи досягнення поставленої мети і знаходити оптимальний з них тощо), вдосконалює навички самостійної роботи студентів, але й дозволяє об'єктивно, і з урахуванням відношення, виявленої творчості при підготовці завдань, рівня підготовленості студента оцінити оволодіння ними модульною програмою на 2, 3, 4 рівнях за 12-бальною шкалою [7].

Рейтингова оцінка знань, умінь і навичок студентів є справою важливою і перспективною. Рейтинг у педагогічній науці «служить основою дня побудови різних шкал оцінок, зокрема при оцінці різних сторін навчальної і педагогічної діяльності...» [8, с. 285]. Модульно-рейтингова система навчання багато в чому є альтернативною традиційним засобам, формам і методам класно-урочної системи. Вона є, в першу чергу, стимулюючою формою контролю, тому що забезпечує широку диференціацію студентів за успішністю, може використовуватися для надання пільг, визначення видів заохочення, а також віри у конкурсному відборі для навчання на вищому рівні освіти й рекомендації до аспірантури.

Як засвідчує досвід роботи і спеціально проведене дослідження, оцінювати рівень знань, умінь і навичок студентів з курсу «Педагогіка», який представлено чотирма модулями за кількістю розділів у структурі загальної педагогіки, доцільно за формулою $Y = A + B + C + D + K$. Головними критеріями при цьому оцінюванні виступають такі показники: А - бали за роботу з лекційним матеріалом, В - бали за виконання творчих індивідуальних завдань, С - бали за участь у практичних заняттях, Д - бали за відповідь на письмовому іспиті і К - участь у науковій роботі.

Бали за роботу з лекційним матеріалом на одній лекції (А) передбачали: присутність на лекції, ведення конспекту, його систематичність та змістовність (0,5 балів); участь у педагогічних інформаціях, дискусіях під час лекцій (0,5 балів), опрацювання обов'язкової літератури (1 бал). Бали (В) до 10 за виконання кожного творчого індивідуального завдання (розробка методики вивчення сформованості морально-етичних якостей і рис, моделювання виховного заходу або виховуючої ситуації, уроку тощо); ведення конспекту першоджерел (до 3 балів кожний). Робота студента на кожному практичному занятті (С) оцінюється наступними балами: відвідування практичних занять та відповіді на них (5 балів); участь у дискусіях (5 балів). Рейтингова оцінка іспиту (Д), який передбачає чотири питання (відповідно до числа модулів), може бути до 40 балів, його складові пропонується оцінювати наступним чином: незадовільно - до 10 балів; задовільно - від 10 до 20 балів; добре - від 20 до 30 балів; відмінно - від 30 до 40 балів.

Оцінка участі студента у науковій роботі (К) включає самостійне опрацювання дослідницької психолого-педагогічної проблеми, участь у розробці та проведенні експерименту, узагальнення отриманих результатів, підготовку рефератів з елементами пошуково-дослідницької роботи (до 10 балів), виступи на студентській науковій конференції, підготовку матеріалів до друку (до 10 балів) тощо.

Отже, розрахунок максимальної кількості балів, які може одержати студент третього курсу університету з курсу «Педагогіка» подано у наступній таблиці.

п/п	Види навчальної діяльності	Обсяг	Кількість балів за одиницю	Максимальна кількість балів
1.	Лекції	20	0,5	10
2.	Експрес-контроль Педінформація	20	0,5	10
3.	Практичні заняття	10	1,0	10
4.	Виступи на практичному занятті	10	5,0	50
5.	Контрольні роботи	4	5,0	20
6.	Творчі завдання	5	5,0	25
7.	Конспектування	5	3,0	15
8.	Участь у науковій роботі	2	10,0	20
9.	Опрацювання наукової літератури	20	1,0	20
10.	Участь у дискусіях	10	5,0	50
Всього				230

Таким чином, якщо студент при вивченні курсу «Педагогіка» здобув під 190 балів до 230, то він може отримати оцінку «відмінно», від 160 до 189 - «добре», від 140 до 159 - «задовільно», нижче 140 - «незадовільно». Аналогічний розрахунок отриманих балів, звідки впливає і відповідний рейтинг студента, викладач робить по семестрах.

Як засвідчує досвід роботи, це дозволяє викладачу не тільки об'єктивно оцінити знання, вміння й навички студента, а й гуманізувати навчальний процес, здійснити в ньому індивідуально-особистісний підхід до кожного, зробити його більш оптимістичним, постійно створюючи для студентів ситуації успіху у навчанні.

Одночасно запропонована структурна чіткість в організації навчально-виховного процесу дисциплінує студентів, сприяє вихованню в них відповідальності, потреби в плануванні самостійної навчальної діяльності, виробленні вмінь застосовувати отримані знання на практиці, творчо підходити до виконання завдань проєктивного характеру, а також залученню більшого числа студентів до наукової роботи.

Отже, на нашу думку, ефективними шляхами реформування вищої і педагогічної освіти на сучасному етапі виступають, по-перше, необхідність спрямування всієї навчально-виховної роботи ВНЗ педагогічного спрямування на підвищення загальнокультурного рівня майбутніх фахівців; по-друге, застосування у навчально-виховному процесі особистісно орієнтованих педагогічних технологій, що створюють умови для саморозвитку і самонавчання; по-третє, впровадження модульно-рейтингової системи навчання.

Список використаних джерел

1. Кучма Л. Освіченість, інтелект, творчий потенціал особистості- наріжний камінь прогресу цивілізації // *Освіта України*. – 2001. - №48. - С. 3-4.
2. Там само.
3. Кремінь В. Освіта в Україні // *Освіта України*. – 2001. - № 47. - С. 4-6.
4. Там само.
5. Пушик С. *Перо золотого птаха*. - Ужгород: Карпати, 1978. - 272 с.
6. Нікуліна І. Деякі пояснення щодо проблеми модульного навчання // *Проблеми впровадження нових технологій в процесі підготовки фахівців*. - Одеса: ОДЕУ, 2001. - С. 81-82.
7. Мишковська Т. Модульна організація навчального процесу як шлях здійснення індивідуалізації навчання // *Науковий вісник Чернівецького університету. Збірник наукових праць*. Вип. 78: Педагогіка та психологія. - Чернівці: Рута, 2000. - С. 78-82.
8. Гончаренко С. *Український педагогічний словник*. - К.: Либідь, 1997. - 376 с.

[Т.К.Завгородня.

Вісник Прикарпатського університету. Педагогіка. Вип. VII.
Івано-Франківськ: Плай, 2002. С. 3-9]

Проблеми історіографії сучасних історико-педагогічних досліджень вищої школи України

В умовах утвердження України, її інтеграції в європейські структури неухильно зростає роль науки (в т.ч. й історичної та педагогічної), покликаної аналізувати минуле, узагальнювати досвід державотворення, обґрунтовувати рекомендації для демократизації життя. У цьому контексті наукове осмислення історії педагогіки, зародження, формування, становлення і розвитку історико-педагогічного напрямку в українській історіографії, історіософії та методології історії педагогіки посідає ключове місце.

Історіографія пов'язана з важливими ідентифікаційною та експертною функціями, оскільки шляхом вивчення джерел ідентифікує саму історичну науку,

виокремлює її серед інших дисциплін, виявляє закономірності внутрішнього розвитку, специфіку наукової інтерпретації минулого, концентрує та адаптує інформаційний потік. У цьому виявляється її прикладний характер, адже історіографія, використовуючи різноманітні методи пізнання, покликана виявити теоретичний рівень, методологічні новації та проблемно-тематичні пріоритети сучасних історичних праць [2, с.4].

Перші історіографічні роботи почали з'являтися в середині 1990-х рр. і висвітлювали особливості вивчення системи освіти. Монографія В.П. Коцура про історичні дослідження соціально-політичних змін стала першою загальноісторіографічною працею, що узагальнила перше десятиріччя розвитку новітньої української історіографії. Протягом наступного десятиріччя активізувалися конкретно-історичні дослідження, а суто історіографічних праць виявилось мало. Для історіографічного дискурсу в Україні притаманна певна тематична одноманітність, яка характеризує відносно завершені науково-історичні теми. Так, дисертація О.П. Ситнікова присвячена історіографії формування системи освіти в УРСР 1920-х рр., О.І. Висовень – з'ясуванню ролі інтелігенції в культурно-освітньому розвитку, І.М. Ващенко – історії польської нацменшини, а книги О.О. Рафальського та Л.Д. Якубової – вивченню нацменшин в Україні загалом. Відбувається накопичення історіографічних праць за галузевотематичним принципом, але відсутні узагальнюючі дослідження. Винятком є монографії та докторські дисертації О.В. Адаменко [1], С.І. Дровозюка [4].

Упродовж 1950-х - другої половини 1980-х рр. в УРСР, незважаючи на хрущовську відлигу, продовжувалося замовчування і вкрай негативне ставлення до історико-педагогічного напрямку української історіографії, до надбань діаспори. Тому й історіографію цього напрямку продовжували досліджувати історики в еміграції: Л.Винар, В. Крупницький, О.Оглоблин, Н.Полонська-Василенко та ін. Завдяки їх старанням за кордоном були організовані осередки української науки – ВНЗ і наукові інститути, пріоритетними в яких були дослідження історії українського народу, розвитку українського шкільництва та підготовка молодих будівників держави.

З проголошенням незалежності України започатковується сучасний період досліджень української історіографії. Розвиток педагогічної науки характеризується пошуком фундаментальних підходів до побудови навчально-виховного процесу, що знаходить відображення в освітніх документах України і вимагає побудови такої педагогічної системи, яка б забезпечила впровадження в освітню галузь синтетичного знання, що формується на основі міждисциплінарних зв'язків.

Отже, умовно історіографічні джерела можна поділити на 4 групи: 1) наукові праці та інші дослідницькі матеріали професійних істориків педагогіки;

2) огляди та рецензії на праці фундаторів і представників історико-педагогічного напрямку; 3) документи наукових установ, у яких працювали педагоги та історики або з якими пов'язана їх творчість; 4) джерела особового походження, тобто біографії істориків і педагогів, їх листування, щоденники, спомини та мемуари, а також аналогічні види свідчень про них [5, с. 11].

Основну групу історіографічних джерел становлять наукові дослідження, насамперед монографії українських та зарубіжних істориків, які вивчають радянську історію 1920-30-х рр. Паритетністю відзначаються дослідження релігійного життя в Україні міжвоєнного періоду. Але в цілому корпус індивідуальних та колективних праць є достатнім для здійснення належного історіографічного дослідження [2, с.7].

За інформативним наповненням та проблемно-тематичним розмаїттям важливу групу джерел становлять наукові праці, опубліковані у вітчизняних та зарубіжних журналах, збірниках статей. Репрезентативним історіографічним джерелом є дисертації.

Історико-теоретичні та суто фактологічні пріоритети історіографії становлення радянської системи освіти відображено у працях В. М. Даниленка, М. Ю. Виговського, Г. Г. Єфіменка, Т. Ю. Красовицької, О. П. Ситнікова, Г. Хілліга, Ю.П. Шарапова та ін. З історіографії розвитку освіти захищено кандидатські й докторські дисертації, але жодна не відбиває сучасний історіографічний процес. Перспективними є дослідження повсякденного життя педагогів, форм платної освіти в Україні, впливу ідеологічних факторів на ментальність молоді, побуту студентів, особливостей функціонування політичної цензури в освітній галузі [2, с.19].

Окремі аспекти теорії самоорганізації з педагогічної точки зору знайшли відображення у працях вітчизняних (Г.П. Васянович А.В. Євтодюк, В.А. Кушнір, В.С. Лутай, О.В. Чалий й ін.) та зарубіжних (В.І. Аршинов, В.Г. Буданов, Л.Я. Зоріна, Є.М. Князева, С.Д. Пожарський, М.М. Таланчук, С.С. Шевельова та ін.) науковців.

Вивчення наукових джерел дозволило встановити, що у межах класичного підходу педагогічна думка зосереджується на описі статичних станів педагогічних систем, їхньому морфологічному і функціональному аналізі.

Удосконалення педагогічної думки передбачає домінування в діяльності учасників освітнього процесу самоосвіти, самоорганізації, самоврядування та полягає в стимулюючому впливові на суб'єкт навчальної діяльності з метою його саморозкриття й самовдосконалення у процесі співробітництва з іншими людьми й із самим собою. Це призводить до зміни двох протилежних станів, зокрема соціальних і педагогічних систем – цілісності та дискретності (симетрії та асиметрії, ієрархізації та деієрархізації). При цьому розвиток педагогічної думки,

реалізується на двох рівнях: локальному (розвиток педагогічної думки у масштабі зміни історичних епох) і глобальному (окреслює історичний розвиток педагогіки у масштабі еволюційної зміни суспільно-економічних формацій) [3, с.8].

Таким чином, вищезазначене виявляє певну тенденцію еволюції педагогічної думки та відображає інноваційне спрямування розвитку сучасної освіти.

Список використаних джерел

1. Адаменко О.В. Українська педагогічна наука в другій половині ХХ століття: Монографія / О.В.Адаменко. - Луганськ: Альма-матер, 2005. - 704с.

2. Васильчук Г.М. Сучасна українська та зарубіжна історіографія соціально-політичного і культурно-духовного розвитку Української РСР в 20-30-і рр. ХХ ст.: 07.00.06 – історіографія, джерелознавство та спеціальні історичні дисципліни / Автореф.дис... доктора історичних наук / Г.М.Васильчук. – Київ, 2008. – 40 с.

3. Вознюк О.В. Синергетичний підхід як метод аналізу розвитку вітчизняної педагогічної думки (друга половина ХХ століття): 13.00. 01 – загальна педагогіка та історія педагогіки / Автореф.дис... канд. пед. наук / О.В.Вознюк. – Житомир, 2009. – 20 с.

4. Дровозюк С. І. Історіографія національно-культурного та духовного життя українського селянства 20–30-х рр. ХХ ст.: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. іст. наук: спец. 07.00.06 «Історіографія, джерелознавство та спеціальні історичні дисципліни» / С. І. Дровозюк. – К., 2006. – 35 с.

5. Лебедева Ю.О. Державницький напрям української історіографії 1920-1930-х рр.: 07.00.06 – історіографія, джерелознавство та спеціальні історичні дисципліни / Автореф.дис...канд. історичних наук / Ю.О.Лебедева. – К., 2008. – 20 с.

[І.В.Стражнікова.

*Методологія сучасних досліджень в політиці,
економіці та соціальній сфері:*

Матеріали Першої міжнародної науково-практичної конференції
вчених, студентів і практиків / Гол.ред.В.В.Шконда. –
Донецьк: Норд-Прес, 2011. С. 324-328]

Система освіти України в перші роки незалежності

Культурно-освітнє відродження, яке розгорнулося на етапі перебудови і продовжилося вже в умовах досягнення Україною державності, показало, що творчі і духовні сили українського народу та його інтелектуального провідника не вичерпалися, і сьогодні ми є свідками процесів трансформації духовних цінностей та культурної політики незалежної держави. Розвиток культури на сучасному етапові функціонування України як вільної держави довів, що лише повноцінна і самобутня національна культура остаточно гарантує історичне буття етносу.

З перших днів незалежності стало очевидно, що в новій державі з її багатонаціональним складом населення, широким спектром регіонально-політичних та регіонально-культурних відмінностей, релігійною неоднорідністю духовна сфера може функціонувати тільки як плюралістична. Такий підхід гарантував кожній особі або певним соціально-політичним групам вибір ідеології,

забезпечував гарантію прав людини, її свободу в духовному розвитку і задоволенні культурних потреб.

Тому, у 1991 р. Верховна Рада ухвалила Закон України «Про освіту», що визначив школу як основу духовного та соціально-економічного розвитку держави й передбачив кардинальні зміни в її роботі. Відповідно до закону, а також внесених до нього змін і доповнень (1996 р.), освіта в сучасній Україні ґрунтується на засадах гуманізму, демократії, національної свідомості, реальної взаємоповаги між націями та народами. Система освіти в державі досить розгалужена й передбачає дошкільну та загальну середню освіту, позашкільну освіту, професійно-технічну, вищу й післядипломну освіту, аспірантуру, докторантуру та самоосвіту. Демократизація структури освіти забезпечує соціально-педагогічні умови створення достатнього простору для самореалізації особистості у навчанні; відхід від загальної стандартизації навчання; аналіз існуючого досвіду щодо створення реальних умов для самореалізації учнів, студентів; відхід від жорсткої уніфікації навчальних планів, включно і в школах різних типів [2].

Україна успадкувала від попередніх часів досить розвинену та широко розгалужену систему освіти, яка охоплювала 24,5 тис. дошкільних закладів, 20,9 тис. загальноосвітніх шкіл, 1242 професійних, 735 середніх спеціальних та 156 вищих навчальних закладів, аспірантуру з 300 наукових спеціальностей та докторантуру, 518 навчальних закладів та підрозділів підвищення кваліфікації і перепідготовки кадрів, 2164 заклади та установи позашкільного навчання та виховання.

За чисельними показниками мережа навчальних закладів України відповідала рівневі більшості розвинених країн світу. Так, кількість студентів вищих навчальних закладів у 1990 році становила 170 на 10 тис. населення: Україна за цим показником перебувала на одному рівні з Німеччиною та Японією, набагато випереджала Англію, поступаючись лише США. Загальна середня освіта була обов'язковою, всі форми навчання – безкоштовними. Функціонувала мережа позашкільних закладів, у яких здійснювалось естетичне та фізичне виховання дітей, підлітків та молоді, залучення їх до науково-технічної творчості.

Одним із найважливіших завдань загальноосвітньої школи є забезпечення виконання «Закону про мови в Українській РСР», прийнятого 1989 р. Відтоді в республіці відкрито чи поновлено сотні шкіл з українською мовою навчання, організовано тисячі україномовних класів у школах з російською мовою навчання. З'явилася велика кількість ліцеїв, коледжів, гімназій. Ці заклади значно урізноманітнили навчальний процес, сприяли поглибленому розвитку здібностей учнів і студентів. Зроблені помітні кроки в справі гуманізації освіти. Значно більше уваги приділяється вивченню української історії, релігії, народознавства.

В роки незалежності зроблені такі важливі кроки у сфері освіти, як відновлення діяльності Києво-Могилянської Академії, відкриття в Києві Національної академії управління, нових університетів в регіонах України.

1991 р. Верховна Рада України прийняла Закон «Про освіту», що визначив школу як основу духовного та соціально-економічного розвитку держави і передбачив кардинальні зміни в її роботі. Згідно з законом освіта має бути доступна, гуманна, деполітизована, забезпечувати рівні можливості для людей, бути пов'язаною з національними і культурними традиціями. Реалізація закону тісно пов'язана із зміцненням матеріально-технічної бази освіти, урізноманітненням форм шкільної освіти, впровадженням у навчання новітніх досягнень науки.

В умовах незалежності створено нову концепцію розвитку народної освіти - прийнято Державну національну програму «Освіта» (Україна ХХІ століття), затверджену Кабінетом міністрів у листопаді 1993 року. Програма передбачає істотну реконструкцію всієї системи освіти, починаючи з дошкільного виховання дітей і завершуючи підвищенням кваліфікації дипломованих спеціалістів.

Мова йде про формування високого інтелектуального і культурного потенціалу народу як найціннішого надбання держави. Принциповою позицією концепції є визнання необхідності демократизації всіх ланок середньої й вищої школи. Втілити цей принцип можливо лише на основі урізноманітнення форм шкільної освіти, відмови від пересічної одноманітності та за умов урахування інтересів, нахилів і здібностей дітей. З цією метою в Україні розширюється мережа шкіл з поглибленим вивченням певних дисциплін, усе більше відкривається ліцеїв, гімназій, інших типів навчальних закладів.

Досить болючим залишається питання закриття шкіл, у першу чергу в сільській місцевості. З одного боку, в цих школах навчається невелика кількість учнів, а це означає, що їх утримання невігідно державі з економічної точки зору. З іншого боку, закриття шкіл у селах сприяє і без того високій міграції молодих сімей з сіл у міста. Плюс виникає питання працевлаштування викладацького складу. За два роки кількість середніх шкіл знизилася з 21,4 до 20 тисяч.

На тлі закриття державних шкіл в Україні почали з'являтися приватні навчальні заклади, які активно відкривалися в 1990-х, з початку 2000-х років їх кількість залишається приблизно на тому ж рівні.

У першій половині 90-х років була запроваджена система державного ліцензування (надання дозволу на освітню діяльність) та акредитації (визначення професійного рівня діяльності) вузів. Найвищі - III та IV - рівні акредитації одержав 161 вищий навчальний заклад України, включаючи 16 державних (класичних) університетів та 30 академій [6].

Разом з тим включеність освіти України до загальносоюзної системи обумовила значні негативні наслідки. Підготовка кадрів як з вищою та середньою спеціальною освітою, так і робітничих професій, здійснювалася в основному екстенсивними методами, виходячи з загальносоюзних потреб і планів. Це породжувало перевантаження навчальних закладів України підготовкою кадрів для інших республік. Виникли також складні диспропорції у розміщенні вищих навчальних закладів в Україні: наприклад, чисельність студентів на 10 тис. населення в Харківській області майже у 1,5 рази більше, ніж в Одеській, і у 4 рази – ніж у Волинській. Так само нерівномірно розподілені й кадри з вищою освітою. Їх кількість у розрахунку на 10 тис. зайнятого населення в Харківській області в 1,5 рази вище, ніж у Полтавській, і у 2 рази – ніж в Житомирській області.

Надмірна централізація розробки навчальних планів та програм і друк підручників обумовили уніфікацію навчального процесу, що гранично обмежувало можливість вивчення історії, культури, етнографії України, не кажучи вже про врахування специфіки її окремих регіонів. Скорочувалося використання в навчальному процесі української мови, якою на початку 90-х років у загальноосвітніх школах навчалися менше половини учнів, викладання у вищій школі, професійних училищах та виховний процес у позашкільних закладах здійснювалось майже виключно російською мовою. Водночас покращується становище з реалізацією освітніх потреб рідною мовою національних меншин. Так, у 1998/99 н.р. їх забезпечували 108 шкіл з румунською мовою викладання, 68 – угорською, 6 – кримотатарською, 2,5 тис. шкіл вели навчання кількома мовами. Слід відмітити, що серед позитивних тенденцій варто назвати й деідеологізацію, демократизацію та гуманізацію навчального процесу, надання більшої уваги національній історії, вивчення якої значно розширилось, культурі, традиціям, відсутність одноманітності навчальних закладів. На початок 2000-х років в Україні функціонувало більше 22 тис. шкіл, ліцеїв, гімназій, де навчалось понад 6601 тис. учнів; з'явилися авторські школи, де враховувалися не лише інтереси і нахили підростаючого покоління, а й реальні потреби суспільства.

Однак, фінансування освітньої галузі йшло за «залишковим» принципом, тому професорсько-викладацький склад і всі працівники освіти одержували невисоку заробітню платню, а рівень матеріально-технічної бази залишався низьким. Так, у двох третинах шкіл зовсім не було комп'ютерів.

Тому, постало питання про формування високого інтелектуального і культурного потенціалу народу як найціннішого надбання держави. Принциповою позицією концепції є визнання необхідності демократизації всіх ланок середньої й вищої школи. Втілити цей принцип можливо лише на основі урізноманітнення форм шкільної освіти, відмови від пересічної одноманітності та

за умов урахування інтересів, нахилів і здібностей дітей. З цією метою в Україні розширюється мережа шкіл з поглибленим вивченням певних дисциплін, усе більше відкривається ліцеїв, гімназій, інших типів навчальних закладів.

Однак експерти в один голос стверджують, що збільшення числа приватних вузів вкрай негативно позначається на якості вищої освіти. Як стверджує директор соціальних програм Центру ім. Разумкова Людмила Шангіна, «За останні 20 років якість освіти дуже сильно погіршилася. Усього кілька вузів в Україні все ще дають гідну вищу освіту. Через низьку заробітну плату багато висококваліфікованих викладачів (насамперед професори) пішли з сфери освіти у бізнес або просто емігрували». Вона впевнена, що кількість вузів потрібно скорочувати. «Темпи зростання кількості вузів не відповідали і не могли відповідати темпам збільшення числа висококваліфікованих викладачів. Так, якщо в 1990-му році на 1 професора припадало близько 40 студентів, то вже у 2002-му - понад 220. В таких умовах говорити про підготовку кваліфікованих кадрів не доводиться», - вважає експерт.

Тому, зниженню кількості ВНЗ покликані сприяти як політика міністерства, що має намір об'єднувати державні ВНЗ, так і сам ринок. Прикладом, у 2011 році у 20 приватних вузів абітурієнти подали менше 10 заявок, а вісім з них не отримали жодної заявки [7].

У першій половині 90-х років була запроваджена система державного ліцензування (надання дозволу на освітню діяльність) та акредитації (визначення професійного рівня діяльності) вузів. Найвищі - III та IV - рівні акредитації одержав 161 вищий навчальний заклад України, включаючи 16 державних (класичних) університетів та 30 академій.

Адже незалежна Україна одержала в спадок досить високий науковий потенціал. Це, передусім, Національна академія наук, сотні галузевих науково-дослідних установ, вищих навчальних закладів. За науковим потенціалом Україна посідала, за класифікацією ЮНЕСКО, сьоме місце в світі. На середину 1990-х рр. науковий комплекс держави включав понад 1300 одиниць. У ньому працювало 1,5 тис. академіків і членів-кореспондентів НАН України, понад 9 тис. докторів наук і понад 78 тис. кандидатів наук 50% наукового потенціалу України було зосереджено у вищих навчальних закладах [3, с. 2-3]. Найбільший обсяг досліджень і розробок у 1990-і рр., як і раніше, виконували наукові організації машинобудівної галузі та Національної академії наук України. Значним був також науковий доробок науково-дослідних установ промисловості й системи освіти. Фундаментальні дослідження становили понад 25 % загального обсягу науково-дослідних робіт [4, с. 445].

Зміни, які відбувались у сфері науки протягом останнього десятиріччя, були неоднозначними й суперечливими. Гострі соціально-економічні проблеми

перехідного періоду негативно вплинули на стабільність роботи більшості наукових установ. Уже на початку 1990-х рр. окреслилася стійка тенденція до скорочення чисельності спеціалістів. Відбувалося це значною мірою за рахунок провідних учених і здібної молоді. За перші сім років незалежності на роботу за кордон виїхало понад 6 тис. учених. Особливо відчутні втрати серед генетиків, фізиків-теоретиків, фізіологів, біохіміків. Основними причинами відпливу спеціалістів з наукової сфери було погіршення умов праці, стрімке зниження реальної заробітної плати та престижу наукової діяльності, посилення попиту на висококваліфікованих спеціалістів в інших галузях господарства в комерційних структурах. Зміни, які відбувались у науковій сфері країни, так чи інакше пов'язані з її фінансуванням. Щорічні витрати на одного науковця в Україні не перевищують 700 доларів США, тоді як в Ізраїлі – 41 тис., у Південній Кореї – 60 тис., у США – 180 тис. [1, с. 10].

На середину 1990-х рр. Україна перебувала в групі слабо розвинутих країн, де показник наукоємності ВВП не перевищував 0,8 %. Вітчизняні науковці мають обладнання та інформації в сто разів менше, ніж західні колеги. Доступ до найновішої інформації має фактично лише 1 % фахівців. Залишалася малою реальна заробітна плата науковців [5, с. 134-135]. За таких обставин наука не дає і не може дати належної практичної віддачі, що особливо небезпечно в умовах нової хвилі науково-технічного прогресу, який спирається на досягнення в галузі мікроелектроніки, інформатики, біотехнології, освоєння космічного простору.

Як бачимо, науковий потенціал незалежної України, в основному збережено за рахунок наукових досягнень України у попередньому радянському періоді розвитку, до того ж частково структуроване, а на окремих напрямках і примножено відповідно до вимог часу та задля утвердження самодостатності української економіки й загалом української державності. Проте, оскільки ринковий потенціал науки в Україні низький з огляду на відсутність глибокої внутрішньої трансформації і реформ в управлінні нею, то вона до сих пір переживає загальну кризу у всіх вимірах: в когнітивному, функціональному, соціальному, інформаційному. Хоча слід відзначити, що загальна криза по-різному вплинула на наукові галузі. Перехідний період в Україні продемонстрував цікаве явище: в той час, коли природознавство розвивається надзвичайно повільно, втрачає престиж, такі суспільні науки, як соціологія, політологія, філософія, психологія, правничі та історичні дисципліни переживають період відносного розвитку.

Отже, ступінь реалізації прав громадян на одержання освіти, можливість здобуття ними якісних освітніх послуг, наявність умов для професійної самореалізації є основними чинниками, що визначають перспективи розвитку держави. Тому індивідуальний розвиток людини, особистості за таких умов є, з

одного боку, основним показником прогресу, а з другого – головною передумовою подальшого розвитку суспільства.

Список використаних джерел

1. Академічна наука і науковці в сучасній Україні (за результатами соціологічного дослідження). - К, 1998. – 137 с.
2. Бондар М. Пріоритети трансформації української освіти / М.Бондар // Мандрівець. – 2002. - № 5. – С. 34-40.
3. Бокань В. А. Історія культури України: навч. посіб. / В. А. Бокань, Л. П. Польовий. - Вид. 2-е допов. - К.: МАУП, 2001. – 256 с.
4. Кремень В.Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти, стратегія, реалізація, результати / В. Г. Кремень. – К., 2005. – 448 с.
5. Україна: утвердження незалежної держави (1991-2001) / Н. П. Барановська, В. Ф. Верстюк, С. Д. Віднянський та ін. / Під ред. В. М. Литвина. – К.: Альтернативи, 2001. – 704 с.
6. <http://ru.osvita.ua/vnz/reports/history/32795/>
7. <http://old.dyvensvit.org/articles/4872.html>

[І.В.Стражнікова.
Молодий вчений. – 2016. - № 12.1(40). –
Частина III. – С. 539-542]

Освіта як стратегічний механізм відродження ментальності, інтелектуально-духовний ресурс держави

Як відомо, в соціальній структурі суспільства особливе місце займають діти. Саме цей прошарок населення важливий не тільки тому, що він є джерелом поповнення трудових ресурсів, а тим, що притаманне дітям прагнення до самореалізації, їх відкритість для оволодіння новими знаннями і новим досвідом відкриває перед ними соціальну і професійну перспективу, що і дозволяє розглядати підрастаюче покоління як стратегічно значущу надію нації і держави у всіх, без винятку, сферах їх існування.

Наші попередники, зокрема, педагоги, що працювали в галузі освіти на західноукраїнських землях у міжвоєнний період, завжди виходили з переконання, що успіх держави залежить від виховання. Вони підкреслювали, що народ, який перший проголосив постулат національної держави (Виговський), народ, що «видав десятками такі великі індивідуальності на своїх полях,... не дасть з'асимілювати себе...і має перед собою будучність, бо лінія його життя іде в гору і прийде час його слова серед людства - а від виховання (виділено нами) залежить, чи се буде скоріше чи пізніше...» [2, с. 16].

Отже, за їх переконаннями саме освіта, без якої не може бути вихованою людина, є чи не найважливішим стратегічним механізмом, який створює умови для відродження ментальності нації, економічного та інтелектуально-духовного ресурсу держави. Але, усвідомлюючи винятково важливу роль освіти в цьому

процесі, ми маємо враховувати ті складні, навіть суперечливі процеси, які не можуть не турбувати сьогодні не тільки освітян, а й значно ширший загал суспільства.

Всі ми звикли до словосполучення: навчально-виховний процес. З історії української школи Галичини відомо, що у міжвоєнну добу відбулося перенесення акценту в меті школи, коли на перше місце постало виховання, а навчання стало розглядатися як його засіб. Цей постулат по суті залишається незмінним і в наші дні. Однак слід зауважити, що розробити єдину національну систему виховання, не можна без пізнання духовності свого народу і його національного характеру. Але в даному випадку аж ніяк не може бути понижене значення навчання, самого процесу засвоєння нових знань, вироблення умінь і навичок. І коли ми говоримо про інтелектуально-духовний ресурс держави, то ми повинні зосереджуватися як на духовній складовій, так і на інтелектуальній. Зрозуміло, що в часи відтворення незалежної і самостійної України увага була перш за все приділена проблемам національній самоідентифікації, державницьким ідеям, коли треба було з'ясувати, що саме національні інтереси є основою становлення національної суверенної демократичної держави. Сьогодні ми маємо поточнити цінності та пріоритети національно-патріотичного виховання. Ми розглядаємо патріотизм як комплексну якість, яка поєднує високий інтелектуальний рівень особистості, відповідальність, відданість справі, а також активну творчу діяльність в конкретній галузі, яка спрямована на задоволення Власних потреб, але й на благо народу і держави. Іншими словами, патріотом є той, хто не на словах, а на ділі намагається свідомо принести користь своїй вітчизні. Гасло: «Не словом, а ділом!» було, є і назавжди залишиться актуальним. Отже, розв'язання проблем навчання має пряме відношення до інтелектуальних, духовних, економічних, культурних, наукових ресурсів держави. А закладається все це системою Освіти. Що ж ми маємо сьогодні?

У 2006 році був проведений масовий експеримент: незалежне тестове оцінювання знань випускників середніх шкіл України. З цього приводу було багато виступів керівників освітньої галузі. Наголос робився переважно на те, що незалежне, об'єктивне оцінювання знань унеможливить хабарництво при вступі абітурієнтів до вищих навчальних закладів. Дійсно, це само по собі дуже важливо і актуально. Але дещо в тіні залишилася інша проблема: а що ж показали наслідки експерименту?

Як відомо, приймати участь у незалежному оцінюванні можна було тільки за бажанням. Природно, що зголосилися на це кращі учні, ті, які відчували себе більш-менш впевнено. І що ж? За результатами тестових випробувань з української мови 50 % випускників одержали оцінки «3» чи навіть «2» (за п'ятибальною системою). Не дуже втішні результати й з історії України, а

особливо з математики. Але ми навмисно звертаємося до результатів тестової перевірки з української мови, бо саме вона є своєрідною візитною карткою нашого народу, культури, освіти. За словами знаного українського поета, педагога В. Пачовського, хто зрікається своєї мови, той «робить злочин проти розвитку своєї нації, а тим самим проти розвитку цілої культури...» [2, с. 13]. Між тим, факти свідчать, що різні засоби масової інформації поступово витісняють читання навіть як засіб відпочинку. Катастрофічно поширюється залежність школярів від комп'ютерних забав, що набуває загрозливого стану як певна хвороба. Разом із тим, комплектація шкільних бібліотек бажає бути кращою. Досить згадати, що ще зовсім недавно поширеною була реклама: «Книга - кращий подарунок». Чи хтось дарує сьогодні один одному книгу?! Але ж книга та й взагалі освіта - це і є інтелектуально-духовний ресурс держави. Втратимо цей ресурс - втратимо й державу.

Відомо, що освіта сьогодні грає все більшу і більшу роль у світовій економіці. Без неї неможливий розвиток усіх без винятку галузей економіки. Між тим, за показниками PISA і TIMSS (авторитетні міжнародні співставлення якості компетенцій випускників шкіл), українські школярі не займають сьогодні провідних позицій. Можна передбачити, що одне це може негативно вплинути на подальше економічне становище країни.

У чому ж ми вбачаємо причини такого стану? Їх багатопаде в першу чергу - це існування кризового стану в стосунках учасників навчально-виховного процесу, що нерідко виявляється у імітації освіти з боку вчителя і - як результат - імітація з боку учня (готові відповіді, перепис прикладів розв'язання завдань тощо). Це є результатом (можливо на перший погляд, і банальна причина) недостатньої мотивація діяльності, вчителя, що впливає на якість підготовки майбутніх педагогів. Тут повстає ще й питання про відповідальність за такий стан справ як вчителів, батьків, так й самих учнів. Постулат про освіту як стратегічний механізм відродження національної ментальності має бути свідомо сприйнятий самими ширшими колами суспільства.

У сучасних умовах глобалізації українського суспільства, розширення свободи вибору, створення можливостей людині констатувати себе «як суб'єкта моральної відповідальності, обов'язку і любові» [3, с. 571], повинна посилюватися увага до виховання відповідальності особистості. Однак сьогодні, нерідко, розуміючи свободу вибору як «роблю, що хочу» серед людей, в першу чергу серед молоді, спостерігається прояв безвідповідальності в сфері своєї діяльності, що призводять до таких негативних явищ, як вбивства, насилування, наркоманія, алкоголізм, моральне приниження людини іншою людиною, соціальна безпритульність тощо.

Однією з причин такого стану в загальноосвітніх школах є неточне трактування значною частиною молоді і педагогів такої морально-етичної риси, як «відповідальність» та її співвідношення з розширенням у сучасних умовах свободи вибору. Отже, все це вимагає посилення уваги педагогів, батьків, а, в першу чергу, громадських організацій до виховання відповідальності учнів в умовах розширення свободи вибору.

Стратегія модернізації освіти передбачає поліпшення її якості. Одним із шляхів оновлення змісту освіти є впровадження компетентнісного підходу до організації навчального процесу в загальноосвітніх навчальних закладах.

Сьогодні в педагогічній практиці різних зарубіжних країн впроваджується компетентнісно орієнтована освіта, яка сприяє набуттю учнями життєво важливих (ключових) компетентностей. Українськими педагогами серед них визначаються такі: уміння учитися, соціальна, загальнокультурна, здоров'язберігаюча, компетентності з інформаційних і комунікаційних технологій, громадянська, підприємницька. Не має сумніву, що зазначений підхід - не лише один із чинників, що сприяють модернізації змісту освіти. Слід підкреслити, що він лише доповнює ту низку освітніх інновацій і класичних підходів, що допомагають освітянам гармонійно поєднувати позитивний досвід для реалізації сучасних освітніх цілей.

Сучасна освіта України спрямована на надання учневі значної кількості знань, зокрема фактичних, і вироблення в нього предметних умінь та навичок. Школа сьогодні ще не достатньо навчає школярів приймати рішення, використовувати інформаційні та комунікаційні технології, критично мислити, розв'язувати конфлікти, орієнтуватись на ришу праці тощо. Не закладено ще компетентності і в систему оцінювання навчальних досягнень школярів. Тут важливим стає не наявність в індивіда внутрішньої організації знань, особистих якостей та здібностей, а здатність застосовувати компетентності в житті та навчанні. Зрушення, які відбулися в освіті нашої країни за останні роки, поглибили переобтяження навчальних програм і підручників фактичним матеріалом, продовжуючи тенденцію енциклопедичного змісту освіти, що домінувала за радянських часів.

Як зауважував, ще у 1937 р. відомий галицький педагог Я. Ярема, одночасний напрям в педагогії змагає саме до плекання і розвитку тихі чних здібностей на основі облегшеного і доволі вкороченого наукового матеріалу» (виділено нами - *Т.З.*) [5, с. 114-115]. Ця думка і сьогодні є первинною новаторських поглядів на зміст освіти, а для декого й повним «відкриттям». Хотілося щоб її підтримало і МОН України.

Особливої уваги потребує науково-методична робота щодо залучення учителів до вивчення проблематики та практики компетентно орієнтованої і

іс/іагогіки. Як свідчить історична практика, перехід до нової педагогічної парадигми вимагає від фахівців (теоретиків, методистів, учителів) напружених зусиль і навіть певної перебудови професійної свідомості. На нашу думку, саме тут доцільно активізувати спільну роботу управлінь .ч піти і науки міських, районних виконавчих комітетів, педагогічних колективів і кафедр вищих навчальних закладів з підготовки вчителів по розробці наукових програм, створенню експериментальних майданчиків для розв'язання даної проблеми, і вважаємо, не тільки з даного питання, а й для пошуку шляхів удосконалення всього навчально-виховного процесу.

Особливо побудови його на основі компетентнісного підходу, для апробації результатів і впровадження їх у практику роботи шкіл. Досвід засвідчує, що тандем науковців та вчителів-експериментаторів досягає позитивного результату, коли тема дослідно-експериментальної роботи одночасно приймається як загальношкільна науково-методична проблема, тоді шанування кожним учителем методологією і методикою науково-дослідного пошуку сприятиме підвищенню їх професійної компетенції, і, як результат, якості роботи кожного з них. Зрозуміло, що це вимагає від учасників експерименту значної затрати часу, відповідальності, а також і відповідного фінансування.

Сьогодні у науковців, вчителів-практиків викликає занепокоєння нинішній духовно-моральний стан суспільства, що вимагає необхідність посилення роботи педагогічних колективів шкіл спільно з батьками по формуванню громадянської спрямованості особистості учня як в навчальній, так і позаурочній діяльності.

Як засвідчують теоретичні напрацювання з даної проблеми, досвід роботи навчальних закладів, спільні дослідження науковців України і країн Європейської спільноти для посилення громадянського виховання учнів створюються найкращі умови саме у позаурочній роботі, основними тематичних напрямками якої можуть бути: «Молодь пам'ятає» (охорона історичної спадщини); «Молодь допомагає» (волонтерство, соціальна робота); «Молодь захищає» (права дитини, головні свободи людини); «Молодь дбає» (охорона довкілля); «Молодь самоврядує» (шкільне самоврядування), «Молодь обирає» (вибори учнівського самоврядування); «Молодь інформує» (шкільні засоби масової інформації); «Молодь і здоровий спосіб життя» (запобігання курінню, вживанню алкоголю, наркотиків); «Молодь пізнає світ» (вивчення Європи та світу, країнознавчі проекти) [1, с. 22].

У цьому сенсі значно більше, аніж це відбувається сьогодні, слід приділити увагу дитячим формуванням. Дослідники підрахували, що в Україні наразі нараховується більш як 4 тис. дитячих і молодіжних громадських організацій та об'єднань.

Дитячі організації за змістом їх діяльності і за чисельністю учасників дуже різні. Це є відмінним від колишніх формувань. На зміну ідеологічній, політичній меті прийшли моральні орієнтири. Масовість перестала бути обов'язковою. Навпаки, основна увага в них приділяється соціалізації і персоналізації особистості. Але необхідно пам'ятати, що дитина як член суспільства повинна навчатися підпорядковуватися не тільки статутам окремих об'єднань, а й вимогам усього соціального середовища. Саме тому педагогічні працівники повинні співпрацювати і спрямовувати виховну діяльність у дитячих об'єднаннях таким чином, щоб допомогти їх членам адаптуватися до інтенсивних соціальних змін, утвердити відчуття власної причетності до розвитку суспільства, держави, навчитися самостійно розв'язувати проблеми особистих взаємин, брати відповідальність на себе, конструювати самого себе і навколишній світ за різних життєвих обставин тощо.

Для цього необхідно використовувати в діяльності об'єднань такі різноманітні методи і форми, щоб досягти баланс інтересів взаємодіючих сторін (дітей та їх керівників), який потрібен, щоб дитячі об'єднання як ресурс, стратегічно значущий для держави, не було використано на шкоду дитини.

Саме тут виникають значні труднощі, бо нині в Україні приватні особи опікуються фінансуванням дитячого руху більше, ніж державні установи. А як відомо, «той хто платить, той замовляє музику». Це означає, що дитячі чи юнацькі об'єднання, які функціонують при різних партійних структурах, релігійних осередках, закладають в свідомість молоді те, на що є замовлення. Виникає занепокоєння, що тим самим може бути порушена як мета, так і цілісність виховного процесу взагалі. Тому, за нашим переконанням, до проблеми ролі педагогічних кадрів у діяльності дитячих об'єднань держава, а значить і всі органи державного керівництва освітою повинні повернутися обличчям. Але, на жаль, мусимо констатувати, що майже відсутні теоретичні засади діяльності сучасних дитячих об'єднань, і недостатньо розробленим є методичне забезпечення їх діяльності, чітко визначено шляхи співпраці педагогічних колективів із дитячими громадськими об'єднаннями.

Отже, проблем, як свідчить досвід, багато. Численні публікації, спостереження, спілкування з молоддю показують, що в кінцевому рахунку доля нації, держави, доля наших з вами дітей і онуків залежить від того, до якої міри ми здатні усвідомити, що саме освіта є стратегічним механізмом відродження ментальності, інтелектуально-духовним ресурсом держави.

Список використаних джерел

1. Організація громадянського виховання у позакласній роботі // Євробюлетень. 2006. - № 2. - С. 22.
2. Пачовський В. Українці як нація. - Нью-Йорк, 1918. - 16 с.

3. Філософський енциклопедичний словник. - К.: Абрис, 2002. - 742 с.
4. Янів В. Соціальні інстинкти українців // *Визвольний шлях*. - 1954. - № 5. - С. 35-42; № 6 - С. 36-42.
5. Ярема Я. На педагогічні теми // Яким Ярема. - Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2003. - С.109 - 117.

[Т.К.Завгородня. *Гірська школа Українських Карпат*: наук.-метод.журнал. Івано-Франківськ. 2006. №1. С.131-134.]

Підготовка майбутніх педагогів до організації виховної роботи з молодшими школярами в контексті нових тенденцій української педагогіки

Питання підготовки майбутніх педагогів до організації виховної роботи з школярами взагалі і молодшими школярами зокрема вже неодноразово привертало до себе увагу дослідників. Але у контексті нових тенденцій української педагогіки (гуманістичне, особистісно орієнтоване виховання, спрямоване на розвиток індивідуальних здібностей, талантів дітей, посилення оздоровчої та опікунської функцій школи тощо) актуалізуються проблеми виховання перш за все учнів початкової ланки загальноосвітніх шкіл, що обумовлює необхідність формування навичок такої роботи у майбутніх учителів ще у студентські роки.

Метою даної статті є обґрунтування на основі зібраного нами емпіричного матеріалу необхідності реформування змісту підготовки студентів педагогічних навчальних закладів до виховної роботи в опікунсько-виховному середовищі.

Зрозуміло, що в сучасних умовах реформування освіти зростає вимога підвищення ефективності підготовки майбутніх педагогів до виховної роботи з дітьми і молоддю. Як зазначав видатний педагог ХХ ст. А. Макаренко, молодь красива тільки тоді, «...коли вона правильно виховується, правильно живе, правильно працює, правильно радіє» [1, с.210].

У Концепції педагогічної освіти зазначено, що її основне завдання — «професійна підготовка педагога, здатного забезпечити всебічний розвиток людини як особистості і найвищої цінності суспільства». Відповідно до цього педагогічні навчальні заклади повинні готувати справжнього фахівця своєї справи, який вільно орієнтується у складностях суспільного життя, є не тільки відповідальним виконавцем, а й творчою особистістю, має педагогічну фантазію, здібності добирати і створювати відповідно до кожної дитини певні навчально-виховні ситуації, вміє доцільно використати в навчально-виховній роботі існуючий досвід або у результаті пошуків, неординарного мислення запропонувати свій власний оптимальний шлях досягнення поставленої мети.

Готовність вчителя початкових класів до навчально-виховної діяльності, педагогічного спілкування і самовдосконалення складається, як зазначає О. Савченко, з трьох аспектів: фахово-методичної підготовки, психолого-педагогічної та світоглядно-культурологічного [2]. Між тим, проведене нами дослідження дає підстави зробити висновок, що коли в деяких університетах (зокрема, Чернівецькому і Прикарпатському) вирішенню першого аспекту приділяється більш-менш належна увага, то вже з психолого-педагогічним аспектом підготовки майбутнього вчителя справи дещо гірші. Вдосконаленню ж їхньої ерудиції і культури увага приділяється від випадку до випадку [3]. Наслідком такої ситуації стає незадовільна підготовка майбутніх учителів до виховної роботи. Лише одиниці молодих спеціалістів мають навички ведення суспільної та просвітницької роботи і дуже рідко готові до роботи з батьками. Особливо зростають вимоги до вироблення у майбутніх учителів навичок виховної роботи в опікунсько-виховному середовищі. Пояснюється це багатьма причинами. Період демократичних змін приніс безробіття, економічну і виховну неспроможність багатьох сімей, а також їх розпад, суспільну непристосованість і патологічні явища серед дітей і молоді (агресія, насильство, алкоголізм, наркоманія, проституція, злочинність). Думки переважної більшості батьків спрямовані на проблеми виживання, а не виховання та дозвілля дітей. Тим часом діти у вільний від занять час залишаються наодинці з собою, зі своїми проблемами, а тут недалеко і до біди.

Не випадково в останні роки в пресі з'являється значна кількість публікацій з проблем опіки дітей і молоді (Т. Завгородня, Л. Коваль, Н. Лисенко, Д.-К. Мажець, Л. Одинченко, А. Селецький, Б. Ступарик, М. Тютюнник, Т. Юдін, М. Ярмаченко, S.Badoga, M. Balcegek, T. Maciaskowa, M. Magkiewiowa, S.Woloszyn, T. Woloszyn та ін.). Однак слід зауважити, що само по собі поняття «опіка» не завжди однозначно трактується і сприймається науковцями.

Так, говорячи про необхідність посилення опікунсько-виховної функції школи, Богдан Ступарик виходив із положення, що «вихователь, здійснюючи опіку над дітьми, повинен не тільки забезпечувати окреслені умови, наприклад, для гри, але й привчати їх до безпечних, культурних, технічних і ощадливих засад користування ігровими засобами (м'ячем, інструментом тощо). Вчитель, що проводить навчальні заняття, повинен мати на увазі опіку над дитиною, тобто повинен враховувати деякі індивідуальні і колективні потреби своїх вихованців, наприклад, дбати про забезпечення безпеки, щоб не створювати в них надлишкових нервових напружень» [4, с.100].

Поділяючи цю думку, вважаємо, що є потреба доповнити курс педагогіки початкового навчання, історії педагогіки темами з організації опіки над дітьми і молоддю України в контексті розв'язання цієї проблеми в зарубіжних країнах.

Одним із вирішальних шляхів розв'язання проблеми виховання та опіки дітей і молоді є реформування змісту підготовки майбутніх учителів <...>. У Концепції національного виховання зазначається, що важливим шляхом реформування змісту загальноосвітньої підготовки учнів є формування в них готовності й здатності до самоосвіти. Останні документи про школу визначили перелік умінь, якими повинен володіти сучасний педагог. Серед них помітне місце відводиться вмінню «сприяти самовихованню учнів, саморозвитку їх суспільно цінних якостей...» [5, с.24]. Як засвідчує досвід роботи вчителів загальноосвітніх шкіл, ефективність впливу на цей процес зростає, якщо вони постійно вивчають рівень самовиховання учнів і враховують одержані результати у навчально-виховному процесі.

Щоб установити, як саме це положення здійснюється на практиці, проаналізований стан підготовки до самовиховання учнів молодших класів у масовій школі. Для цього їм запропонували відповісти на запитання: «Чи займаєтесь Ви самовихованням?». Стверджувальну відповідь дали 40 % опитаних, але на запитання «Які якості Ви хотіли б в собі виховати, чи яких позбутися?» учні початкових класів практично всі назвали їх. Це є свідченням того, що практично всі учні нижчої ланки середньої загальноосвітньої школи вважають за необхідне самовдосконалюватися, але не всі розуміють значення самої дефініції самовиховання. Підтвердженням цієї думки є відсутність відповідей дітей на запитання «Назвіть, як Ви можете виховати бажані якості?».

Результати опитування дають підстави говорити про те, що основна маса учнів молодших класів не розуміє, що таке самовиховання, що вчителі недостатньо уваги приділяють у початковій школі проблемам підготовки учнів до самовиховання, ознайомлення їх з елементарними методами і прийомами цього процесу. З метою виправлення такого становища необхідно посилити увагу при викладанні психолого-педагогічних дисциплін як до теоретичного підґрунтя проблеми самовиховання, так і до включення всіх без винятку студентів у процес самовиховання; ознайомлення їх з методикою організації цього процесу.

У Державній програмі «Освіта (Україна ХХІ ст.)» наголошується, що головна увага при підготовці нового покоління педагогічних працівників має бути зосереджена не тільки на підвищенні професійної кваліфікації соціального статусу педагога до рівня, що відповідає його ролі у суспільстві, але й на формуванні загальної культури вчителя. Тільки така особистість здатна виконати основну соціальну функцію - підготовку цілісної, иеєбично розвинутої особистості, відданої інтересам української держави, і метою вивчення загальнокультурних запитів сучасної молоді ми провели анкетування серед студентів (одержано 288 анкет). Як засвідчують результати анкетування, у вищих навчальних закладах на вирішення цього 11 итання звертається недостатня увага

як в аудиторній, так і позааудиторній роботі. І, як результат, у значної кількості майбутніх педагогів практично і не сформована потреба у постійному розширенні свого кругозору, ознайомленні з творами літератури і мистецтва. Так, не змогли пригадати жодного прочитаного в останній час твору вітчизняного письменника 82 % студентів I-V курсів. Відповідаючи на прохання назвати твори вітчизняних письменників, 73 % студентів педагогічного факультету дали негативну відповідь або взагалі не відповіли. І це при тому, що педагог, як відомо, повинен постійно залучати дітей до читання, бо книжка – найважливіший засіб духовного становлення молоді.

Характерним для більшої частини майбутніх учителів є не сформованість у них потреби читання газет, часописів психолого-педагогічного та фахового спрямування. На жаль, факти свідчать, що самі студенти за класною ініціативою не тільки мало читають, але майже не ходять до театру і - що вже досить дивно - без особливого зацікавлення дивляться літературно-мистецькі програми телебачення. Разом із тим, якщо вони й отримують інформацію, то не завжди вміють її творчо використати у навчально-виховному процесі або в прогнозуванні виховних впливів на учнів. У 62 % студентів старших курсів, які обрали професію вчителя, викликало труднощі прохання пригадати радіо- або телепередачу, матеріали якої можна було б використати у виховній роботі з учнями чи батьками. Тільки кожний другий, хто пригадав їх, зазначив, у якій формі це можна зробити. Отже, напрашується висновок, що у студентів недостатньо розвинуті необхідні педагогу проєктивні здібності.

Для поліпшення підготовки студентів до виховної роботи доцільно під час читання курсів «Педагогіка», «Методика виховної роботи», «Робота класного керівника» тощо використовувати приклади з художньої літератури, створювати на основі художніх текстів проблемні ситуації. Наприклад, у ході дискусії з проблем «Самовиховання особистості» студенти з цікавістю обговорюють прийоми самовиховання, які використовує Наталя герої твору «Дзвоник» Бориса Грінченка (самопереконання, самоаналіз, самопривчання, самонаказ тощо) або знаходять прийоми самовиховання в епістолярній спадщині Івана Франка.

Утім, як показує досвід роботи, ефективнішими є завдання, коли на основі прочитаного твору студенти самостійно знаходять вислови, які успішно можна було б використати з учнями для дискусії, обговорення або для розробки проблемних ситуацій. Тим самим викладач ставить студента у ситуацію, яка вимагає обов'язкового прочитання того чи іншого художнього твору.

Важливим шляхом удосконалення підготовки студентів до виховної роботи з учнями є координація дій викладачів педагогічних дисциплін та методики викладання фахових дисциплін. Як засвідчує проведене дослідження, позитивних результатів досягають ті з них, які спільно проводять підготовку майбутніх

педагогів до заняття з моделювання фрагментів уроків (визначення не менше п'яти завдань уроку, в першу чергу виховного і розвивального, підбір для їх розв'язання декількох можливих варіантів відповідного змісту, методів, засобів та прийомів навчання) та здійснення мікрОВикладання з наступним обговоренням.

Головними причинами негативного ставлення до громадської роботи студенти назвали: небажання, невідповідність їх інтересам, нецікавість, відсутність часу, лінь тощо. Далеко не всі взагалі вважають за необхідне вироблення в себе такої риси, як активність. Як бачимо, у значної частини майбутніх педагогів не сформована активна життєва позиція, що, безперечно, негативно вплине в майбутньому на активність школярів.

Не випадково на одному із засідань Президії АПН України, де розглядалося питання про хід виконання Національної програми «Діти України», наголошувалося: «Неможливо, щоб несамотійна, пасивна, «слухняна» дитина раптом стала активним, динамічним, ефективним діючим членом суспільства, незалежним у своїх судженнях і своїх діях» [6, с.5].

На нашу думку, слід впровадити обов'язковий для всіх майбутніх учителів курс «Методика виховної роботи». Необхідно переглянути зміст цієї дисципліни, розширити коло питань, які поставлені перед організаторами виховної роботи потребами сьогодення. Але для цього необхідно, перш за все, кількість годин, призначених на вивчення цього предмета, привести у відповідність до часу, який припадає на вивчення методики викладання фахових дисциплін. Ще А. Макаренко наголошував: «...Методика виховної роботи має свою логіку, порівняно незалежну від логіки роботи освітньої. І те, і друге - методика виховної роботи і методика освіти становлять два розділи, більш чи менш самостійні розділи педагогічної науки. Зрозуміло, ці розділи органічно повинні бути пов'язані. Зрозуміло, вся робота в класі є завжди робота виховна, але зводити виховну роботу до освітньої я вважаю неможливим...». За переконанням видатного педагога «виховна галузь - галузь чистого виховання - є в деяких випадках окрема галузь, відмінна від методики викладання» [7, с.99].

Відомий галицький педагог і письменник Василь Пачовський ще у 1935 році, виступаючи на Першому Українському Педагогічному Конгресі: зазначав: «...Учитель мусить бути чимсь більше як учителем - мусить бути дослідником, громадянином, людиною на весь ріст в кожному ділі, в кожній праці, в кожному слові, бо він сповнює місію АПОСТОЛА. Він має творити нових людей, він формує через своїх вихованців родину, місто, громадянство, цілу націю» [8, с.113]. Щоб підготувати такого вчителя існує багато шляхів. Але тільки педагогічно доцільне їх використання сприятиме вирішенню завдань, які постали перед сучасною вищою школою України і від розв'язання яких залежить якість загальної освіти взагалі.

Список використаних джерел

1. Макаренко А. Деякі висновки з мого педагогічного досвіду // Твори: В 7-ми т. - Т. 5. - К.:Рад. школа, 1954. - С. 209-230.
2. Завгородня Т. Загальнокультурна ерудиція - важлива складова цілісної професійної підготовки вчителя // Наукові записки Кіровоградського державного пед. ун-ту ім. В.Винниченка. - Вип. 32. - 4.1. - Серія: Педагогічні науки. - Кіровоград: РВЦ КДПУ ім. В.Винниченка, 2001. - С.107-110.
3. Савченко О. Удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів // Освіта України. - 2001. - № 42. - С. 6.
4. Завгородня Т., Лисенко Н., Мажець Д.-К., Ступарик Б. Опіка над дітьми в добу трансформації суспільного устрою. - Івано-Франківськ: Ужгород: Мистецька лінія, 2002. - 151с.
5. Концепція національного виховання // Рідна школа. - 1995. - Т. 6. - С 18-25.
6. Кремень В. Виступ на березневому засіданні Президії АПН України // Освіта України. - 2003. - № 23.
7. Макаренко А. Проблеми шкільного радянського виховання // Твори. В 7-ми т. - Т.5. - К.: Рад. школа, 1954. - С.97-205.
[Т.К.Завгородня. Проблеми початкової ланки освіти в контексті розвитку світових педагогічних тенденцій: *Матеріали Міжнародної наук.-практ.конф.* Київ-Хмельницький-Івано-Франківськ: Плай, 2003. С.144-151]

Підготовка вчителів та підвищення їх кваліфікації як фактор багатостороннього розвитку особистості

Підготовка вчителів має завжди супроводжуватися взаємозумовленим поєднанням стандартів середньої та вищої освіти. Однак сьогодні ще спостерігається значна неузгодженість між ними., існують також помітні прогалини у створенні предметних дидактик. Тому проблему фахового становлення майбутнього вчителя слід розглядати через завдання освіти, що гармонізовані з потребами соціуму та можливостями тих, хто навчається. У зв'язку з цим чітко виділяють дві нагальні проблеми, що потребують невідкладного розв'язання: 1) створення й впровадження чітких визначальників розвитку освіти; 2) гарантоване забезпечення результативності навчання та дієвості знань усіх, хто вивчає будь-яку навчальну дисципліну.

Однак у сучасних ВНЗ України відбувається скорочення деяких курсів та практики щодо підготовки педагогічних кадрів, спостерігається порушення та недотримання принципів навчання, зокрема принципу зв'язку теорії з практикою. Отже випускники теперішніх вищих закладів мають достатню теоретичну освіту, але не можуть ефективно застосовувати на практиці свої знання, так як не отримують належної практичної підготовки. Адже управління формуванням знань здійснюється на підставі зіставлення реальних результатів навчання з вимогами конкретного еталону. Аналіз структури і логіки засвоєння навчального матеріалу, в адекватному до цілей навчання освітньому середовищі, дозволяють подати найбільш вірогідну інформацію для підтримки саморегульованого навчання.

За останні десятиріччя науковці та педагоги звернули увагу на вивчення теоретичної та практичної підготовки вчителів у вищій школі України (М.Барна, Ю.Болотін, І.Важинський, Л.Корж, О.Лавріненко та ін.), В.Шахов розглянув теоретико-методологічні основи базової педагогічної освіти майбутніх учителів, О.Лук'янченко обґрунтувала принципи й методи організації педагогічної практики в різних типах педагогічних навчальних закладів України другої половини ХІХ – початку ХХ століття, Г.Мишечкін розкрив діяльність вищих закладів освіти України з підготовки фахівців історичного профілю у 90-ті роки ХХ століття, С.Когут порівняла системи професійної підготовки соціального педагога у вищих навчальних закладах освіти України та Польщі, М.Воровка розглянула ділову гру як засіб підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності тощо.

О.Скібіна у своєму дослідженні визначила такі чинники, що впливають на формування ціннісних уявлень студентів про ідеал педагога: соціальний статус учителя в суспільстві; створення іміджевих характеристик педагога; особистісний досвід спілкування з педагогами у шкільній та вузівській практиці; вплив конкретних педагогів; образи педагогів, що втілені в кінофільмах, художній літературі; ставлення до професії вчителя в родинному оточенні тощо [3, с.10]. Однак закладені у свідомості образи можуть стати й позитивним, і негативним чинником у формуванні відповідних ціннісних уявлень.

Основним елементом, який об'єднує різноманітні орієнтації та явища, є гуманістична думка, а ідеалом нової епохи має стати творча людина, що буде себе і оточуючий світ. Тому сучасна освіта повинна створити умови для багатостороннього розвитку особистості. Отже характерними рисами учителя мають бути – професіоналізм, гуманізм, вміння пристосовуватись до вимог науково-технічного процесу. Це необхідна умова для постійної самоосвіти, перманентної освіти, що веде до саморозвитку, постійного підвищення професійної кваліфікації та збагачення інтелектуального мислення.

На основі аналізу наукових джерел можна стверджувати, що процеси трансформації освітньої системи вимагають від учителя пошуку і розуміння нових педагогічних ідей, вміння їх представляти й реалізовувати, використовуючи теоретичні, суспільні та індивідуальні здобутки. Фахова підготовка вчителів здійснюється у трьох вимірах: у межах змісту навчання; у межах методів, форм і засобів роботи (педагогічно-методична робота); у межах новаторських і дослідницьких ідей (методологічна діяльність) [2, с.13].

Ще у міжвоєнний період пошуки педагогів на шляху вдосконалення системи підготовки вчительських кадрів для народних шкіл Галичини відбувалися з урахуванням суспільно-політичних умов та регіональних особливостей. Це викликало зміну змісту освіти, тобто впровадження нових навчальних планів, програм, підручників, посібників тощо. В учительських семінаріях крім обов'язкових предметів були також надобов'язкові, які учні вивчали за бажанням.

Однак для введення їх у навчальний план семінарії необхідний був дозвіл Міністерства Віросповідань і Публічної Освіти Польщі. У 1920-1930-ті роки існувала певна тенденція, за якої навчальні плани закладів з підготовки вчителів цілеспрямовано вдосконалювались, перш за все в напрямі збільшення кількості годин на предмети психолого-педагогічного та мистецько-технічного циклів, що було свідченням посилення уваги до безпосередньої професійної підготовки майбутніх учителів [1, с. 194, 202].

Питання підвищення кваліфікації працюючих вчителів було поставлено з новою силою в 1928 р. Курси набували суто науково-методичного характеру. Метою їх було – розширити й поглибити запас знань, полегшити здобуття практичних навичок, які будуть необхідні вчителю в реальній шкільній практиці чи в громадській роботі. Державні курси проводились практично з усіх предметів викладання, але значна їх кількість – 36% - мала загальнопедагогічне спрямування: психолого-педагогічні, з проблем виховання тощо [1, с. 258].

У програмах курсів з психолого-педагогічних дисциплін наголос робився на висвітленні вибраних питань з науки про дитину; на проблеми психології та її галузі психотехнології; на проблемах реформування навчання і виховання; на організації виховання й навчання на основі самодіяльності і радості праці; на питаннях організації шкільництва і характеристики законодавства в галузі початкової освіти [1, с. 259]. Показово, що на курсах не просто читалися лекції, але й були організовані практичні заняття, що стимулювали науково-пошуковий характер роботи вчителів під час їх проведення.

Потреби інтеграції національної системи освіти у світовий європейський простір, підвищення конкурентоздатності навчальних закладів в умовах ринкової системи освіти, формування професійної компетентності вчителя, зокрема початкової школи для реалізації основних завдань модернізації шкільної початкової освіти, впровадження найновіших досягнень світової та вітчизняної науки, передового досвіду в організацію навчально-виховного процесу вимагає оновлення змісту та форм підвищення кваліфікації педагогічних кадрів.

Програма підвищення кваліфікації вчителів початкових класів загальноосвітніх навчальних закладів Івано-Франківського інституту післядипломної освіти розроблена з урахуванням принципів цілісності, системності, технологічності та варіативності, подана у взаємозв'язку цільового, змістового, технологічного та контрольного-аналітичного компонентів, розроблених на основі компетентнісного підходу та кредитно-модульної системи організації навчального процесу.

Мета - підготовка вчителів до системного бачення та реалізації багатокomпонентного змісту початкової освіти шляхом гуманізації, інтеграції, індивідуалізації та диференціації навчально-виховного процесу, впровадження прогресивних технологій як резерву підвищення ефективності системи навчальних занять; спрямованість педагогічної діяльності на оновлення змісту

початкової освіти, виконання завдань Державного стандарту, на переосмислення ролі вчителя початкових класів за парадигми особистісно орієнтованої педагогіки; вдосконалення педагогічної майстерності та компетентності вчителя шляхом збагачення знань з психології, педагогіки, філософії, соціології, методик викладання основ наук; підвищення рівня загальної, психолого-педагогічної, емоційно-комунікативної культури педагога-дослідника.

Завдання: формувати готовність вчителів початкових класів до реалізації стратегічних цілей розвитку початкової шкільної освіти, національної системи освіти XXI століття, інтеграції у світовий освітній простір; підвищення методологічної та теоретичної компетентності до роботи в умовах оновлення змісту освіти та переходу на новий зміст, 12-річну структуру та термін навчання; систематизація та поглиблення соціально-гуманітарних, професійно-фахових знань про сутність, специфіку, орієнтири реалізації основних напрямів модернізації початкової освіти; модернізація професійного потенціалу як системного показника готовності до інноваційної діяльності, трансформації найновіших досягнень науки та передового педагогічного досвіду в практику роботи вчителя 1-4 класів; допомогти в освоєнні нових інтелектуальних інструментів, педагогічних і інформаційних технологій, впровадженні необхідних змін у навчально-виховний процес в ІКТ – наповненому середовищі; формування навичок самостійного і критичного мислення, системного педагогічного аналізу; формування вмінь здійснювати інтегровану практико-теоретичну професійну діяльність, що сприятиме формуванню інноваційного освітнього простору за логікою варіативного розвитку мотиваційно-сміслової освіти.

Програма розрахована на 216 годин, що складають 6 кредитів (ECTS). Структура навчальної програми є модульною і відповідає структурі типових навчальних планів підвищення кваліфікації керівних та педагогічних кадрів ЦППО, розкриває їх зміст та складається з модулів:

соціально-гуманітарного – 27 годин (0,75 кредита),

загально-професійного - 54 годин (1,5 кредита),

функціонально-фахового - 99 годин (2,75 кредита),

діагностико-аналітичного – 36 годин(1 кредит).

Зміст освітньо-професійної програми складається з наступних модулів та складових.

I. Соціально-гуманітарний модуль

Інваріантна складова

ЗМ 1. Філософські основи сучасної освіти

ЗМ 2. Нормативно-правове забезпечення освіти та охорона дитинства

Варіативна складова

ЗМ 1. Освіта в контексті сучасного розвитку суспільства

- ЗМ 2. Екологія Прикарпаття: стан, проблеми та перспективи
- ЗМ 3. Теоретико-методологічні та прикладні основи здорового способу життя
- ЗМ 4. Ділова українська мова
- ЗМ 5. Соціологія освіти
- ЗМ 6. Сучасні підходи до історії та розвитку Української державності

II. Загально професійний модуль

Інваріантна складова

- ЗМ 1. Інформаційні та телекомунікаційні технології в освіті
- ЗМ 2. Сучасна педагогічна психологія
- ЗМ 3. Педагогічна інноватика

Варіативна складова

- ЗМ 4. Реалізація технологічного підходу в навчально-виховному процесі
- ЗМ 5. Ефективна педагогічна взаємодія
- ЗМ 6. Моніторингові дослідження якості знань молодших школярів

Вчитель сучасної школи знаходиться у центрі соціально-економічних і педагогічних перетворень, координує, спрямовує навчально-виховний процес, бере активну участь в науково-методичній роботі та житті навчального закладу. Модернізація системи філологічної освіти передбачає передусім використання продуктивних технологій в навчально-виховному процесі, компетентнісний підхід до післядипломної підготовки педагогів.

Саме система післядипломної освіти повинна бути спрямована на приведення науково-методичного та теоретичного рівнів вчителя у відповідність до світових стандартів, вимог часу, індивідуально-особистісних та виробничих потреб; удосконалення наукового та загальнокультурного потенціалу, який реалізується шляхом проведення курсової підготовки та засобами самоосвіти і керується стандартами рівнів кваліфікації відповідно до вимог сучасності.

Безперервна педагогічна освіта має забезпечувати можливість адаптуватися до змін технологій і умов роботи з урахуванням соціально-економічних змін, підтримати їх соціальний розвиток через доступ до нових знань.

Курсова підготовка забезпечує розвиток компетентностей, безперервний розвиток творчого потенціалу кожного вчителя, його інтелектуального та загальнокультурного рівня; професійно необхідних знань та вмінь; поглиблення досвіду практичної роботи, поглиблення професійних знань та вмінь; створення умов для самоосвіти.

Програма підвищення кваліфікації учителів української мови і літератури розрахована на 216 годин, що складають 6 кредитів (ECTS). Структура навчальної програми є модульною і відповідає структурі типових навчальних планів

підвищення кваліфікації керівних та педагогічних кадрів ЦППО, розкриває їх зміст та складається з модулів:

соціально-гуманітарного – 27 годин (0,75 кредита);

загально-професійного – 54 годин (1,5 кредита);

функціонально-фахового – 99 годин (2,75 кредита);

діагностико-аналітичного – 36 годин (1 кредит).

Зміст освітньо-професійної програми

I. Соціально-гуманітарний модуль

Інваріантна складова

Змістовий модуль 1. Філософські основи сучасної освіти

Змістовий модуль 2. Нормативно-правове забезпечення освіти та охорона дитинства

Варіативна складова

Змістовий модуль В-1. Освіта в контексті сучасного розвитку суспільства

Змістовий модуль В-2. Екологія Прикарпаття: стан, проблеми та перспективи

Змістовий модуль В-3. Теоретико-методологічні та прикладні основи здорового способу життя

Змістовий модуль В-4. Ділова українська мова

Змістовий модуль В-5. Соціологія освіти

Змістовий модуль В-6. Сучасні підходи до історії та розвитку Української державності

II. Загально-професійний модуль

Інваріантна складова

Змістовий модуль 3. Інформаційні та телекомунікаційні технології в освіті

Змістовий модуль 4. Сучасна педагогічна психологія

Змістовий модуль 5. Педагогічна інноватика

Варіативна частина

Змістовий модуль В-7. Спецкурс: «Реалізація технологічного підходу в навчально-виховному процесі»

Змістовий модуль В-8. Спецкурс «Методика вивчення епічних творів за допомогою системи ключових епізодів»

III. Фахово-функціональний модуль

Інваріантна складова

Змістовий модуль 6. Державний стандарт початкової, базової та повної середньої освіти з освітньої галузі «Мова і літератури»

Змістовий модуль 7. Сучасний стан розвитку філологічної науки

Змістовий модуль 8. Сучасна методика викладання української мови і літератури

Змістовий модуль 9. Педагогічна практика

Варіативна складова

Змістовий модуль В-9. Спецкурс «Підготовка педагогів до застосування інноваційних методів навчання»

Змістовий модуль В-10. Спецкурс «Використання тестових технологій на уроках української мови і літератури»

Таким чином, практична підготовка до ефективної роботи в школі і освітньо-виховних закладах є інтегральною складовою фахової підготовки вчителя. Адже дидактично-виховний процес – це не що інше, як реалізація мети через завдання різними методами, в різних організаційних умовах, із застосуванням різних дидактичних засобів і відповідним до поставлених завдань змістом навчання.

Список використаних джерел

1.Завгородня Т. Терія і практика навчання в Галичині (1919-1939 роки: монографія / Т.Завгородня. – Івано-Франківськ, 2007. – 392 с.

2.Сітарська Б. Теоретичні і методологічні засади дидактичних завдань з педагогіки у процесі підготовки та вдосконалення вчителів: Автореф.дис...д.п.н.: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Київський національний ун- імені Тараса Шевченка / Б.Сітарська. – К., 2005. – 46 с.

3.Скібіна О. Формування ціннісних уявлень про ідеал педагога в студентів університету у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін: Автореф.дис...к.п.н.: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Луганський національний ун-т імені Тараса Шевченка / О.Скібіна. – Луганськ, 2010. – 20 с.

[І.В. Стражнікова.

Педагогічна освіта і наука в умовах класичного університету: традиції, проблеми, перспективи: у 3-х т. - Т.1.

Підготовка педагогічних кадрів у вищій школі:

виклики, проблеми, динаміка змін: зб.наук.праць / за ред. М.Євтуха, Д.Герцюка, К.Шмидта. – Львів: ЛНУ імені Івана Франка, 2013. – 474 с. – С. 138-145]

Впровадження інноваційних технологій

в управлінську діяльність освітніх закладів України

Людство вступило на інноваційних шлях суспільного розвитку, коли мінливість стає ключовою рисою способу життя людини. Людина ХХІ століття – це людина, яка постійно навчається, людина, життя і діяльність якої будується на основі знань. Створити умови для безперервної освіти впродовж життя повинні суспільство і держава. Для цього необхідно налагодити сучасну й ефективну систему освіти дорослих, яка б передбачала наступне: спеціальні навчальні установи (систему післядипломної освіти педагогів); освітні послуги дорослим повинні надавати університети, започаткувавши різноманітні навчальні програми; саме для дорослих найефективнішим може бути дистанційне навчання із використанням сучасних інформаційних технологій; освітньо-пізнавальні

передачі на національному телебаченні і радіо; держава повинна заохочувати просвітницьку діяльність громадських організацій і взагалі підтримувати поширення знань у країні. У сучасних умовах істотно актуалізується ще одна функція навчального процесу — навчити людину використовувати здобуті знання у своїй практичній діяльності: професійній, громадсько-політичній, побуті та ін. Поки що засвоєння знань тим, хто навчається, часто зорієнтоване на успішне складання іспиту або заліку. За такого підходу людина і знання найбільше зближуються в момент іспиту, але потім швидко й назавжди взаємно віддаляються.

Усе це набуває особливої загрози в умовах, коли людство рухається до нової якості суспільного розвитку — суспільства знань. Вирішальним чинником суспільства знань є Людина. Людина, яка здатна діяти на основі здобутих знань, на основі практичного їх використання.

Успішна реалізація українською освітою вищезазначених функцій поряд з іншими актуальними перетвореннями дозволить сформувати людину з інноваційним типом мислення, інноваційним типом культури, з готовністю до інноваційного типу діяльності, що стане адекватною відповіддю на перехід цивілізації в інноваційний тип розвитку. Лише сформувавши інноваційну особистість, ми зможемо стати конкурентоспроможною нацією.

Проблема підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників, удосконалення їх окремих навичок і вмінь, здатності до інноваційної діяльності, аналізувалась у працях К. Авраменко, К. Бондарєвої, Л. Буркової, І. Гавриша, Т. Гришиної, Т. Демиденко, І. Дичківської, О. Когут, О. Козлової, В. Носкова, Л. Петриненко, О. Попової, Л. Ребух, О. Соснюка, Н. Ткаченко та багатьох інших. Так, В. Носков наголошує, що результативність діяльності ВНЗ у наданні освітніх послуг, насамперед обумовлена суб'єктивним фактором, тобто рівнем професійної підготовки науково-педагогічних працівників, їх уміннями оперативно вирішувати різні протиріччя, вчасно приймати нестандартні рішення, адекватно реагувати на умови, що постійно змінюються [5, с.233].

Новий якісний етап у розвитку освіти можливий лише за умови інтенсивного запровадження інформаційно-комунікаційних технологій в управлінську та навчально-виховну діяльність загальноосвітнього закладу. Можна визначити два напрями цієї роботи:

- впровадження інформаційних технологій в управлінську діяльність освітнього закладу;
- комп'ютеризація навчального процесу та виховної роботи закладу.

У кожному навчальному закладі комп'ютер використовується для ведення і оформлення внутрішньої документації. Важливим для роботи кожного закладу є

створення і використання баз даних працівників та учнів (студентів), бібліотечного фонду, матеріальних цінностей закладу.

За допомогою комп'ютера автоматизується робота зі складання розкладу, з електронним планом роботи навчального закладу, звітами, відомостями. Для повноцінного використання адміністрацією закладів освіти інформаційно-комунікаційних технологій в управлінні необхідно вдосконалити використання програмного комп'ютерного комплексу, до якого повинні входити як комп'ютеризовані задачі, які використовуються у процесі управління всією соціально-педагогічною системою ЗНЗ в цілому, так і комп'ютеризовані задачі, які систематизують, автоматизують і роблять ефективнішою найбільш трудомістку, циклічну діяльність учасників управління ЗНЗ. Електронний план роботи дозволяє оперативно отримувати будь-яку інформацію щодо діяльності заданої суб'єктом управління (наприклад, про наявність усіх наказів відносно стану викладання окремих предметів або про наявність протоколів та ін.).

Розширити напрями впровадження комп'ютерних технологій дає можливість використання мережі Інтернет: це і пошук інформації, сайт школи, електронна пошта, електронна газета, дистанційна освіта тощо. Адже перехід до проектної технології передбачає перехід на особистісно орієнтовану парадигму освіти; вміння користуватися нею свідчить про високу кваліфікацію педагога [3, с.23]. Саме тут проходить межа між правовим та психологічним підходом до розуміння змісту інноваційного проекту. Лише сукупність взаємопов'язаних адміністративних, виробничих та соціальних інновацій можуть підвищити конкурентоспроможність міста, регіону, країни.

Список використаних джерел

1. Гришина Т.В. Освітня технологія як професійний пріоритет учителя. – Харків: Основа, 2003. – 96 с.
2. Єльнікова Г.В. Управлінська компетентність. – К.: Ред. загальнопед. газ., 2005. – 128 с.
3. Когут О. Сучасні технології в системі підвищення кваліфікації педагогічних працівників // Наукові записки. – Тернопіль, 2006. - №6. – С.23-26.
4. Лунячек В.Е. Інформаційно-комунікаційні технології в управлінні загальноосвітнім навчальним закладом. – Харків: Основа, 2004. – 96 с.
5. Носков В.І. Психологічні засади підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників в умовах вищої школи // Наукові записки. – К., 2005. – Вип. 26. – Т. 3. – С.232-235.

[І.В.Стражнікова.

Розвиток наукових досліджень '2010:

Матеріали шостої міжнародної науково-практичної конференції (22-24 листопада 2010). Полтава: "ІнтерГрафіка", 2010.

Т. 11. С. 43-46.]

Підготовка особистості до навчання протягом всього життя в системі школа-ВНЗ

У сучасних умовах, коли освіта у світі стає основним полем конкуренції, змаганням за те, яке місце кожна людина, країна посідатиме у світі, основним виміром прогресивності країни, важелем у подальшому її прогресі є рівень розвитку особистості. Тому, як зауважує президент АПН України Василь Кремінь, необхідно «зробити освіту найбільш пріоритетною галуззю життя і діяльності... Знання мають стати сутністю особистості, основою поведінки життя і діяльності людини» [2, с. 3]. Одночасно це повинна бути людина з інноваційною культурою, інноваційним типом мислення, здатністю й готовністю до інноваційної діяльності, одним словом – самодостатньою. А досягти цього можливо тільки шляхом підвищення якості освіти і у загальноосвітній школі, і у вищому навчальному закладі та їх взаємодії. Пояснюється це дуже просто: від того, чи сформована у випускника школи потреба продовжити навчання, чи готовий він до ефективного учіння, чи займається постійно самоосвітою, самовдосконаленням, чи свідомо він обрав майбутню галузь діяльності багато в чому залежать його успіхи в навчання. З іншого боку, тільки тоді вони будуть вагомими, коли викладачі ВНЗ будуть якісно викладати, враховувати інтереси, зацікавлення студентів у навчально-виховному процесі, розвивати їх загальнонавчальні й дослідницькі уміння і навички, творчо підходити до розвитку основ професійної компетентності у майбутніх фахівців, формувати в них мотивацію навчатися впродовж усього життя та озброювати їх методами та прийомами самоосвіти, самовиховання тощо.

Однак у взаємодії школи і ВНЗ існують деякі проблеми, розв'язання яких дозволить прискорити реформування освіти в Україні у контексті її входження у європейський освітній простір.

Важлива проблема сьогодення, яка широко обговорюється на всіх рівнях, це система вступу до навчальних закладів. Склавши більш-менш успішно тести, випускники, «натхненні можливістю вчитися у великому місті», подавали документи за принципом «де повезе» зразу в десятки ВНЗ і на всі можливі спеціальності від філологічної до технічної. В результаті ведучі ВНЗ отримали велику кількість орієнтовно однакових сертифікатів, а інші абітурієнти до останньої хвили «висіли в стоп-листі», не знаючи, зараховані вони чи ні. І як результат у найпрестижніших ВНЗ конкурс досягав 50 чоловік на місце, в той час, коли регіональні університети відповідно не добирали абітурієнтів, і їм було дозволено продовжити прийом. Зрозуміло, що все це є свідченням несвідомого, безвідповідального ставлення випускників до вибору майбутньої галузі праці, а, отже, не вмотивованості своєї майбутньої професійної долі. Це підтвердили і результати проведених контрольних робіт, і не тільки в Україні, а й в інших

держав. Так, на першому курсі механіко-математичного факультету і факультету обчислювальної математики і кібернетики Московського державного університету більше ніж 60 % студентів тести не пройшли (серед них були студенти як з високим, так і не з дуже високим балом сертифікату).

Відбір студентів взагалі показав існуючі недоліки як проведення тестів у школах, так і вступної компанії у навчальні заклади різних рівнів акредитації. Він засвідчив, що рівень загальноосвітньої та загальнокультурної підготовки випускників шкіл дуже знизився. Кидається в очі відсутність системи в учінні школярів. Вони, займаючись з репетиторами, практично готували тільки ті предмети, які були їм потрібні для здачі документів у навчальний заклад. Крім того, часто при тестуванні шкільні педагоги, щоб підняти свій престиж через високий рівень оцінок з тестування, намагалися підстрахуватися: замість того, щоб давати учням систематичні знання з предмету, здійснювати міжпредметні зв'язки, пропонували школярам цікаві заняття з інтеграції знань різних дисциплін, вони зводили їх до простих консультацій, орієнтуючи випускників на запам'ятовування відповідей на тести.

У вітчизняній пресі висловлюється велика стурбованість щодо перспектив «вимирання» у найближчі роки не тільки багатьох регіональних ВНЗ, а й ПТУ і коледжів (при умові, що технікуми з 2010 р. припиняють існування), що пояснюється демографічним спадом 90-х років минулого століття, а також практичної відсутності випускників у 2012 році.

Для розв'язання таких нагальних для держави проблем є декілька шляхів. Зокрема, необхідно негайно здійснити перехід у старшій школі на профільне навчання. У відповідності до цього, випускники загальноосвітньої школи одержують право подавати документи тільки за обраним або дотичним профілем. Крім того, доцільно до читання спеціальних предметів за вибором у профільній школі залучати висококваліфікованих спеціалістів вищої школи в конкретній галузі. Інший шлях – це спрощені умови вступу на заочну, екстернатну форму навчання у ВНЗ за профілем, що відповідає фаху, за яким навчалися випускники навчальних закладів професійної освіти.

Другою проблемою, розв'язання якої вимагає Болонський процес і яку необхідно вирішувати у всеукраїнському масштабі, є необхідність підвищення ефективності підготовки юнаків і дівчат до науково-дослідницької роботи.

Поєднання збільшення інформації у сфері технологій (в тому числі і педагогічних) та у наукових галузях разом із нестандартністю педагогічних ситуацій, з якими стикаються практики освітньої галузі, викликає необхідність індивідуалізації навчально-виховного процесу в умовах кредитно-модульної системи організації навчання, що вимагає постійного дослідження змін у рівні вихованості та підготовленості учнів та студентів і науково-обґрунтованого

вибору інноваційних технологій. Все це вимагає змін у навчальній діяльності старшої школи і ВНЗ, зокрема: побудови навчального процесу на шані і повазі, таланті й здібностях кожного конкретного учня та студента; створення умов для підготовки демократичної, глобальної людини, здатної жити і функціонувати в сучасному середовищі; вироблення у школярів і майбутніх фахівців вмій та навичок спілкування зі світом, з громадянами інших країн; підготовки технологічної людини, здатної освоїти новацію; формування особистості, яка розуміє безальтернативність ринку, психологічно підготовлена до вступу в ринкові відносини. І починати необхідно з середньої ланки освіти та початкової професійної. Тоді, як засвідчують дані проведеного дослідження (приймали участь 423 респондента перших курсів педагогічних і технічних ВНЗ), студенти легше адаптуються до нових умов навчання, де вирішальне місце займає їх самостійна робота і постійне виконання індивідуальних завдань. Тому у загальноосвітніх і професійних школах доцільно не тільки залучати учнів до участі в науковій роботі через «Малу академію наук», а й через виконання різноманітних практичних індивідуальних, парних і обов'язково групових завдань, з використанням елементів наукового пошуку при вивченні кожної дисципліни, введення курсу «Основи наукових досліджень» (може, спочатку за бажанням).

Отже, тільки цілеспрямована робота вчителів, викладачів ВНЗ у навчальній, позанавчальній та позааудиторній роботі допоможе виробити основи наукових досліджень у переважній більшості майбутніх фахівців, що дозволить їм «завоювати» ринок освіти постійно працюючи над зростання професійної майстерності, компетентності, професіоналізму, а також свого іміджу.

Важливою складовою фахової компетентності студентів є наявність в них високого рівня дослідницьких здібностей. У науковій літературі використовуються різні терміни, які характеризують самостійну, або під керівництвом викладача, творчу діяльність студентів по вдосконаленню цих здібностей: «науково-дослідна робота», «науково-дослідницька діяльність», «самостійно-дослідницька діяльність». Є різні тлумачення цих категорій (Микотюк О.М., Князян М.О. та ін.) [4, с. 554; 1, с. 8]. У всякому разі не викликає сумніву, що тільки тоді, коли формування самостійно-дослідницької діяльності студентів носить цілеспрямований систематичний характер у навчально-виховному процесі та в позааудиторній роботі через систему самостійно-дослідницьких завдань (іноді їх називають індивідуальні завдання творчого характеру), можна ефективно включити студентів у дослідну роботу з розв'язання актуальної наукової проблеми.

Сприятливі умови для розвитку в студентів навичок науково-дослідної роботи є при викладанні всіх, без винятку, педагогічних дисциплін («Вступ до

педагогічної професії», «Педагогіка», «Історія педагогіки», «Основи наукових досліджень», «Педагогіка вищої школи», «Методологія та методика психолого-педагогічного дослідження»). Свідченням цього є заплановані в навчальних програмах обов'язкові для виконання види самостійної роботи та індивідуальних завдань. Але їх результативність часто залежить від методів, форм і засобів навчання. Так, наприклад, активізують учіння студентів різні методи, особливо моделювання, що застосовують під час проведення аудиторних занять, при розв'язанні нестандартних завдань (задач), проведення різної складності досліджень.

Кожна складна задача створює проблемну ситуацію, на розв'язання якої спрямовано пізнавальні можливості студента. Але задачі ефективно активізують діяльність студента лише в тому разі, якщо викладач чітко визначить функцію кожної з них та її місце в усій системі такого роду завдань, її зв'язок з теоретичним матеріалом, який задалегідь має бути актуалізований.

Важливою формою науково-дослідницької роботи майбутніх фахівців, зокрема педагогів, є педагогічна практика всіх рівнів, а саме: в літніх оздоровчих таборах, в навчальних закладах. Саме там вони безпосередньо стикаються з необхідністю практичного використання різноманітних методів психолого-педагогічних досліджень для ознайомлення з учнями, вивчення колективу, інтересів дітей, шляхів уникнення конфліктів тощо, а також написання характеристики на учнів, колектив, грамотне ведення щоденника психолого-педагогічних спостережень, творчої роботи за підсумками проходження практики. Велике значення у виробленні в студентів навичок науково-дослідницької роботи є опис досвіду їх роботи в контексті науково-теоретичних засад конкретного процесу.

Особливий потенціал у підготовці студентів до науково-дослідницької роботи несе педагогічна (асистентська) практика магістрів, яка передбачає не тільки ознайомлення із специфікою педагогічної діяльності викладача вищого навчального закладу I-II та III-IV рівнів акредитації, оволодіння уміннями та навичками організації навчальної, виховної, а й наукової роботи зі студентами, проведення науково-дослідної роботи в умовах, що максимально наближені до майбутньої професійної діяльності магістра. Її мета має комплексний характер і у цілому передбачає забезпечення як загальноосвітньої, так і фахової підготовки з різних напрямів роботи, одним з яких є науковий – підготовка магістра як науковця. Цей напрям передбачає: підбір матеріалів з теми магістерського дослідження; підготовку наукової статті за темою роботи, її друк; допомога студентам під час аудиторної та позааудиторної роботи у використанні елементів науково-дослідницької діяльності, вивчення й узагальнення форм контролю умінь і навичок студентів з дисципліни; використання методів

соціологічного опитування під час збору матеріалів до теми магістерської роботи; вивчення особливостей організації системи наукової роботи студентів з дисципліни; підготовка і проведення зі студентом (або групою студентів) заходу з конкретної наукової проблеми [5, с. 11].

Як засвідчує досвід роботи, ще більший ефект розвитку в майбутніх фахівців умінь і навичок науково-дослідної роботи ми спостерігаємо, якщо до попередніх додати систему самостійно-дослідницьких завдань, які впроваджуються при вивченні кожної педагогічної дисципліни.

Сучасне суспільство стає все більш глобалізованим. І щоб сприйняти його виклики загальноосвітні і вищі навчальні заклади повинні готувати юнаків і дівчат, які вміють постійно самостійно оновлювати свої знання. Без цього людина не досягне успіху. Тому одним із головних завдань школи і ВНЗ, що підніме не тільки якість освіти, а й нашу країну, є навчити учнів і студентів вчитися. Але, як засвідчує аналіз роботи з першокурсниками, більшість випускників загальноосвітніх шкіл має недостатньо сформовані загальнонавчальні уміння і навички. Вони не володіють основами швидкісного читання та виконанням різного роду письмових записів (конспектування, складання тез, планів різного типу тощо), часто не вміють узагальнювати, логічно викладати матеріал, виокремлювати головну думку з наданої інформації, доцільно використовувати інформацію з різних джерел і т.п. Ця проблема особливо актуалізується на даному етапі введення у ВНЗ кредитно-модульної системи навчання (збільшується час на безпосереднє індивідуальне спілкування викладача і студента в процесі навчання; здатність працювати в рамках концепції «навчання впродовж усього життя»; відсутність нормативного встановлення терміну навчання і строгого фіксування переліку дисциплін, що дає можливість відійти від обов'язкової прив'язки процесу навчання до занять у навчальній групі тощо). Враховуючи, що до організації самостійної роботи ставляться жорстокі вимоги (обов'язковість щоденної самостійної праці студента, опосередковане керівництво нею викладачами вищої категорії, відсутність годин як на його здійснення, так і контроль, високий рівень сформованості загальнонавчальних і специфічних умінь вчитися), ефективно здійснити її професорсько-викладацький склад навчального закладу може тільки при постійному спонуканні студентів до вдосконалення загальнонавчальних і спеціальних умінь і навичок.

Основними показниками сформованості вміння студента навчатися можуть бути: вміння планувати свою діяльність, бачити варіативні шляхи досягнення поставленої мети і знаходити оптимальний з них, володіння швидкісним читанням; вміння виділяти головну думку в здобутій інформації; навички компактного, скороченого подання інформації, якою володієш; спроможність

виконувати різні види фіксації отриманої інформації (тези, виписки, цитування і т.д.); дотримання вимог оформлення бібліографії тощо).

Одним з шляхів формування в студентів потреби у виробленні загальнонавчальних умінь і навичок може стати запровадження в педагогічних навчальних закладах такої схеми вивчення педагогічних дисциплін: 1) ознайомлення майбутніх педагогів з конкретним етапом навчально-виховного процесу безпосередньо в загальноосвітньому навчальному закладі (пропедевтичний курс); 2) самостійна робота студента з аналізу побаченого на основі самостійного вивчення рекомендованої літератури; 3) теоретичне обґрунтування викладачем тем, з якими ознайомилися студенти в процесі відвідування навчального закладу, з залученням їх до розповіді, дискусії тощо.

Отже перед викладачем постає завдання навчити студента самостійно оволодівати новими знаннями та інформацією, виробити потребу в навчання впродовж життя. Тобто стати людиною, для якої, за висловом В. Кременя, «отримання знання стає сутнісною рисою способу життя» [3, с.2].

Таким чином, успішне розв'язання проблем підготовки особистості до навчання протягом всього життя можливо тільки в системі школа – вищий навчальний заклад.

Список використаних джерел

1. Князян М.О. Самостійно-дослідницька діяльність майбутнього педагога: структура, функції, засоби активізації: Навчальний посібник / М. О. Князян. – Ізмаїл: Сміл, 2006. – 136 с.
2. Кремень В. Виступ на підсумковій колегії МОНУ «Пріоритети МОН – якісна освіта, демократизація, духовність» // Освіта України. 2006. – 29 серпня. – С. 2-4.
3. Кремень В. Педагогічна освіта в сучасному суспільстві // Освіта України. – 2007. – №36 (11 травня). – С.2
4. Микотюк О.М. Енциклопедія освіти /Акад. пед. навч. України; головний ред. В.Г.Кремень. – К.:Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
5. Педагогічна практика студентів освітньо-кваліфікаційного рівня «Магістр»: методичні рекомендації / Упоряд. Завгородня Т.К., Прокопів Л.М., Стражнікова І.В. / Т.К.Завгородня, Л.М.Прокопів, І.В. Стражнікова. Івано-Франківськ, 2007. – 78 с.

[Т.К. Завгородня, І.В. Стражнікова.

Педагогічний альманах: Збірник наукових праць / редкол. В. В. Кузьменко (голова) та ін. Херсон: РПО, 2011. Випуск 10. С. 31-34]

Реалізація ідей Богдана Ступарика в діяльності кафедри педагогіки університету

В статті 33 Закону України «Про вищу освіту» зазначається, що базовим структурним підрозділом вищого навчального закладу будь-якої форми власності є кафедра, «що проводить освітню, методичну та/або наукову діяльність ...» [1]. Тому проблема підвищення якості функціонування кафедри постійно є актуальною, особливо стосується кафедр, які «обслуговують» практично всі

навчальні підрозділи університету, саме такою є кафедра педагогіки. Її діяльність знаходиться у постійних «ножицях» змін, з однієї сторони, вимог до викладання педагогічних дисциплін, з іншого - змін навчальних планів кожного окремо взятого підрозділу університету (факультет, інститут). Враховуючи, що наша кафедра єдина в Україні з кафедр педагогічного спрямування носить ім'я відомого педагога Богдана Ступарика, це пояснює постійне звернення колективу кафедри до педагогічних ідей вченого, досвіду наукової та викладацької роботи, намагання кожного з викладачів звернути свої дії з його активною громадянською позицією.

Все це вимагає ще раз звернутися до творчої спадщини доктора педагогічних наук, професора, заслуженого діяча професійно-технічної освіти, члена-кореспондента АПН України Богдана Михайловича Ступарика та розкрити реалізацію її в діяльності кафедри.

Богдан Ступарик - педагог-сучасник, який понад чотири десятиріччя працював у різних сферах освіти, проводив подвижницьку громадсько-освітню діяльність, залишив наукову спадщину та виступив фундатором наукової школи, з якої вийшло багато відомих українських і зарубіжних учених. Зазначені проблеми певною мірою вже осмислювалися колегами-педагогами, його учнями, сподвижниками (Г. Білавич, А. Вихрущ, Д. Герцюк, Т. Завгородня, В. Качкан, А. Литвин, Р. Михайлишин, З.нагачевська, Н. Ничкало, Б. Скоморовський, Н. Талалуєва, М. Чепіль та ін.). Це знайшло своє відображення у спогадах та наукових публікаціях, зокрема й у матеріалах трьох міжнародних ступариківських педагогічних читань(2003, 2008, 2011 рр.), які розкривають різні аспекти творчої спадщини педагога. Проте актуальною для сьогодення залишається проблема реалізації ідей педагога в навчально-виховному процесі сучасних закладів освіти різного рівня, необхідність збереження біографічних матеріалів, різноманітних документів, в тому числі архівних. Як зауважує О.В.Сухомлинська, дуже рідко зустрічаються дослідження такого спрямування, тому що передує думка, що історичну значущість персоналії треба перевірити часом. Але, на нашу думку, такий підхід знижує можливість збору емпіричного матеріалу учасників освітнього процесу, нерідко призводить до розпорошення документів, що, безперечно, знижує їх теоретичне і практичне значення для розвитку педагогічної науки. Тому вивчення персоналій педагогів, які жили і працювали зовсім недавно, є актуальним і виправданим.

Важливим об'єктом дослідження внеску сучасних педагогів у розвиток педагогічної науки можуть бути науковці, викладачі Прикарпатського національного університету Р. Скульський, М. Стельмахович і Б. Ступарик. Цікаво, що всі вони народилися в галицького регіоні, закінчили педагогічні інститути і починали свою трудову діяльність вчителями. Саме це стало однією з

вирішальних передумов їх наступної діяльності: робота на керівних освітянських посадах, захист дисертацій, отримання наукових ступенів і керівництво підрозділами ВНЗ (завідувачі кафедр, директори центрів, декани факультетів). При всій різноманітності наукових зацікавлень педагогів, більшість з них співпадали (проблеми національного виховання, народознавства, етнопедагогіки, родинної педагогіки, історії шкільництва Галичини), а головне всі вони були спрямовані на роботу школи, виховання підростаючого покоління, і, нарешті, всі вони були обрані до Академії педагогічних наук України: М. Стельмахович академік АПН України, Р. Скульський і Б. Ступарик члени-кореспонденти АПН України.

Вітчизняними дослідниками проводиться значна робота зі збереження педагогічної спадщини цих науковців (видано збірники творів, матеріали конференцій, автобіографічні описи, захищено кандидатську дисертацію з проблем родинного виховання в творчій спадщині М. Стельмаховича, готуються дисертаційні дослідження, присвячені творчій спадщині М. Стельмаховича і Б. Ступарика тощо). Проте, враховуючи, що кафедра педагогіки університету носить ім'я Богдана Михайловича Ступарика, який зробив багато для розвитку вітчизняної педагогіки кінця ХХ - початку ХХІ ст стаття присвячується саме його педагогічним ідеям, викладацькій та громадсько-просвітницькій діяльності.

Б. Ступарик став у певному сенсі першовідкривачем цілого пласту української педагогічної науки. По суті, від його праць «Шкільництво Галичини (1972-1939 рр.)», «Ідея національної школи та національного виховання в педагогічній думці Галичини (1972-1939 рр.)», «Національна школа: витоки, становлення» виокремився потужний напрям, про який вже говорять як про школу в історико-педагогічній науці.

Велике значення, на думку Н. Ничкало, мали результати наукової праці Б. Ступарика, який дійшов висновку, що «досліджувальний період був періодом невтомних пошуків моделі системи національної освіти і напруженої боротьби, українського громадянства за рідну школу» [3, с.14]. Академік неодноразово підкреслювала принципове значення творчого доробку Б. Ступарика, якого вона називала видатним вченим, талановитим педагогом, громадянином України, сином свого народу. Вона дала високу оцінку не тільки науковому доробку дослідника, але й його високу морально-етичним якостям: чесності, послідовності та принциповості. Не менш високу оцінку першій монографії педагога з історії шкільництва в Галичині дав академік І. Зязюн. Ознайомившись з якою сказав Неллі Григорівні «Передайте авторові, що саме так треба писати монографії з історії педагогіки!» [4, с.159].

Особливо талант науковця виявився у Б. Ступарика в роки незалежності нашої держави, коли він у 1995 р захистив в Інституті педагогіки і психології

професійної освіти АПН України докторську дисертацію на тему: «Розвиток шкільництва Галичини (1772-1939 рр.)».

Б. Ступарик здійснював значну наукову (ним опубліковано 4 одноосібні монографії та понад 230 наукових праць та науково-педагогічну діяльність. Друковані праці Богдана Ступарика відзначаються точністю, виваженістю, високою загальною культурою.

Взагалі науковець зробив значний внесок у розвиток історико-педагогічної освіти України, ґрунтовно дослідивши Галичину «малознаний тоді для української науки пласт, пов'язаний із розвитком освіти й педагогічної думки Західної України. Іншими словами, для всього наукового загалу незалежної України він чи не вперше «відкрив Галичину». Згодом за ним, першовідкривачем, підуть десятки дослідників...» [2, с.3].

За твердженням дослідника, специфіка українського суспільства робить підготовку особистості школяра до життя найголовнішим завданням школи на сучасному етапі і «включає в себе формування громадянської свідомості» [5, с. 138]. Це пояснюється тим, що в Україні, на відміну від інших країн Європи, йде трансформація суспільного устрою відбувається зміна економічних відносин, відбувається (часом дуже болісно) перехід до ринкової економіки, будується замість адміністративно-командної, тоталітарної демократична система (хоча це будівництво відбувається іноді дуже важко). І в цих умовах, школа повинна знати, як виховувати громадянина, готового жити в умовах демократії. На думку Б.М. Ступарика, потрібно «насамперед виховувати відповідальність за те, що кожний робить. Відповідальність за свої дії - за те, що зробив, і за те, що не зробив» [5,с.139]. Інакше кажучи, підготовка молоді до життя в соціумі не може обмежуватися лише підготовкою її до праці, отриманням тих чи інших професійних умінь, навичок тощо. Йдеться насамперед про необхідність формування громадянської свідомості як найголовнішого чинника загальної програми підготовки до життя.

Ефективність підготовки вихованців до життя в соціумі педагог пов'язував з індивідуальним життям - піклування про власне здоров'я, формування умінь спілкуватися з іншими, розвиток культурних потреб дитини, зацікавлень здібностей, ініціативності, творчості, працьовитості, умінь займатися самоосвітою, самовиховання тощо [5, с.140] Провідним чинником розв'язання цієї проблеми поряд з вихованням школярів, на його думку, є їх самовиховання «Процес виховання в школі є короткочасним, - зазначав Б. Ступарик, - і займає лише частину тривалості людського життя, яке ускладнюється, збагачується науково-технічними відкриттями, а це вимагає від людини постійного самовдосконалення, самовиховання, в процесі якого відробляються і уточнюються ціннісні орієнтації, утверджується ієрархія цінностей,

вдосконалюється характер людини і т. п.» [5, с. 141]. Взагалі у процесі соціалізації особистості школяра необхідно у навчально-виховній роботі домагатися гармонійного поєднання індивідуального впливу із суспільно-громадським.

Відчуваючи необхідність кардинальних перемін у системі освіти і виховання підростаючого покоління, пов'язаних із інтеграцією України у світовий культурний та економічний простір, учений наполягав, що інтеграція в сфері едукації є одним «з головних перспективних завдань розвитку співробітництва між народами» [5, с. 138]. Але для успішного розв'язання його, необхідно, на думку Б. Ступарика, налагодити перш за все власну ефективну систему національної освіти і виховання, враховуючи при цьому існуючий досвід розвинутих країн у розв'язанні цієї проблеми, але «не наслідуючи безумовно чужі зразки цієї роботи» [5, с. 138].

У цілому, Б.М. Ступарик комплексно обґрунтував ідею національного виховання (зробив фундаментальний висновок, згідно з яким кристалізація національно-державницької свідомості молоді повинна поєднуватися з формуванням загальнолюдських цінностей; реалізація цього пріоритетного завдання школи потребує консолідації зусиль науковців і громадськості); зробив внесок у розробку теорії і практики професійної освіти та профорієнтації молоді (науково обґрунтував одну з перших в Україні систему взаємин між виробничим колективом та навчальним закладом, яка до сьогодні не знайшла належної оцінки) і у розробку проблем школознавства (розробив принципи державного управління школою та авторську модель керівництва навчальним закладом, що синтезує національний і європейський досвід та здатна реагувати на чергові суспільні виклики); виявив продуктивні ідеї щодо адаптації зарубіжних стандартів до завдань розбудови сучасної освіти; незрівняним є творчий доробок Б. Ступарика в дослідженні історії освіти і шкільництва Галичини та України XVIII - початку XXI ст. (зокрема історії освіти ЗУНР та за доби другої світової війни), у вивченні української педагогічної думки Галичини другої половини XIX 30-х рр. XX, у розвитку української андрагогіки, у розвиток порівняльної педагогіки; науково-теоретичні підходи до вивчення педагогічних персоналій та їх творчої спадщини тощо.

Саме він, його педагогічний талант, наукова ретельність і прогностичність, вміння працювати з людьми, принциповість, самокритичність, вміння, а головне бажання допомагати людям спонукала викладачів кафедри до наукових пошуків активізації наукових розробок, залученню студентів, випускників до науково-дослідницької роботи. Він був прикладом науковця - людини, яка була дуже працювитою, великим організатором, яка жила архівними науковими здобутками, яка знаходилася в постійному творчому пошуку, яка згуртовувала навколо себе

всіх, хто бажав займатися справжньою наукою. Напевно таким і повинен бути науковець, який має право створити свою наукову школу.

І сьогодні необхідність побудови вищої освіти на принципі єдності навчальної та наукової діяльності, перегляду шляхів підготовки для ВНЗ викладачів вищої категорії вимагають розв'язання проблеми діяльності науково-педагогічних шкіл, пошуку шляхів вдосконалення їх змісту, нових підходів і методів педагогічних наукових досліджень. Тому висвітлення досвіду діяльності наукової школи Богдана Ступарика сьогодні є актуальною проблемою.

Повно представлені в науковій школі кафедри різні аспекти розвитку теорії і практики навчання й виховання у шкільництві Галичини (І. Андрухів, Г. Білавич, Р. Волянчук, Л. Генік, Т. Завгородня, Р. Зозуляк, Ю. Поточний (Польща), Н. Сабат, М. Чепіль та ін.). Вибір території досліджень пояснюється практично відсутністю в той час досліджень в галузі світи цього краю, а також можливостями для науковців користуватися раніше недоступними фондами архівів. Слід зауважити, що більшість із згаданих наукових робіт були «дитям» Богдана Ступарика.

Сьогодні справу свого вчителя продовжують члени кафедри - доктор педагогічних наук, професор З.Нагачевська, кандидати наук, доценти О. Джус, І. Єгорова, Б. Кіндратюк, Л. Прокопів, В. Ковальчук, Н. Салига, В.Стинська, І. Стражнікова, О. Шпак. Але, починаючи з другого тисячоліття, вже після смерті вчителя, межі досліджень школи педагога, якими керують його учні, були розширені від Східної Галичини до західноукраїнських земель та всієї України. Сьогодні тема наукових пошуків кафедри звучить у такій редакції: «Історико-педагогічні проблеми навчання й виховання у системі безперервної освіти України та зарубіжжя». У цьому контексті молоді науковці під керівництвом учнів Богдана Ступарика, докторів педагогічних наук, професорів кафедри працюють над підготовкою докторських: «Малокомплектна школа в історії розвитку вітчизняної шкільної освіти (друга половина ХХ – початок ХХІ століття)» (Л. Прокопів), «Педагогіка виховання господарської культури учнів та дорослих у Західній Україні (друга половина ХІХ - середина 40-х рр. ХХ ст.)» (Г. Білавич), і кандидатських: «Розвиток професійної освіти на західноукраїнських землях (ХІХ - 30-ті рр. ХХ ст.)» (Ю.Бабій), «Патріотичне виховання молодших школярів засобами народного танцю Західної України в позашкільних закладах освіти» (Н. Чашечнікова), «Розвиток чоловічої професійної освіти на західноукраїнських землях (ХVІІІ – перша половина ХХ століття)» (І. Сабат), «Патріотичне виховання учнів початкової ланки освіти України (кінець ХХ - ХХІ ст.)» (Х.Бедрій), «Організаційно-педагогічні засади виховання молоді в студентських товариствах Буковини (1875-1939 рр.)» (М.Кожокар), «Проблеми розвитку фізичного виховання дітей та молоді на

сторінках преси Буковини (друга половина XIX - початок XX ст.) (С. Дарійчук) дисертацій, досліджують проблеми персоналій: «Педагогічні ідеї та освітня діяльність Б.М. Ступарика (1940-2002 рр.)» (У. Борис), «Педагогічні ідеї та освітньо-громадська діяльність Григорія Врецьони (1862-1901 рр.)» (Х. Косило), «Педагогічні ідеї та освітня діяльність Іллі Киріяка» (В. Деренько), «Розвиток ідей західноукраїнської педагогіки у творчій спадщині Софії Русової» (Н. Курліщук), з проблем сучасної педагогіки: «Теорія і практика розвитку авторської школи в Україні (друга половина XX - початок XXI ст.)» (М. Проц), «Розвиток хореографічної освіти у вищих навчальних закладах України (XX - початок XXI століття)» (В. Шеремета), «Екологічне виховання молодших школярів у спільній діяльності сім'ї та школи в Україні (друга половина XX ст.)» (С. Довга) та ін. Метою досліджень наукової школи кафедри стало виявлення на підставі різностороннього вивчення джерельної бази конкретної педагогічної проблеми, пізнавальної, наукової, навчально-виховної та практичної цінності доробку теоретиків і практиків, організаторів освіти, просвітницьких і громадських діячів регіону або всієї України конкретного історичного періоду для розвитку сучасної системи освіти.

Особливістю педагогічних досліджень наукової школи кафедри і сьогодні є те, що в основу їх переважно покладено краєзнавство. Це пояснюється значним «бумом» наукових розвідок тих регіонів, які до 1930-1940 років не входили до складу України, процесами інформатизації, глобалізації, що відбуваються в світі та вимагають постійного порівняльного аналізу їх розв'язання як в Україні, так і в інших регіонах Європи.

Віднайдений членами наукової школи кафедри краєзнавчий матеріал допомагає сучасним науковцям, працівникам освіти розкрити загальні закономірності явищ, які вивчаються, підвищити інтерес і глибину розуміння проблеми, збагатити педагогічну науку цінним матеріалом про історію освіти рідного краю, визначити перспективу використання провідних ідей минулого у сучасних закладах освіти України.

При підготовці наукових кадрів вищої категорії ми керуємося вимогами Богдан Михайловича, щоб: 1) проблеми історії педагогіки завжди поєднувалися з тими питаннями, які виникали в процесі розвитку сучасної освіти і виховання різних категорій населення: від наймолодших дітей до освіти дорослих і самоосвіти кожної особистості; 2) вивчення досвіду минулого проводилося з урахуванням тих процесів, які притаманні розвитку педагогічної думки інших країн. Це стає особливо необхідним саме сьогодні, коли на наших очах посилюються процеси глобалізації у всіх напрямках: економіки, культури, науки.

Тільки з 2012 року викладачами наукової школи кафедри опубліковано 277 робіт, з них монографій – 2, навчальних посібників - 12, методичних

рекомендацій - 15, статей - 248. Традиційними стали Міжнародні педагогічні читання на пошану доктора педагогічних наук, професора, члена-кореспондента АПН України Б. Ступарика (проводяться раз в три роки). Для обговорення на них виносяться актуальні теми вітчизняної та світової педагогіки. Серед них: «Українська педагогіка на межі століть», «Проблема якості виховання і навчання у системі безвідривної освіти», «Українська педагогічна наука у контексті сучасних цивілізаційних процесів». Як бачимо, теми наукових дискусій набагато ширші ніж проблеми історії педагогіки, які були характерними для наукової школи Богдана Ступарика. В їх роботі постійно приймають участь зарубіжні науковці з Білорусі, Польщі, Росії.

Таким чином, основними напрямками досліджень наукової школи кафедри педагогіки імені Богдана Ступарика є історико-педагогічна тематика, яка присвячена вивченню: розвитку регіональних проблем теорії і практики, національної освіти і виховання на західноукраїнських землях; різних аспектів системи безперервної освіти і виховання в Україні; діяльності незаслужено забутих педагогів та громадсько-освітніх діячів минулого; досвіду функціонування систем освіти різних країн, розв'язання в них освітніх проблем.

Дотримуючись загальновідомих принципів організації науково-дослідницької діяльності, на кафедрі склалися традиції особливий наголос при підготовці наукових робіт робити на положення, яких дотримувався в своїй науковій роботі Б. Ступарик, і, які, на нашу думку, є актуальними сьогодні. Це: вивчаючи та узагальнюючи досвід з якоїсь проблеми, не треба наслідувати чужі зразки цієї роботи, а виокремлюйте цікаві ідеї, які доцільно творчо використати в сучасних закладах освіти України; розглядаючи проблеми національних етносів, необхідно враховувати, ще «у національних школах всіх етносів, як і в українській школі, чільне місце повинно зайняти виховання свідомого громадянина, патріота суверенної України, готового віддати життя за її незалежність» [5, с.139]; досліджуючи історію вітчизняної педагогіки, треба намагатися враховувати зарубіжний досвід, прилучатися до нього, при цьому намагатися вносити у скарбницю педагогічної думки щось своє; поєднувати проблеми історії педагогіки з тими питаннями, які виникають в процесі розвитку сучасної освіти і виховання різних категорій населення; вивчення досвіду минулого необхідно вести з урахуванням процесів, які відбувалися в світі та в територіальних межах дослідження; вивчаючи діяльність конкретного педагога як виразника думки і практики конкретної епохи та регіону, акцентувати увагу на його здобутках, проблемах, які необхідно враховувати на шляху розбудови українського шкільництва.

Отже, саме теоретична і практична спадщина Б. М. Ступарика в галузі історико-педагогічних досліджень та завдань, визначених для досліджень такого

напряму НАПН України, основними тенденціями такого типу досліджень дозволяє вважати: необхідність врахування педагогічних процесів, які відбуваються в світовій педагогіці, тобто глобалізація; розгляд проблеми в контексті світових цивілізованих трансформацій з урахуванням досвіду зарубіжних країн; посилення культурологічної й практичної спрямованості дослідження; врахування нової періодизації педагогічної думки в Україні; скрупульозний підхід до використання педагогічних категорій, особливо тих, які потребують уточнення.

Таким чином орієнтиром своєї роботи кафедра педагогіки обрала основні положення освітнього організаційно-педагогічного і громадсько-просвітницького доробку Б. Ступарика. А саме: його обґрунтування ідеї національного виховання (зробив фундаментальний висновок, згідно з яким кристалізація національно-державницької свідомості молоді повинна поєднуватися з формуванням загальнолюдських цінностей; реалізація цього пріоритетного завдання школи потребує консолідації зусиль науковців і громадськості); його внесок у розробку теорії і практики професійної освіти та профорієнтації молоді (науково обґрунтував одну з перших в Україні систему взаємин між виробничим колективом та навчальним закладом, яка до сьогодні не знайшла належної оцінки); внесок у розробку проблем школознавства (розробив принципи державного управління школою та авторську модель керівництва навчальним закладом, що синтезує національний і європейський досвід та здатна реагувати на чергові суспільні виклики); продуктивні ідеї щодо адаптації зарубіжних стандартів до завдань розбудови сучасної освіти тощо.

До 75-річчя від дня народження Б. М. Ступарика за ініціативи кафедри спільно з педколективом Задубрівсько ЗОШ I-III ступеня Снятинського району Івано-Франківської області (рідна школа педагога) присвоєно його ім'я. В університеті оновлено експозиції аудиторії-музею педагога, яка є важливим центром організаційно-педагогічної роботи кафедри зі студентами; проведено педагогічні читання на пошану Б. Ступарика (2003, 2006, 2011), в яких взяли участь практично представники всіх областей України й науковці Польщі. За результатами педчитань випущено наукові збірники; викладачами, аспірантами підготовлено 13 статей про галицьких педагогів, прізвища яких ввійшли в науковий обіг вчений і які надруковані вже під його прізвищем в двотомному навчальному посібнику «Українська педагогіка в персоналіях»; підготовлено і надруковано збірник вибраних статей Б. Ступарик; захистили дисертації 10 аспірантів, які починали наукові пошуки під керівництвом Б. Ступарика; продовжує функціонувати наукова школа педагога: захищено одна докторська дисертація, біля 50 - кандидатських. Готуються до захисту 7 докторських і 8 кандидатських дисертацій в тому числі й дисертація «Педагогічні ідеї та освітня діяльність

Б.М. Ступарика (1940-2002 рр.)»; урочисто відкрито (10 березня 2015 р.) анотаційну дошку педагогу на фасаді будинку, де він проживав; проведено спільне засідання викладачів кафедри та педколективу ЗОШ-ліцею № 23 (3 березня 2015 р.) на тему: «Реалізація ідей Богдана Ступарика в навчально-виховному процесі сучасних закладів освіти»; регулярно проводяться конкурси наукових робіт студентів, педагогічні читання на ступариківську тематику; проведено презентацію кафедри в обласній публічній науковій бібліотеці імені Івана Франка. Отже педагогічні ідеї Б.Ступарика є орієнтиром діяльності кафедри.

Список використаних джерел

1. Закон України «Про вищу освіту» // Відомості Верховної Ради (ВВР), 2014, №37-38, ст. 2004.
2. Грані творчої спадщини Богдана Ступарика. Методичні поради до лекції з курсу «Педагогіка в іменах» / За ред. Білавич Г.В., Завгородня Т.К., Сабат Н.В., Салига Н.М. - Івано-Франківськ, 2003. - 32 с.
3. Ничкало Нелля. Науково-педагогічна школа Богдана Ступарика: профтехосвіта - університетська освіта - АПН України / Нелля Ничкало // Українська педагогіка на межі століть. - Івано-Франківськ, 2003. - С.8-24.
4. Ступарик Богдан. З порога вічності (Автобіографічна сповідь) / Богдан Ступарик. - Івано-Франківськ: Нова Зоря, 2005. - 208 с.
5. Ступарик Б. Українська національна школа: нова парадигма вартостей // Галичина. - 1998. - № 1.- С. 137-143.

[Завгородня Т. Реалізація ідей Богдана Ступарика в діяльності кафедри педагогіки університету. *Гірська школа Українських Карпат*. Наукове фахове видання з педагогічних наук. №12-13. Івано-Франківськ 2015. С. 55-58]

РОЗДІЛ 2

ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА ВИХОВАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Педагогічна культура викладача ВНЗ як необхідна умова якісної підготовки майбутнього фахівця

XXI століття – це епоха виходу молоді на арену свідомої творчості. Тому позитивний розвиток нашого суспільства, переведення його в якісно новий стан, забезпечення докорінного реформування держави залежать від діяльності конкретних соціально-активних особистостей. А це означає, що вища школа повинна створювати передумови для формування індивідуального світогляду, інтелектуальної мобільності та розвитку творчості студентів.

У сучасних умовах, коли освіта у світі стає основним полем конкуренції, змаганням за те, яке місце кожна людина, кожна країна посідатиме, основним виміром її прогресивності, важелем у подальшому прогресі даної країни є рівень розвитку особистості. Тому, зауважує президент НАПН України Василь Кремень, в нашій країні необхідно «зробити освіту найбільш пріоритетною галуззю життя і діяльності. Знання мають стати сутністю особистості, основою поведінки життя і діяльності людини» [1, с.3]. Одночасно це повинна бути людина з інноваційною культурою, інноваційним типом мислення, здатністю і готовністю до інноваційної діяльності, одним словом – самодостатньою. Це повинна бути людина, яка володіє не тільки українською, російською, а й обов'язково англійською чи іншою мовою міжнародного спілкування. Все це вимагає змін у навчальній діяльності ВНЗ, зокрема: побудови навчального процесу на шані і повазі, таланті і здібностях кожного конкретного студента; створення умов для підготовки демократичної, глобальної людини, здатної жити і функціонувати в глобальному середовищі; вироблення у майбутніх фахівців вмій та навичок спілкування зі світом, з громадянами інших країн; підготовки технологічної людини, здатної освоїти новацію; формування особистості, яка розуміє безальтернативність ринку, психологічно підготовлена до вступу в ринкові відносини. А щоб «завоювати» ринок освіти, необхідно постійно думати про зростання професійної майстерності, професійної компетентності, професіоналізму, а також іміджу викладача.

Враховуючи, що проблеми професіоналізму майбутніх фахівців знайшли достатнє висвітлення в науковій педагогічній літературі (О. Дубасенюк, О. Медведєва, Л. Романишин, С.Сисоєва, М. Сметанський, Г. Тарасенко, Л. Хомич та ін.), у статті ми розглянемо проблему виховання педагогічної культури викладача ВНЗ, зробивши акцент на проблемі як стати цікавою особистістю, привабливою для студентів і колег (зовнішність, манера поведінки,

стиль одягу, аксесуари, макіяж, зачіска тощо). Тобто проблемі зовнішнього вигляду викладача.

Серед вимог до сучасного фахівця, які повинні відповідати потребам сьогодення, науковці (Козаков В.А., Дзвінчук Д.І.) виділяють: готовність забезпечувати умови не лише для свого творчого потенціалу, а за потреби — для потенціалу підлеглих; здатність розуміти інших людей, їх прагнення, мотиви, інтереси тощо; високі духовні й моральні ідеали та переконання; високу політичну, правову та економічну культуру; системне мислення, яке передбачає психологічну готовність, здатність та навички системного підходу до проблемних ситуацій; готовність брати на себе відповідальність; комунікативність, діловитість, здатність до міжособистісного і управлінського спілкування тощо. Все це вимагає зростання значення психолого-педагогічної підготовки випускників ВНЗ, якість якої на пряму залежить від рівня педагогічної культури викладачів [2, с.44].

Тому не дивно, що в багатьох технічних, медичних, економічних університетах створено кафедри педагогіки і психології, українознавства, лабораторії вищої школи тощо. Але на превеликий жаль, у переважній більшості ВНЗ непедагогічного спрямування та й в класичних університетах проблема підвищення психолого-педагогічної підготовки, виховання педагогічної культури випускників приділяється недостатня увага, а, якщо бути точними - ніяка. Одночасно опитування студентів магістратури непедагогічних спеціальностей (міжнародні відносини, політологи, фізики, туризм, курортна справа та інші), засвідчив, що вони, особливо після проходження різних видів виробничої практики, під час яких вони зустрічаються з різними ситуаціями в розв'язанні виникаючих проблем, труднощами спілкування, неможливістю знаходження правильного методу, прийому педагогічного впливу на співрозмовника відчувають необхідність в посиленні психолого-педагогічної підготовки. Особливо це стосується майбутніх фахівців спеціальностей «людина – людина».

Як вже зазначалося, однією з причин низької якості психолого-педагогічної підготовки спеціалістів, на наш погляд, є недостатній рівень педагогічної майстерності, педагогічної культури викладачів. Останні повинні відповідати багатьом вимогам серед яких володіти методикою викладання, управління навчально-пізнавальною діяльністю студентів, що допомагає викладачеві викликати захоплення професією і бажання поповнювати свої знання; бути педагогічно вираженою особистістю; здійснювати творчий підхід до справи, перевіряти й аналізувати власний досвід, вивчати і використовувати все краще з чужого, шукати і знаходити нові, досконаліші, раціональніші педагогічні технології; розвиненість професійно-специфічних здібностей (організаторсько-педагогічні, дидактичні, перцептивні (лат. регсеріо

— сприймання); комунікативні, сугестивні (лат. навіювання), гносеологічно-дослідницькі, науково-пізнавальні); виконання функцій дослідника, який, спираючись на основні положення теорії навчання і виховання, досліджує навчально-виховний процес, робить висновки, експериментує. Тобто від викладача ВНЗ вимагається здійснення педагогічної діяльності на дослідницькому рівні, творчий підхід до її організації та проведення, а це вимагає постійної роботи над собою. З цього приводу К. Ушинський зауважив, що вчитель в учителіві живе лише доти, поки він вчиться. Все це обумовлює необхідність підготовки викладачів до постійного науково обґрунтованого самовдосконалення й самоосвіти.

Викладачеві повинні бути притаманні високі моральні якості; уміння володіти власною емоційно-вольовою сферою, що знаходить вираз у продуманій поведінці, відповідних емоціях «мажорного» чи «мінорного» характеру, виявлення емоцій і волі у несподіваних ситуаціях педагогічного процесу; цілеспрямованість, ініціативність, дисциплінованість, вимогливість до себе та інших, витримка, здатність до гальмування у поєднанні зі швидкою реакцією і винахідливістю, емоційною рівновагою, умінням володіти своїми почуттями; педагогічна спостережливість і уважність; педагогічний такт (відповідне ставлення до студентів, уміння в кожному конкретному випадку знаходити правильну лінію поведінки).

Складовими педагогічної культури викладача є ґрунтовні психолого-педагогічні знання, тверді переконання в необхідності психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців, а також поведінка відповідна до цих знань і переконань. На шляху формування педагогічної культури викладача необхідно звертати увагу на підбір та виховання науково-педагогічних кадрів, вдосконалення навчально-методичного забезпечення, впровадження інноваційних освітніх технологій, розвиток матеріально-технічної бази, контроль якості навчання, стимулювання успішності студентів [3].

Висока педагогічна культура викладача ВНЗ є одним із багатьох факторів, що визначають якість його діяльність. Створюється вона в результаті спеціальної підготовки. Ситуація, що склалася у сучасній вищій школі, залишає бажати кращого. Не секрет, що в середовищі викладачів вже давно сформувалось досить скептичне ставлення до педагогічної літератури та й до самої педагогіки. Навіть термін «педагог» вживають здебільшого в педагогічних ВНЗ. В чому ж причина? У вишах широко розповсюджена думка про непотрібність вивчення педагогіки (мовляв, студенти - дорослі люди, самі розберуться що до чого) і, навіть, знаходять теоретичне підґрунтя: «У вищій школі методами навчання є методи науки, яку вивчають». Чи можуть методи науки задовільнити вимоги управління такою

складною діяльністю як пізнавальна? Адже викладацький склад класичних ВНЗ та й переважної більшості їх факультетів поповнюється за рахунок спеціалістів з вищою галузевою освітою, яка часто не пов'язана з педагогічною діяльністю. Такі спеціалісти вважають провідними наукові та прагматичні проблеми спеціальності, а не проблеми підготовки фахівців. Звідси, викладацька діяльність функціонує з інтуїтивно-емпіричних міркувань або копіювання досвіду більш освічених колег. Таким чином, поступово, методом спроб і помилок викладачі набувають методичний досвід, який дуже часто далекий від наукової парадигми організації навчально-виховного процесу у вищій школі.

Тому сучасний викладач ВНЗ повинен бути спорідненим з основними проблемами педагогіки вищої школи, володіти педагогічним понятійним апаратом, орієнтуватися в сучасних педагогічних технологіях. Без опанування цього педагогічного мінімуму не може бути результативної педагогічної діяльності викладача.

Це розуміють навіть у деяких технічних ВНЗ. Так, в Національному університеті «Львівська політехніка» здійснюється психолого-педагогічна підготовка викладачів через семінар педагогічних знань, програма якого складається з основ психології та педагогіки вищої школи, педагогічної майстерності. Проте, ця тенденція ще не стала правилом для всіх непедагогічних ВНЗ і навіть класичних університетів. Сьогодні необхідно будувати навчально-виховний процес з метою формування особистості, яка психологічно підготовлена до вступу в ринкові відносини. Для цього необхідно, щоб викладачі крім ґрунтовної підготовки з фаху обов'язково мали не менш ґрунтовну психолого-педагогічну підготовку, високий рівень педагогічної культури. А для того, щоб майбутні викладачі працювали не тільки в науково-дослідницькій сфері, але й в управлінській та **педагогічній** необхідно постійно розширювати об'єм психолого-педагогічної підготовки та вдосконалювати її якість. Але, якщо на розв'язання проблеми підвищення професіоналізму молодого викладача ВНЗ хоч як спрямована діяльність і Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України і ректоратів навчальних закладів, то на підвищення їх іміджу практично ніхто не звертає уваги. А ця проблема існує і вимагає пошуку шляхів її розв'язання.

Прояви іміджу викладача можуть бути як позитивні, так і негативні. Іноді буває так, що у викладача виникають проблеми із власним іміджем і тією роллю, яку він виконує. З однієї сторони – це приниження свого іміджу, а з іншого – необґрунтоване завищення. Причин першого є декілька. По-перше, викладач не отримує радості, задоволення від роботи. По-друге, викладач встановив для себе дуже високу планку. І, нарешті, він вважає, що інші викладачі краще нього. Виникнення внутрішнього незадоволення собою, безперечно, впливає на імідж викладача. Негативний прояв іміджу спостерігається і тоді, коли він без всяких

підстав рветься до власті, одночасно не виконуючи свої безпосередні функції – навчання й виховання студентів.

На нашу думку сучасний конкурентноспроможний молодий викладач повинен гармонічно поєднувати в собі любов до викладання, високий рівень професійної компетенції з потребою подальшого кар'єрного зростання. Тобто викладач повинен бути професіоналом із високим позитивним іміджем.

Говорячи про професіоналізм викладача ми маємо на увазі мистецтво володіння знаннями з предмету, педагогічними технологіями, психологічну грамотність. Однак дуже часто при цьому не звертаємо уваги на зовнішній облік. А як показує практика, викладач, відмінно володіючи педагогічною майстерністю, але, який не надає уваги своєму зовнішньому вигляду, допускається неприпустимої помилки. Це заважає його професійному зростанню, іншими словами професійної кар'єрі.

Давно відомо, що і студенти, і учні в першу чергу звертають увагу на зовнішній вигляд викладача, тобто на його **імідж**. Його складовими є відповідність положенню, яке вона займає; навички викладання; комунікативні навички (письмова і усна мова); хода, постава; загальний рівень культури; впевненість в собі; вміння спілкуватися з людьми; гарні манери; високі духовно-моральні якості; вміння одягатися; звучання голосу; охайність, доглянутість тощо [4, с.67].

Для виявлення складових іміджу викладача ВНЗ ХХІ століття ми запропонували студентам назвати риси, які повинні бути характерними для викладача. Всього респондентами було названо більше 80 необхідних викладачу якостей. Ми обрали ті, які отримали найбільший рейтинг. Серед них: професіоналізм, почуття відповідальності, справедливість, рішучість, вміння дискутувати, комунікабельність, доброзичливість, душевна щедрість, акуратність, вміння модно одягатися, високий рівень культури, почуття власної гідності, зовнішність, відповідна положенню, яке займає в суспільстві викладач, впевненість у собі, організаторські здібності, вміння знаходити вихід з різних ситуацій, порядність, толерантність, відсутність зверхності в стосунках з колегами і студентами тощо. Як бачимо, імідж викладача складається як з якостей, характерних для його професіоналізму, так і з особистісних, але останні практично співпадають з тими, що виокремлено науковцями.

Проведене опитування дозволило також зробити висновок, що значна частина викладачів не замислюється над тим, яку інформацію несе їх зовнішній облік, як буде одяг і зовнішність сприйняті студентами, колегами.

Головними причинами такого стану, за нашим переконанням, є не тільки матеріальні можливості викладацьких родин, але й безграмотність в галузі іміджелогії, а також нехтування цими питаннями в процесі підготовки майбутніх

викладачів вищої школи. У даному випадку у процесі підготовки майбутніх викладачів слід ознайомити їх із каналами передачі своєрідних сигналів, за якими оточуючі складають про них уяву (зовнішній вигляд, одяг, постава, манера поведінки, міміка, пантоміміка, голос і манера розмови, оточуючі речі тощо); навчити відверто відповідати над питаннями, які варто постійно задавати собі: «Якими аспектами іміджу людина задоволена, а над якими необхідно попрацювати», «Впевненість в собі», «Якими нас бачать інші?», «Чи знайомі Ви із правилами етикету?», «Оцінка Вашого іміджу» та ін.). Корисним було б проводити практичні заняття на теми «Правильна постава», «Вправи на розвиток уміння слухати», «Як розвинути комунікабельність», «Напишіть свій портрет», «Що я повинен зробити, щоб наблизитися до ідеалу викладача ХХІ століття» тощо. Все це вимагає змін у підготовці майбутніх викладачів надання їм, як це відбувається у багатьох зарубіжних країнах, академічного напрямку підготовки, який дає право бути викладачем, через посилення блоку психолого-педагогічних, методичних та загальнокультурних (конфліктологія, українознавство і т.д.) дисциплін. А для розв'язання даної проблеми в Україні необхідно повернутися обличчям до неї і зрозуміти, що якість вищої освіти не зміниться в кращу сторону, доки буде відсутня достатня психолого-педагогічна підготовка викладачів ВНЗ.

Список використаних джерел

1. Кремінь В. Виступ на підсумковій колегії МОНУ «Пріоритети МОН – якісна освіта, демократизація, духовність» / В. Кремінь // Освіта України. 2006, 29 серпня. – С. 2-4.
2. Козаков В.А. Психолого-педагогічна підготовка фахівців як у непедагогічних університетах: монографія / В.А. Козаков, Д.І. Дзвінчук.. — К.: ЗАТ «НІЧЛАВА», 2003. — 140 с.
3. Програма підвищення якості навчального процесу в Харківському національному університеті імені В.Н. Каразіна на 2002-2010 рр. // [http: / www – ukr/ univer. kharkov. ua / study/program/ php 3](http://www-ukr/univer.kharkov.ua/study/program/php3).
4. Сорокіна Г Имидж современного учителя / Г. Сорокіна, С. Козлова. – Пенза, 2001. – 112 с.

[Т. К. Завгородня. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Серія «Педагогіка. Соціальна робота». Вип. 26. 2013. С. 78-81]

Загальнокультурна ерудиція – важлива складова цілісної професійної підготовки вчителя

Успішне розв'язання завдань, які повстали перед сучасною школою України, нагальна потреба суттєвого покращання всього навчально-виховного процесу безпосередньо пов'язані з необхідністю удосконалення підготовки майбутніх педагогів. Готовність педагога будь-якого профілю до навчально-виховної діяльності, педагогічне спілкування і самовдосконалення складається, як зазначено у Концепції національного виховання, з трьох аспектів: фахово-методичної підготовки, психолого-педагогічної та світоглядно-культурологічної [1, с.27]. Однак проведені дослідження засвідчує, що, якщо для успішного вирішення перших двох аспектів приділяється належна увага, то третій аспект - удосконалення ерудиції і культури майбутніх вчителів часто залишається поза увагою. І це при тому, що важливими складовими вихованості, загальної культури випускника вузу — майбутнього вчителя — має стати широкий кругозір і культурно-інтелектуальна ерудиція [2, с. 23].

У Державній програмі «Освіта (Україна ХХІ ст.)» наголошується, що головна увага при підготовці нового покоління педагогічних працівників має бути зосереджена не тільки на підвищенні професійної кваліфікації та соціального статусу педагога до рівня, що відповідає його ролі у суспільстві, а й на формуванні загальної культури вчителя. Тільки така особистість здатна виконати основну соціальну функцію — підготовку цілісної, всебічно розвинутої особистості, відданої інтересам Української держави [3, с. 43].

З метою вивчення загальнокультурних запитів сучасної молоді ми провели анкетування серед студентів (одержано 288 анкет) і учнів старших класів (216). Як засвідчують результати анкетування, у вищих навчальних закладах на вирішення цього питання звертається недостатня увага як у аудиторній, так і позааудиторній роботі. І, як результат, у значній кількості майбутніх педагогів практично не сформована потреба у постійному розширенні свого кругозору, ознайомленні з творами літератури і мистецтва. Так, не змогли пригадати жодного прочитаного в останній час твору вітчизняного письменника 82 % студентів IV-V курсів. Відповідаючи на прохання назвати твори вітчизняних письменників, 94 % студентів природничого, 73 % - педагогічного і 100 % філософського (спеціальність — психологія) дали негативну відповідь, або взагалі не відповіли. Звертає увагу і той факт, що тільки кожний третій студент IV курсу філологічного факультету спромігся назвати від одного до трьох сучасних українських письменників (в основному тих, які працюють в університеті). Варто підкреслити, що українська література є майбутньою професією цих студентів. І це при тому, що педагог, як відомо, повинен постійно залучати дітей до читання, бо книжка – найважливіший засіб духовного становлення молоді.

Враховуючи, що сучасна шкільна молодь вимагає від учителів широкої ерудиції, наукової обізнаності з різноманітних проблем, ми для порівняння вдали аналогічні питання учням старших класів загальноосвітніх шкіл м. Івано-Франківська. Це пояснюється тим, що студенти випускних і передвипускних курсів проходять педагогічну практику переважно в міських школах і повинні бути готовими до професійного спілкування з міськими учнями. Отримані дані дозволяють стверджувати, що рівень знань учнів старших класів творів сучасних українських письменників практично в два рази вищий, ніж у студентів. Таким чином, можна передбачити, що значна частина студентів зустрінеться з немалими проблемами в ході педагогічної практики; їм буде важко дотримуватися принципів організації навчально-виховного процесу.

Як впливає з результатів проведеного нами анкетування, старшокласники шкіл м. Івано-Франківська теж дивляться в основному розважальні програми, проте вони в два рази частіше проглядають телевізійні новини. Як видно, учні старших класів більше цікавляться політичними подіями, між студенти. Ймовірно, вчителі частіше ставлять їх у позицію активного і споглядача, з подальшим використанням отриманої інформації у навчально-виховному процесі.

Констатуючи відсутність у студентів інтересу до книжок, можна припустити, що їх інформованість зростає за рахунок роботи в Інтернеті. Однак проведене дослідження не дає втішних результатів. Тільки 46 % респондентів з числа студентів відповіли, що вони взагалі не вміють працювати з комп'ютером, 15 % - з принтером. Для порівняння слід зазначити, що серед учнів старших класів шкіл міста цей показник вище в 1,6 разів.

Лише одиниці студентів старших курсів університету працюють в Інтернеті, а серед старшокласників цей показник на 10 % вищий. Як бачимо, у вищих навчальних закладах педагогічного спрямування ще не повністю реалізуються вимоги по введенню нової системи інформаційного забезпечення. Звідси впливає необхідність реформування навчально-виховної роботи у вищих навчальних закладах. Зокрема вимагає рішучого підвищення комп'ютерна грамотність студентів, постановка їх перед необхідністю навчитися користуватися визнаними у світі технічними засобами (проведення пізнавальних ігор за даними Інтернету, використання інформації Інтернету при написанні курсових та дипломних робіт, робота з бібліографією у наукових бібліотеках тощо). Це дозволить підвищити як інформаційний, так і культурний рівень майбутніх педагогів, створить умови підвищення ефективності комунікативних зв'язків між учасниками навчально-виховного процесу, вихід студентів на міжнародні зв'язки.

Щоб зрозуміти причини низького рівня користування молод цю сучасними технічними засобами, ми запропонували респондентам запитання: «Де Ви навчилися користуватися комп'ютерною технікою?» Тільки кожний третій

студент відповів: у школі, а продовжив у навчальному закладі. Решта відповіли: навчили родичі, друзі, заняття на курсах. Ще менш втішні результати дало опитування старшокласників місцевих шкіл. Тільки 12 % з них оволоділи сучасними технічними засобами у школі, а 82 % — вдома, на курсах, у гуртках або у Малій академії.

Такий стан володіння комп'ютерною технікою безперечно знижує готовність майбутніх педагогів до рівноцінного спілкування з учнями під час педагогічної практики. Як стверджував В. Сухомлинський, починаючий педагог повинен мати мінімум знань в 10 разів більше, ніж мінімум знань, які потрібно давати дітям [5, с.28].

Як засвідчило дослідження, далеко не всі студенти читають газети. Про це ж свідчать і дані, одержані під час соціологічного опитування студентів Івано-Франківська в лютому 2000 р. соціальною службою організації Республіканської Християнської молоді. За цими даними, 32 % респодентів взагалі не читають жодного періодичного видання. Ті ж, що читають, найбільше переймаються наступними проблемами:

№	Проблеми, які цікавлять	студентів (%)	учнів (%)
1.	Молодіжні	22	22
2.	Негативних проявів (куріння, наркоманія тощо)	27	26
3.	Криміналістики	10	20
4.	Політичні	4	11
5.	Екологічні	5	—
6.	Спортивні	—	7
7.	Розгадування кросвордів	—	11

Як бачимо, і учнів і студентів турбують проблеми негативних проявів серед молоді та питання криміналістики. Проте учні більше уваги надають політичним, спортивним і інтелектуальним проблемам, не звертаючи уваги на екологічні проблеми. Проведене дослідження також засвідчило пасивну позицію значної частини студентів (16 %) у порівнянні зі старшокласниками (6 %), яких взагалі не турбують ніякі проблеми (або вони не змогли назвати). Це підтверджує, що у значної частини майбутніх педагогів не сформована активна позиція, що є результатом недостатнього рівня організації навчально-виховного процесу, позааудиторної виховної роботи, викладання суспільних, загальнокультурних дисциплін.

Підтвердженням цього висновку є вивчення громадської активності студентів. На запитання: «Чи займаєтесь Ви громадською роботою?» було отримано тільки 20% позитивних відповідей. Слід зазначити, що з переходом студентів на старші курси показник їх участі у громадській роботі знижується.

Так, якщо серед випускників шкіл 64 % є активними учасниками громадської роботи, то серед студентів III курсу про участь у громадській роботі заявили 40 % опитаних, на IV – 21%, а на V – 20 %.

Головними причинами негативного ставлення до громадської роботи і студенти назвали: небажання, невідповідність їх інтересам, нецікавість, відсутність часу, лінь тощо. Але деяка частка респондентів зазначила, що це не від них залежить.

Результати проведеного дослідження дозволяють зробити висновок не тільки про громадську пасивність студентів, але й про їх пасивність в організації культурного відпочинку, в накопиченні знань у галузі історії, мистецтва тощо.

На запитання: «Чи відвідували Ви цікаві історичні, культурні місця?» 72 % студентів і 86 % старшокласників дали позитивну відповідь. Проте 60 % зазначили, що вони були на екскурсіях тільки в межах області, і тільки 30 % - за її межами і то при умові, що організаторами таких екскурсій були батьки або друзі. Тобто за роки навчання у вищому навчальному закладі майбутні вчителі практично не ознайомилися з культурно-історичними місцями України. Що ж до старшокласників, то вони відвідали не ніякі історично-культурні місця країни, а й деякі побували за її межами.

Отже, проведене дослідження засвідчило, що сучасні студенти, які обрали у майбутньому професію педагога або шкільного психолога, мають недостатній загальнокультурний рівень. Вони мало читають вітчизняну художню літературу; недостатньо переглядають телевізійні передачі, рідко слухають радіо (в основному програми розважального характеру). Разом із тим, якщо вони й отримують інформацію, то не завжди вміють її творчо використати у навчально-виховному процесі або у прогнозуванні виховних впливів на учнів. Характерним для більшої частини майбутніх вчителів є несформованість у них потреби у регулярному читанні газет, часописів психолого-педагогічного та фахового спрямування; низька громадська активність, яка знижується з переходом студентів на старші курси.

Відповідаючи на запитання: «Чи займаєтесь Ви самовихованням?», всі респонденти з числа студентів дали позитивну відповідь (а серед старшокласників таку відповідь дали тільки 91 %). Це є свідченням того, що у майбутніх педагогів сформована потреба постійного самовдосконалення, переконання в тому, що без самовиховання людина не може бути вихованою. Серед основних методів самовиховання студенти визначили самоконтроль (89 %), самокритику (68 %), самооцінку (67 %), самозобов'язання (56 %), самоосуд (44 %), самопереконання (33 %), самозаохочення (33 %), самопокарання (17 %), самонавіювання (10 %). Як бачимо, майбутні педагоги найменше використовують у процесі самовиховання два останні методи. Так з'ясується, що не всі студенти володіють структурою

самонавіювання. Зокрема у них недостатньо розвинута сила волі, що не створює можливості покарання себе. У старшокласників спостерігається така ж картина: вони найменше використовують метод самопокарання (6 %), самонавіювання (18 %), самоосуд (18 %). А найчастіше - самоконтроль (53 %), самозобов'язання (53 %), самозаохочення (41 %), самооцінка (35 %), самокритика (35 %), самопереконання (29 %).

Аналіз якостей і рис, які бажають виробити в себе майбутні вчителі, можна розташувати по мірі зниження їх значення: терпимість, доброта, стриманість, наполегливість, толерантність, чесність, дисциплінованість, професійна майстерність, чесність, справедливість та ін. Що стосується старшокласників, то дівчата бажають виробити у себе наполегливість, цілеспрямованість, стриманість, терпимість, тактовність, працелюбність, комунікативність, а хлопці: рішучість, вміння логічно викладати свої думки, охайність, обережність та ін.

За результатами проведеного дослідження, у студентів спостерігається зниження культурологічних цінностей, що співпадає з даними проведеного дослідження у 1996-1998 рр., яке виявило у молоді посилення значущої уваги до матеріального чинника в системі показників, що формують почуття задоволеності життям і уявлення про особисті успіхи [6, с. 35]. Отже в навчальних закладах педагогічного спрямування необхідно посилити акцент у навчально-виховному процесі з студентами на підвищенні їх загальнокультурного рівня та розширенні інтелектуальної ерудиції. Важливими умовами взаємопов'язання цих проблем можуть бути цілеспрямоване залучення студентів до перегляду телепрограм та прослуховування радіопередач; відвідування виставок, музеїв; залучення їх до участі в туристсько-краєзнавчій роботі з використанням як традиційних, так і нових форм виховної роботи; формування у майбутніх учителів потреби у постійному самовихованні з використанням різних методів і прийомів самовиховання; включення студентів у розробку різноманітних багатоваріативних моделей виховних заходів на основі досягнень вітчизняної культури; цілеспрямоване залучення їх до системи комп'ютерної інформації.

Список використаних джерел

1. Концепція національного виховання // Рідна школа. - 1995. - № 6. - С. 18-25.
2. Там само.
3. Державна програма «Освіта (Україна - XXI ст.)». - К.: Либідь. - 60 с.
4. Пушик С. Перо золотого птаха / С.Пушик. - Ужгород: Карпати, 1978. - 272 с.
5. Сухомлинський В. Сто порад учителю / В.Сухомлинський. - К.: Рад. школа, 1984. - 254 с.
6. Бевзенко Л. Зміст життєвого успіху: соціально-культурологічний компонент // Соціологія. - 2000. - № 1. - С.34-51.

[Т.К. Завгородня. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету ім. В. Винниченка*. Вип. 32. Ч.1. Серія: Педагогічні науки. Кіровоград: РВЦКДПУ, 2001. С. 107-110]

Практична діяльність як засіб удосконалення процесу формування моральних цінностей у майбутніх учителів у наукових дослідженнях кінця ХХ – початку ХХІ століть

Зміна політичних і соціальних пріоритетів у нашій країні вимагає перегляду й головної мети освіти. При цьому формування громадянина України поєднується із формуванням «громадянина світу» – людини прагматичної, творчої, чия освіта й мораль відповідають загальнолюдським цінностям. Проблема виховання моральної особистості цікавила багатьох дослідників за всіх часів (Р. Беланова, Г. Ващенко, Г. Жураковський, В. Літвінова, О. Сухомлинська та ін.).

В історіографії освіти й педагогічної думки України найбільш повно представлено аналіз освітньої діяльності та педагогічних ідей видатних українських педагогів ХІХ століття (В. Волошин, В. Демчук, І. Зайченко, А. Марушкевич та ін.), питання організації освіти й розвитку педагогічної думки в Україні ХХ століття (О. Вишневський, Т. Завгородня, В. Курило, А. Москаленко та ін.), проблеми зарубіжної школи та педагогіки (О. Литвинов, З. Мальков, В. Миронов, І. Тараненко та ін.). Однак важливу роль у розбудові національної системи освіти відіграють педагогічні кадри, тому головну увагу слід зосереджувати на підготовці нового покоління педагогічних працівників, здатних до впровадження нових, сучасних моделей навчання й виховання.

Активна взаємодія студентства з різними соціальними групами, специфіка навчання у вищих навчальних закладах створюють великі можливості для студентів у спілкуванні. Тому одним із найбільш перспективних підходів до виховання особистості на даний момент може виступати концепція моральної самореалізації, яка базується на розумінні сенсу життя людини з точки зору її повної самореалізації, коли людина прагне принести максимальну користь собі, близьким людям, суспільству через використання власних здібностей, знань, умінь і навичок. Це веде за собою оволодіння досвідом, накопиченим суспільством, щоб забезпечити їй ефективну й оптимальну соціалізацію в межах суспільних відносин. Тому сучасними методологічними принципами побудови системи загальнопедагогічної підготовки вчителя в умовах університету можна обрати: цілісність, науковість, доповнюваність, взаємозв'язок педагогічної теорії та шкільної практики, інтеграцію змісту, індивідуалізацію та диференціацію підготовки, інноваційність, педагогізацію.

Викладачу при організації впливу на студента як об'єкта необхідно враховувати те, що студент ніколи не розвивається у прямій залежності від педагогічного впливу на нього, а за індивідуальними психічними законами – особливостями сприймання, розуміння, запам'ятовування, волі, характеру, формування здібностей. Саме викладач повинен допомогти студентові стати

об'єктом діяльності, в основі якої лежить самоутвердження, саморозвиток, самовдосконалення, а це можливо тільки через практичні методи навчання й виховання.

Оновлення змісту й структури процесу підготовки насамперед пов'язане з розширенням сутності самої категорії, яка вимагає забезпечення єдності змісту теоретичної, практичної, психофізіологічної і морально-психологічної готовності майбутніх учителів до професійної діяльності, та необхідності найбільш повного відображення сучасних вимог до педагогічної освіти [2, с.7]. Тобто сучасні студенти повинні бачити у викладачеві взірець позитивної й життєстверджуючої особистості, представником тільки позитивних соціальних цінностей, носієм ідей моральної перспективи. А основними шляхами щодо їх формування є гра, праця, розвиток інтересів та здібностей, драматизація, неперервна педагогічна практика тощо.

Зокрема, серед педагогів Галичини початку ХХ століття найбільш характерними поглядами щодо формування і розвитку творчості особистості педагога були:

- «освітити дитину» – розвинути її всебічно, зберігаючи внутрішню гармонію;
- природній обдарованості дитини має відповідати організація навчально-виховного процесу;
- навчальний процес повинен формувати й розвивати інтереси та творчі здібності;
- вільне виявлення творчого настрою сприяє розвитку внутрішніх творчих здібностей учнів.

Тому сучасний педагог повинен сам відповідати вимогам творчої, розвиненої, толерантної, практичної, енергійної, активної особистості. А це можливо (за нашим опитуванням студентів 2-3 курсів одного факультету) при практичній підготовці під час навчально-виховного процесу в університеті з використанням логічних схем, опорних сигналів, мультимедійних засобів, стилю спілкування викладача (оптимальність вимог, емоційність, формування колективних форм роботи студентів та ін.) тощо.

Зокрема, лабораторні заняття з педагогіки як один із різновидів практичної діяльності, що інтегрує знання та практичні вміння студентів у процесі навчально-дослідницької діяльності, націлені на вивчення й пояснення фактів і явищ педагогічної дійсності. Особливо зростає їх роль та значення у підготовці вчителя в умовах класичного університету, оскільки вони сприяють повному засвоєнню педагогічних знань, завдяки закріпленню й застосуванню останніх на практиці; поліпшенню практичної готовності майбутніх учителів через формування

комплексу дослідницько-педагогічних умінь; створенню психологічних передумов для формування професійної самосвідомості студентів.

Лабораторним заняттям з педагогіки в системі загальнопедагогічної підготовки вчителя притаманні такі основні функції: методологічна, інформативна (освітня), розвивальна, виховна, рефлексивна, прикладна [2, с.9], що забезпечують розвиток творчого професійного мислення, пізнавальної мотивації й професійного використання знань, умінь і навиків у навчальних умовах.

Лабораторні заняття з педагогіки			
За дидактичною метою: тематичні, предметні, міждисциплінарні	За видами пізнавальної діяльності: репродуктивні, реконструктивні, частково-пошукові, дослідницькі	За характером навчально-дослідницької діяльності: діагностування, спостереження, апробації, вивчення педагогічного досвіду	За формами організації діяльності: індивідуальні, групові, фронтальні

[2, с.10]

Кожне лабораторне заняття передбачає попередній контроль готовності студентів до виконання конкретної роботи, завдань відповідно до запропонованої тематики, оформлення індивідуального звіту (аналогічного після проходження педагогічної практики), оцінювання викладачем результатів роботи кожного студента.

На сутність навчальних проблем, на сферу пошуку невідомого вказують проблемні ситуації, що спрямовані у бік пошуку студентом нового знання, умов або способів діяльності. Серед сучасних досліджень, присвячених методу моделювання педагогічних ситуацій як комплексного засобу, що може стимулювати молодь до самоаналізу, самооцінки та саморозвитку, слід виділити наукові розробки Б. М. Андрієвського, А. А. Вербицького, В. Л. Федяєвої, Л. М. Фрідмана та ін. У них наголошується на необхідності врахування ролі емоційних переживань, спілкування, аргументації у процесі моделювання педагогічних ситуацій, пов'язаних саме з практичною діяльністю вчителя в школі.

Професійно-педагогічна діяльність учителя вимагає включення в його професійний апарат й особистісних моральних якостей, які сприяють процесу пізнання, осмислення та перетворення навколишнього світу через висловлення індивідуального ставлення до нього. Педагогічна діяльність виступає основною соціальною детермінантою, що визначає моральне зростання молодої людини, а

згодом трансформується у морально-практичну діяльність (І. Д. Бех, Л. С. Виготський, О. А. Леонт'єв, О. А. Савченко, Р. І. Хмелюк та ін.).

Процес формування моральних цінностей особистості відбувається в два етапи: морально-практична діяльність, що змінює моральну свідомість та поведінку особистості; самовиховання, метою якого виступає моральне вдосконалення власного «Я» в системі суспільних стосунків, відбувається інтеріоризація, привласнення студентом системи існуючих моральних цінностей. Під поняттям «морально-практична діяльність» розуміється основна соціальна детермінанта, яка визначає моральне зростання молоді людини; діяльність, яка трансформується пізніше у професійно-моральну діяльність, пов'язану з моральними пошуками. Науковці виділяють такі ступені формування моральних цінностей: активне ставлення, конформне ставлення, індиферентність, негативну оцінку, активну протидію системі цінностей, яка внутрішньо та зовнішньо заперечується [1, с.7].

Однак проблемі формуванню особистісних якостей студентів приділяється недостатньо уваги. Серед основних причин такого положення визначено: відсутність розроблених методик, недостатню обґрунтованість потреби здійснення морального виховання під час викладання психолого-педагогічних, спеціальних, методичних дисциплін. Досліджуючи проблему формування цінностей, науковці виділили два аспекти, у межах яких відбувається становлення моральної особистості: теоретичний (засвоєння та усвідомлення) і практичний (залучення студентів до практичної виховної діяльності).

Підвищення шляхів удосконалення процесу формування моральних цінностей у майбутніх учителів можливе саме засобами моделювання педагогічних ситуацій, що реалізуються за таких умов: цілісність, упровадження системи доцільних методів, використання синтетичного підходу до побудови навчально-виховного процесу; організації спільної методичної роботи вчителів дисциплін педагогічного циклу; безперервності й системності процесу формування моральних цінностей у процесі діяльності; орієнтації педагогічного процесу на суб'єктивну позицію студента як носія моральних цінностей; формування позитивної мотивації студентів до навчально-виховного процесу, педагогічної діяльності; залучення студентів до діяльності, яка моделює їх майбутню професійну діяльність; виховання у студентів потреби до постійного самовдосконалення (самоосвіти, саморозвитку, самовиховання); створення сприятливого емоційно-психологічного мікроклімату на заняттях; реалізації вимог щодо дотримання принципів гуманізації, активності в навчально-виховному процесі; організації спільної діяльності студентів і викладачів; упровадження варіативності видів навчальної діяльності на заняття з предметів педагогічного циклу [1, с. 8].

Предмети педагогічно-психологічного циклу становлять фундамент освіти педагогів та їх гуманітарної самоосвіти. Основним елементом, який об'єднує різні орієнтації та явища, має бути гуманістична думка, а ідеалом нової освітньої епохи – творча людина, що будує себе і оточуючий світ. Реформа освіти передбачає навчання як активний розумовий процес, пов'язаний із критичним творчим мисленням, залученням студентів до процесу власного навчання й творення їх власних знань. Це має навчити молоду людину діяти у непередбачуваних ситуаціях, дати їй можливість розвивати свої знання, користуючись новими інформаційними засобами [4, с.12]. Означена система передбачає розширення морально-етичних знань студентів і формування в них твердих переконань, спрямованих на досягнення морального ідеалу, що стає орієнтиром морально-ціннісної поведінки.

Процеси трансформації освітньої системи вимагають від учителя пошуку і розуміння нових педагогічних ідей, вміння їх представляти й реалізувати, використовуючи теоретичні, суспільні та індивідуальні здобутки. Фахова підготовка вчителів здійснюється у трьох напрямках: метеоричний (у змісті навчання); педагогічно-методичний (методи, форми, засоби роботи); методологічний (цілісність новаторських й дослідницьких функцій). Неоднозначну роль відіграє педагогічна практика еволюційного характеру, реалізація якої залежатиме від готовності студента до завдань школи, вчителів та інших суб'єктів освіти [4, с.13]. Практична підготовка студентів до ефективної роботи в школі й освітньо-виховних закладах є інтегральною складовою фахової підготовки вчителя, адже він повинен ефективно навчати учнів і впливати на їх активність, знати сучасність та дивитися в майбутнє.

За опитуванням студентів 2-3 курсів одного з факультетів університету 100 % респондентів відмітили, що проблема практичної підготовки вирішується саме через педагогічну практику, яка починається тільки на 4 курсі і триває тільки 5 тижнів (один з яких – пасивний). Дискусія під час обговорення даного питання привела студентів до висновку, що практика повинна бути безперервною з 1 курсу, поступово вводячи майбутніх учителів у світ професії, що веде за собою використання певних знань (не академічних), формування переконань, умінь та навиків у спілкуванні з дітьми, вчителями, адміністрацією та батьками. За словами студентів це можливо при роботі в одному класному колективі на протязі періоду навчання у ВНЗ, аргументами для цього слугувало: діяльність як класного керівника, вчителя-предметника, вихователя, вивчення учнів даного класу й відповідний індивідуальний підхід до кожного, спостереження за дітьми на протязі тривалого часу тощо. Однак, студенти наголошують і про відповідну підготовку під час практичних, лабораторних та семінарських занять: ознайомлення з календарним плануванням, плануванням виховної роботи,

написанням конспектів уроків, їх проведення, проведення виховних заходів тощо. Тобто через дидактичну, рольову, ділову гру, ігрове проектування, вистави, ребусне навчання, декламації тощо підводити студентів до практичної роботи в школі.

Таким чином, практична підготовка студентів вищих навчальних закладів III-IV рівнів акредитації вимагає більш радикального перегляду існуючої моделі виховання й освіти на основі пріоритету духовно-моральних цінностей, перехід до особистісно-орієнтованої парадигми й розвивального навчання, введення безперервної педагогічної практики, вагомих змін при складанні навчальних планів і програм з психолого-педагогічних дисциплін. Якість цих перетворень залежить від переорієнтації педагогічного процесу з одностороннього впливу викладача на комунікативну його взаємодію, з обов'язковим урахуванням психофізіологічного стану студента.

Список використаних джерел

1. Власенко О.М. Формування моральних цінностей у майбутніх учителів засобами моделювання педагогічних ситуацій / 13.00.07 : автореф...канд. пед. наук. – Херсон, 2005. – 19 с.
2. Гунда Г.В. Лабораторні заняття з педагогіки в системі загально педагогічної підготовки вчителя в університеті / 13.00.04 : автореф...канд. пед. наук. – К., 2001. – 20 с.
3. Педагогіка і психологія вищої школи : Навчально-методичний посібник / Руснак І.С., Іванчук М.Г. – Чернівці: Рута, 2008. – 176 с.
4. Сітарська Б. Теоретичні і методологічні засади дидактичних завдань з педагогіки у процесі підготовки та вдосконалення вчителів / 13.00.04 : автореф...д. пед. наук. – К., 2005. – 46 с.

[І.В.Стражнікова.

*Збірник наукових праць Військового інституту
Київського національного університету імені Тараса Шевченка.
К.:ВІКНУ, 2010. Вип. 26. С. 322-326]*

Зміст та структура морально-вольових якостей ділової людини

Звичайно спеціалісти ранжували значущість якостей ділової людини відповідно до власної точки зору. Майже всі дослідники у характеристиках ділової людини перераховують від трьох до п'ятнадцяти якостей за порядком їх важливості та значущості. Тому ми диференціювали якості за допомогою кількісних оцінок (за п'ятибальною системою: перша трійка наведених якостей оцінювалась у 5 балів, друга трійка – 4 бали, третя трійка – 3 бали, четверта – 2 бали, п'ята – 1 бал.). Результати ранжування якостей ділової людини наведено у таблиці 1.

Визначена сукупність якостей характеризує людину як ділову у всіх життєвих сферах її існування. Ґрунтуючись на результатах здійсненого аналізу, достатніми якостями людини як ділової можна вважати організованість, відповідальність і практичність. Зокрема, організованість включає елементи

дисциплінованості, відповідальності, зібраності, наполегливості, раціональності, самовладання, самоконтролю, цілеспрямованості; відповідальність – гуманізму, демократизму, поваги до моральних норм, порядності, принциповості, самокритичності, самостійності, самоконтролю; практичність – креативності, наполегливості, передбачливості, відповідальності, раціональності, організованості, рішучості, розсудливості, цілеспрямованості тощо.

Таблиця 1.

Результати ранжування значущості якостей ділової людини

Необхідні якості ділової людини у дослідженнях спеціалістів	У	Рангове місце	Необхідні якості ділової людини у дослідженнях спеціалістів	У	Рангове місце	Необхідні якості ділової людини у дослідженнях спеціалістів	У	Рангове місце
Організованість	196	1	Самостійність	56	10	Демократизм	27	17
Відповідальність	176	2	Активність	52	11	Підприємливість	24	18
Практичність	173	3	Ініціативність	52	11	Працелюбство	18	19
Раціональність	94	4	Повага до людей	39	12	Творчість	17	20
Наполегливість	75	5	Тактовність	39	12	Ерудованість	15	21
Комунікативність	74	6	Впевненість у собі	38	13	Креативність	15	21
Компетентність	62	7	Рішучість	35	14	Самоконтроль	15	21
Цілеспрямованість	59	8	Обов'язковість	30	15	Благодійність	11	22
Порядність	58	9	Дисциплінованість	29	16	Рівновага	10	23
Чесність	58	9	Гуманізм	27	17	Самокритичність	10	23

Таким чином, саме організованість, відповідальність і практичність здатні синтезувати моральну й раціонально-прагматичну спрямованість мислення, думок, вчинків і поведінки людини як ділової. Організована людина, позбавлена практичності, може зупинитися тільки на уявному удосконаленні планів або намірів, без втілення їх у оточуючу реальність. Без організованості й практичності ділова людина втрачає свою сутність, живе і діє, як звичайний неділовий представник соціуму, тобто поведінка, мислення, особистісні характеристики не відрізняють її як ділову в суспільстві й життєдіяльності.

Належне моральне спрямування через відповідальність примушує ділову людину вчиняти згідно з чинним законодавством та існуючими суспільно-громадськими нормами, уникати конфліктності із собою й забезпечувати гармонію існування в соціумі. Тільки у сукупній єдності організованість,

відповідальність і практичність можуть забезпечити упорядковану практичну реалізацію особистістю своїх задумів на рівні моральних норм і принципів у суспільстві. За своєю психофізіологічною природою і сутністю дані якості вважаються морально-вольовими. Вивчення джерельної бази показало, що поняття «морально-вольові якості» і конкретизація їх видів залишаються невизначеними у психології та педагогіці. Серед психологів існують різні точки зору щодо трактування природи цих якостей. Зокрема, В. Іванніков підкреслює відсутність суттєвих доказів стосовно вольової природи зазначених якостей. Учений зазначає: «існує багато фактів, які змушують сумніватись у наявності волі як базисного компонентного утворення багатьох з них» [8, 135]. Іншої точки зору дотримуються психологи В. Казаков, Л. Кондратьєва. Вони охарактеризували морально-вольові якості як системні й вторинні у вольовій сфері особистості. Тобто, вони утворюються шляхом накопичення людиною життєвого досвіду щодо компенсації недостатньо ефективного вияву вольових зусиль. За таких умов людина використовує найрізноманітніші опосередковані способи вольової регуляції із широким включенням функціональних виявів моральної сфери [10].

Такий підхід також у дослідженнях Г. Ващенко, Є. Ільїна, Г. Костюка, В. Крутецького – морально-вольові якості визначаються як відносно стійкі, незалежні від тимчасової ситуації психічні утворення особистості, які вказують на досягнутий нею рівень свідомої саморегуляції поведінки у відповідності із морально-ціннісними орієнтаціями. Виступаючи водночас як вияви моралі і волі, ці якості позитивно впливають на засвоєння людиною правил і норм суспільної поведінки [5; 9; 11; 12]. І. Бех, М. Боришевський, В. Оржеховська виділяють два основні компоненти у структурі зазначених якостей: моральну спрямованість і вольову регуляцію. Співвідношення цих компонентів є своєрідним для кожної окремої якості. Автори підкреслюють, що моральна спрямованість як структурний компонент характеризує почуття, потреби, прагнення, наміри особистості.

У класифікації морально-вольових якостей склалося положення щодо існування найрізноманітніших підходів до їх розподілу за групами та визначення ієрархічної взаємозалежності цих груп. Більшість дослідників морально-вольової сфери висловлюють думку про віднесення організованості, відповідальності й практичності до групи так званих «складних» якостей [9; 10; 11]. У низці досліджень відповідальність розглядається як здатність особистості осмислювати, оцінювати й усвідомлювати реальність відповідно із суспільно-моральними критеріями. Відповідальність виступає вищою внутрішньою визначальною формою активності суб'єкта, яка спричиняє його поведінку і діяльність; за її допомогою особистість щоразу морально дієво стверджує себе у навколишній реальності [1; 4; 6; 13]. Як зазначає Ф. Блум, організована людина вміє

підпорядковувати свою діяльність певним принципам, вносити порядок у свої бажання. Зовнішньо організованість виявляється у відповідальному ставленні й пунктуальному виконанні суб'єктом заданої діяльності, у раціональній послідовності дій за умов мінімальної витрати сил та часу. Організована людина повинна мати витримку і самоконтроль, виявляти дисциплінованість і відповідальність, свідомо підпорядковуючи свої дії не тільки поставленим цілям, а й вимогам норм та правил поведінки, прийнятим у даному суспільстві [14].

У більшості психолого-педагогічних досліджень поряд із організованістю традиційно розглядається практичність особистості, яка вважається інтегрованою якістю і включає окремі елементи відповідальності та організованості. Практичність відображає прагматичну мотивацію вчинків, поведінки, думок людини, зорієнтованість на втілення задумів у існуючу реальність; виявляється в умінні бачити, виділяти, ставити проблеми, своєчасно їх усвідомлювати, приймати відповідальні рішення і практично їх розв'язувати. Практична людина доводить задуману справу до кінця, наполегливо долаючи перешкоди та труднощі [7], при цьому вольове зусилля виступає необхідною спонукуючою у подоланні зустрічних труднощів. Практичності ділової людини властива функція звернення: належний рівень вольового зусилля перетворює накреслені плани у реальний вчинок [10].

Отже, саме у здатності до морально узгодженого втілення намічених цілей та планів виявляється єдність відповідальності, організованості й практичності ділової людини.

Таким чином, морально-вольові якості – відповідальність, організованість і практичність – утворюють систему із взаємопов'язаними і взаємообумовленими структурними елементами. У системі частина взаємозв'язків функціонує за допомогою поєднуючих елементів раціональності. Відповідальність як якість ділової людини характеризується яскраво вираженою моральною спрямованістю на фоні відносно слабкої вольової регуляції.

Список використаних джерел

1. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: Наук.-метод. посібник. – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.
2. Блум Ф. и др. Мозг, разум и поведение: Пер. с англ. / Блум Ф., Лейзерсон А., Хофстедтер Л. – М.: Мир, 1988. – 248 с., ил.
3. Бобнева М.И. Социальные нормы и регуляция поведения. – М.: Наука, 1978. – 311 с.
4. Боришевський М.Й. Моральна саморегуляція поведінки особистості: понятійний апарат. – К.: ІІ АПН України, 1993. – 24 с.
5. Ващенко Т. Діагностика моральних цінностей особистості школярів // Рідна школа. – 1996. – № 2. – С. 24-25.
6. Елканов С.Б. Ответственность как качество личности у подростка // К проблеме управления обучением и воспитанием. – М., 1970. – С. 46-53.

7. Жариков Е.С. Социальная психология и хозяйственный руководитель. – М.: Знание, 1979. – 64 с.
8. Илларионов О.В. Новые профессии в обновляющемся мире // СОЦИС. – 1991. – № 2. – С. 82-91.
9. Ільїн С. Людина і ринок. Програма факультативного курсу для учнів 5-8 класів середньої загальноосвітньої школи // Географія та основи економіки в школі. – 1998. – № 4. – С. 21-27.
10. Казаков В.Г., Кондратьева Л.Л. Психология: Учебник для индустр.-пед. техникумов. – М.: Высш. шк., 1989. – 383 с.
11. Костюк Г.С. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1988. – 304 с.
12. Крутецкий В.А. Воспитание воли. – М.: Педагогика, 1957. – 123 с.
13. Оржеховська В.М. Формування соціальної відповідальності учнів у сучасній школі // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 4. – С. 25-32.
14. Якобсон С.Г., Пронина Н.Ф. Организованность и условия её формирования у младших школьников: Эксперим. исследование. – М.: Просвещение, 1967. – 174 с.
[Завгородня Т., Стражнікова І. “Наукові дослідження – теорія та експеримент’2009”: матеріали п’ятої міжнародної науково-практичної конференції (18-20 травня 2009). Полтава: “ІнтерГрафіка”, 2009. Т. 9. С. 75-80]

Виховання громадянськості студентства України в умовах Болонського процесу

У соціальній структурі суспільства особливе, важливе місце займає молодь. Саме вона важлива тому, що є джерелом поповнення трудових ресурсів, прагненням до самореалізації, відкрита для оволодіння новими знаннями, що відкриває перед нею соціальну і професійну перспективу, дозволяючи розглядати підростаюче покоління як стратегічно значущу надію держави в усіх сферах її існування. Але зробити цю надію реальною можливо за умови формування високодуховного середовища, виховання в молоді патріотизму та високої моральної культури.

У сучасному українському суспільстві виховання майбутнього фахівця має бути спрямоване на формування патріота, громадянина, національно свідомої людини, враховуючи у цьому процесі демократичні світові цінності; людини, яка могла б успішно адаптуватися у складних суспільних процесах і як найскоріше політично самовизначитися. Однак, за даними соціологів, більшість молодих людей в країні сьогодні займають пасивну, вичікувальну позицію у політичному житті суспільства: лише 10-15 % з них готові діяти активно [7].

Науковці виділяють як позитивні, так і негативні інстинкти, які є у вдачі українців. Результати такого вивчення дають можливість визначити український виховний ідеал, а також посилити роботу над розвитком у людини позитивних інстинктів і викоріненням негативних проявів. При цьому, зазначає В. Янів,

важливо «уміти мужньо правді глянути у вічі, а не намагатися применшувати зауважені хиби чи прибільшувати прикмети. Бо за стану “забронзовування” неможливий ніякий поступ» [8, с. 36]. Саме цими характеристиками не можна нехтувати при організації навчально-виховного процесу у ВНЗ, у роботі з сім'єю.

ВНЗ повинні готувати фахівця, який вміє постійно самостійно оновлювати свої знання. Тому одним з головних завдань ВНЗ, що підніме якість освіти, а відтак й країну, є навчити студентів навчатися. Ця проблема на даному етапі актуалізується введенням кредитно-модульної системи навчання. Показниками сформованості вміння студента навчатися можуть бути: вміння планувати діяльність, бачити варіативні шляхи досягнення поставленої мети і знаходити оптимальний вихід з них, оволодіння швидкісним читанням; вміння виділяти головну думку в здобутій інформації; навички компактного, скороченого подання інформації; спроможність виконувати різні види фіксації отриманої інформації (тези, виписки, цитування і т.д.); дотримання вимог оформлення бібліографії тощо.

Одним із шляхів формування в студентів потреби у виробленні загальнонавчальних умінь і навичок може стати запровадження у ВНЗ такої схеми вивчення дисциплін: 1) ознайомлення з конкретним етапом виробничого процесу безпосередньо на підприємстві; 2) самостійна робота студента з аналізу побаченого та самостійного вивчення рекомендованої літератури; 3) теоретичне обґрунтування викладачем тем, з якими ознайомилися студенти у процесі відвідування базового підприємства, з залученням їх до розповіді, дискусії тощо.

Важливою формою поєднання навчання з науковим, інноваційним процесами, індивідуалізації фахової підготовки є практика. Особливо це стосується асистентської практики, яка є складовою процесу підготовки фахівців у магістратурі. Зміст цієї практики передбачає діяльність у таких напрямках: 1) психолого-педагогічний – підготовка студента до забезпечення загально-педагогічної діяльності, куратора студентської групи у ВНЗ; 2) методичний – підготовка магістранта як викладача однієї з навчальних дисциплін; 3) науковий – підготовка майбутнього викладача як науковця. При цьому кожен блок повинен забезпечувати як загальноосвітню, так і фахову підготовку.

Вдосконалення педпрактики студентів магістратури можливо при: підвищенні рівня їх психолого-педагогічної та методичної підготовки до проведення викладацької, виховної та науково-дослідної роботи зі студентами; сформованості у студентів уміння співпрацювати з студентами, викладачами та методистами, уникати конфліктів; оновленні змісту предметів педагогічного циклу; збільшенні годин на вивчення «Педагогіка вищої школи» з обов'язковим плануванням практичних занять; введенні у навчальний план підготовки магістрів

предметів за вибором, які сприяли б покращенню підготовки випускників до життя в соціумі та виконання ними опікунсько-виховної функції («Опіка дітей і молоді в період трансформації суспільного устрою», «Новітні освітні технології у ВНЗ», «Толерантність взаєностосунків викладача та студента» тощо); реалізації модульного принципу організації змісту асистентської практики з можливостями виокремлення генеральних, наскрізних ідей професійної діяльності та ін.

Якщо в навчальній діяльності простежується посилення громадянського виховання студентів, наприклад, через зміст кожної дисципліни, шляхом включення студентів у самостійну пошукову діяльність, постановки їх в позицію активних учасників процесу навчання шляхом використання інноваційних освітніх технологій тощо, то виховні можливості позааудиторної роботи для розв'язання даної проблеми використовуються здебільшого не достатньо, не завжди спостерігається її цілісність, системність. Водночас, як засвідчують теоретичні напрацювання з проблем освіти і виховання, досвід роботи навчальних закладів, найкращі умови для підвищення ефективності громадянського виховання майбутніх фахівців створюються саме у позааудиторній роботі.

Як засвідчує спеціальне вивчення проблеми, системний підхід до організації громадянського виховання в навчальних закладах забезпечується організацією позакласної, позааудиторної роботи за такими основними тематичними напрямками Міжнародної програми: «Молодь пам'ятає» (історична спадщина); «Молодь допомагає» (волонтерство, соціальна робота); «Молодь захищає» (права дитини, головні свободи людини); «Молодь дбає» (охорона довкілля); «Молодь самоврядує» (шкільне самоврядування); «Молодь обирає» (вибори учнівського самоврядування); «Молодь інформує» (ЗМІ); «Молодь і здоровий спосіб життя»; «Молодь пізнає світ» (вивчення Європи та світу, країнознавчі проекти) [3].

У цьому сенсі значно більше, аніж це відбувається сьогодні, слід приділити увагу молодіжним і дитячим формуванням. Дослідники підрахували, що в Україні наразі їх нараховується більш як 4 000. За змістом їх діяльності, за чисельністю учасників вони дуже різні і докорінно відмінні від колишніх формувань: на зміну ідеологічній, політичній меті прийшли моральні орієнтири; масовість перестала бути обов'язковою; основна увага в них приділяється соціалізації і персоналізації особистості. Однак, необхідно пам'ятати, що молода людина як член суспільства повинна навчатися підпорядковуватися не тільки статутам окремих об'єднань, а й вимогам всього соціального середовища. Водночас громадянське виховання передбачає не тільки формування громадянина через його політичну, правову, економічну освіченість, але й через практичну участь у суспільно значущих справах.

Для цього необхідно використовувати в діяльності об'єднань такі різноманітні методи і форми, щоб досягти баланс інтересів взаємодіючих сторін: молоді та їх керівників, який потрібен, щоб молодіжні об'єднання як ресурс, стратегічно значущий для держави, не було використано на шкоду дитини. Саме тут виникають значні труднощі, бо у сучасній Україні приватні особи опікуються фінансуванням молодіжного руху більше, ніж державні установи. А як відомо, «той хто платить, той замовляє музику». Тому, певні об'єднання й функціонують переважно при різних партійних структурах, релігійних осередках, закладаючи в свідомість молоді те, на що є замовлення. Саме цим може бути порушена як мета, так і цілісність виховного процесу взагалі (в навчальному закладі говорять одне, в об'єднаннях друге, в сім'ї інше). Тому проблема ролі педагогічно підготовлених кадрів у діяльності молодіжних об'єднань повинна бути у центрі уваги держави і, відповідно, всіх її структур, діяльність яких повинна бути спрямована у об'єднаннях на: допомогу їх членам адаптуватися до інтенсивних соціальних змін, ствердити відчуття власної причетності до розвитку суспільства, держави; навчитися самостійно розв'язувати проблеми особистих взаємин; брати відповідальність на себе, конструювати самого себе і навколишній світ за різних життєвих обставин тощо.

Формування індивідуальної траєкторії набуття знань в університетах закладено у вимогах Болонського процесу. Тому необхідно, в першу чергу, перейти від колективно зорієнтованих форм, методів роботи до індивідуальних, чітко персоніфікованих.

Сьогодні також майже відсутні теоретичні засади діяльності сучасних молодіжних об'єднань, недостатньо розробленим є методичне забезпечення їх діяльності, чітко не визначено шляхи співпраці з ними викладацького складу ВНЗ. Саме тому необхідно активізувати роботу психолого-педагогічних кафедр навчальних закладів спільно з органами студентського самоврядування по розробці наукових програм, створенню експериментальних майданчиків для розв'язання даної проблеми, для апробації та впровадження їх результатів в практику. Крім того підвищення ефективності в організації громадянського виховання у позаурочній та позааудиторній роботі можна досягти за таких умов:

- використання різних завдань, що ставлять майбутніх фахівців у ситуації пошуку та спроб розв'язання соціальних проблем, їх дослідження та обговорення, прогнозування результатів, вироблення шляхів реалізації запропонованих рішень, внесення пропозицій по їх вирішенню в органи місцевої влади; методів виховання, що активізують самостійно-пошукову діяльність студентів, створюють умови для розвитку творчого мислення;
- включення студентів на заняттях факультативів і гуртків з суспільно-гуманітарних наук в рольові ігри, виконання завдань у мікрогрупах (по 3-5

осіб), захист соціальне значущих для середовища (місто, область, регіон, держава) проектів, обстоювання своєї точки зору, розв'язання ситуативних завдань (вміння оцінювати ситуацію, визначати позитивні й негативні результати прийнятого рішення, протистояти тиску тощо);

- робота бюро студентських проблем праці, і заснування молодіжних центрів, різних клубів, наприклад, «Філософські бесіди», «Імператив» (історичний), проведення педагогічних читань «Слово з трибуни» тощо.

У громадянському вихованні молоді значне місце відводиться й періодичним виданням. Проте, як показують реалії життя, переважна більшість студентів не регулярно читають періодичні видання. І тільки окремі студенти постійно цікавляться політичними та іншими проблемами, а практично кожного шостого студента взагалі не турбують ніякі проблеми (або вони не спроможні їх назвати). Це є свідченням прояву інфантилізму чи взагалі нігілізму у значній частині студентства, яке в майбутньому має стати основою інтелігенції держави.

Таким чином, у педагогічних закладах необхідно формувати не лише професійні, а й особистісні якості. Взагалі за переконанням І.А. Зязюна, у сучасних умовах вітчизняної моделі професійно-педагогічної підготовки виникла потреба перестановки акценту зі знань спеціаліста на його людські та особистісні якості. За словами академіка, «людські якості є о с н о в о п о л о ж н и м и. Людська культура є основоположною. Культура тестує економіку, а економіка її підтримує» [2]. Суголосну думку обстоював і Г. Ващенко: «... вчителів треба постійно й наполегливо працювати над собою, виховувати в собі ті риси, які він повинен передати учням...» [1].

Досвід роботи вищих навчальних закладів засвідчує, що для формування особистості майбутнього спеціаліста необхідна цілеспрямована робота по формуванню культури спілкування студентів взагалі та особливо розвитку умінь і навичок безконфліктного, толерантного виходу із різноманітних життєвих ситуацій.

Отже, щоб виховати в студентства громадянську позицію перш за все важливо озброїти їх знаннями про закони і права людини, єдність свободи вибору і відповідальності, виробити вміння володіти методологією творчого перетворення, включити їх в активну громадську діяльність, сформувати навички самоосвіти.

Список використаних джерел

1. Ващенко Г. Педагогічна майстерність // Радянська освіта. – 1941. – 9 травня. – С. 3.
2. Зязюн І. Профтехосвіта має розвиватися Франківськдинамічніше, щоб ефективніше виконувати свої функції // Освіта України. – 2003. – № 904, 16 грудня. – С.3.
3. Організація громадянського виховання у позакласній роботі // Євробюлетень. – 2006. – № 2. – С.22.
4. Ніколаєнко С. Освіта в інноваційному поступі суспільства // Освіта України. – № 60-61. – С. 1-20.

5. Ніколаєнко С. Пріоритети МОН – якісна освіта, демократизація, духовність // Освіта України. – 2006. – №64-65. – С. 2-3.
6. Русова С. Що наша молодь читає // Жіноча доля. – 1937. – Ч.8-9. – С.18-19.
7. Черниш Н. Соціологія. – Львів: Кальварія, 1996. – Вип. 4. – 77 с.
8. Янів В. Соціальні інстинкти українців // Визвольний шлях. – 1954. – №5. – С. 35-42; №6. – С.36-42.

[І.В.Стражнікова, Л.В.Ілійчук.
*Збірник наук. праць Військового інституту
Київського національного університету імені Тараса Шевченка.*
К.: ВІКНУ, 2009. Вип. № 21. С. 316-320]

Розв'язання конфліктів у студентській групі через медіатора

Сьогодні є гостра потреба та необхідність всебічного вивчення конфліктів з метою нівелювання негативних наслідків та максимального використання закладених позитивних можливостей для розвитку особистості. Соціальний педагог обов'язково повинен володіти знаннями про чинники, які обумовлюють виникнення міжособистісних конфліктів, це дозволить йому розробити комплекс методів, спрямованих на їх профілактику та формування навичок успішного вирішення. Таким чином, соціальний педагог зможе допомогти особистості знайти ефективні способи розв'язання конфлікту та надасть інформацію про основні психологічні особливості особистості, а також про можливості саморегуляції та гармонізації її психічного і соціального життя.

Дослідженню цих проблем присвятили свої наукові доробки А. Анцупов, Є. Бабосов, В. Вишнякова, Н. Грішина, Г. Козирєв, Е. Степанова, А. Шкіль безпосередньо висвітлювали питання розв'язання конфліктів у соціально-педагогічному середовищі. Однак, на сьогоднішній день ще не з'ясовано всі аспекти таких соціально-педагогічних проблем як вивчення міжособистісних взаємин, вплив медіатора (соціального педагога) на налагодження міжособистісних взаємин у студентських групах.

Характеризуючи студентську групу необхідно відзначити, яким чином відбувається розвиток групи. А. Петровський і Р. Немов [6] виділяють наступні рівні розвитку студентської групи: дифузна група; асоціація; колектив.

Дифузна група – короткочасне об'єднання індивідів, що утворюють члени групи, як правило мало знайомі та мають незначний досвід спілкування. Головне – відсутність спільної діяльності, яка б їх реально об'єднувала. Внаслідок цього міжособистісні стосунки є безпосередніми: будуються на першому враженні. Зазначимо, що коли зникають підстави такого об'єднання, стосунки здебільшого припиняються.

Асоціація – група яка виникла на ґрунті спільної діяльності. Однак, ця діяльність опосередковує міжособистісні стосунки незначною мірою, що складаються на підставі психологічних ефектів спілкування та сумісності й

змінюються під впливом досвіду взаємин. Ролі, статуси у цій системі суворо визначені, але вони рідко зумовлюють ефективність спільної діяльності. Асоціація має свої групові норми і цінності, які підтримують її функціонування і на які орієнтуються її члени [2].

Колектив – взаємодії і взаємовідносини студентів групи опосередковуються загальними цілями, завданнями спільної діяльності. Якщо студентська група у своєму розвитку досягає рівня колективу, то вона стає референтною для її членів, тобто такою на думку, якої вони зважають в першу чергу [1].

Розвиток відносин студентського колективу і особистості проходить через декілька стадій, а саме: адаптація суб'єкта як члена нової групи; індивідуалізація; інтеграція особистості в групі; колективістичне самовизначення [1].

Якщо студенту не вдається подолати труднощі адаптації, то у нього можуть сформуватися такі якості як комфортність, безініціативність, може проявитися непевненість у собі, що призводить до заниження самооцінки або, навпаки, до завищеної конфліктності особистості. У студента, який успішно проходить стадію інтеграції у високорозвиненій групі, формується розвинене колективістичне самовизначення. Якщо ж група, до якої входить індивід, має асоціальну спрямованість, то в нього можуть розвиватися відповідні асоціальні риси, тобто, будь-які труднощі в адаптації студентів у колективі можуть призвести до конфліктів та порушень психологічного клімату студентської групи.

Процедура і технологія посередництва у розв'язанні конфлікту складається з п'яти основних етапів:

- ✓ організації опосередкування конфлікту;
- ✓ мотивації і встановлення відносин партнерів, опонентів;
- ✓ монологічного опосередкування конфлікту;
- ✓ діалогічне опосередкування конфлікту;
- ✓ підбиття підсумків роботи [7].

Який би варіант посередництва не був реалізований у переговорному процесі, головне, щоб він був успішним. Зрозуміло, якнайкращим результатом посередницької діяльності є вирішення конфлікту. Проте багато що залежить не тільки від медіаторської ролі соціального педагога, а й від стадії розвитку конфлікту, характеру взаємин між студентами, наявності альтернатив переговорній угоді, співвідношення сил учасників конфлікту, впливу групи тощо. За наявності такого великого числа різносторонніх чинників залучення посередника може і не принести бажаного результату. Але говорити в таких випадках про невдачу не завжди правомірно [3].

За будь-якого варіанту розвитку конфлікту завдання соціального педагога полягає в тому, щоб перетворити протидію сторін у взаємодію. Для цього слід проробити низку операцій [8]:

1. Домогтися адекватного сприйняття студентами один одного. Вони, як правило, непривітно налаштовані стосовно опонента. Емоційна нерівновага заважає їм правильно оцінити ситуацію і реальне ставлення до них опонента. Викладачеві слід знизити емоційне напруження у стосунках: не відповідати агресією на агресію; не ображати і не принижувати опонента; вислухати претензії, надавши можливість висловитись; пояснити своє розуміння у зв'язку з труднощами, що виникли; не робити необдуманих висновків, не давати поспішних порад, тому що ситуація часто складніша, ніж здається; запропонувати опонентові обговорити проблему у спокійній обстановці; попросити час на обмірковування ситуації.

2. Діалог як мета і засіб (налагодження комунікації – засіб обговорення спірних питань).

3. Взаємодія – завершальний етап (спільна діяльність усіх опонентів, спрямована на розв'язання конфлікту).

Для спільного виходу із міжособистісного конфлікту соціальному педагогу, як медіатору, бажано дотримуватися наступних умов: відокремити реальні причини конфлікту; зосередити увагу на проблемах, а не на особистих емоціях; діяти за принципом «тут і зараз», не згадуючи події і факти; створити обстановку рівної участі у вирішенні міжособистісного конфлікту; говорити тільки за себе, уміти слухати і чути іншого; поважно ставитися до особистості опонента, говорити про факти і події, а не про особистість співрозмовника; створити клімат взаємної довіри і співпраці [4].

Основні рекомендації викладачам (соціальним педагогам, психологам) по управлінню конфліктами можуть бути наступними:

- контролюючи свої емоції, бути об'єктивним, дати можливість тим, хто вчиться обґрунтувати свої претензії, «випустити пару»;
- не приписувати студенту своє розуміння його позиції;
- не ображати студента (є слова, які, прозвучавши, завдають такого збитку відносинам, що всі подальші «компенсуючі» дії не можуть їх виправити);
- старатись не виганяти студента із аудиторії;
- по можливості не звертатися до деканату;
- не відповідати на агресію агресією (це принизить і вашу гідність і гідність юнака), не зачіпати його особи, особливостей його сім'ї, давати оцінку тільки його конкретним діям;
- дати собі і юнакові право на помилку, не забуваючи що «не помиляється тільки той, хто нічого не робить»;

- незалежно від результатів дозволу суперечності постаратися не поруйнувати відносин зі студентом (вказати жаль з приводу конфлікту, виразити свою прихильність до студента);
- не боятися конфліктів з студентами, а брати на себе ініціативу їх конструктивного розв'язання;
- цінуючи у студентах здатність розуміти Вас, у всьому погоджуватися з вами, пам'ятати слова, сказані Стендалем: «опертися можна тільки на те, що чинить опір» [5].

Список використаних джерел

1. Козловская С. Конфликты профессионального самоопределения студентов в университете и пути их разрешения // Вопросы психологии. – 1990. – № 2. – 178 с.
2. Кричевский Р., Дубовская Е. Психология малой группы. – М., 1991. – 175 с.
3. Олейник А. Основы конфликтологии. – М., 1992. – 337 с.
4. Основы конфликтологии: Учеб. пособие / Под ред. В. Н. Кудрявцева. – М.: Юрист, 1997. – 296 с.
5. Прикладная конфликтология: Хрестоматия / Сост. К.В. Сельченко. – Минск, 1999. – 356 с.
6. Психология: Словарь / Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М., 1990. – 494 с.
7. Томиев В. Культура предпринимательства. – Санкт-Петербург, 2000. – 234 с.
8. Шкіль А. Соціально-психологічні механізми конфліктної взаємодії в умовах учбово-виховного колективу. – Київ, 1990. – 152 с.

[І.В.Стражнікова, К.Т.Данелюк.
Розвиток наукових досліджень ' 2008:
Матеріали четвертої міжнар. наук.-практ. конференції,
м. Полтава, 24-26 листопада 2008 р.
Полтава: Вид-во "ІнтерГрафіка", 2008. Т. 10. С. 54-58]

Правова культура як складова виховання громадянськості майбутніх вчителів

Сьогоднішня політико-економічна та соціально-культурна ситуація вимагає підготовки виховання майбутнього фахівця як патріота, громадянина, національно свідомої людини, яка могла би успішно а і мітуватися у складних суспільних процесах і як найскоріше політично самовизначитися. Однак, заданими соціологів, більшість молодих людей в країні сьогодні займають пасивну, вичікувальну позицію у політичному житті суспільства: лише 10-15 % з них готові діяти активно [1].

Аналогічна ситуація і з проявом громадянської активності молоді взагалі, її участі в громадському житті соціуму. За нашими спостереженнями, тільки 0,8 % респондентів проявляють інтерес до політичних проблем, а 19 % молоді взагалі не цікавить політика. Однією з причин такого відчуження значної частини молоді від політичного життя суспільства, наростання її пасивності та недовіри до офіційних

органів управління є зниження уваги держави, інститутів виховання до систематичного, педагогічно доцільно організованого процесу виховання. А саме воно займає важливе місце у соціалізації особистості взагалі і студента зокрема.

Науковцями доведено, що виховання є соціальною взаємодією. Водночас у вихованні відзначаються практично всі існуючі основні форми взаємодії (чи взаємодія двох людей, чи одного на багатьох). Тобто виховання є одним із основних соціальних інститутів системи соціального контролю.

Засвоєння індивідами у процесі виховання норм та цінностей суспільства, взірців бажаної поведінки дозволяє здійснити інтеграцію їх прагнень, дій та відносин, що, в свою чергу, сприяє об'єднанню суспільства. Завдяки організації виховання соціалізація створює можливості для розуміння та взаємодії між його учасниками. «Виховання, - пише М. Лукашевич - озброює індивідів засобом задовольняти свої потреби найефективнішим способом - у співпраці з іншими, беручи до уваги звичаї та закони, виконуючи соціальні функції, що потрібні іншим. Соціальна організація виховання є одним з механізмів упорядкування суспільства» [3, с. 27-28].

Важливим шляхом соціалізації майбутніх педагогів є громадянське виховання, яке базується на основі високого рівня знань про права й обов'язки людини. Отже громадянське виховання тісно пов'язане з формуванням соціально-політичної компетентності особистості, що передбачає здатність «керувати відповідними знаннями в умовах кардинальної перебудови суспільства» [2]. Таким чином, важливим шляхом громадянського виховання, а через неї і соціалізації особистості є формування її політичної та правової культури.

Проте, у виступах на II Всеукраїнському з'їзді працівників освіти зазначалося, що наше політичне життя позначене не тільки падінням моральності, толерантності, а й політичної культури. Про це свідчить і проведене нами спеціальне дослідження, метою якого було виявити стан Громадянської освіти студентів у вищих навчальних закладах педагогічного спрямування III-IV рівня акредитації та їх реальну участь у громадському житті, у діяльності, в якій апробуються, перевіряються на практиці відповідні громадянські цінності. Відомо, що нагромадження рис правової пихованості особистості може відбутися тільки після серії виховних н іаємодій, що змінювали б відносини між людьми.

Накопичений нами емпіричний матеріал, як нам здається, буде корисним при теоретичних узагальненнях однієї з актуальних проблем сьогодення — підвищення ефективності соціалізації студентської молоді. У проведеному нами анкетуванні приймали участь 224 респондента - студенти денної форми навчання різних університетів західного регіону України.

За результатами опитування виявлено відносно невисокий рівень значної частини студентів розуміння категорії «правова культура». Юнаки і дівчата на

наше прохання повинні були продовжити речення: «Правова культура - це ...». Типовими можна вважати такі відповіді: «Це різновид політичної культури» (15 %); «Це характеристики людей, які вільно орієнтуються в політичних і правових питаннях» (7 %); «Це культура, в якій поважають і виконують всі статті Конституції» (5 %); «Це вміння культурно і виважено висловлювати і використовувати свої права» (5 %). Серед відповідей зустрічалися й такі: «Правова культура» - це «знання своїх прав у державі», «коли люди озброєні певною кількістю правових інань», «культура правових відносин громадян», «дотримання прав і обов'язків» тощо. Проте практично жоден із опитаних не зазначив, що це дотримання у повсякденному житті правових знань, норм, визначених Конституцією країни. Аналіз відповідей студентів різних університетів дає право констатувати, що значна частина майбутніх педагогів не досить ясно розуміє значення цієї дефініції, а це свідчить про поверховість правових знань студентів, нерідко їх фрагментарність, безсистемність. Додатковим підтвердженням цього висновку є той факт, що значна кількість студентів (41 %) узагалі не дала відповіді на поставлене питання.

При визначенні законів України, які відомі студентам, в першу чергу були названі Закон «Про освіту» (77 %), Закон «Про мову» (38 %), Конституція нашої держави (33 %). Окремі студенти назвали також Закони про Державний бюджет, про підприємницьку діяльність, про шлюб і сім'ю тощо. Разом із тим, деякі респонденти до законів України віднесли і такі документи, як Концепція національного виховання (44 %), Державна національна програма «Освіта (Україна XXI століття)» (28 %) тощо. Це є свідченням нерозуміння майбутніх вчителів (практично кожного четвертого) різниці між законами і документами, схваленими окремими міністерствами. Слід також зауважити, що значна частина респондентів (45%), відповідаючи на запитання: «Чому я поважаю Конституцію України?», свою точку зору обґрунтувала так: «це є документ, у жому записано права, свободи людей та їх обов'язки». Інша група майбутніх педагогів (13 %), зазначила: тому, що вони «є громадянами України». Рідко зустрічаються відповіді, що «в Конституції записані закони, які створюють можливість особистості для вільного розвитку» або: у Конституції «знаходять вираз інтереси громадян держави» та ін.

Показовим для сьогодення є той факт, що кожний п'ятий респондент взагалі не дав відповіді на це запитання, що є свідченням їх недостатнього рівня знань основного документу держави. Цей висновок до деякої міри кореспондує з твердженням І. Підласого, який зазначає, що в Україні прогресує «функціональна неграмотність населення» [3, с. 27-28].

Проведене дослідження серед студентів третього і четвертого курсів філологічного факультету (заочна форма навчання) засвідчило, що студенти (в

опитуванні прийняло участь 168 респондентів) не завжди чітко розуміють, при вивченні яких предметів можна отримати знання про політичну систему в Україні, про рівні владних структур у державі (що, безперечно, може свідчити й про якість викладання тих чи інших навчальних дисциплін). Так, відповідаючи на запитання: «Які предмети створюють найбільше умов для розширення правової культури?», студенти назвали «Основи правознавства» (57 %), «Історію України» (60 %), педагогіку (28 %). Як бачимо, майбутні педагоги взагалі не зовсім чітко розуміють, що таке політична система.

Аналогічне дослідження, що було проведене серед випускників педагогічного факультету (156 чол.), засвідчило, що вони більш впевнено (практично всі опитані) відповідали на згадане запитання, зазначаючи, що для розширення правової культури особливе значення мали такі предмети, як політологія, основи правознавства та конституційного права.

Отже, з вищесказаного можна зробити висновок, що для зростання рівня громадянської освіти майбутніх учителів необхідно покращити якість викладання предметів суспільно-правового спрямування та сформувати потребу у студентів в оволодінні політичними та правовими знаннями.

У виступах на різних конференціях і нарадах, у періодичній пресі в останній час все частіше з'являється думка про необхідність введення в навчальних закладах предмету громадянського виховання учнів. Але, як зауважує О. Сухомлинська, розв'язати питання громадянської освіти тільки через вивчення предмету «Громадянська освіта», який пропонується ввести, неможливо. Це повинно відбуватися при вивченні всіх предметів, хоча, безперечно, переваги у цьому процесі повинні надаватися вивченню суспільних дисциплін. Не менш важливі в цьому сенсі і предмети психолого-педагогічного циклу.

Результати проведеного дослідження показали також, що студентів в основному цікавлять телевізійні програми інтелектуального характеру: «Перший мільйон» (43%), «Що? Де? Коли?» (14 %), «Брейн-ринг» (11,5%) та розважального: «Мелорама» (14 %), «Поле чудес» (11,5 %) тощо. Водночас доволі рідко (тільки кожний четвертий) з них дивиться телепередачі політичного спрямування. Таким чином, тільки окремі майбутні педагоги постійно цікавляться проблемами суспільно-політичного життя країни і світу.

Таким чином, ми отримали дані, аналогічні тим, які були при визначенні інтересів студентів при читанні періодичної преси. Не може не викликати занепокоєння і той факт, що 3 % студентів взагалі не дивляться телепрограм, а половина з тих, хто переглядає їх, не може зорієнтуватися, де отриману інформацію можна використати у своїй практичній роботі з учнями.

Серйозну стурбованість викликає правова бездіяльність майбутніх педагогів у повсякденному житті. Як свідчать результати проведеного дослідження, тільки

кожен третій з респондентів у тій чи іншій формі коли-небудь обстоював свою позицію при вирішенні конкретних питань, наприклад, відносно скорочення штатів, проблем дотримання права на освіту, права на користування землею або давали свідчення в органах внутрішніх справ тощо. Показово, що 69 % респондентів або не приймали (48 %) участі у відстоюванні прав своїх чи інших людей, або взагалі не відповіли на запропоноване питання (21 %). Це є підтвердженням нашого припущення щодо байдужості значної частини студентів до суспільних проблем, до зневажання в окремих випадках прав людини, про невміння багатьох з них на правовій основі розв'язувати проблеми, які виникають, тобто про недостатній рівень правової культури, що означає, що у майбутньому вони не зможуть в повну силу формувати правову культуру в своїх учнів. Як зазначає І. Бех, «передача індивідуальності від вихователя до вихованців виявляється найважливішою стороною виховання. Особистість педагога — дієвий фактор формування особистості школяра» [4, с. 27-28].

Громадянське виховання передбачає не тільки формування громадянина через його політичну, правову, економічну освіченість, а й через практичну участь у суспільно значущих справах. Однак за результатами опитування студентів встановлено, що серед 33 морально-етичних якостей, які були названі студентами необхідними для самовдосконалення, така риса, як активність, взагалі була відсутня. Додамо для порівняння, що за рейтингом значущості для самовиховання майбутні вчителі називали стриманість, терпимість, відповідальність, наполегливість, працелюбність, доброзичливість, комунікабельність, об'єктивність, творчу фантазію, дисциплінованість, силу волі тощо.

Важливими шляхами інтенсифікації рівня правової вихованості майбутніх учителів, тобто тих, хто буде не тільки нести знання про громадянськість у середовище майбутньої України, а й втілювати це за своїм обов'язком на практиці, є посилення цілеспрямованого впливу на формування у них активної громадянської позиції.

Як засвідчив проведений експеримент, позитивному розв'язанню проблеми громадянського виховання студентів сприяє використання у навчально-виховному процесі, і в першу чергу при викладанні дисциплін суспільно-правової спрямованості такі методи навчання, які активізують самостійно-пошукову діяльність студентів, створюють умови для розвитку у них творчого нетрадиційного мислення. Для цього при підготовці практично-лабораторних занять необхідно ставити майбутніх педагогів у ситуації пошуку та спроб розв'язання соціальних проблем, які підказані життям, їх дослідження та обговорення, прогнозування можливих результатів, вироблення шляхів реалізації

запропонованих рішень, внесення пропозицій по їх вирішенню в органи місцевої влади.

Не менш ефективними, як засвідчило проведене дослідження, у розв'язанні поставленої проблеми є використання на заняттях з суспільно-гуманітарних наук рольових ігор, виконання завдань у мікрогрупах (по 3-5 осіб), захист соціально значущих для оточуючого середовища (місто, область, регіон, держава) проектів, обстоювання своєї точки зору, розв'язання ситуативних завдань (вміння оцінювати ситуацію, визначати позитивні і негативні результати прийнятого рішення, протистояти тиску тощо). Це і робота бюро студентських проблем праці, і заснування молодіжних центрів, різних клубів, наприклад, «Філософські бесіди», «Імператив» (історичний), проведення педагогічних читань «Слово з трибуни» тощо.

Так, метою діяльності дискусійного клубу «Імператив» може бути ознайомлення студентів з суспільними процесами, які відбуваються в країні, шіучення їх до обговорення політичних проблем. У діяльності клубу можуть приймати участь як студентська молодь, так і викладачі, представники і ромадських, політичних організацій. На засіданнях клубу доцільно обговорювати такі питання: «Міжнародний тероризм: історичне і політичне обличчя», «Тоталітаризм і демократія: міф та реальність», «Ідеологія: система та ідея», «Роль чоловіків та жінок в політиці» та інші. Студенти філософського факультету і всі бажаючі можуть приймати участь в організації та проведенні такої цікавої форми роботи, як «Філософські бесіди». На них цікавими для студентів є, наприклад, такі проблеми для обговорення: «Філософські виміри роману Джеймса Джойса «Улліс», «Світогляд С. Ефремова, В.Винниченка», «Філософія Гегеля і сучасність», «Фрейд і сучасність», «Філософія та політика», «Філософські ідеї Л. Українки та І. Франка в контексті європейської філософії», «Ціннісні виміри буття людини» тощо.

В умовах динамізму перетворень у нашому суспільстві не можна дати студентам готові відповіді на питання: як діяти в кожному конкретному випадку в їх громадянському житті. Щоб соціалізація майбутніх педагогів відбулася ефективніше перш за все важливо озброїти їх основами правової культури, виробити вміння творчо підходити до будь-якої суспільно-політичної проблеми, сформуванати навички самоосвіти. Треба виходити з того, що важливим завданням соціалізації особистості є не тільки надання їй знань про закони і права людини, але й вироблення в них умінь володіння методологією творчого перетворення суспільства, включення їх в активну громадську діяльність.

Список використаних джерел

1. Бех І. Особистісно зорієнтоване виховання. Шляхи реалізації // Рідна школа. - 1999. - № 12. - С. 13-16.
2. Лукашевич М. Соціалізація / М.Лукашевич. - К., 1998. - 111 с.

3. Підласий І. Ідеали українського виховання / І.Підласий // Рідна школа. - 2000. - № 2. - С. 3-7.
4. Черниш Н. Соціологія / Н.Черниш. - Львів: Кальварія, 1996. - Вип. 4. - 77 с.
[Т.К.Завгородня. *Edukacja wobec wyzwan i zadan wspolczesnosci i przyslosci. Teoria i praktyka pedagogiczna.* Rzeszow: Wyd. Uniwersytetu Rzeszowskiego, 2006. S.194-200]

Проблеми формування толерантності майбутніх педагогів у процесі розв'язання конфліктних ситуацій

У сучасних документах про освіту, виступах представників міністерства, відомств, науковців дедалі частіше порушується питання про необхідність зміни стосунків між тими, хто навчає та виховує, і тими, кого ми навчаємо та виховуємо. «Ми повинні, — зазначає президент АПН України Із. Кремень, - через зміну парадигми у відносинах учителя і учня і взагалі ставленні до людини в суспільстві розірвати ланцюг неповаги до особистості». Однак, на його думку, наразі в практиці роботи вищих навчальних складів «студент, майбутній учитель, абсолютно підпорядкований викладачеві. Вони не стали партнерами в навчальному процесі» [2, с. 5]. Тому важливим завданням сьогодення є необхідність створення між студентами і викладачами єдиного академічного співробітництва. Як зауважує О. Коваленко, «Процес виховання - дорога з двостороннім рухом, сторони таємно впливають одна на одну, а тому рівноправність, взаємоповага - головна умова результативності виховного процесу» [1, с. 2].

Однак для налагодження й активізації процесу взаєморозуміння всіх учасників педагогічного процесу необхідно передусім ознайомити студентів з основами конфліктології. Зокрема, як знайти спільну мову між студентом і викладачем, та й взагалі між будь якими співрозмовниками.

Щоб виявити певний рівень взаємостосунків, ми запропонували студентам вищих навчальних закладів III-IV рівня акредитації (157 осіб) тест. Вони повинні були за чотирибальною шкалою оцінити 21 висловлення, пригадавши конкретну ситуацію. Наприклад: «Мій співрозмовник розуміє, що я намагаюсь налагоджувати стосунки», або «Під час обговорення конфліктної ситуації я стриманий» тощо.

Одержані результати тестування засвідчили, що майже всі (92 %) студенти у взаєминах із співрозмовником виявляють взаємопідтримку, проте половина студентів нестримані в спілкуванні, 42 % не вміють злагоджувати конфлікт. Зауважимо, що відсоток тих студентів, хто вміє злагоджувати конфлікт, зростає від 2-го до 5-го курсу втричі (від 22 до 66 %). Це дає можливість зробити

висновок, що зі студентами необхідно проводити цілеспрямовану роботу з метою вироблення в них умінь і навичок толерантних взаємин під час спілкування у процесі розв'язання конфліктних ситуацій.

Щоб поточнити одержані результати, ми провели зі студентами тест: «Чи терпляча Ви людина?» [5, с. 61-62]. За його результатами можемо стверджувати, що 79 % респондентів можуть обстоювати свої переконання, здатні до надмірної різкості, неповаги до співрозмовника, можуть перемогти у суперечці з людиною із слабким характером. І тільки кожний п'ятий студент толерантний, поєднує твердість переконань з великою гнучкістю свого розуму. Зазначимо, що більший відсоток студентів, які толерантно поведуться в конфліктних ситуаціях, наявний на 5-му курсі (29 %). Це можна пояснити тим, що вони мають більший досвід використання різноманітних соціальних ролей, обговорення різних тем у спілкуванні, різноманітних взаємостосунків, ніж студенти молодших курсів.

Для з'ясування, як студенти розуміють поняття «конфлікт», ми запропонували їм продовжити речення: «Конфлікт - це...» На підставі отриманих даних можемо стверджувати, що більшість студентів вважають, що «конфлікт» - «це суперечка, яка виникає внаслідок того, що кожна людина по-різному сприймає ті чи інші речі і має свої духовні цінності» (Володимир, 5-й курс); «це суперечка, розбіжності, непорозуміння між людьми» (Світлана, 2-й курс); «це певне непорозуміння між Деякими особами» (Людмила, 4-й курс). Наведені приклади свідчать про те, що студенти Негрунтовно розуміють цю психолого-педагогічну категорію. Зазначимо, що студенти різних спеціальностей і курсів по-різному розуміють її.

Майже всі респонденти розглядають цю категорію як суперечку, непорозуміння між людьми або групою людей. Проте є й інші думки. Наприклад, студентка 2-го курсу Алла Р. зазначає, що «конфлікт - це доведення власної думки незалежно від того, чи правильна вона, чи ні». А на думку її однокурсника Андрія, «це невідповідність Поведінки людини її зобов'язанням». Марина О. вважає, що «це невідповідність у думках, почуттях і діях, внаслідок чого виникає негативний емоційний стан обох сторін». Щоб отримати більш вірогідні результати, ми звернулися до студентів з проханням перелічити риси, які притаманні людині, про яку кажуть «безконфліктна людина», та вказати методи, яким віддають перевагу в процесі розв'язання конфліктів. Студенти різних курсів назвали різні характеристики «безконфліктної людини». Зокрема, студенти 2-го курсу виділили такі: стриманість (54 %), розум (54 %), спокійність (46 %) доброзичливість (46 %), врівноваженість (30 %), а також дружелюбність, справедливість, вихованість, дисциплінованість, відповідальність, поступливість, водночас і хитрість. Студенти 4-го курсу вже виділяють оптимізм (50 %), вміння не сперечатися (50 %), не злословити (33 %), бути привітним (33 %), вміти

вислуховувати іншого (33 %), толерантність (33 %), терпимість (34 %), компромісність (17 %) і стриманість (17 %). Студенти-випускники називають інші риси. На перше місце вони ставлять врівноваженість та стриманість (60 %), далі кожний п'ятий зазначає вміння вислуховувати іншого, комунікативність, жартівливість, готовність йти на компроміс, вміння аргументувати свій погляд, водночас називають таку рису, як байдужість. Отже, студенти різних курсів зазначають такі загальні риси «безконфліктної людини»: врівноваженість, стриманість, вміння вислуховувати іншого, а також байдужість. Одержані емпіричні дані підтверджують твердження про недостатній рівень знань студентів такого феномена, як «конфлікт».

Як свідчать результати опитування, всі без винятку студенти 2-5-х курсів були учасниками різноманітних конфліктів. Щоб виявити, з якими саме конфліктами найчастіше стикалися студенти, ми провели цілеспрямоване спостереження. З'ясували, що головно вони беруть участь у конфліктах, пов'язаних із проблемами духовних цінностей, інтересів і потреб, стонаціональних, екологічних, політичних, юридичних, релігійних. Проте особливо помітна конфліктність інтересів (від 46 до 86 %) стосовно духовних цінностей (від 40 до 61 %) та потреб (від 28 до 50 %). Спостереження також засвідчило, що частіше вступають у вищезазначені конфлікти студенти-випускники. Зокрема, кожний третій з них бере участь у релігійних, екологічних або політичних конфліктах. І це за умови, що на 4-му курсі вони взагалі не брали участі у таких конфліктах, кожний п'ятий в юридичних. Отже, спостереження за студентами в різних життєвих ситуаціях підтвердило наше припущення, що всі вони постійно беруть участь у конфліктах різних напрямів, проте студенти-випускники, які нерідко змінюють свій статус (одружуються, народжують дітей, працевлаштовуються тощо), більше стикаються із соціально-економічними, суспільно-політичними та морально-етичними проблемами і не завжди вміють коректно розв'язувати їх.

Крім того, ми визначили методи, які застосовують студенти у процесі розв'язання конфліктів. Майже всі чотирикурсники і 85 % другокурсників надали перевагу методу переговорів, не назвавши таких методів, як консенсус, компроміс, арбітраж, суд тощо. Студенти цих курсів зі спеціальності «Соціальні педагоги», крім переговорів (41 %), назвали компроміс (86 %), консенсус (34 %). Пояснити це можна тим, що значна увага в навчально-виховному процесі на цій спеціальності надається таким предметам, як соціологія, психологія міжособистих стосунків, спілкування в соціальному середовищі, педагогічна майстерність.

Наведені дані свідчать про те, що студенти недостатньо обізнані з формами поведінки в конфліктних ситуаціях і з тими наслідками, які можуть статися якщо їх не використовувати у повсякденному житті.

Отже, досвід роботи вищого навчального закладу засвідчує, що для формування особистості майбутнього спеціаліста необхідна цілеспрямована робота з формування культури спілкування студентів взагалі й особливо розвитку вмінь і навичок безконфліктного, толерантного виходу з різноманітних життєвих ситуацій.

Ми провели також тест: «Конфліктні Ви чи ні?» [3, с. 53-54]. За його результатами виявили групу студентів (22 %), які тактичні, не люблять конфліктів, легко уникають критичних ситуацій, але, якщо комусь потрібна допомога, вони не завжди її надають, чим знижують свій авторитет. До іншої групи ввійшли студенти (78 %), які є конфліктними особами, настирливо, іноді з порушенням етики спілкування відстоюють свій погляд, незважаючи на службове становище чи особисті стосунки. За це їх іноді навіть поважають. Вони недостатньо обізнані з можливими формами поведінки в конфліктних ситуаціях, у них низький рівень знань дефініції «конфлікт» та тих рис, які характерні для безконфліктної людини.

На підставі вищезазначеного можемо стверджувати, що студенти це здебільшого конфліктні особи, в яких недостатньо сформована культура спілкування та навички толерантних взаємин. Отже, чимало студентів за роки навчання в університеті не стають партнерами в навчально-виховній діяльності як між собою, так і з викладачами. Зрозуміло, що такі студенти не зможуть бути партнерами учнів.

Щоб якимось чином вплинути на таке становище, ми вивчили думку майбутніх педагогів. Вони відповідали на запитання: «Які предмети, на їхню думку, найбільше сприяють вихованню «безконфліктної людини?» Як позитивне слід зазначити, що, за твердженням майбутніх учителів, велике значення у підготовці їх до подолання різноманітних конфліктів мають такі предмети, як психологія (62 %), педагогіка (70 %), сучасні освітньо-виховні і технології (57 %), методика виховної роботи (38 %). Крім того, кожний третій студент надав великого значення в підготовці до життя спілкуванню з академнаставником. Студенти вважають, що необхідно ввести вивчення у вищих навчальних закладах таких предметів, спецкурсів, які цілеспрямовано готували б майбутніх педагогіє до життя в соціумі, до безконфліктного існування з самим собою та іншими. Перелік предметів, які обрали студенти 2-5-х курсів з метою підготовки до розв'язання різноманітних конфліктів, наведено у наступній таблиці.

**Предмети, які, на думку студентів, сприяють вихованню
«безконфліктної» людини**

Назва	Кількість студентів, %			Середній показник впливу, %
	2-й курс	4-й курс	5-й курс	
Психологія міжособистих стосунків	77	57	80	71
Як жити в згоді із собою та іншими	60	57	60	59
Конфліктологія	38	28	60	42
Як управляти конфліктом	38	28	40	35
Толерантність особистості	15	57	20	31
Самовиховання як	23	28	40	30
Шляхи самовизначення особистості	8	28	20	19

Аналіз таблиці засвідчує, що практично не змінюється показник вибору студентами таких предметів, як «Психологія між особистих стосунків» (71 %), «Конфліктологія» (42 %) та «Як управляти конфліктом» (35 %). Особливо слід зазначити сталий інтерес майбутніх педагогів усіх курсів до предмета «Як жити у згоді із собою та іншими». Цей курс є позитивним як з погляду виховання безконфліктності особистості із собою та з іншими, так із погляду попередження фактів юнацького, молодіжного суїциду, кількість яких, починаючи з 1988 року, в Україні постійно зростає. Як зазначає відомий соціолог Н. Черниш, «феномен самогубства все більше набирає молодого обличчя» [4, с.39-40]. Проте слід зауважити, що потреба в предметах, що можуть допомогти майбутньому педагогові жити і працювати безконфліктно, зростає від 1-го до 5-го курсу. Це є свідченням того, що студенти, які пройшли три педагогічні практики, які стоять на порозі самостійного професійного життя, відчують потребу у вивченні дисциплін, спрямованих на вироблення умінь і навичок розв'язання різноманітних конфліктів, розуміють, що допомогти їм у цьому можуть вищезгадані дисципліни. Зокрема, переважна більшість (80%) п'ятикурсників побажали вивчати курси «Психологія міжособистих стосунків», «Як жити в злагоді із собою та іншими», «Як управляти конфліктом». Про те, що питання введення в навчальний план вищих навчальних закладів предметів, спецкурсів з проблем підготовки майбутніх спеціалістів для життя в соціумі назріло, свідчать і рекомендації Міжнародної науково-методичної конференції «Актуальні проблеми виховання студентів, формування їх як особистостей у вищих закладах освіти», у яких акцентується на необхідності забезпечити розробку типових навчальних програм з дисциплін соціогуманітарного циклу.

Як відомо, співпраця студента з викладачами досягається передусім талантом викладача, вмінням залежно від теми, мети, завдань, особливостей аудиторії, рівня підготовленості її слухачів підібрати необхідні форми і методи, засоби і прийоми педагогічного впливу на особистість кожного студента.

Крім того, найкращих результатів у вихованні у студентів вміння бути безконфліктними досягають у тому студентському середовищі, в якому впроваджується сучасна система виховання, що триває від 1-го до 5-го курсу і має демократичний характер. Вона визначається такими вихідними принципами як гуманізм, толерантність, повага до студентів як особистостей, партнерство як форма стосунків між викладачами й студентами, підтримка і стимулювання студентських ініціатив.

Унікальне значення з цього погляду має участь студентів у наукових гуртках, проблемних групах. Саме в цих мікроколективах, які об'єднують і викладачів, і майбутніх спеціалістів спільними інтересами, пошуком розв'язання спільних проблем, виробленням навичок організації і проведення науково-дослідницької діяльності, зокрема експерименту, відчуттям успіхів та невдач тощо, створюються не тільки ділові, а й неофіційні стосунки, які є визначальними у формуванні позитивних умов для індивідуального розвитку людини, формування у неї задоволення своїм життям.

Отже, проведені дослідження засвідчили, що в роботі зі студентами чітко визріває проблема виховання в них умінь жити в сучасному суперечливому суспільстві. Для цього необхідно розширити знання майбутніх педагогів про конфлікт, його прояви та наслідки, головні методи виходу з різноманітних типів конфлікту, сформувані вміння уникати конфліктів, жити у злагоді як із собою, так і з іншими.

Список використаних джерел

1. Коваленко О. Студенти і викладачі повинні створити єдине академічне співтовариство // Освіта України. - 2002. - № 96. - 3 груд. - С. 2.
2. Кремень В. Підготовка вчителя в умовах переходу до загальноосвітньої школи на новий зміст, структуру і 12-річний термін навчання // Освіта України. - 2003. - № 42-43. - 10 черв. - С. 4-5, 10.
3. Методика оцінки способів реагування в конфлікті (К.Н.Томас) // Богдовская Н. В., Реан А. А. Педагогика: Учебник для вузов. - СПб., 2000. - С. 288-290.
4. Черниш Н. Соціологія: Курс лекцій / Н. Черниш. - Львів, 1996.
5. Энциклопедия психологических тестов / Сост. С. Касьянов. - М., 2000.

[Т.К.Завгородня. *Вісник Львівського університету*.
Серія педагогічна. Вип. 19. Ч.1. Львів, 2005. С. 119-124]

Проблеми формування педагогічної культури майбутніх вчителів початкових класів

Приєднання України до Болонського процесу поставило перед педагогічною наукою невідкладні завдання, без вирішення яких не можливо радикально змінити систему підготовки вчителя в умовах ринку праці. У ході інтеграційних процесів освіти протягом останніх років прослідковується характерна тенденція до посилення інноваційності, особливо у сфері підготовки нової генерації педагогічних кадрів. Основні вимоги до підготовки майбутніх учителів знайшли своє відображення в Законі України «Про вищу освіту», «Про освіту», Державній національній програмі «Освіта» (Україна XXI століття), Концепції національного виховання, Національній доктрині розвитку освіти в Україні, програмі «Вчитель» та ін. У цих документах акцентується увага на тому, що основною рушійною силою модернізації системи освіти є педагог, високий рівень освіти та фахової підготовки якого передбачає сформованість у нього моральних цінностей.

Значення для людини та суспільства моральних цінностей, методологічні засади системного підходу до вдосконалення морального виховання молоді, виховання моральних якостей особистості, вироблення у студентів умінь і навичок моральної поведінки в різних видах діяльності знайшли своє відображення у працях В. Білоусової, Є. Голобородько, Т. Завгородньої, Н. Кічук, Т. Люріної, К. Черної та ін.

Під моральними цінностями розуміємо ідеали людства та окремих його представників, певну досконалість, модель, те, що спрямовує будь-яку людську дію. Професійно-педагогічна діяльність учителя вимагає включення в його професійний апарат особистісних моральних якостей, які сприяють процесу пізнання, осмислення й перетворення навколишнього світу через висловлення індивідуального ставлення до нього. Педагогічна діяльність виступає основною соціальною детермінантою, що визначає моральне зростання молодої людини, а згодом трансформується у морально-практичну діяльність.

Узагальнена система моральних цінностей має такі складові: повагу до людської гідності, доброзичливість, скромність, толерантність, ввічливість, співчуття, чуйність, делікатність, привітність, уважність, доброту, щирість, тактовність, милосердя, безкорисливу допомогу, справедливість, чесність, вірність, самокритичність, непримиренність до антигуманних учинків. Особливого значення ця система цінностей набуває при підготовці вчителів початкових класів.

Сукупність професійно зумовлених вимог до вчителя визначається готовністю до педагогічної діяльності. Готовність – це цілісна інтегрована якість особистості, що характеризує її емоційно-когнітивну та вольову вибірку

прогножуючу мобілізаційність у момент включення в діяльність певної спрямованості. Готовність виникає внаслідок досвіду людини, який ґрунтується на формуванні позитивного ставлення до діяльності, усвідомленні мотивів і потреб у неї [6, с. 225.].

Від розмаїття цінностей учителя, що визначає його неповторність і унікальність, його «Я», залежить ефективний і цілеспрямований відбір нових цінностей, їх перехід у мотиви поведінки й діяльності як самого вчителя, так і його вихованців. Однак у формуванні особистості майбутнього вчителя початкових класів, його світогляду, професійних якостей провідну роль відіграє викладач вищого навчального закладу. Вплив викладача ВНЗ, звичайно, відрізняється від впливу шкільного вчителя, оскільки характер стосунків між викладачами та студентами у ВНЗ значно змінюється під час навчання. Викладачі вищих навчальних закладів не проходять спеціальної педагогічної підготовки, що несприятливо впливає на процес зростання педагогічної майстерності студентів [6, с. 230]. Разом із тим, на якість підготовки фахівців негативно впливає занедбаність і відсталість у ряді ВНЗ та їх філіях матеріально-технічної бази, низький рівень підготовки абітурієнтів, малий відсоток педагогічної практики, зниження вимогливості до студента та його недостатня активність, зміна вимог до певних якісних характеристик. У ВНЗ дають академічні знання, тому приходячи в середні навчальні заклади студенти не знають як себе поводити з дітьми та педагогічним колективом, не знають методики викладання дисциплін у простому вигляді [3, с. 5].

Проблемі формування особистісних якостей студентів спеціальності «Вчитель початкових класів» приділяється недостатньо уваги. Серед основних причин відсутність розроблених методик; недостатня обґрунтованість потреби здійснення морального виховання під час викладання психолого-педагогічних дисциплін. Але ж обов'язок педагога полягає у тому, щоб сформувати у вихованця стійку психологічну настанову на постійну і нелегку виховну діяльність, яка вимагає максимальної концентрації його розуму, почуттів і волі. Водночас морально-духовне виховання неможливе без відповідного ідеалу, за яким твориться модель особистості. Досягнення такої моделі вимагає від особистості цілеспрямованої роботи над собою, подолання внутрішнього опору, який буває доволі сильним. Тож особистість має максимально активізувати всі свої внутрішні резерви, спрямувати їх у практичне русло. Тільки за цієї умови вона зможе виховати в собі шляхетний орієнтир задля постійного морально-духовного піднесення [1, с. 98] (Таблиця 1).

Отже, залучення культурологічного підходу в освітньому процесі передбачає орієнтацію на виховання культурної людини. Пошуки людиною сенсу життя мають привести до розуміння культури як мети і засобу існування. І якщо

культурна ідентифікація – це відчуття приналежності до культури свого народу, то культурна індивідуалізація – це визначення своєї системи цінностей.

Основу мета культури складають дві базові цінності – свобода і відповідальність, а також створення атмосфери душевного комфорту.

За суб'єкт-суб'єктивних стосунків учневі має вистачати культури, вихованості, аби шанувати, поважати вчителя, не переступити етичної межі у стосунках з ним. Великої мудрості, толерантності вимагають такі стосунки і від учителя, який зобов'язаний бути коректним, не принизити вихованця авторитетом досвідченішої людини.

Щоб цього досягти, необхідно мати педагогічний талант, володіти вмінням оцінити роботу колеги, бути здатним поділитися досвідом і щиро радіти чужим успіхам – це високий рівень внутрішньої культури кожного педагога [4, с. 174].

Таблиця 1

Компоненти педагогічної культури (ПК)



Джерело: [2, с. 96]

Майбутні вчителі, зокрема вчителі початкових класів повинні розуміти: необхідно бути не тільки високопрофесійним фахівцем, а й цікавою особистістю.

Повага, глибока симпатія, доброта до дітей, бажання допомогти їм у навчанні, почуття гумору, здатність неупереджено прокоментувати факти з життя суспільства й окремих людей, знаходити відповіді на складні питання, справжність, щирість – ось риси шанованого дітьми вчителя [4, с. 175]. Виховати в собі бажання та вміння дорожити честю своєї справи – означає виховати почуття відповідальності за свої життєві кроки й помисли. Люди високої культури відзначаються добре вихованою біосферою моральності, принципи якої зводяться головним чином до поваги людини, всього живого, поваги до природи, тобто до біосфери та її оточення [5, с. 77]. Адже саме учительство та суспільна верства, яку завжди і добре вирізняла синівська відданість Батьківщині, уміння дорожити її честю та добрим іменем. Наші педагогічні ідеї традиційно орієнтовані на чисте сумління, на повну й безкорисливу віддачу всіх сил, знань, досвіду великій та благородній справі освіти і просвітництва рідного народу.

Для формування моральних цінностей необхідно добирати завдання, педагогічні ситуації, проводити бесіди та диспути, рольові ігри, тренінги, що вимагають нових рішень, пошуку підходів до морального вибору, миттєвого орієнтування у проблемі, динамічної поведінки, виконання невеликих за обсягом дослідницьких робіт. Система знань, умінь і навичок, що становлять основу критеріїв формування моральних цінностей у майбутніх вчителів, особливо вчителів початкових класів, уключає такі знання: методологічні (державні нормативні документи щодо цілей і завдань морального виховання, навчально-методична література, інноваційні підходи до змісту та форм організації навчально-виховного процесу, зміст виховної в сучасній школі); методичні та загальнотеоретичні (теорія виховання, етнопедagogіка, напрями виховної роботи, зміст, методи і форми організації морального виховання, особливості позакласної роботи); організаційно-педагогічні (технологія планування виховної роботи з формування моральних якостей особистості, особливості педагогічної діагностики, передового педагогічного досвіду).

Таким чином, однією із складових концепції ВНЗ має бути плекання і супровід особистості педагога та учня як вищої цінності буття, суб'єкта пізнавального мислення, людини культури, успішної і впевненої, спроможної реалізувати свій потенціал, досягти успіху як у навчанні, педагогічній діяльності, так і в різних напрямках життєдіяльності. Умовою творення вільного інтелектуала є духовно та інтелектуально збагачене освітнє середовище, в якому пріоритетними цінностями є духовність, культ знань та гуманні особистісні взаємини між всіма учасниками навчально-виховного процесу [4, с. 176].

Список використаних джерел

1. Бех І. Духовне прозріння особистості як психолого-педагогічна проблема // Освіта і управління. – 2006. – № 3-4. – С. 79-98.

2. Вітвицька С. Практикум з педагогіки вищої школи. – К., 2005. – 396 с.
3. Гоммонай В. Формування основ педагогічної майстерності // Проблеми вищої школи: Наук.-метод. зб. – Вип. 78. – К.: Вища школа, 1993. – С. 3-7.
4. Єршова В., Чеховська Л. Реалізація культурологічного підходу до навчально-виховного процесу // Освіта і управління. – 2006. – № 3-4. – С. 173-179.
5. Коцур В. Найвищий педагогічний ідеал – виховання людяності // Вища освіта України. – 2005. – № 2. – С. 72-78.
6. Педагогіка вищої школи: Навч. посіб. / З.Н.Курлянд, Р.І.Хмелюк, А.В.Семенова та ін.; За ред. З.Н.Курлянд. – 2-ге вид. – К.: Знання, 2005. – 399 с.
[І.В.Стражнікова. *Проблеми сучасної педагогічної освіти*. Сер.: Педагогіка і психологія. Зб. статей. Ялта: РВВ КГУ, 2008. Вип. 19. Ч 3. С. 49-52]

Формування духовності майбутніх учителів засобами вітчизняної та світової культур

Категорія духовності є дуже важливою в історії розвитку людства. Людина прагне пізнати світ, себе, сенс і призначення свого життя. Саме під того, в якій мірі вона замислюється над цими світоглядними питаннями, і шмагається знайти на них відповідь, залежить ступінь її духовності. Втрата ж духовності, як відомо, рівнозначна втраті людяності.

Формування духовних потреб особистості є найважливішим завданням виховання. Не випадково видатні педагоги всіх часів так багато уваги приділяли їй приділяють цій проблемі. Утім, у вирішенні її існують різні іючки зору. Так, наприклад, можна зустрітися з таким твердженням: «Духовність є стосунком до загальнолюдських колективних вартостей культури, будучи їх сприйманням і творінням» [1, с. 55]. Ні в якому разі не іаперечуючи значення загальнолюдської культури у процесі формування духовності особи, слід усе ж наголосити на не меншій (якщо не більшій) вартості культури національної, на необхідності національного виховання.

Уже з ХІХ ст. у світовій педагогічній думці взагалі і серед видатних українських педагогів зокрема не викликало сумнівів положення про те, що національне виховання є головною умовою громадянського виховання (К.Ушинський, О. Духнович, Г. Врецьона).

Виключне значення національному вихованню приділяли галицькі педагоги 20-30-х років ХХ ст.: Ю. Дзерович, М. Євшан, Я. Кузьмів, І. Велиигорський, П. Біланюк, С. Сірополко, С. Русова, І. Ющишин та багато-багато інших. Так, Я. Кузьмів, розглядаючи національне виховання як виховання для потреб нації, розвивав, а частково й поточнював ідеї так званої педагогіки культури, яка була на початку ХХ ст. однією з головних течій соціальної педагогіки.

Представники цього напрямку в педагогіці (Т. Лівіт, Б. Наврочинський, Б.Рассел, Б. Суходольський, С. Гессен та ін.) розглядали проблему виховання молоді на основі загальнолюдських цінностей, процес навчання як зустріч

людини з об'єктивними цінностями (здобутками) культури. Вчені прагнули, щоб людина через творчість поглиблювала своє життя і ставала справжньою особистістю. Найбільш цінним висновком теоретиків цього напрямку було положення, що формування особистості відбувається під впливом об'єктивного процесу впливу змісту культури з метою прилучення її до активної участі у творчості. Тому основна увага приділялася формуванню і вдосконаленню у молоді таких рис, які б дозволили їм збагачувати культурні здобутки попередніх поколінь.

Однак представники педагогіки культури відносно менше уваги приділяли проблемі органічного зв'язку у процесі виховання елементів загальнолюдського й національного. Саме цій проблемі і була присвячена доповідь Ярослава Кузьміва на Першому Українському Педагогічному Конгресі (Львів, 1935). Концептуальним у визначенні завдань національного виховання стало положення Я. Кузьміва про те, що оволодіння культурними вартостями є процес нескінченний, «подібно як у відношенні до народу ніколи не може бути закінчене завдання культури» [2, с. 191]. Саме тому він наполягав, що молоде покоління слід «приноровлювати до творчої участі в його національній культурі». А для цього необхідно кріпити національну свідомість, «єднати всі шари народу довкруги його спільних національних ідеалів» [2, с. 192]. Такої ж думки була Іванна Петрів, яка наполягала, що батьки «мусять стежити за тим, щоби патріотизм не виродився у шовінізм, що є нездоровим явищем. Любов до батьківщини не виключає справедливосте та пошанування слухних прав інших народів. Тільки здоровий патріотизм дає здорове національне життя, тільки здоровий патріотизм творить здорові й життєздатні державні організми. Всяка пересада є так само нездорова, як і браки. Стати без застережень в обороні батьківщини і її святих прав не є пересадою, а здоровим і природним явищем. Але не признавати нікого і нічого понад власний нарід і власну батьківщину, мовляв, - «хто не українець, той наш ворог», - це вже нездорова та шкідлива пересада. Байдужість до справ свого народу, батьківщини й держави, це теж нездоровий брак шляхетних патріотичних почувань. Хиткість і безхребетність батьків у справах релігійних і патріотичних свідчить про їх малу моральну вартість; а відомо, що які батьки, такі звичайно й діти» [3, с. 35].

В умовах сучасної незалежної України думки наших попередників стосовно національного виховання набувають особливого значення. Не випадково у «Національній доктрині розвитку освіти» (2002) серед пріоритетних напрямів розвитку освіти на одному з перших місць визначається «формування національних і загальнолюдських цінностей». І далі: «Освіта утверджує національну ідею, сприяє національній само ідентифікації, розвитку культури

українського народу, оволодінню цінностями світової культури, загальнолюдськими надбаннями» [4, с. 4].

На жаль, сучасні підручники та посібники з педагогіки далеко не завжди повною мірою враховують принциповість проблем національного взагалі і, зокрема, органічного поєднання національного і загальнолюдського у формування духовності учнів та студентів. Автори деяких посібників, говорячи про основні напрями виховання, ставлять національне виховання на четвертому місці - між трудовим і фізичним вихованням [5]. Звичайно, справа полягає не просто в тому порядковому номері, на яке було поставлене національне виховання. На наш погляд, національне виховання, яке, як зазначено в «Національній доктрині розвитку освіти», є «одним із головних пріоритетів, органічною складовою освіти» [4, с.36], має пронизувати собою всі без винятку напрями виховання: і моральне, й естетичне, і трудове. Національне виховання повинно здійснюватися на всіх етапах навчання дітей та молоді, тобто має безперервний характер. Усе це обумовлює ті важливі завдання, які мають виконувати вчителі-вихователі. А звідси випливає необхідність готувати таких учителів, які спроможні були б формувати духовний світ своїх майбутніх учнів у єдності національного й загальнолюдського.

У «Концепції загальної середньої освіти (12-річна школа)» підкреслюється, що зміни в змісті й структурі загальної середньої освіти потребують розв'язання проблеми вчителя, завдання якого «полягає в тому, щоби не лише забезпечити трансляцію знань, а й бути людиною культури і вселюдських цінностей, провідником ідей державотворення і демократичних змін» [6, с. 6]. Про це йшлося й у Державній програмі «Освіта (Україна ХХІ ст.)», де сказано, що головна увага при підготовці нового покоління педагогічних працівників має бути зосереджена не тільки на підвищенні професійної кваліфікації та соціального статусу педагога до рівня, що відповідає його ролі у суспільстві, а й на формуванні загальної культури вчителя. Тільки така особистість здатна виконати основну соціальну функцію - підготовку цілісної, всебічно розвинутої особистості, відданої інтересам української держави [7, с.43].

На жаль, реальний стан речей дає підстави констатувати значні недоліки в реалізації поставлених завдань. Про це свідчать, зокрема результати проведеного нами спеціального дослідження, метою якого було виявити стан загальнокультурної та громадянської освіти серед студентів вищого навчальних закладів педагогічного спрямування III-IV рівня акредитації.

Однією із причин виявлених недоліків, на нашу думку, є порушення принципу безперервності процесу виховання. Якщо вчителі мають можливості обмінюватися досвідом виховної роботи, існують методичні рекомендації щодо організації виховної роботи в школі (Орієнтовний зміст виховання в національній

школі: Методичні рекомендації. /За ред. Є. І. Коваленко. - К.: ІЗМН, 1966. - 136 с), численні публікації на сторінках педагогічних видань, то для викладачів у вищих навчальних закладах узагалі і, зокрема, в закладах, де готуються майбутні вчителі (що має особливе значення), цей напрямок діяльності майже занедбаний.

Готовність педагога будь-якого профілю до навчально-виховної діяльності, педагогічне спілкування і самовдосконалення складаються, як зазначено у Концепції національного виховання, із трьох аспектів: фахово-методичної підготовки, психолого-педагогічної та світоглядно-культурологічної [8, с. 6]. Однак проведені дослідження, у якому взяло участь 288 студентів, засвідчило, що вирішенню перших Двох аспектів приділяється більш-менш належна увага, а третій - удосконалення ерудиції й культури майбутніх учителів - часто залишається поза увагою. І це при тому, що важливими складовими вихованості, загальної культури випускника вузу - майбутнього вчителя - мусить стати широкий кругозір і культурно-інтелектуальна ерудиція.

Результати анкетування також показали, що у вищих навчальних закладах на вирішення цього питання звертається недостатня увага як в ауциторній, так і позаауциторній роботі. Тому в значній кількості майбутніх педагогії практично не сформована потреба у постійному розширенні свого кругозору ознайомленні із творами літератури і мистецтва. Так, не змогли пригадати жодного прочитаного в останній час твору вітчизняного письменника 82 % студентів IV-V курсів. Про майстрів світового красном письменства годі вже й говорити. І це при тому, що педагог, як відомо, повинен постійно залучати дітей до читання, бо книжка – найважливіший засіб духовного становлення молоді. Результати проведеного дослідження дозволяють зробити висновок і про пасивність студентів в організації культурного відпочинку, і накопиченні знань у галузі вітчизняної та світової історії, мистецтва тощо.

На запитання: «Чи відвідували Ви цікаві історичні, культурні місця іл час перебування у навчальному закладі?» 72% студентів дали позитивну відповідь. Проте 60% з них зазначили, що вони були на екскурсіях тільки в межах області, а 30% - за її межами і то за умови, що організаторами таких екскурсій були батьки або друзі, а не навчальний заклад. Тобто за роки навчання у вищому навчальному закладі майбутні вчителі практично не ознайомилися з культурно-історичними місцями України, що, безперечно, не сприяло їх духовному становленню.

Проведене дослідження засвідчило, що сучасні студенти, які обрали професію педагога, мають недостатній загальнокультурний рівень. Вони мало читають вітчизняної і зарубіжної художньої літератури; недостатньо і іереглядають телевізійні передачі, рідко слухають радіо (в основному програми розважального характеру), практично не цікавляться історичними і культурними

пам'ятками українського народу. Результати дослідження також показали, що якщо вони й отримують інформацію, то не завжди вміють її творчо використати у навчально-виховному процесі або у прогнозуванні виховних впливів на учнів. Характерним для більшої частини майбутніх учителів є несформованість у них потреби у регулярному читанні газет, літературних, та фахових часописів і взагалі спостерігається зниження уваги до культурних цінностей.

Тому в навчальних закладах педагогічного спрямування необхідно посилити акцент у навчально-виховному процесі зі студентами на підвищення їх загальнокультурного рівня та розширення інтелектуальної ерудиції. Для розв'язання цієї задачі існує нагальна потреба вдосконалення на всіх факультетах виховної роботи зі студентами з використанням досягнень української та світової культур. Необхідно посилити також співпрацю викладачів з бібліотекою, залучати студентів у такі форми роботи, які потребують знання сучасної української та зарубіжної літератури (конференції, вікторини, очні чи заочні подорожі літературними місцями, конкурси на кращу ілюстрацію, рецензію, обговорення нових номерів літературних часописів, кіно- та телефільмів тощо).

Важливими умовами розв'язання цих проблем можуть бути: цілеспрямоване залучення студентів до перегляду телепрограм та прослуховування радіопередач; відвідування виставок, музеїв; залучення до участі в туристсько-краєзнавчій роботі з використанням як традиційних, так і нових форм виховної роботи; активізація діяльності студентських та молодіжних організацій, об'єднань, які повинні стати центрами виховної роботи зі студентами; формування у майбутніх учителів потреби у постійному самовихованні з використанням різних методів і прийомів; включення студентів у розробку різноманітних багатоваріативних моделей виховних заходів на основі оволодіння цінностями вітчизняної та світової культур, загальнолюдськими надбаннями.

Список використаних джерел

1. Кульчицький О. Іван Мірчук - дослідник української духовності / О.Кульчицький // Хроніка. - № 37-38. - С. 53-66.
2. Кузьмів Я. Напрями національного виховання (у скороченні) // Перший Український Педагогічний Конгрес (1935). - Львів, 1938 - С 191- 194.
3. Петрів Іванна. За душу дитини / І. Петрів. - Малін, 1949. - 40 с.
4. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта України. – 2002. - №33.
5. Галузьяк В., Сметанський М., Шахов В. Педагогіка: навчальний посібник. - Вінниця, 2001.
6. Концепції загальної середньої освіти (12-річна школа) // Педагогічна газета. - 2002. - Січень. - № 1 (91). - С. 4-6.
7. Державна програма «Освіта (Україна-XXIст.)». - К.: Либідь, 1994. - 60 с.
8. Савченко О. Удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів // Освіта України. – 2001. - № 42.

[Т.К.Завгородня. *Єдність національного і загальнолюдського у формуванні морально-духовних цінностей: зб.наук.праць.* Івано-Франківськ, 2002. С. 9-14.]

Педагогічні умови формування риторичної культури вчителів початкових класів у вищій школі

У соціальному аспекті актуальність проблеми формування риторичної культури майбутнього педагога в умовах вищої школи зумовлена дефіцитом ораторської культури вчителя, недостатнім рівнем розробки проблем риторики в Україні. Зростання інтенсивності ораторської комунікації у часи формування демократичної держави вимагає відродження класичної та національної риторичної спадщини, розвитку риторики як науки на якісно новому рівні, формування риторичної культури особистості з ефективним мисленням, якісним мовленням, оптимальним спілкуванням.

Важливу роль у відновленні національних риторичних традицій відіграють наукові передумови: в останні десятиліття активізувалися науки, спрямовані на розвиток мовної особистості, – стилістика, лінгвістика тексту, прагматика, герменевтика, культура мовлення, соціолінгвістика, психолінгвістика, еристика, соціальна і особистісна психологія, педагогіка, методика викладання мови тощо [7, с. 32].

Однак, незважаючи на багатоманітність гуманітарних наук, кожна з них вивчає одну з граней мовної особистості. В результаті виникає суперечність, розв'язання якої передбачає появу певного цілісного підходу до розвитку мовної, а на її базі – й риторичної особистості. Роль синтезатора покликана відіграти риторика філософсько-дидактичного спрямування, у структурі якої ще 2500 років тому був створений повний ідеомовленнєвий цикл (системність мисленнєво-мовленнєвої діяльності як основа мовної особистості), який на кожному часовому виткові переосмислювався, збагачувався за рахунок розвитку суміжних наук.

Класичні науки (філософія, логіка, риторика та інші) з найдавніших часів були загальноосвітніми дисциплінами, бо слугували вихованню всебічно і гармонійно розвиненої людини. Основоположник риторики, видатний оратор Давнього Риму Цицерон писав: «Краща у світі мета – стати хорошою людиною». Тому у давньому світі існували чисельні школи філософії, риторики, ораторського мистецтва, де молодь оволодівала секретами класичних наук на користь собі й державі [6].

Дослідження в цій галузі вітчизняних (С. Гурвич, В. Погорілко, М. Герман, Г. Сагач) і зарубіжних науковців (Г. Апресян, Д. Александров, М. Львов, Леммерман Хайнц, Л. Павлова, Ю. Рождественський, Томан Іржі та ін.) показали, що питання забезпечення майбутніх учителів початкових класів навчальним матеріалом з риторики професійного спрямування, а також проблема надання цьому курсові логічної завершеності і необхідної повноти залишилися не розв'язаними належним чином.

Спеціалісти з проблем риторики С. Іванова, С. Мінєєва, О. Юніна виділяють 4 етапи навчання риториці з метою досягнення запланованого рівня володіння мисленнєво-мовленнєвою та комунікативною діяльністю. У кінцевому результаті навчання риториці передбачається формування таких умінь:

- ✓ вести бесіду на побутові, політичні, ділові, філософські, історичні та інші теми, які входять до кола компетентної людини;
- ✓ слухати й чути співрозмовника, ставити запитання в адекватній формі, коректно й етично подавати репліки, вступати до розмови, доповнюючи і розвиваючи тему бесіди, аргументовано заперечуючи співрозмовникові за суттю проблеми;
- ✓ участь у дебатах з проблеми, у якій диспутант є достатньо компетентним, викладає свої думки й судження за нормами літературного мовлення на рівні регламенту до виступу; участь у дискусіях, суперечках, зберігаючи усі логічні, етико-психологічні й педагогічні закони, правила; послідовно й доказово обстоювати погляди, якщо вони спрямовані на конструктивне розв'язання проблеми [18, с. 25];
- ✓ виступати перед аудиторією із невеликою за обсягом монологічною промовою (різною за жанрами) на доступну тему, корегуючи її зміст та обсяг залежно від ситуації;
- ✓ вільно викладати свої думки у формі листа, статті; висловлювати оцінки, переконання, коментарі стосовно певного жанру, виходячи із загальноприйнятих правил;
- ✓ проникати у задум чужого письмового чи усного мовлення і розрізняти внутрішній зміст, глибинні цілі, тобто ефективно читати й слухати, надавати риторичну оцінку прослуханого виступу чи тексту [1];
- ✓ мати розвинене мовне чуття, інтуїцію оратора, який естетично сприймає текст, художнє слово; розуміти риси національної специфіки виступів та риторичних текстів із скарбниці українського красномовства [2].

Крім цих загальних цілей, викладач риторики розв'язує такі питання: які із перелічених умінь можуть бути покладені в основу риторичної діяльності й сформовані в кінцевому результаті; на якому матеріалі (навчальному, літературному, художньому, громадському тощо) можуть формуватися ці уміння на кожному етапі; які принципи, способи й прийоми будуть використовуватися на всіх етапах для найбільш ефективного засвоєння предмета [17].

Послідовність побудови курсу риторики і методика формування риторичних умінь на кожному віковому етапі має свої завдання.

Перший етап — перші кроки в оволодінні художнім читанням, виразним читанням, основами спілкування. Матеріали навчання: навчальні тексти з усіх предметів: художні твори високої художньо-естетичної якості (проза, поезія,

фольклор); статті з літературних журналів, газет, радіо- та телепередач; факультативні бесіди спеціалістів, музейних працівників, екскурсоводів.

Другий етап — школа діалогу і культури спілкування. Викладач добирає такі літературні, навчальні, публіцистичні твори, теле- й радіопередачі, які стимулюють формування у студентів умінь та навичок ведення конструктивного діалогу, активного спілкування в процесі діалогу, полілогу [11, с. 15].

При цьому студентам можна запропонувати такі творчі завдання: підготувати коротке інтерв'ю з цікавою людиною для радіо; підготувати питання для «круглого столу», взяти активну участь у його проведенні, дотримуючись правил культури спілкування; розробити сценарій колективного заходу; придумати ігри, побудовані на діалозі, з метою закріплення навичок культури спілкування; провести конкурс на тему: «Діалоги Платона» або «Сократівські бесіди» із дотриманням діалогової культури спілкування на рівні «Викладач – Студент», «Сократ – Друг» тощо [3, с. 78].

У кінці цього етапу передбачається сформувати у студентів уміння: вільно користуватися усіма видами читання; складати короткі анотації до різножанрових текстів; вести розповідь за самостійно складеним планом з елементами власної оцінки; слухати коротку лекцію із наступним складанням її плану та формулюванням питань з предмета лекції; скласти план засідання секції, гуртка, клубу; підготувати сценарій та обговорити його, самостійно проводити засідання із веденням документації (протокол, резолюція тощо); підготувати і провести прес-конференцію з гострих питань сучасності; провести інтерв'ю з цікавою людиною (писемна та усна форми) із наступним критичним аналізом питань і відповідей, розробкою правил спілкування в процесі інтерв'ю; повідомити про актуальні, цікаві події за матеріалами преси; провести ситуативні ігри, які імітують правила поведінки у різних сферах спілкування людей; написати листи у газету, журнал, на радіо, телебачення (індивідуальні, колективні) з актуальних проблем сучасності тощо [2].

Третій етап — основи загальної і часткової риторики в історії й сучасності. Матеріал для навчання: класичні взірці промов, діалогів (промови і послання видатних ораторів Давньої Греції, Давнього Риму; яскраві промови письменників-полемістів як «Послання» І. Вишенського, листування Г. Сковороди з М. Ковалинським; монологи, діалоги, дискусії відомих громадських діячів, учених, письменників наших днів з актуальних проблем сучасності тощо); аудіо-відеозаписи виступів ораторів (вітчизняних та зарубіжних) [17].

На даному етапі можна використовувати такі творчі завдання: самостійно прорецензувати прослухані лекції з риторики, рідної мови, дитячої літератури тощо; виступити із 10-хвилинною лекцією з проблем риторики перед аудиторією однокласників; розробити цикл лекцій та практичних занять з проблем риторики

для радіо, навчального телебачення; провести ігрове заняття з культури мовлення, техніки мовлення із студентами під керівництвом викладача риторики, взяти участь у колективному обговоренні цього заняття [16]; розробити сценарій цікавої дискусії для шкільного клубу, гуртка любителів словесності тощо; придумати ситуативні ігри з риторики та написати їх сценарії [10, с. 210].

На цьому етапі передбачається, що до кінця навчання студенти педагогічних факультетів повинні оволодіти такими знаннями та вміннями:

- ✓ розкрити загальну риторичну науку, виявити її зв'язки з іншими гуманітарними науками;
- ✓ засвоїти принцип та правила ведення полеміки, дискусії, знати про жанрово-стилістичні особливості монологічних та діалогічних висловлювань;
- ✓ скласти короткий конспект лекції на слух, детальні реферати й конспекти із виділенням у них логічної основи, задуму автора;
- ✓ розрізняти тему, предмет, проблему обговорення; формулювати головну думку висловлювання, тобто центральну тезу;
- ✓ виявляти в усних та письмових текстах основні елементи композиції, на їх основі самостійно будувати виступи;
- ✓ вміти рецензувати усні й письмові тексти на базі аргументів риторики;
- ✓ володіти умінням саморецензування виступу, письмового тексту (стаття, есе);
- ✓ вести бесіду, дискусію на основі правил риторики та етики;
- ✓ переконливо й аргументовано виступати із короткими промовами на вільну тему (регламентованими у часі);
- ✓ володіти основними мовностилістичними виразовими засобами у промовах (художні тропи, вербальні й невербальні виразові прийоми) [3].

Четвертий етап — відродження національної риторичної спадщини України. Часткова риторика. Еристика як мистецтво ведення дебатів, дискусій, полеміки. Цей етап є завершальним, а тому найбільш відповідальним у формуванні риторичної культури особистості. Матеріал для навчання: зразки промов кращих ораторів українського риторичного Відродження XVII-XVIII ст., аналіз риторичних курсів професорів риторики братських шкіл, університетів тощо; тексти політичних, судових, академічних, ділових, рекламних та інших видів і жанрів часткової риторики; класичні тексти [2].

Завдання творчого характеру для студентів педагогічних інститутів, зокрема підготовки вчителів початкових класів можна використовувати такі [3]: придумати ситуативні, ділові, рольові й інтелектуальні ігри з проблем риторики; підготувати проблемну лекцію з проблем національного красномовства, виступити перед аудиторією з подальшим обговоренням проблеми; виступити на

мітингу з промовою, проаналізувати разом із викладачем та одногрупниками дієвість, ефективність виступу у нестандартній ситуації; розробити сценарії дискусії, провести її з одногрупниками [9].

Для досягнення виразності й багатства індивідуальної мови, необхідно дбати про: розробку програми розвитку своєї мовної особистості (мовне навчання і спілкування, виховання і поведінка); постійне збагачення свого інтелекту, вдосконалення мислення; вважати одноманітність мовлення неестетичною рисою, а бідність словника — ознакою поганого тону [11]; постійне збагачення новими мовними засобами зі сфери свого професійного мовлення і близьких фахів [19]; вироблення уваги до чужого гарного мовлення, намагання аналізувати (багатство словника, інтонація, особливості тембру, різноманітність синтаксичних структур, вміння будувати фрази і текст, індивідуальна образність, порівняння, епітети, метафори тощо) [2]; слідкувати за сучасною українською мовою завдяки класичній літературі та преси; дбати про автоматизм гарного мовлення; розширювати сферу спілкування; бути уважним до життя, розмаїття його форм, барв, явищ, процесів як у природі, так і в суспільстві [4]; сприймати мову як свою людську сутність, як картину власного світу, як порадирика й помічника в суспільному житті [8].

Для того щоб оволодіти риторикою, сучасному вчителю початкових класів треба знати її призначення, специфіку й основні закономірності. Як вважає Г. Сагач, риторика – це «наука про закони управління мисленно-мовленнєвою діяльністю, тобто про закони, які визначають ефективність цієї діяльності» [17, с. 35]. Відповідно до цього формування риторичної культури передбачає оволодіння основними законами риторики.

Закон ступеневої послідовності є основою ідеомовленнєвого циклу, забезпечує системність і єдність мислено-мовленнєвої діяльності, спрямованої на підготовку і виголошення промов. Згідно цього закону, основні розділи риторики відображають етапи (ступені) від появи ідеї через втілення її у мовний матеріал, підготовку до виголошення промови та одержання очікуваного ефекту від неї [13; 14].

Проте концепцію ще треба реалізувати у процесі професійної діяльності. Для цього потрібно врахувати **закон моделювання аудиторії**, що потребує вивчення соціально-демографічних, соціально-психологічних та індивідуально-особистісних ознак аудиторії з метою забезпечення контакту з нею у процесі виступу. Стосовно педагогічної діяльності, то цей етап для вчителя початкових класів дещо спрощується через наявність стабільної аудиторії – учнів класу. Проте необхідність врахування індивідуальних ознак кожного школяра, усвідомлення потреб, мотивів та інтересів учнів визначає необхідність

дотримання цього закону у процесі викладу навчального матеріалу на уроці, а особливо в позаурочний час.

Вчитель як промовець повинен знати критерії добору аргументів:

- ✓ міцний зв'язок із тезою – аргумент має бути спрямований саме на цю тезу, а не розпорошуватися на всі;
- ✓ істинність, вірогідність доказу;
- ✓ орієнтація на обрану аудиторію (аргумент може бути суттєвим для тези, але не «вражати» саме цю аудиторію, не бути для неї переконливим);
- ✓ паралельне використання аргументів «за» і «проти», виваженість доказів для того, щоб переконатися в перевазі істинних суджень; образна форма аргументації, оскільки вона сприяє активізації пізнавальної діяльності слухачів [15, с. 83].

Учитель має зважати на умови аргументації, що ведуть до педагогічного успіху: глибокі знання і всебічна компетенція з теми, проблем, питань; обізнаність в теорії аргументації (знання законів, правил пізнання); ораторська підготовка та практичний досвід керування власними міркуваннями, почуттями з метою спрямування на результат; привласнення доказів промовця аудиторією [5]. У ролі аргументів використовуються логічні закони, доведення, судження, аксіоми, факти. У ролі доказів можуть використовуватися такі фактори, як авторитет, впевненість, невпевненість (сумнів), обіцянка, погроза та інші суб'єктивні чинники. Це означає, що вчитель може переконати в чомусь учнів, посилаючись на свій авторитет чи відомої особи («доказ від авторитету»), на свою впевненість чи сумнів, обіцяючи щось чи погоджуючи.

Прийоми зацікавлення учнівської аудиторії є багато: оригінальний, незвичний початок, несподіваний ефект, емоційний заряд, переключення уваги, каверзне запитання, дотепний жарт, рекламний трюк для захоплення аудиторії ще на докомунікативному етапі. Широко використовуються при цьому прийоми проблемного викладу матеріалу за допомогою гострого для слухачів запитання або афоризму, в якому сфокусовано важливу думку. Цими прийомами досягається проникнення думки у зміст предмета, включення слухачів у вербальну комунікацію і особливо у роздуми чи спонукання [9].

Отже, після зацікавлення учнівської аудиторії предметом (перший крок активізації), породження у слухачів інтелектуально-пізнавального мотиву до роздумів, проникнення у зміст (другий крок активізації) вчитель логічно наближається до вирішального етапу діяння – глибинного розуміння учнями предмета мовлення (третій крок активізації). На цьому етапі в процесі обговорення змісту з аудиторією або в діалогічній подачі промовця йде пошук різних, альтернативних думок, виявляються протилежності і суперечності, що

спростовуються шляхом доказів. Результати об'єктивного аналізу синтезуються у висновки.

Успішно пройшовши всі етапи винайдення та організації думки, промовець наближається до наступного етапу текстотворення, де повністю вступає в дію **мовний** (мовленнєвий) **закон**. Дотримання мовного закону означає ретельну роботу над створенням дієвої словесної форми промови. Основними ознаками комунікативно якісного мовлення є його правильність, логічність, доцільність, точність, виразність, ясність, етичність, естетичність [18, с. 20].

Закон ефективної комунікації діє на етапі реалізації попередньо підготовленого і лінгвістично оформленого матеріалу. Умовою ефективною реалізації мовної комунікації є встановлення контакту, тобто інтелектуального й емоційно-вольового взаєморозуміння і взаємодії промовця й аудиторії.

Наступний етап діяльності вчителя як промовця ґрунтується на зіставно-аналітичному, або **системно-аналітичному законі**. Хоча весь період підготовки і виголошення промови також містить аналіз як основну мислительну операцію, після акції виголошення настає час зіставлення й глибокого аналізу своїх дій та поведінки і сприймання та реакції слухачів, зорієнтованих на кінцевий результат [12].

Кожна промова, текст мають завершення. Риторика виробила три типи доцільних (релевантних) фіналів: підсумкові, типологічні й апелювальні. У підсумкових висновках синтезуються результати всієї роботи, підбиваються підсумки й остаточно формулюються закони чи правила. Типологічні висновки поглиблюють уявлення про предмет і таким чином надають слухачам можливість ще раз зрозуміти тему. Ці висновки не зводяться до повтору змісту викладу. Апелювальні висновки – це пряме звертання до слухачів при завершенні промови [19].

Маючи три типи висновків, промовець повинен сам зорієнтуватися в конкретній мовній ситуації і вибрати, яким типом скористатися. При логічній демонстрації краще скористатися підсумковими висновками, при аналогічній більше підходять типологічні висновки, а при паралогічній демонстрації (емоційній) зручніше робити апелювальні висновки.

Проте слід пам'ятати, що риторика – наука переконувати – завжди радить вибирати те, що є доцільнішим у конкретній мовній ситуації. Цим і повинен керуватися вчитель у своїй професійній діяльності.

Мета сучасної інтелігентної людини і професіонала у галузі початкового навчання – осмислити багату риторичну спадщину цивілізованого людства й свого народу на новому етапі розвитку суспільства, а також стосовно власних можливостей, конкретної ситуації спілкування; виробити оригінальний

ораторський стиль, розширити духовно-інтелектуальні обрії у широкому контексті світової й національної культури.

Список використаних джерел

1. Грінчак С. Проблеми вивчення риторики // Студентський науковий вісник ТДПУ. – 2003. – №6. – С. 26-27.
2. Каневська О. Один з уроків риторики // Дивослово. – 1998. – № 1. – С. 26-30.
3. Капская А. Формирование готовности студентов педвуза к исполнительско-речевой деятельности в системе профессиональной подготовки. – К.: Просвещение, 1989. – 96 с.
4. Капська А. Як навчити учнів виразно читати. – К.: Педагогіка, 1988. – 108 с.
5. Касевич В. Целостность языковых единиц в системе речевой деятельности // Вестник ЛГУ: Сер. 2. – 1987. – №4. – С. 49-56.
6. Ключек Г. Риторика: навчально-методичний комплекс для філологічних факультетів // Дивослово. – 2002. – №8. – С. 15-18.
7. Козленко О. В. Розвиток педагогічної техніки молодого вчителя середньої загальноосвітньої школи.— К.: Освіта, 1998. – 88 с.
8. Кучерук О. Формування комунікативної особистості в процесі вивчення риторики // Українська мова і література в школі. – 2003. – №6. – С. 7-11.
9. Лис Н. Умови формування риторичної культури у майбутніх вчителів початкових класів // Школа першого ступеня: теорія і практика. – Переяслав-Хмельницький, 2003. – Вип. 3. – С. 169-176.
10. Львов М. Риторика. Учебное пособие для учащихся 10-11 классов. – М.: Просвещение, 1995. – 336 с.
11. Львова Ю. Творческая лаборатория учителя: Из опыта работы. – М.: Просвещение, 1980. – 76 с.
12. Мацько Л. Вітчизняна риторика // Дивослово. – 2002. – №5. – С. 22-27.
13. Мацько Л. Диспозиція як розділ риторики // Дивослово. – 2003. – №7. – С. 21-23.
14. Мацько Л. Інвенція як розділ риторики // Дивослово. – 2003. – № 6. – С. 63-67.
15. Переухенко Г. Традиції і практика впливу театральної педагогіки на підготовку майбутніх вчителів.— К.: Освіта, 1998. – 122 с.
16. Плітко В. Риторика в гімназії // Дивослово. – 1999. – №1. – С. 35-37.
17. Сагач Г. Риторика. – К.: Ін Юре, 2000. – 568 с.
18. Сагач Г. Риторика як наука в системі професійної підготовки вчителя. – К.: Либідь, 1993. – 202 с.
19. Саранді Н. Риторика як наука і мистецтво слова // Українська мова і література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах. – 2002. – №5. – С. 97-101.
20. Шепеленко Т. Л. Формування комунікативних умінь студентів економічного університету в процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін. – К.: Либідь, 1998. – 96с.

[І.В.Стражнікова.
Збірник наук. праць. Педагогічні науки.
Вип. 48. Херсон: ХДУ, 2008. С. 347-353]

Ціннісні орієнтації майбутніх учителів

Успішна розбудова Української держави залежить від самосвідомості, самодостатності, незаангажованості, свободи мислення, наполегливої праці кожного молодого громадянина. З огляду на це, вивчення цінностей сучасного студентства, яке розглядають як «соціальний нерв суспільства»), що є своєрідним «барометром») соціально-економічного та політичного стану суспільства, є актуальним.

Об'єктом дослідження, яке ми проводили навесні 2005 р., стали молоді люди віком 20-30-ти років, які навчаються на двох останніх курсах педагогічних факультетів різних навчальних закладів України III-IV рівнів акредитації. У дослідженні брало участь 370 осіб. Вибір саме цієї категорії респондентів був зумовлений як професійною належністю автора, так і міркуваннями, що ці люди вже проходили педагогічну практику, тобто брали безпосередню участь у виконанні функцій обраної професії, виконували конкретні соціальні ролі. Зважали й на те, що це той етап життя, коли «людина не тільки оволодіває різними соціальними ролями, а й формує свої соціальні очікування, створює систему ціннісних орієнтацій, інтересів, ідеалів, стає активним повноправним членом суспільства» [1, с. 43].

Водночас зроблений вибір пояснюється ще й тим, що «юнацький романтизм і максималізм, неприйняття «дорослого» скептицизму, загострені пошуки сенсу життя, характерні для цього віку абстрактні уявлення про «повинно» роблять молодь благодатним середовищем для пропагандистського впливу» [1, с. 42]. Проаналізуємо емпіричний матеріал, одержаний у процесі дослідження.

Активну участь майбутнього спеціаліста у розбудові громадянського суспільства стимулює політична інформованість, яка впливає на форму громадської активності студентів. Тим паче це актуально сьогодні, коли «відбувається активне утвердження демократичних засад в усіх секторах життєдіяльності українського суспільства», а студентство відповідно до принципів Болонського процесу «розглядається як партнер» [4, с. 12].

З метою визначення шляхів удосконалення роботи з підвищення громадської активності студентської молоді цікавим, на нашу думку, стало виявлення політичного обличчя сьогоденної студентської молоді.

Результати пошуків, проведених із застосуванням таких методів науково-педагогічного дослідження як анкетування, опитування, інтерв'ювання, спостереження, вивчення результатів творчих робіт, засвідчили, що 61 % студентів постійно цікавляться політичними подіями, 26 % - від випадку до випадку, а 13 % — тільки тоді, «коли знають, що щось сталося». Отже, майже кожний третій студент не цікавиться політичними подіями. Це означає, що їхній світогляд формується в умовах гострого дефіциту політичних знань і «може стати

сприятливим ґрунтом для поширення радикальних і екстремістських настроїв» [3].

Зауважимо, що ми не можемо розцінювати цей факт тільки негативно, бо у відносно вільних суспільствах, коли зникає зовнішній примус до політичної діяльності, у людини є право не тільки говорити, а й мовчати.

Під час проведення бесід, інтерв'ю з тими ж студентами 81 % з них іазначили, що їхні думки далеко не завжди збігаються з політичними поглядами керівників держави, депутатів або представників різних партій; респонденти зауважили, що вони мають власні погляди. З одного боку, це заслуговує на підтримку: людина, безперечно, може мати свою думку стосовно тієї чи іншої політичної події. З іншого, насторожує, що значна частина студентів, не маючи ґрунтовної політичної інформації, не спроможна об'єктивно оцінити те, що відбувається. А це означає, що політична інформація ще не стала для них достатньою реальною цінністю. Наведені дані засвідчують недостатню сформованість у майбутніх учителів потреби постійно перебувати в центрі політичних проблем.

Сучасне українське суспільство акцентує на виявленні потенційних лідерів саме серед студентів, формування в них навичок управлінської та організаторської роботи з колективом. Однак у педагогічній науці відомо, що виховати риси характеру людини можна тільки шляхом залучення и у відповідну діяльність. Як же це відбувається насправді? Щоб відповісти на це запитання, ми вивчили стан участі студентів у громадській роботі. На запитання: «Чи займаєтесь Ви громадською роботою?» ми одержали тільки 20% позитивних відповідей. Децю несподіваним виявився той факт, що з переходом студентів на старші курси показник їхньої участі в громадській роботі знижується. Якщо серед випускників шкіл 2005 року 53 /о були активними учасниками громадської роботи (2001 року цей показник становив відповідно 64 %), то серед студентів 3-го курсу про участь у громадській роботі заявили близько 40 % опитаних, 4-го - кожний п ятий, Г Невтішні результати дало вивчення участі майбутніх фахівців у політичній діяльності. Виявилось, що тільки 5 % респондентів беруть участь у цьому виді діяльності; Отже, можна стверджувати про політичну пасивність значної частини молоді, що, безперечно, гальмує запровадження розвиненої демократії в Україні.

Щоб визначити соціальний ідеал студентів, який найближчий для них, ми запропонували їм вибрати соціальну модель суспільства майбутнього, національно-самобутнє, ліберальне західного типу, християнське, комуністичне, демократичне, ніяке - або власний варіант. Найпривабливішим виявилось демократичне суспільство. За нього студенти віддали 58% голосів; 31 % респондентів вагалися між національно-самобутнім і християнським ідеалами, християнській ідеї віддали перевагу 29% студентів.

На підставі вищезазначених даних можна стверджувати про наявність певної тенденції зростання для молоді релігійних цінностей. Національно-самобутній ідеал, який не містив ніяких економічних, політичних та інших характеристик (крім однієї - унікальності, несхожості з іншими суспільствами) обрали лише 2 % опитаних. Це є свідченням некритичного ставлення студентів до типу суспільства інших країн і настанови на їх копіювання. Водночас воно є й свідченням того, що тип державного устрою не має для них принципового значення.

У цілому ж 11 % опитаних (майже кожний дев'ятий) зазначили, що у них немає соціального ідеалу. Свідченням цього є також відповіді студентів, наведені у газеті «Урядовий кур'єр». На запитання: «Що Вас турбує передусім?» молоді люди назвали (подаємо за індексом тривожності у балах) таке: низькі доходи (3,45), немає перспективи (2,62), погані побутові умови (2,36), стосунки у сім'ї (2,28), погане здоров'я (2,21), немає вільного часу (2,05), перевтомленість (2,04), пияцтво одного з членів сім'ї (1,26) тощо [5].

Отже, для значної частини майбутніх педагогів характерна низька політична активність, немає єдності між відповідальністю за прийняті рішення, політичні ризики і свободи вибору, що ускладнюють запровадження демократичних суспільних норм. Саме ці молоді люди найлегше стають об'єктом різних політичних маніпуляцій.

У сучасних умовах демократизації українського суспільства, коли людині нацано більше прав і свобод, безмежно зростає вимога виховання єдності свободи вибору і відповідальності майбутніх спеціалістів, зокрема і педагогів. Саме свобода вибору і відповідальність є значними духовними цінностями, що забезпечується близькістю права вибору людини, відповідальності й сфери громадської свідомості.

Аналіз одержаних даних засвідчив, що майже всі респонденти розуміють «свободу вибору» і «відповідальність» як цінності, декларативно зауважуючи, що вони повинні бути притаманними кожній людині. Розглядаючи таку моральну рису, як відповідальність, 61 % опитаних зазначили, що це «вміння людини відповідати за свої вчинки», а 7 % розглядають це як «ставлення людини до певної справи». У цілому відповіді можна вважати позитивними. «Свободу вибору» 44 % респондентів розглядають як «власне рішення людини», 32 % — «здатність людини обирати максимально комфортне рішення».

Виникає запитання, як же співвідносяться власне комфортне рішення з прийнятими в суспільстві, в колективі нормами і законами?

Відповіді студентів засвідчили, що вони ніяк не пов'язують ці категорії.

На думку опитаних, «відповідальність - це риса, яка притаманна кожній людині, але не завжди люди думають про результати своїх вчинків» (Оксана, IV

курс). Свободу вибору вона розуміє як «незалежність, самостійність у виборі думки, прийнятті рішень». Отже, майбутній педагог не бачить, чим повинна керуватися людина у разі надання їй і вободи вибору поведінки.

Свою думку студенти підтвердили такими прикладами: «батьки, турбуючись за дітей, виїжджають за кордон, у результаті діти залишаються без необхідного догляду, турботи про них»; «іноді людина має свободу, і робить те, що бажає, не прогнозуючи негативних результатів»; «маючи свободу, деякі молоді люди починають брати від життя все, бо живемо раз, не думаючи про результати своїх дій...»; «зробивши вибір на свою користь, інколи людина керується тільки своїм «я», забуваючи про відповідальність перед іншими, родиною, друзями, державою...» та ін.

На запитання «Чи пов'язані ці дві категорії (свобода вибору і відповідальність)?» кожний третій студент впевнено відповідав, що «свобода передбачає, що людина може робити те, що їй подобається, хочеться, але ча ці примхи треба відповідати». Отже, стверджуючи, що надання свободи повинно завжди бути пов'язане з відповідальністю людини (відповідаючи на попередні запитання студенти не зазначали про взаємозв'язок цих категорій), вони не чітко уявляють кожен з цих категорій, часто зводять поняття «свобода вибору» до «свободи слова, думки».

Жоден з респондентів не зміг описати особливості вияву свободи вибору молодшими школярами, об'єктами їхньої майбутньої роботи. Характерними були такі відповіді: «Батьки повинні прислухатися до думок дитини і входити в її становище» (Оля); «Надання можливості висловити свої думки, не побоюючись покарання, самостійний вибір дій...» (Тарас), «Дати дитині можливість висловити свою думку» (Вікторія), «Можливість кожної дитини вільно думати, діяти, спілкуватися» (Людмила) тощо.

Визначаючи умови, в яких найефективніше формується свобода вибору в єдності з відповідальністю, половина майбутніх учителів назвали такі: «умови демократизації, гуманізації, взаєморозуміння»; «створення в оточуючому середовищі відчуття поваги, потреби, захищеності»; «життя без погроз і нав'язування дій...». Однак були й такі відповіді: «в навчанні», «у ставленні до самого себе». Як бачимо, всі відповіді загальні, жоден з респондентів не навів конкретних прикладів ефективного формування свободи вибору в єдності з відповідальністю. Кожний третій взагалі не намагався відповісти на це запитання.

Це підтверджують результати вивчення відповідей студентів про моральні риси, які вони хотіли б виробити чи вдосконалити в себе. Головно студенти для свого вдосконалення бажають виробити рішучість, наполегливість, терплячість, силу, волі, стриманість, цілеспрямованість. Тільки 12 % опитаних на друге чи третє місце поставили відповідальність. Одиниці студентів назвали такі риси, як

уважність, працьовитість, зібраність, прямолінійність, вимогливість, стійкість, справедливість тощо.

Отже переважна більшість студентської молоді із задоволенням сприймає можливість вільного вибору своїх дій, проте не завжди пам'ятає про відповідальність за них. Одним із важливих завдань, що стоять перед вищими навчальними закладами сьогодні, є підвищення ролі студента «як об'єкта освітньої діяльності завдяки його участі у формуванні навчального плану, підвищення його відповідальності за результати навчання, самоорганізації власної освіти...» [2].

Наведені емпіричні дані дають можливість зробити висновок, що у підготовці майбутніх учителів необхідно об'єднати діяльність викладачів різних кафедр (філософії, педагогіки, психології) для проведення цілеспрямованої роботи з ґрунтовного вивчення категоріального апарату, розгляду в єдності понять «свобода вибору» і «відповідальність», особливостей їх вияву в учнів різних вікових категорій, виокремлення показників сформованості цих категорій у повсякденному житті дитини, визначення шляхів і умов ефективного формування таких важливих соціальних цінностей, без яких не може бути вільною людиною у демократичному суспільстві, яке інтегрується в європейський простір.

Таким чином, підвищення рівня вихованості свободи вибору в єдності з відповідальністю, політичної інформованості у поєднанні з участю у політичному житті суспільства, у розв'язанні повсякденних проблем сприятиме посиленню громадської активності майбутніх педагогів, а тим самим вони будуть спроможні результативно вплинути на становлення соціального ідеалу своїх учнів.

Список використаних джерел

1. Волкогонов Д., Паніна О., Молов О. Ідеали сучасної молоді, яка навчається у вищих навчальних закладах // Вища освіта. - 2002. - № 6. - С. 42-54.
2. Ніколаєнко С. Про основні завдання вищим навчальним закладам па 2005-2006 навчальний рік // Освіта України. - 2005. - № 61-62. - С. 4.
3. Слюсаревський М. Проблеми політичного виховання молоді // Педагогічна газета. - 1996. - № 2. - С. 1.
4. Студентське самоврядування як невід'ємна складова демократизації школи // Освіта України. - 2005. - № 59-60. - С. 12-13.
5. Що хвилює молодь? // Урядовий кур'єр. - 1996. - 21 травня. - С. 7.

[Т.К.Завгородня. *Вісник Львівського університету*. Серія педагогічна. Вип. 21. Ч.1. Львів, 2006. С. 118-124]

Сукупність соціально значущих якостей як важлива складова сучасного змісту виховання студентської молоді

Формування майбутнього викладача ВНЗ передбачає не тільки його політичну, правову, економічну освіченість, а й практичну участь у суспільно значущих справах. Це, в свою чергу означає, що під час навчання у ВНЗ у студента потрібно формувати не лише професійні, але й особистісні якості, потрібні в майбутньому. Взагалі у сучасних умовах у вітчизняній моделі професійно-педагогічної підготовки виникла необхідність перестановки акценту зі знань спеціаліста на його людські, особистісні якості. За словами академіка І. Зязюна, «людські якості є основоположними. Людська культура є основоположною. Культурі тестує економіку, а економіка її підтримує» [1, с. 3]. Природно, що сучасніш зміст виховання в Україні визначається як «науково обґрунтована система загальнокультурних і національних цінностей та сукупність соціально значущих якостей особистості, що характеризують її ставлення до суспільства і держави, інших людей, природи, культури, самої себе (виділено нами — Т.З.)» [6, с. 15]. Отже важливим завданням навчальних закладів сьогодні є виховання у студентів соціально значущих якостей, без яких не може відбутися самореалізація особистості.

У цьому сенсі цікавими, на наш погляд, є результати вивчення відповідей студентів на питання щодо моральних рис, які вони хотіли б виробити чи вдосконалити в себе. Зазначимо, що особливу увагу в процесі опитування ми звернули на магістрантів (тобто тих студентів, які навчаються за освітньо-кваліфікаційним рівнем «магістр» і, відповідно, мали б стати у подальшому викладачами вищих навчальних закладів).

В основному студенти бажають виробити в себе рішучість, наполегливість, терплячість, силу волі, стриманість, цілеспрямованість, рішучість. Деякі студенти назвали такі риси, як уважність, працьовитість, зібраність, прямолінійність, вимогливість, стійкість, справедливість тощо. І тільки 12 % опитаних згадали відповідальність, поставивши цю рису в основному на друге і третє місце. І це відбувається тоді, коли у сучасних умовах демократизації українського суспільства безмежно зростає вимога виховання єдності свободи вибору і відповідальності майбутніх спеціалістів.

Аналіз отриманих даних засвідчив, що практично всі респонденти розуміють «свободу вибору» і «відповідальність» як цінності, декларативно зауважуючи, що вони повинні бути притаманними кожній людині. Але одночасно вони нечітко уявляють кожну з цих окремо взятих категорій, наприклад, часто зводять поняття «свобода вибору» до «свободи слова, думки». Підтвердженням цього є й той факт, що спочатку 60 % респондентів наголосили, що у житті

надання свободи йде поруч з відповідальністю людини. Разом із тим, відповідаючи на запитання: «Чи пов'язані ці дві категорії (свобода вибору і відповідальність)?», лише кожний третій респондент впевнено відповідав, що названі категорії є взаємообумовленими.

Отже, переважна більшість студентської молоді з задоволенням сприймає можливість вільного вибору своїх дій, проте не завжди пам'ятає про відповідальність за них. Між тим, одним із важливих завдань, що стоять перед вищими навчальними закладами сьогодні, є підвищення ролі студента «як об'єкта освітньої діяльності завдяки його участі у формуванні навчального плану, підвищення його відповідальності за результати навчання, самоорганізації власної освіти...» [3, с. 4].

Наведені емпіричні дані дають можливість зробити висновок, що у роботі з підготовки майбутніх фахівців необхідно об'єднатися викладачам річних кафедр (філософії, педагогіки, психології) для проведення більш цілеспрямованої роботи по ґрунтовному вивченню необхідного категоріального апарату (морально-етична, соціальна цінності тощо), розумінню суті єдності понять «свобода вибору» і «відповідальність», особливості їх прояву в учнів різних вікових категорій. Дуже важливо виокремлювати показники сформованості цих категорій у повсякденному житті дитини, накреслювати шляхи та умови ефективного формування важливих соціальних цінностей, без яких не може бути вільною людиною у демократичному суспільстві, яке йде шляхом інтеграції у Європейський простір.

Зокрема, у майбутнього фахівця повинні бути сформовані активність і креативність. Однак за результатами опитування студентів (було проведено анкетування, порівняльний аналіз виконання творчих завдань, розв'язання практичних задач, рольових ситуацій, ділових ігор тощо) встановлено, що серед 33 морально-етичних якостей, які були визначені студентами необхідними для самовдосконалення, така риса, як активність, взагалі була відсутня. Тільки кожний другий магістр виявив розуміння особливостей, змісту, засобів, форм і методів творчої діяльності викладача і лише кожний третій з респондентів вважають творчу діяльність ознакою професіоналізму.

Позитивному розв'язанню проблеми формування активності й креативності майбутніх викладачів сприяє використання у навчально-виховному процесі і в першу чергу при викладанні дисциплін суспільно-правової спрямованості такі методів навчання, які активізують їх самостійно-пошукову діяльність, створюють умови для розвитку у них творчого нетрадиційного мислення (ситуації пошуку, спроб розв'язання соціальних проблем, які підказані життям, прогнозування можливих результатів, вироблення шляхів реалізації запропонованих рішень, внесення пропозицій по їх вирішенню в органи місцевої влади, рольові ігри,

виконання завдань у мікрогрупах (по 3-5 осіб), тощо. Маються на увазі робота бюро студентських проблем праці, молодіжні центри, різні клуби, наприклад, «Філософські бесіди», «Імператив» (на історичному факультеті), проведення педагогічних читань «Слово з трибуни» тощо.

В умовах динамізму перетворень у нашому суспільстві не можна дати студентам готові відповіді на питання: як діяти в кожному конкретному випадку в їх суспільному житті. Важливо озброїти їх основами правової культури, виробити вміння творчо підходити до будь-якої суспільно-політичної проблеми, сформувані навички самоосвіти. Треба виходити з того, що важливо не тільки дати особистості знання про закони і права людини, а й виробити в неї вміння володіння методологією творчого перетворення суспільства, включення їх в активну громадську діяльність.

Важливим показником громадянськості особистості в умовах входження України в європейський вищий освітній простір є наявність навичок конструктивного спілкування, загальних принципів розуміння сутності соціальних процесів і явищ, безконфліктне співіснування з різними суб'єктами спілкування, вміння уникати конфліктів, стресових ситуацій тощо. Цього вимагають і документи Всеукраїнського студентського форуму, в яких зазначено, що університет повинен функціонувати, як «спільнота викладачів і студентів» [5, с. 3].

Говорячи про сукупність соціально значущих якостей як важливої складової сучасного змісту виховання студентської молоді, необхідно враховувати, що сьогодні, коли людина вступає у відносини і контакти з громадянами своєї та інших країн, впливи оточуючого середовища не тільки різноманітні, а й часто суперечливі, протилежні, що істотно ускладнює визначення самостійної позиції людини. Однак, як зазначає В. Кремень, «прояви репресивної, авторитарної педагогіки, суб'єктивно-об'єктивний тип взаємостосунків у навчальному процесі ще досить поширені» [2, с. 2]. Тому перед вищими навчальними закладами стоїть завдання: змінити цей тип стосунків на об'єктивно-об'єктивний.

Як свідчать результати опитування, всі без винятку студенти були учасниками різноманітних конфліктів. В основному вони приймають участь у конфліктах, пов'язаних з проблемами духовних цінностей, інтересів і потреб, етнонаціональних, екологічних, політичних, юридичних, релігійних. Проте особливо помітна конфліктність інтересів (від 46 до 86 %) стосовно духовних цінностей (від 40 до 61 %) та потреб (від 28 до 50 %). Застосувавши методику оцінки способів реагування в конфлікті (К. Томаса), ми встановили, що студенти в конфліктних ситуаціях користуються такими формами поведінки, як компроміс (100 %), співпраця (50 %). Проте половина студентів не виключають і такий шлях, як суперництво, а не співпраця, 67 % учасників експерименту навіть не

намагаються уникнути конфлікту, а 75 % обирають таку форму, як пристосування.

Наведені дані свідчать, що майбутні випускники ВНЗ недостатньо обізнані з формами поведінки в конфліктних ситуаціях і з тими наслідками, які можуть статися без їх використання у повсякденному житті.

За результатами проведеного дослідження можна зробити висновок, що серед студентів вищих навчальних закладів педагогічного спрямування 32% респондентів тактичні, не люблять конфліктів, легко уникають критичних ситуацій, але, якщо комусь потрібна допомога, вони не завжди її надають, чим знижують свій авторитет. Проте 68% студентів є конфліктними особами, настирливо, іноді з порушенням етики спілкування обстоюють свою точку зору, не зважаючи на службове становище чи особисті стосунки. За це їх іноді навіть поважають. Вони недостатньо обізнані з можливими формами поведінки в конфліктних ситуаціях, у них низький рівень знань дефініції «конфлікт» та тих якостей, які характерні для безконфліктної людини. Отже, можна зробити висновок, що основна маса студентів - конфліктні особи, в яких недостатньо вироблено культуру спілкування та навички толерантних взаємовідношень, що за роки навчання в університеті вони не стали партнерами в навчально-виховній діяльності як між собою, так і з викладачами. Зрозуміло, що такі майбутні спеціалісти не зможуть стати толерантними партнерами в спільній професійній діяльності.

Досвід роботи вищих навчальних закладів засвідчує, що для формування особистості майбутнього спеціаліста необхідна цілеспрямована робота по формуванню культури спілкування студентів узагалі та особливо з розвитку умінь і навичок безконфліктного, толерантного виходу із різноманітних життєвих ситуацій.

В сучасних умовах, коли намітилася тенденція переходу від єдиного ідеалу світогляду до плюралізму ідеологічних цінностей, що характерне для більшості сучасних розвинених суспільств; відсутня можливість жорстокого контролю за засобами масової інформації, наявності різноманітних партій і організацій (які за даними опитування практично не впливають на формування соціального ідеалу молоді), спостерігається посилення індивідуалізму, який, за твердженням В. Яніва, є характерною рисою українців, що особлива відчутно виявляється у період входження в ринкові відносини. Цим пояснюється той факт, що для значної частини студентів характерна низька політична активність, відсутність єдності між відповідальністю за прийняті рішення, політичні ризики і свободи вибору, що ускладнюють встановлення демократичних суспільних норм. Саме ці молоді люди найлегше стають об'єктом різних політичних маніпуляцій.

Взагалі багатьом студентам притаманна соціальна пасивність. Підтвердженням цього висновку є результати відповідей на запитання: «плануючи своє майбутнє, ви розраховуєте на чиюсь підтримку?» 61 % опитаних зауважили: «тільки на себе» (для порівняння: у 1996 р. 88 % старшокласників розраховували на власні сили) [4]. Тільки 12 % сподіваються на підтримку держави, її органів влади; 2% відповідно - на друзів, кожний другий на батьків. З наведених даних випливає висновок про певне протиріччя між песимізмом стосовно значення держави в майбутньому кожної особистості та її соціальною пасивністю.

Зазначена вище тенденція відчуження значної частини майбутньої інтелігенції від політичного життя, зниження ролі в їх житті громадських організацій, невисокий рівень політичної культури відбувається на тлі порівняно високої адаптації до нових економічних умов.

Як бачимо, в сучасному виховному процесі ВНЗ необхідно посилити увагу на такій складовій змісту виховання студентів, поряд із системою загальнокультурних і національних цінностей, як сукупність соціально шачущих якостей особистості. Саме підвищення рівня політико-правових ііань та громадянської відповідальності, сформованість громадянської компетентності, співпричетність до долі народу та активна співучасть у збереженні його минулого, у творенні його сьогодення та в окресленні його майбутнього, толерантність у розв'язанні повсякденних проблем буде і прияти їх самореалізації, а це означає, що вони будуть спроможні результативно вплинути на становлення соціального ідеалу своїх учнів. Тому що «освічена, але не вихована, бездуховна людина завдає родині, суспільству, державі більше шкоди, аніж користі» [6, с. 2].

Список використаних джерел

1. Зязюн І. Профтехосвіта має розвиватися динамічніше, Щоб ефективніше виконувати свої функції // Освіта України. - 2003. - 16 грудня.
2. Кремень В. Педагогічна освіта в сучасному суспільстві // Освіта України. – 2007. – 11 травня.
3. Ніколаєнко С. Про основні завдання вищим навчальним закладам на 2005-2006 навчальний рік // Освіта України. – 2005. - № 61-62 (19 серпня).
4. Слюсаревський М. Проблеми політичного виховання молоді // Педагогічна газета. 1996. - № 2.
5. Співпраця з міністерством освіти — це важливий шлях розв'язання проблем вищої школи // Освіта України. - 2007. - № 34-35 (8 травня). - С. 1-5.
6. Якісна освіта — запорука самореалізації особистості // Освіта України. - 2007. – 10 серпня. - С. 1-34.

[Т.К.Завгородня. *IV Міжнародна науково-практична конференція «Інновації у вищій освіті. Ніжин, 2007»*]

Засвоєння цінностей студентом магістратури – умова його становлення як викладача ВНЗ

Як визнає світове співтовариство, у процесі розвитку суспільства у ХХІ столітті особливе значення відведено якості освіти, якій по суті підпорядковано всі інші показники людського життя. Відбуваються принципові зміни як у розвитку цивілізації, так і в обставинах життя людини, що прямо пов'язано з функціонуванням освіти в нових соціально-культурних обставинах.

Немає сумнівів, що якість освіти є наріжним каменем сучасної парадигми освіти, безперечним пріоритетом освітньої політики більшості країн, і Україна не стала винятком у цьому процесі. Тому в основі підвищення ефективності підготовки кадрів для вищої школи має бути формування професійної спрямованості студентів магістратури, що покликані стати носіями тих нових тенденцій, які відбуваються зараз в освітній сфері. Інакше кажучи, вкрай необхідно забезпечити готовність майбутніх фахівців до творчої праці, освоєння та впровадження інноваційних технологій, подальшого розвитку наукового світогляду.

В організації навчання майбутніх викладачів у магістратурі й аспірантурі провідними складовими моделі викладача вищої школи можна вважати: майстерне володіння методикою викладання, управління навчально-пізнавальною діяльністю студентів; педагогічну виразність; творчий підхід до справи; дослідницьку діяльність; високі моральні якості; уміння володіти власною емоційно-вольовою сферою; розвинуте педагогічне самовладання; високий рівень цілеспрямованості, ініціативності, дисциплінованості, вимогливості до себе та інших; педагогічна спостережливість і уважність; педагогічний такт. Одночасно слід враховувати, що психологічними передумовами педагогічної творчості викладача є професійно-специфічні здібності, тобто сукупність індивідуально-психологічних якостей особистості, які сприяють успішній педагогічній діяльності. Серед них, як відомо, особливо важливими є організаторсько-педагогічні, дидактичні, перцептивні, комунікативні, сугестивні, гносеологічно-дослідницькі, науково-пізнавальні здібності; знання викладачами особливостей емоційної, мотиваційної сфери юнаків та юнок, що сприятиме покращенню педагогічній взаємодії між студентами, студентами й викладачами, знання психології групи, особливостей керівництва та динаміки групових процесів, що пояснюється перевагою у вищій школі групового способу організації занять.

Ще однією вимогою до викладача ВНЗ є те, що він повинен бути спорідненим з основними проблемами педагогіки вищої школи, володіти педагогічним понятійним апаратом цієї дисципліни, орієнтуватися в сучасних педагогічних технологіях. Разом із тим не секрет, що в середовищі викладачів уже давно сформувався досить скептичне ставлення до педагогічної літератури та й до самої педагогіки. Навіть термін педагог вживають здебільшого в педагогічних

ВШ. У чому ж причина? Широко розповсюджена думка про непотрібність вивчення педагогіки (мовляв, студенти — дорослі люди, самі розберуться що до чого) і навіть наводиться теоретичне підґрунтя: «У ВШ методами навчання є методи науки, яку вивчають». Та чи можуть методи науки задовільнити вимоги управління такою складною діяльністю, як пізнавальна? Як наслідок, дуже часто і::кладацька діяльність сприймається з інтуїтивно-емпіричних міркувань або зводиться копіювання досвіду більш освічених колег.

Між тим, діяльність викладача вищої школи вимагає сформованості у нього загальнолюдських і національних цінностей, наявності певних особистісних якостей, життєвого ідеалу, що, без сумніву, сприяє підвищенню їх конкурентоспроможності, для цього необхідно розв'язати ряд суперечностей в діяльності сучасної вищої школи.

Нові підходи до реформування освіти визначають «персоналістську» терпретацію всього навчально-виховного процесу, коли у центрі уваги повинні гребувати інтереси особистості студента. На жаль, у дійсності викладачі часто мають достатню психолого-педагогічну підготовку для реалізації цього завдання. Наївно думати, що лише через перебудову процесу психолого-педагогічної підготовки ібутніх викладачів можна вирішити всі проблеми вищої школи. Психолог Б. А. Семиченко вважає, що поряд із систематичним комплексним широкомасштабним слідженням для одержання достовірних даних про психологію сучасного студента, тенденції змін, що відбуваються, необхідно проводити психологічну експертизу педагогічних новацій та пропонованих організаційних форм і технологій, психологічну лготовку адміністративного та професорсько-викладацького складу всієї системи професійної освіти [1, с. 4-5].

Сьогодні у практиці роботи ВНЗ особистісне становлення майбутніх фахівців або кззгалі ігнорується, або ж відповідальність за нього перекладається на самих студентів. Не визначено базові критерії професійної відповідності на особистішому рівні. Навчальні плани перенасичені зайвими дисциплінами. Щораз частіше роботодавці нарікають, що випускник може розв'язувати подвійні інтеграли, але не вміє застосовувати свої знання на практиці. При цьому вони наголошують, що дипломи про вищу освіту нерідко видаються особам, які за своїми моральними якостями не мають права керувати виробничими колективами, виконувати виховні функції.

Ми стаємо свідками того, що значна частина сучасної молоді живе нині бездуховним життям. Усі її помисли скеровано головним чином на вирішення побутових проблем. Ціннісні орієнтири, пов'язані з турботами і переживаннями щодо навчального процесу, ставляться нижче за ці спрямування. За результатами досліджень українських психологів 2009-2010 рр., які увійшли до збірника «Проблеми сучасної психології», створено узагальнюючий портрет українського студента 18-23 років. На с му ж рівні перебуває бажання «пізнавати нове в світі,

природі, людині... Потреба в юствердженні визнана більш суттєвою, ніж потреба в любові» [2].

Існує ще одне суттєве протиріччя. Наші науковці мають можливість приймати участь у міжнародних освітніх системах (проектах, програмах, конференціях, педагогічних читаннях і т.ін.), що обумовлено сучасною освітньою політикою інтеграції освіти України до європейського освітнього простору. Але реалізувати таку можливість можуть далеко не всі через недостатній рівень володіння іноземними мовами. До цього и жна додати необхідність у викладачів систематичної, ґрунтовної інформації про функціонування систем вищої освіти в різних країнах світу. Між тим, як відомо, практично в навчальних планах усіх спеціальностей відсутні такі дисципліни, як «Порівняльна педагогіка». А сподівання, що заповнити цю прогалину може зміст курс «Педагогіка вищої школи» (переважно це 18-20 аудиторних годин), за нашим переконанням, є помилковим.

Отже, для підвищення якості підготовки викладачів ВНЗ необхідно розв'язати багато проблем, суперечностей. Однією ж із перших, що потребує беззаперечного і негайного вирішення і має вплинути на якість освіти ВНЗ різних спрямувань, є підвищення духовності, формування цінностей та ідеалів майбутніх викладачів. Пояснюється це тим, що завдяки підвищенню духовності і значущості для суспільства результатів духовної діяльності людини відбувається процес формування соціального механізму.

Сьогодні молоду людину слід вчити бачити себе, своє «Я» у тому, що вона виробляє, будуть це якісь речі, ідеї чи вчинки. Останні мусять відповідати собі, своєму Я. В цьому полягає перевага професіонала над спеціалістом, якого ми масово готуємо у вищій школі і який є лише людиною вмілою, а не людиною різнобічно розвиненою. Щоб ліквідувати цей недолік, необхідно вищими навчальними закладами поряд з іншими пріоритетними напрямками державної політики у галузі вищої освіти (розвиток освіти як державно-громадської системи; створення для громадян рівних можливостей в одержанні вищої освіти; особистісна орієнтація вищої освіти; постійне підвищення якості освіти; оновлення змісту і форм організації навчально-виховного процесу; підвищення соціального статусу і професіоналізму працівників освіти, посилення їх державної й громадської підтримки; впровадження освітніх інновацій та інформаційних технологій; формування в системі освіти нормативно-правових і економічних механізмів залучення та використання позабюджетних коштів; інтеграція національної вищої освіти України до європейського і світового освітнього простору) реалізувати на практиці формування у випускників національних і загальнолюдських цінностей [3, с. 189].

Слід наголосити, що мова йде про історично зумовлену систему цінностей. Саме на них, властивих кожному народу базується система виховання, яка

спрямована на формування національно свідомої, особисто-творчої, духовно багатой особистості. Зауважимо, що в педагогічному енциклопедичному словнику (Москва, 2003) поняття «цінність» взагалі не згадується, незважаючи на те, що, як стверджує В. Киричок, у сучасних психолого-педагогічних дослідженнях «виховання на основі засвоєння певних цінностей є головний напрямок у формуванні особистості, її духовного світу та духовної культури» [4, с. 992-993].

Взагалі термін цінності, введений в обіг у 60-х роках ХІХ ст., знайшов широке поширення на початку ХХ ст., коли було розроблено теорію цінностей і виникла наука аксіологія. Тому проблема цінностей та їх формування розглядається багатьма науковцями та займає вагоме місце у наукових дослідженнях. Так, загальнофілософські та психолого-педагогічні положення про сутність і значення цінностей у навчально-виховному процесі обґрунтували С. Анісімов, І. Бех, Л. Божович, М. Боришевський, В. Василенко, Л. Виготський, О. Вишневський, Б. Додонов, О. Дробницький, А. Здравомислов, З. Карпенко, В. Киричок, О. Леонтєв, В. Малахов, В. М'ясищев, С. Рубінштейн, О. Сухомлинська та ін. До справжніх цінностей науковці відносять Людину, Щастя Людини, Свободу, Добро, а також співзвучні з загальнолюдськими цінностями: Істину, Добро, Красу, Справедливість [4, с. 993]. Тобто, як стверджує О. Вишневський, «Цінності опредмечуються у формі якостей людської душі, що презентується назовні певними вчинками, всією поведінкою людини» [5, с. 198]. Виходячи з цього, ми розглядаємо цінності як систему якостей людини, сформованість яких залежить від поведінки, вчинків людини в різноманітних ситуаціях, що базуються на основі переконань людини, системи їх знань.

Слід зазначити, що в Галичині міжвоєнного періоду при визначенні професійного рівня вчителів і навіть при оцінюванні результатів проходження педагогічної практики учнями педагогів, зокрема Державної педагогії у Львові, оцінювали не тільки професійний, загальнокультурний рівні, стосунки з учнями, керівництвом і персоналом школи, а й також моральні якості. Серед цього виділявся пункт «загальні цінності». Він передбачав оцінку за загальну інтелігентність; розумову культуру; ідейність (переконаність); самодіяльність (ініціативу); енергійність; почуття відповідальності [6].

Усі цінності сприймаються й усвідомлюються людиною у трьох аспектах: у конкретному вербальному вияві – як система принципів (правил) у конкретному практичному – у вигляді набутих якостей, у їх практичному втіленні та реалізації через поведінку особистості, а також в ідеальному – як система ідеалів. Тобто категорії «цінності» та «ідеал» є неподільними. Взагалі ідеал людини розглядається як взірець, щось досконале, вища мета намагань. Інакше кажучи, ідеал розглядається як найвища мета до якої прагнуть люди і яка керує їхньою діяльністю; взірець досконалості, втілення найкращих якостей людини.

Найбільш чітко сформульовано поняття «ідеал», на нашу думку, О.І.Вишневським. За його твердженням «Ідеал як аксіологічне поняття є тим (умовним) недосяжним «взірцем», на який змушена орієнтуватися і до якого змушена прагнути людина, якщо вона хоче досягти чогось суттєвого» [5, с. 217].

Отже, між ідеалом і цінностями існує взаємозв'язок, а саме ідеал є критерієм вибору людиною цінностей і оцінки. Початок деградації цінностей «є втрата віри в прагнення досягти ідеалу, зневіра, «зупинка» в дорозі до нього» [там само, с. 226]. А тому кожна людина, насамперед майбутній викладач ВНЗ, який повинен бути готовим до виховання студентів, підготовки їх до служінню державі, повинен постійно жити з дотриманням цінностей, намагаючись досягти ідеалу. А це в свою чергу передбачає, що майбутній викладач повинен мати високий рівень знань про цінності, про ідеал, про їх взаємозв'язок, а також вміти знайти шляхи їх формування або корегування в інших.

Тому нас цікавили питання розуміння студентами поняття «цінності», «ідеал». Для визначення рівня обізнаності студентів магістратури з цими феноменами, ми провели опитування, в якому взяли участь близько 250 майбутніх магістрів різних спеціальностей: філологи, юристи, педагоги, дизайнери, музикознавці, фізкультурники, природознавці тощо. Студентам було запропоновано відповісти на такі запитання: «Продовжити речення: Цінності – це», «Перерахуйте по мірі зниження значення риси, які Ви найбільш цінуєте в людях», «Дайте визначення, що таке ідеал людини», «Перерахуйте риси, над виробленням яких Вам необхідно працювати, щоб наблизитися до ідеалу» та інші. За результатами отриманих емпіричних даних можна зробити висновок, що у навчально-виховному процесі ВНЗ приділяється недостатньо уваги тлумаченню вищезгаданої дефініції. Так, переважна більшість респондентів не змогли дати визначення категорії «цінність», а ті, що дали, трактують її в основному крізь призму окремої людини. Наприклад, цінності — це «те, до чого прагне людина» (Марина, інститут філології), «що робить людину щасливою» (Уляна, інститут філології), «ідеал людини» (Надія, інститут мистецтв), «найкращі риси людини» (Володя, юридичний інститут), «певні якості людини» (Наталя, педагогічний інститут), «здоров'я, сім'я духовність» (Христина, педагогічний інститут), «речі, які виявляються як в матеріальному, так і духовному» (Богдан, інститут туризму), «те, що найважливіше в житті людини» (Світлана, природничий інститут) тощо. Безперечно, хоча такі визначення є неточними, вони все ж таки мають право на існування. Але показово, що у відповідях не береться до уваги контекст життя всього суспільства. Тобто студенти не адаптовані до засвоєння таких цінностей, «як забезпечать гармонію їх поведінки і які виводяться з природної структури людського суспільства, що послідовно включає: людину - родину - громаду - націю (державу) - все людство» [5, с. 200].

Оцінка сьгоднішніми студентами магістратури загальних цінностей виглядає так; доброта, милосердя (54%), інтелектуальний розвиток, високий рівень пізнавальної діяльності (37%), чесність (27%), щирість (23%), ввічливість (15%), вихованість (13%) високий рівень культури (11%). Крім того було названо такі риси, як працелюбність (9%), справедливість (8%), а окремими респондентами — терпимість, толерантність рішучість, мудрість, пунктуальність, духовність тощо. Проте слід зауважити, що практично ніхто з опитаних не назвав такі якості, як ініціативність, активність впевненість у собі, поміркованість у своїх діях, наполегливість, стриманість, вмінш доводити розпочату справу до завершення, наявність власної думки, сміливість тощо.

Водночас результати анкетування засвідчили, що студенти правильно оцінюють сьгоднішню ситуацію й у відповіді на запитання «Що Вам треба зробити, щоб наблизитися до Вашого ідеалу?» багато з них перерахували саме ті якості, яких вони не називали, - можливо, за нашим допущенням, тому, що вони їм не притаманні. Тобто іде мова про те, що студенти переважно дають правильну самооцінку неформованосп в собі конкретних якостей, проте не завжди називають шляхи їх вироблення. Дуже показово, що відсутність сформованості у багатьох студентів магістратури моральних якостей, необхідних для роботи викладачем, впливає на їх вибір. Кожний восьмий респондент дав негативну відповідь на запитання «Чи бажаєте Ви працювати викладачем у майбутньому?».

Отже, для того, щоб підготувати нову зміну викладачів ВНЗ, важливо активізувати роботу з їх особистісного становлення. Це може бути здійснене у подальших розвідках.

Список використаних джерел

1. Семиченко В. А. Пути повышения эффективности изучения психологии / В.А.Семиченко. - К., 1997. - С. 112-116.
2. Барашев Р. Психологическая порнография / Р. Барашев // Еженедельник 2000. - 2011. - № 4 (4543). - 28 января - 3 февраля.
3. Чудакова С. В. Повышение качества высшего образования – вхождение Украины в европейское образовательное пространство / С. В Чудакова, М.П.Раковская. Україна – суб'єкт європейського освітнього простору: [матеріали Міжнародної наук.-практ конф., Київ, 24-25 травня 2005 р.]. - К.: Вид-во Європ. ун-ту, 2005. - С. 188-191.
4. Киричок В. А. Цінності / Киричок В. А. // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В. Г. Кремень. - К: Юрінком Інтер, 2008.
5. Вишневський О. І. Теоретичні основи сучасної української педагогіки: [посібник для студентів вищих навчальних закладів] / О.І.Вишневський. - Дрогобич: Коло, 2003. - 528 с.

[Завгородня Т. К. *Педагогічний альманах: Збірник наукових праць* / редкол. В.В.Кузьменко (голова) та ін. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2011. Випуск 9. С. 76-81]

РОЗДІЛ 3

ДИДАКТИКА ВИЩОЇ ШКОЛИ

Вдосконалення самостійної роботи студентів як умова ефективності модульно-кредитної системи навчання

Уже більше 7 років європейське освітнє співтовариство живе під знаком Болонського процесу. Його суть полягає у формуванні на перспективу Зони європейської вищої освіти, яка ґрунтується на спільності фундаментальних принципів функціонування.

Серед шести ключових позицій, які повинні виконуватися в рамках Болонського процесу (введення двоциклового навчання, контроль якості освіти, розширення мобільності, забезпечення працевлаштування випускників, забезпечення привабливості європейської системи освіти) важливе місце посідає вимога запровадження у всіх національних системах освіти системи обліку трудомісткості навчальної роботи в кредитах. За основу пропонується прийняти Європейську кредитно-трансферну систему. Підставами для запровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу в Україні є наступне:

- 1) інтеграція до Європейського простору вищої освіти;
- 2) входження до Болонського процесу;
- 3) вступ до Світової організації торгівлі;
- 4) реалізація дистанційної форми вищої освіти [1, с. 111].

Кредитно-модульна організація процесу навчання забезпечує психологічний розвиток викладача і студента, покращення стосунків між ними, сприяє виробленню загальнонавчальних умінь і навичок, вдосконалення навичок самостійної роботи студентів, дозволяє об'єктивно, з урахуванням рівня творчого підходу студента до планування і виконання різного роду професійних завдань, оцінити оволодіння ними модульною програмою, яка включає участь у педагогічних інформаціях, дискусіях під час лекцій, опрацювання обов'язкової літератури, виконання кожного творчого індивідуального завдання; ведення конспекту першоджерел; активність роботи на кожному практичному занятті; участь у науковій роботі; виступ на студентській науковій конференції, підготовка матеріалів до друку тощо.

Кредитно-модульній системі надаються дві основні функції. Перша — сприяє мобільності студентів і викладачів та спрощення переходу з одного університету до іншого. Друга — акумулююча, чітко визначення обсягів проведеної студентом роботи з урахуванням усіх видів навчальної та наукової діяльності.

Ми розглянемо реалізацію в практиці роботи ВНЗ педагогічного спрямування другої функції.

За кредитно-модульною системою працює багато ВНЗ України і більшість опитаних до цієї системи ставляться позитивно. Але проблем існує багато. І, в першу чергу, це зростання на 60 % завантаженості викладачів, зменшення часу для проведення наукових досліджень [2, с. 3]. Це і потреба викладачам перейти до концентрованих форм викладання матеріалу в поєднанні з активною самостійною роботою студентів (робота в лабораторіях, читальних залах чи вдома, на об'єктах майбутньої професійної діяльності) і регулярними консультаціями викладачів, що тягне за собою необхідність іншого підходу до розрахунку навантаження викладачів.

Однак, на нашу думку, найбільш актуальною наданому етапі введення кредитної системи навчання у ВНЗ є проблема ефективної організації самостійної роботи, виховання у студентів потреби постійно самостійно працювати над підвищенням якості знань, удосконаленням професійних умінь і навичок.

Основними показниками рівня підготовленості студента до самостійної роботи можуть бути: вміння планувати свою діяльність, бачити варіативні шляхи досягнення поставленої мети і знаходити оптимальний з них, володіння швидкісним читанням; вміння виділяти головну думку в здобутій інформації; навички компактного, скороченого подання інформації, якою володієш; вміння виконувати різні види фіксації отриманої інформації (тези, виписки, цитування і т.д.); дотримання вимог оформлення бібліографії тощо).

Обумовлюється це рядом причин. По-перше, запровадження кредитно-модульної системи передбачає збільшення часу на безпосереднє індивідуальне спілкування викладача і студента в процесі навчання. А це, в свою чергу, зменшує частку прямого зовнішнього інформування і розширює застосування інтерактивних форм і методів роботи студентів під керівництвом викладача (тьютора) та повноцінної самостійної роботи. По-друге, Європейська кредитно-трансферна система є нагромаджувальною системою, здатною працювати в рамках концепції «навчання впродовж усього життя».

Необхідність цільової підготовки студентів до самостійної роботи продиктована також недостатнім рівнем сформованості в них навчальних умінь і навичок. Як засвідчують результати проведеного спостереження за діяльністю студентів (дослідженням було охоплено 288 студентів педагогічних спеціальностей різних університетів України), ця проблема вимагає розв'язання на всіх спеціальностях і зі студентами всіх курсів. Доказом цього є вивчення, використовуючи різні методи психолого-педагогічного дослідження (анкетування, спостереження, опитування, виконання різних видів практичних

завдань, розв'язання ситуацій вибору, тести тощо) рівня підготовленості студентів до самостійної інтелектуальної роботи.

Так, тільки 10 % магістрів різних спеціальностей університетів правильно оформили бібліографію запропонованих літературних джерел; одиниці з них (навіть в інституті філології) володіють елементами швидкісного читання. Аналіз відповідей студентів в ході педагогічної інформації на лекціях з педагогічних дисциплін дає підстави фіксувати, що тільки кожний третій студент вміє з прочитаного джерела вибрати головну думку, кожний 5 – письмово зафіксувати її, і кожний 8 чітко, лаконічно її презентувати. Аналогічні дані з виявлення інших показників.

Не можна не враховувати і той факт, що згідно з навчальними планами значна частина часу відводиться на самостійну роботу студентів. Нами роблено аналіз співвідношення часу, виділеного на аудиторне вивчення психолого-педагогічних дисциплін, методик викладання і на самостійну роботу на педагогічних факультетах університетів і, так званих, непедагогічних спеціальностях (конкретно філологічний інститут).

Результати аналізу засвідчили, що на педагогічних спеціальностях на вивчення психолого-педагогічних дисциплін припадає 1030 годин з них 18 % на самостійну роботу, відповідно на вивчення методик викладання річних предметів – 1031 година, з них 48 % на самостійну роботу. Для і порівняння на вивчення цього циклу предметів у філологічному інституті припадає 320 годин (це практично в три рази менше), але на самостійну роботу відводиться приблизно так само (45 %).

Що стосується методик викладання предметів (мови і літератури), то тут отримані такі дані: всього 471 година (включаючи різні види спеціальних практик – фольклорна і діалектологічна), з них 65 відсотків на самостійну роботу. Ще яскравіші показники в педагогічних університетах (наприклад, Державний національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова, Переяслав-Хмельницький педагогічний інститут ім. Г. С. Сковороди). На вивчення предметів психолого-педагогічного циклу, до якого включено навчальні дисципліни «Загальна психологія», «Вікова психологія», «Педагогічна психологія», «Загальна педагогіка», «Історія педагогіки», планом передбачається від 414 до 432 год., з них на лекційно-семінарські заняття – 192 год., на самостійну роботу студентів – від 222 до 240 годин.

Якщо зауважити, що загальна кількість годин, виділених на вивчення предметів психолого-педагогічного циклу, становить лише 6,11 % усіх годин освітньо-кваліфікаційного рівня «Бакалавр» з них 53,3 % винесено на самостійну роботу, то важко уявити, навіть викладачу з високим рівнем кваліфікації, як

можна ефективно організувати навчальний процес, особливо ефективно керівництво і контроль за самостійною роботою майбутніх учителів [3, с. 27-28].

Ця ж проблема вимальовується і при аналізі навчальних планів з підготовки бакалаврів зі спеціальності «Початкове навчання» (спеціалізація: Інформатика в початкових класах) Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Так, в цьому навчальному закладі на вивчення циклу психолого-педагогічних дисциплін відведено 675 годин (зауважимо, що це більше ніж у вищезазначених навчальних закладах), з них 275 - на самостійну роботу, що складає 40,6 %. Цікавим є не тільки розподіл годин серед предметів цього циклу, але й відсоток який припадає на самостійну роботу. Так, на вивчення курсу «Педагогіка» припадає 351 година, з них на самостійну роботу - біля 31%, відповідно на вивчення курсу «Психологія» - 189 годин, на самостійну роботу - 46%, а на курс «Основи педмайстерності» - 135 годин, з них 35 % на самостійну роботу. Не важко помітити, що на самостійну роботу з психології припадає більше часу, ніж на інші психолого-педагогічні дисципліни. На нашу думку, це логічно тому, що саме на вивчення предмету «Психологія» (загальна, вікова і педагогічна, етика і психологія сімейного життя) припадає достатньо часу на проведення не тільки практичних, а й лабораторних занять, що створює для викладача можливість проконтролювати виконання студентами завдань самостійної роботи.

Не зважаючи на те, що до кожного модуля пропонується не тільки банк інформації, проводяться проблемно-установча лекція, групові або індивідуальні консультації, але й пропонуються питання для самостійного вивчення, практичні завдання для домашніх, практичних, тьюторських занять, теми рефератів, як засвідчує досвід роботи цього виявляється недостатньо. Виникає запитання: «А як проконтролювати ефективність самостійної роботи майбутніх педагогів, якщо на керівництво самостійною роботою студентів не виділяється жодної години»? Можна сказати: «Є години на проведення модуля». Але хіба можна написанням 2-3 письмових робіт оцінити рівень знань, розуміння такого об'єму інформації?

Крім того, кредитна система не передбачає нормативного встановлення терміну навчання і строгого фіксування переліку дисциплін, вона дає можливість відійти від обов'язкової прив'язки процесу навчання до занять у навчальній групі, що сприяє академічній мобільності, а й вимагає посилення самостійної роботи студента.

Одним з шляхів вироблення відповідального ставлення студентів до самостійної роботи, формування в них потреби на її виконання може стати запровадження в педагогічних навчальних закладах різного рівня акредитації такої схеми вивчення педагогічних дисциплін: 1) ознайомлення майбутніх педагогів з конкретним етапом навчально-виховного процесу безпосередньо в

загальноосвітньому навчальному закладі (пропедевтичний курс); 2) самостійна робота студента з аналізу побаченого на основі самостійного вивчення рекомендованої літератури; 3) теоретичне обґрунтування викладачем тем, з якими ознайомилися студенти в процесі відвідування навчального закладу, з залученням їх до розповіді, дискусії тощо.

Таким чином, для успішного введення у ВНЗ кредитно-модульної системи організації навчання, що є однією з умов входження країни в Болонський процес, необхідно, в першу чергу, розв'язати проблеми організації та проведення самостійної роботи.

Список використаних джерел

1. Степко М., Болюбаш Я., Левківський К. та ін. Модернізація вищої освіти України і Болонський процес // Вища школа. - 2004. - № 2-3. - С. 97- 125.
2. Скопенко В. Створити систему якості вищої освіти // Освіта України. - 2006. - №19 (10 березня). - С. 2-3.
3. Бачинська Є. Класний керівник: почесний обов'язок чи професія? // Рідна школа. — 2005. - № 11. - С. 24-28.

[Т.К.Завгородня.

Науковий вісник Чернівецького університету: Збірник наукових праць.

Вип. 177. Педагогіка і психологія. Чернівці:Рута, 2003. С. 69-74.]

Досвід США в організації моніторингу вищої освіти

На сучасному етапі реформування вітчизняної освіти наявність розгалуженої системи вищих навчальних закладів України потребує докорінного перегляду. Зокрема, наріжним питанням є розробка механізму узгодженої саморегуляції освітньої діяльності та стратегічних напрямів контролю якості освіти у вищій школі.

Вища школа кожної країни є складовою світової освітньої системи. Відповідно одним із пріоритетних напрямків освітньої політики у високорозвинених державах світу залишається оцінювання освітньої діяльності вищих навчальних закладів та необхідність постійного порівняльного аналізу з іншими країнами світу. Тому на сьогодні актуальною є проблема створення такої інформаційно-аналітичної системи, що дозволить проводити оцінювання освітньої діяльності вищих навчальних закладів, прогнозувати тенденції їх розвитку та визначати чинники, від яких залежить ефективність підготовки спеціалістів на перспективу, як в кожній окремій країні, так загальносвітовому вимірі. Зрозуміло, що в нових соціально-історичних умовах в Україні зростає інтерес до вивчення досвіду тих країн, які проводять реформування освітніх систем і вже досягають певних успіхів, запровадили й успішно використовують нові принципи і методи навчання у вищій школі.

Порівняльно-педагогічний аналіз окремих аспектів розвитку неперервної освіти за рубежем здійснено у працях вітчизняних науковців (Н. Абашкіна, Н. Бідюк, Т.Вакуленко, Т. Кошманова, А. Каплун, П. Лещенко, З. Малькова, О. Новиков, І. Руснак, С. Романова, А. Сбруєва). В працях зарубіжних учених (П.Маасен, Ф.Майворм, Н.МакГінн, Г.Нів, С.Сарасон, В.Стуб, Х.Тедеско, Т.Уелш, Е.Фіске та ін.) розглянуті процеси інтернаціоналізації, децентралізації, забезпечення якості та результативності освітніх реформ в країнах Західної Європи, які відбувалися упродовж другої половини ХХ ст.

Практично всі дослідники зазначають, що беззаперечним лідером серед країн світу, незважаючи на деякі розбіжності в критеріях окремих світових рейтингів університетів, є Сполучені Штати Америки [3]. Не випадково велике зацікавлення у сучасних вчених викликають не тільки загальні питання освіти, але й проблеми удосконалення моніторингу якості освіти у вищій школі (З.Малькова, Е.Каверіна, А. Карташевич, С. Степаненко, Т. Чувакова та ін. Аналізу становлення й розвитку педагогічної освіти в США були присвячені праці Р. Беланова, В. Дикань; А. Лещинського, Шентиної, К.Рибачук та ін. Разом із тим, відносно менше уваги приділяється питанням здійснення моніторингу освітньої діяльності та забезпечення якості освіти у вищих навчальних закладах США, що й обумовило вибір теми для даної статті.

Відомо, що якість освіти забезпечується безперервним і систематичним контролем з метою своєчасної корекції недоліків та підвищення ефективності функціонування всіх складових системи вищої освіти, тобто моніторингом її якості. Нагадаємо, що під якістю освіти, згідно положень Ерфуртської декларації від 1 березня 1996 р., Сорбонської від 25 травня 1998 р., Болонської від 18 червня 1999 р. та Бергенської конференції від 19 травня 2005 р. треба розуміти перелік засад, критеріїв, якими вищий навчальний заклад керується при реалізації поставлених перед собою цілей до подальшого підвищення якості освітньої діяльності шляхом систематичного впровадження внутрішніх механізмів її забезпечення та прямого взаємозв'язку із зовнішньою системою забезпечення якості [2]. Зокрема, освітній моніторинг використовується для підвищення якості освітньої діяльності та впровадження прямого взаємозв'язку із зовнішнім світом. Дослідженням проблеми моніторингу в освіті присвячено праці українських (В. Андрущенко, В. Беспалько, Н. Дем'яненко, М. Євтух, Г. Єльнікова, М.Згуровський, К. Корсак, В. Кременя, О. Локшина, Н. Лавриченко, І. Підласий, І. Прокопенко) та зарубіжних учених (Б. Гінзбург, Дж. Груф, В. Ледньов, А. Майоров, Д. Матрос, К. Моррісон, Т. Невілла, Є. Соф'янц, А. Тайджнман, Д. Уілмс, С. Шишов).

Аналіз джерельної бази свідчить, що поняття моніторингу, попри його популярність серед дослідників і значну кількість публікацій з цього питання, не

має однозначного тлумачення, тому що він використовується в рамках різних сфер науково-практичної діяльності. Складність визначення поняття моніторингу пов'язане з приналежністю його як до сфери науки, так і сфери практики. Серед учених моніторинг розглядається і як засіб дослідження реальності, що використовується в різних науках, і як засіб забезпечення сфери управління різними видами діяльності шляхом представлення сучасної якісної інформації. Згідно зі спостереженнями у різних галузях знань моніторинг може мати різний вигляд і зміст [2, с.14].

В останні роки спостерігається тенденція до розширення тлумачення цього терміну. Він стає синонімом до понять «систематичне спостереження», «оперативне спостереження» і широко використовується в різних сферах як наукової так і практичної діяльності. Це спостерігаємо і в системі освіти.

Більшість учених розглядають моніторинг як комплекс заходів, що здійснюється за допомогою спеціального інструментарію і направлені на формування оцінки ефективності діяльності освітньої системи. Так, в науці вже було зазначено, що «причини проведення моніторингу виявляються у його функціях, у національній системі освіти. Ці функції можуть набувати різних форм, залежно від того, хто і з якою метою здійснює моніторинг» [4, с. 34].

Аналіз наукової літератури дає можливість констатувати, що у рамках моніторингу освітнього процесу існують різні методологічні підходи до системного оцінювання вищої освіти різних держав світу, які розподіляються в основному на дві групи. До першої притаманний апріорний аспект, при якому стандарти визначаються міністерством або експертною установою ще до того, як будуть отримані відомості вимірювання досягнутих результатів та їх оцінювання. Інший підхід стосовно оцінювання освітньої діяльності проводиться на базі системи оціночних показників (апостеріорний підхід). Вважаємо, що саме цей варіант у дослідженнях є найбільш продуктивним, адже основне завдання освітніх показників - це збір та осмислення інформації про стан, стабільність чи змінність, функціонування та результативність системи вищої освіти. Таким працям притаманний кількісний характер; вони є носіями зведеної інформації про важливі сторони освітньої діяльності, слугують засобами діагностики і є підґрунтям оцінювання, спричиняють формування комплексної оцінки [1]. Саме такий аспект дає можливість розглянути деякі питання моніторингу та контролю якості в освітній галузі на національному рівні в Сполучених Штатах Америки.

Питаннями проведення постійного моніторингу якості освіти у США, збором та опрацюванням отриманих результатів опікується Національний центр освітньої статистики (НЦОС). База даних цієї організації містить величезний обсяг видань щодо стану та розвитку всіх освітніх ланок. Для порівняння стану

освітньої системи в країні та освітніх моделей усіх штатів з іншими країнами у США використовуються освітні індикатори (модель ОЕСР) [2].

Відомо, що вища школа США вирізняється високим ступенем децентралізації, однак останнім часом простежується зростання впливу федеральної влади. За конституцією країни федеральний уряд не має повноважень визначати стратегії організації навчального процесу, а також встановлювати стандарти для розробки освітніх, зокрема освітньо-професійних програм. У межах штату або округу рішення з цих питань ухвалюються уповноваженими особами, професійними організаціями та асоціаціями [5].

Через відсутність державних стандартів (характерна риса американської системи освіти), які б регулювали навчання, університети та коледжі США мають можливість самостійно визначати підхід до організації та контролю навчального процесу. При цьому система моніторингу якості освіти США передбачає все ж певний внутрішній контроль та зовнішню різнорівневу перевірку, яка здійснюється акредитаційними органами різних типів через оцінку діяльності ВНЗ і програм навчання.

У середині 80-х років минулого століття було застосовано більш сувору політику щодо оцінки якості навчання, яка передбачала впровадження проектів стимулювального фінансування з метою наближення вищої освіти до завдань суспільства і задоволення громадських пріоритетів [3].

З цією метою значно посилилося значення акредитації, яка ставала однією з основних гарантій високої якості освітніх послуг того чи іншого вищого навчального закладу США. Під час проведення акредитації перевіряються всі підрозділи та напрями діяльності навчального закладу. Таким чином, акредитація для закладів освіти США є необхідною вимогою для визнання певного статусу та його спільного функціонування. Адже неакредитований заклад не може розраховувати на фінансову підтримку від федерального уряду, а студенти - на державну стипендію. Тому отримати акредитаційний сертифікат - мета кожного вищого навчального закладу. Контроль якості освітніх послуг має прозорий характер, результати акредитації публікуються у відповідному бюлетені [8].

Як відомо, в США не існує загальнодержавного Міністерства освіти чи іншого централізованого органу для здійснення єдиного національного контролю за діяльністю ВНЗ (postsecondary educational institutions), тому процес забезпечення якісної освіти є незалежним від уряду, а акредитація вищого навчального закладу здійснюється різними установами (agencies, entities). В кожному штаті існують свої правила ретельного оцінювання та акредитації ВНЗ. Іншими словами, ані Департамент освіти США U.S. Department of Education), ані Рада з акредитації закладів вищої освіти (Council for Higher Education accreditation) не несуть відповідальності за акредитацію ВНЗ, але обидві зазначені

інституції мають право визнавати акредитаційні агенції високої репутації, забезпечувати директиви щодо їх діяльності та надавати відповідні ресурси та достовірні дані [3].

Таким чином, незважаючи на відсутність централізованого державного контролю якості освітніх послуг, в країні налагоджено доволі ефективну систему акредитації вищих навчальних закладів та навчальних програм. Показово, що вимогою для всіх акредитаційних агенцій є їх відповідність певним стандартам і критеріям, встановленим Департаментом освіти. Згадані акредитаційні агенції повинні ;ати рекомендацію Національного комітету з питань інституційної якості та цілісності (The National advisory Committee on Institutional Quality and Integrity), який в свою чергу вносить відповідні пропозиції Департаменту освіти США, а вже останній приймає рішення щодо визнання тієї чи іншої акредитаційної агенції [13].

У вищій освіті для контролю знань, фіксації академічних і практичних досягнень студентів використовують тести, іспити, які є ефективним засобом для виявлення рівня знань, а також слугують суттєвою допомогою студентам для самооцінки, сприяють більш активній роботі. Часто використовують портфоліо. Портфоліо дозволяє студенту проаналізувати, підсумувати, результати своєї роботи, об'єктивно оцінити свої можливості. Це допомагає студентам краще розвивати уміння самооцінки, роблять їх менш самовпевненими з приводу оцінок, які їм виставляють [6].

Дослідники виділяють п'ять етапів роботи з портфоліо: мотивацію, визначення типу портфоліо, становлення періодів роботи та термінів здачі, формування змісту розділів, оцінювання тощо.

Розглянемо більш детально американський досвід з оцінювання студентів та оцінювання якості освітньої діяльності. Відомо, що студенти вищих навчальних закладів США підлягають зовнішньому оцінюванню. Зокрема це стосується студентів всіх медичних шкіл, а особливо тих, випускники яких планують робити кар'єру лікаря-практика. Оцінювання студентів здійснює Національна рада медичних екзаменаторів (National Board of Medical Examiners, NBME) за допомогою єдиного Американського медичного ліцензійного іспиту (US Medical Licensing Examination, USMLE) [11].

Складання національного іспиту USMLE є обов'язковою вимогою для отримання ліцензії на медичну практику, а також одним з універсальних критеріїв, згідно якого здійснюється відбір осіб до престижних спеціальностей. Впродовж навчання кожен студент має атестуватися тричі. Лише за умови отримання позитивних результатів під час всіх трьох іспитів студент може претендувати на ліцензію для роботи. NBME повідомляє суспільству узагальнені результати складання ліцензійного іспиту студентами медичних шкіл;

індивідуальні результати повідомляються лише студентам та уповноваженим офіційним структурам [2, с. 86].

Зауважимо, що оцінювання медичних шкіл США та Канади через акредитацію медичних освітніх програм здійснює інша недержавна організація - Спільний комітет з з медичної освіти (The Liaison Committee on Medical Education, LCME), яку Департамент освіти США визнав як єдину структуру, що має право акредитації додипломних медичних освітніх програм (шкіл) у США [12].

Акредитація медичних освітніх закладів базується на даних поточного моніторингу та даних спеціального акредитаційного дослідження (може тривати до 24 місяців), яке передбачає детальний аналіз бази даних з медичної освіти, зіставленні діяльності медичної школи з вимогами, що структуровані за п'ятьма розділами і мають сукупно 17 підрозділів, а також проведення самоаналізу та наступних візитів акредитаційної комісії до закладу. За результатами моніторингу медична школа може будувати свої висновки щодо ефективності навчання та якості підготовки своїх студентів на базі будь-яких методів оцінювання й аналізу [9].

Незважаючи на те, що термін акредитації у США становить до 7 років, діяльність медичних освітніх закладів щороку перевіряється згідно встановлених вимог: фінансове становище закладу (прибуток і витрати медичної школи), фінансова підтримка студентів (фінансова допомога, гранти, позики, сумісництво, а також освітня заборгованість студентів), академічні та адміністративні питання (особливості навчального плану, демографічні й академічні характеристики абітурієнтів, освітні ресурси - професорсько-викладацький склад, площі, бібліотечна база, рівень комп'ютеризації тощо) [2].

Важливим моментом при проведенні акредитації є те, що зовнішня акредитаційна комісія, окрім всього іншого, обов'язково враховує об'єктивні дані - показники працевлаштування випускників, результати ліцензійних іспитів, характеристики успішності студентів закладу порівняно з національними нормами за національними тестами досягнень (USMLE) тощо [10].

Результати акредитації медичних шкіл є відкритою для суспільства інформацією, а дані, зібрані в процесі поточного моніторингу, публікуються у вигляді щорічного аналітичного звіту в Journal of the American Medical Association (JAMA).

Отже, розглянувши деякі аспекти досвіду США з проведення контролю за якістю освітньої діяльності у вищій школі, приходимо до висновку, що у системі моніторингу якості освіти у США важливим і невід'ємним елементом є акредитація вищих навчальних закладів, яка передбачає внутрішній контроль та зовнішню різнорівневу перевірку і здійснюється акредитаційними органами різних типів через оцінку діяльності ВНЗ і програм навчання. Об'єктивна і

прозора акредитація вищої школи США є своєрідним гарантом і захистом для споживачів освітніх послуг від різних зловживань. Моніторинг освіти вищих навчальних закладів США включає і рейтингову систему, в основу якої покладено багатовимірність і багатокритеріальну оптимізацію.

Список використаних джерел

1. Гапон В.В. Оцінювання освітньої діяльності вищих начальних закладів: компаративний аналіз: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 - загальна педагогіка та історія педагогіки / Гапон Валентина Василівна.- К., 2006. -24с.
2. Моніторинг якості освіти: світові досягнення та українські перспективи / За заг. ред. О.Локшиної. - К.: 2004. - 128 с.
3. Олендр Т. М. Світові рейтинги університетів як механізм оцінювання якості вищої освіти // Освіта для стійкого розвитку: формування готовності педагогічних кадрів: зб. наук, праць за матеріалами міжнародної наук.-практ. конф., 23-24 квітня 2009 р. / Ін-тут педагогіки АПН України, Ун-т менеджменту освіти АПН України, ТИПУ ім. В. Гнатюка. - Тернопіль: Вектор, 2009. - С. 32-33.
4. Пермякова О.Г. Моніторинг якості навчання у загальноосвітніх закладах Франції другої половини ХХ століття: дис... канд. пед. наук: 13.00.01 - загальна педагогіка та історія педагогіки / Пермякова Ольга Григорівна. - Тернопіль, 2010. - 327с.
5. Рибачук К.В. Підготовка майбутніх педагогів до професійної діяльності в університетах США: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01. - загальна педагогіка та історія педагогіки / Рибачук Костянтин Володимирович. – Кіровоград, 2008. - 22с.
6. Супян В.Б. Образование в США: состояние и приоритеты развития [Електронний ресурс] / В.Б. Супян // Режим доступу : [http : //www.library.by](http://www.library.by).
7. Чорна Н.В. Оцінювання навчальних досягнень учнів методом тестування в педагогіці США: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 - загальна педагогіка та історія педагогіки / Чорна Наталія Володимирівна. – Житомир, 2005. - 23 с
8. Dictionnaire de pédagogie / L. Arénilla, B. Gossot, M.-C. Rolland, M.-P. Roussel. - Paris : Bordas : SEJER, 2004. - 288 p.
9. College Accreditation in the United States [Електронний ресурс]. - Режим доступу: <http://www.ed.gov/admins/finaid/accreditation.html>
10. Guide to the Institutional SelfStudy. / Association of American Medical Colleges and the American Medical Association. - Washington, DC & Chicago: Liaison Committee on Medical Education, 2001.
11. Guide to Writing a Survey Report. / Association of American Medical Colleges and the American Medical Association. - Washington, DC & Chicago: Liaison Committee on Medical Education, 2001.
12. National Board of Medical Examiners [Електронний ресурс]. — Режим доступу: // <http://www.nbme.org/>
13. The Liaison Committee on Medical Education [Електронний ресурс]. - Режим доступу: // <http://www.lcme.org/>
14. The National Advisory Committee on Institutional Quality and Integrity [Електронний ресурс]. - Режим доступу: [http://www.ed.gov/ about/bdscomm/ list/naciqi](http://www.ed.gov/about/bdscomm/list/naciqi).

[Т.К. Завгородня, О. Пермякова. Досвід США в організації моніторингу вищої освіти. *Вісник Прикарпатського університету. Педагогіка*. Вип. XL. Ч.2. Івано-Франківськ 2011. С. 73-77]

Регіональний компонент змісту психолого-педагогічної підготовки майбутніх учителів

Основою національного становлення державності та демократизації в Україні, відтворення інтелектуального, духовного потенціалу народу, інтеграції країни у світовий та економічний простір є докорінне реформування системи освіти, підготовки нової генерації педагогічних кадрів. За словами І. Зязюна, саме вчитель є головною силою «соціального відтворення – культурного, економічного, політичного. Без нього унеможливаються соціальний поступ, будь-які досягнення держави і народу. Він є безпосередньою продуктивною силою» [1, с.13].

Одним із пріоритетних напрямів реформування освіти, що повинна забезпечувати фундаментальну наукову, загальнокультурну, практичну підготовку фахівців, визначених Державною програмою «Освіта (Україна ХХІ століття)», є органічне поєднання в навчально-виховному процесі національного та загальнолюдського.

Втілення в життя останньої вимоги у вищих навчальних закладах педагогічного спрямування багато в чому залежить від науково виваженого розв'язання проблем викладання педагогічних дисциплін, зокрема, розділу «Дидактика» з курсу «Педагогіка». Виходячи з того, що дидактика є складовою української педагогіки, вона, як і виховання, не може не бути глибоко національною. Звідси випливає, що вивчення дидактики повинно відбуватися у поєднанні теоретичних положень з історією розвитку загальної української та регіональної теорії й практики навчання.

Аналіз діючих програм з педагогіки для вищих навчальних педагогічних закладів III-IV рівнів акредитації показав, що зміст кожної лекції чи практичного заняття з дидактики успішно може доповнюватися, наприклад, інформацією з теорії й практики навчання в Галичині міжвоєнної доби. Для зацікавлення студентів даним матеріалом необхідно пояснити їм, що події, які відбувалися на галицьких землях у зазначений період, мають немало рис подібності до того, що характерно для сучасної України.

Для прикладу наведемо методику проведення окремих занять з проблем дидактики у курсі «Педагогіка». Наприклад, під час вивчення розділу «Теорія навчання» доцільно розглянути положення про дидактику як науку у творах вітчизняних педагогів. Тут бажано зупинитися на тлумаченні цієї категорії українськими галицькими педагогами (Ю. Дзеровичем, В. Кузьмовичем, Д. Петрівим, Г. Терлецьким та ін.) А при висвітленні основних компонентів цілісного процесу навчання варто наголосити на історичному характері мети, ілюструючи це на прикладі еволюції мети школи у міжвоєнний період, як у європейських країнах, так і в Галичині.

Відомо, що у країнах Європи і Наддніпрянської України на зміну ідеї національного виховання, що домінувала на початку 20-х років ХХ ст., прийшла ідея громадянського виховання. Школа почала виступати органом і математичного впливу на молоде покоління й отримала значення, як зауважував Я. Ярема, «державно-виховницького післанництва», а тим самим з свого нейтрального становища в політичному сенсі школа ставала одним із головних органів державного будівництва.

Що ж стосується Галичини, то українські галицькі освітяни (П. Біланюк, І. Велигорський, Ю. Дзерович, А. Домбровський, Я. Кузьмів, В. Пачовський, І. Юцишин та ін.) продовжували розвивати ідею доконечності рідної школи для кожного народу. Основою ж виховання молоді в Галичині у міжвоєнну добу залишалася національна ідея. Освітні заклади мали готувати свідомих громадян, активних учасників державотворення, які вміють підпорядкувати особисті інтереси потребам, інтересам нації. Національне й загальнолюдське виховання розглядалися як невіддільні складові навчально-виховного процесу.

У процесі розгляду питання «Сутність і характер процесу навчання» необхідно наголосити, що навчально-виховний процес у навчальних закладах Галичини міжвоєнного періоду був побудований з урахуванням здобутків тогочасних психологів, педології та логіки, зокрема, теорій О. Декреті, Дж. Дьюї, М. Монтесорі, Г. Кершенгайнера та ін. Відповідно до основних напрямів розвитку світової психолого-педагогічної науки початку ХХ ст. українські галицькі педагоги П. Біланюк, І. Велигорський, А. Домбровський, Я. Кузьмів, І. Петрів та їхні однодумці наполягали на єдності інформаційного й діяльнісного компонентів едукативної системи.

Висвітлюючи вищезгадану проблему, доцільно підкреслити, що у міжвоєнний період у Галичині спостерігалася зміна взаємовідносин учителя й учня у процесі навчання, коли учень в ньому почав займати активну, діяльну позицію, що обумовило необхідність нової організації самостійної праці учня у школі, ефективної підготовки його до самоосвіти. Це спонукало галицьких педагогів (М. Пушкар, Р. Шкляр) до теоретичного обґрунтування й пошуку шляхів розв'язання важливої проблеми вдосконалення навчально-виховного процесу - формування загальнонавчальних умінь і навичок.

Необхідно наголосити, що під час розгляду питання «Функції навчання» в українському галицькому шкільництві 20-30-х років головний акцент робився на виховну функцію. І взагалі у міжвоєнний період педагогічна теорія обстоювала переконання, що в цілісному педагогічному процесі провідне місце посідає виховання, а навчання - це тільки його засіб.

Розглядаючи закони, принципи і правила навчання в сучасній школі, доцільно було б, висвітлюючи позицію відомих учених А. Алексюка,

Ю. Бабанського, С. Русової, показати точку зору й галицьких педагогів, які в основу навчання поклали принципи народності, регіональності; зв'язку з життям; «виховуючого навчання»; психологізації; індивідуалізації й диференціації; природного зацікавлення; послідовності й систематичності; активності й самостійності в навчанні, поєднання різноманітних методів і форм при організації навчального процесу; наочності; гуманізації.

Особливу увагу викладач може акцентувати на розвиток у 20-30-х рр. у Галичині принципу індивідуалізації у навчанні. У цей період з'являється значна кількість публікацій з даної проблеми. Пояснити це можна провідними тенденціями світової дидактики, коли навчально-виховний процес починає будуватися на основі активності й самостійності учнів, з урахуванням у практичній роботі результатів їх постійного вивчення, включення школярів у різні види пізнавальної діяльності. Актуалізація проблеми індивідуалізації навчання вимагала і необхідність досягнення найвищої шп і виховання: зробити з людини самостійну моральну одиницю [2, с.12].

Крім того, на початку ХХ ст. відбувався перехід від традиційної до нової школи. Як зауважував львівський педагог, автор численних статей з методики навчання та педагогічної психології, активний член Товариства «Просвіта», член редакційної колегії часопису «Учительське Слово» д-р Ярослав Кузьмів, «школа має не тільки дати дитині вартісну й тривку освіту, перш усього – виховати її на творчого, працездатного й продуктивного громадянина». За його переконанням, досягти мети нової школи можна тільки за умов організації навчально-виховного процесу на основі індивідуальних здібностей, задатків та нахилів дитини. Тому педагог надавав великого значення вивченню особистості учнів з метою врахування його результатів у педагогічному процесі. На його думку, школа повинна «в кожному випадку розслідити як щодо якості, так і щодо кількості здібності та нахили дитини на те, щоби потім підібрати відповідні методи поступування й розвинути ці здібності до найвищої працездатності й придатності — що вийде на користь так загалові, як рівно ж і самій одиниці» [1, с.204]. Отже, нова школа повинна сприяти розвитку кожної індивідуальності, її «окремішності», але за умови, щоб це сприяло розвитку суспільності, людства.

Таким чином, на відміну від традиційної школи, коли індивідуалізація н навчанні була не тільки неможлива, як писав Я. Кузьмів, але й зайва; навчально-виховний процес у 20-30-ті роки ХХ ст. повинен був будуватися на основі постійного вивчення учнів, що актуалізувало проблему пошуків шляхів індивідуалізації навчання.

На думку В. Безушка, «Головним завданням учителя є розуміти природні явища, які заходять у розвитку дитини, а ціллю його помагати в розвитку, та не ставати йому на перешкоді». За переконанням автора, вивчення молоді повинно

базуватися на таких науках, як характерологія (ця наука розглядається не в літературному розумінні, а в педагогічному), психоаналіз, загальна психологія, вікова психологія, які повинні допомогти скласти індивідуальну карту особистості учня. Вивчаючи учня, необхідно, писав В. Безушко, робити наголос не тільки на зовнішні прояви, а й «заглянути до душі досліджуваного, до його постійних, провідних сил. Хочемо дійти до мотивів і спонук поведінки» [4, с. 235]. Особистісний підхід у процесі навчання, який сьогодні повинен бути запроваджений у шкільній практиці, вимагає глибокої демократизації, гуманітаризації й гуманізації навчально-виховного процесу. Враховуючи, що основні педагогічні течії 20-х років мали гуманістичну спрямованість, доцільно під час лекції показати, що у Галичині ці ідеї знайшли вираз в обґрунтованих принципах навчання, у постійному вивченні дитини, її зацікавленість і врахуванні їхніх результатів у процесі навчання (розробка Д. Козієм, Я. Кузьмівни, І. Кухтою, П. Мечніком та ін. індивідуальних карт психолого-педагогічного спостереження).

Особливу увагу необхідно звернути на еволюцію навчальних планів, навчальних програм, які відбулися у досліджуваній період в краї, відповідно до мети навчання; на вивчення українознавчих дисциплін (мова, література, історія, пластичне мистецтво, музика українського народу та географія земель, заселених українцями); на введення поглибленого вивчення окремих предметів; на введення, починаючи з 1929 р., обов'язкового вивчення іноземної мови; тяжіння до інтеграції різних предметів; на написанні українською мовою підручників з психолого-педагогічних дисциплін і підручників з української мови й літератури тощо.

Слід ознайомити студентів із групами методів, які використовувалися в галицькому шкільництві. Серед них найбільш поширеними у той час були такі: евристичний, дослідницький, наочний, самостійний, включення учнів у безпосереднє спостереження за шкільним життям із подальшим урахуванням отриманих результатів у навчально-виховній роботі, а також контролю за рівнем пізнавальної діяльності учнів.

Говорячи про форми навчання в галицькому шкільництві, слід підкреслити, що в основі навчального процесу в закладах освіти в 20-30-і роки залишилася класно-урочна система. Поряд із нею активно використовувався лабораторно-бригадний спосіб організації навчального процесу. Він дозволяв включати учнів у різноманітні самостійні види пізнавальної діяльності, використовувати частково-пошуковий та дослідницький методи навчання, що сприяло активізації розумової діяльності учнів, виробленню в них умінь поєднувати різні форми самостійної та колективної роботи.

Для визначення ефективності методів, форм і засобів навчання західноукраїнські дослідники розробили основні умови їх оптимального вибору.

Варто згадати також і чітку систему письмових завдань з української мови-літератури, педагогіки, яка була розроблена в 1920-1930-і роки. Нестандартна тематика завдань, регулярність їх виконання мали на меті вироблення самостійних поглядів учнів, розвиток їхньої творчості, вміння «аргументувати й обстоювати свою думку. Важливо, що такі завдання не були особистою справою того чи іншого викладача, а являли собою колективну творчість педагогічного колективу.

У сучасній школі посилилась вимога до вчителя-предметника як до вихователя, що було характерним для позиції педагога в Галичині досліджуваного періоду. Ця ідентичність створює можливість під час висвітлення тем із «Дидактики» використати здобутки галицьких педагогів (В. Базника, Ю. Богданіва, М. Галущинського, Б. Заклинського, В. Пачовського, І. Ющишина та ін.) у розкритті вимог до вчителя-вихователя, у пошуку шляхів розвитку дидактично-методичної культури у майбутніх педагогів та самовдосконалення, для формування потреби й уміння здійснювати взаємодіагностику тощо. Аналогічно можна використати історичний матеріал і мри розгляді інших тем із розділу «Дидактика» в курсі «Педагогіка».

Насичення змісту занять із дидактики у навчальних педагогічних закладах III-IV рівня акредитації історичним матеріалом з проблем теорії й практики навчання у регіонах, зокрема в Галичині у 20-30-х рр. XX ст. сприяє не тільки покращенню рівня психолого-педагогічної підготовки випускників, а й зростанню інтересу студентів до предмета, підвищенню їхньої громадянської зрілості.

Список використаних джерел

1. Зязюн І. Педагогіка добра: Ідеали і реалії. - К., 2000. - 310 с.
2. Макарушка О. Індивідуалізація в навчанні // Українська Школа. — 1925. - Ч. 4-6. - С. 3-14.
3. Кузьмів Я. Шкільні характеристики учнів // Шлях виховання й навчання. - 1930. - Ч. 7. - С. 204-210.
4. Безушко В. Як досліджувати дітей // Шлях виховання й навчання. — 1932. - Ч.4. - С. 234-238.

[Т.К.Завгородня

*Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету
ім. М.Коцюбинського. Вип. 5.*

Серія: Педагогіка і психологія. Вінниця, 2001. С. 9-12]

Медіаграмотність як складова підготовки майбутніх учителів сучасної школи

Глибокі соціальні, духовні й економічні зрушення, що відбуваються в Україні, вимагають підвищення рівня професіоналізму працівників сфери освіти. Особливе місце належить учителю, здатному вільно орієнтуватися в соціальних і природних умовах, розуміти особливості розвитку культури, оволодівати науковою інформацією, глибоко усвідомлювати місце та роль освітніх процесів, систем у світовому культурному просторі, поєднувати глибокі фундаментальні теоретичні знання й практичну підготовку, що вимагає від нього високої педагогічної культури. Підготовка вчителя, здатного до ефективного здійснення педагогічної діяльності, пов'язана з формуванням його дидактичної компетентності як інтегративної складової педагогічної культури.

Окрім базових знань, потрібних для здійснення педагогічної діяльності, вчителю необхідно оволодіти основами роботи з сучасним комп'ютером, уміти застосовувати інформаційно-телекомунікаційні технології та можливості мережі Internet для досягнення визначених навчально-виховних цілей, освоїти нові організаційні форми навчальної діяльності. Тому перед педагогічними навчальними закладами постає необхідність введення спеціальних дисциплін для застосування можливостей сучасного комп'ютера в процесі викладання [2, с. 3].

Значна увага в сучасній психолого-педагогічній літературі приділяється питанням теорії і практики вищої педагогічної освіти (А. Алексюк, Є. Белозерцев, С. Золотухіна, І. Зязюн, В. Лозова, С. Сисоєва та ін.), особистісно орієнтованій підготовці майбутніх учителів до професійної діяльності (О. Асмолов, І. Бех, Є. Бондаревська, О. Пехота, С. Подмазін та ін.), проблемі формування педагогічної культури (А. Барабанщиков, О. Бондаревська, О. Гармаш, І. Ісаєв, С. Муцинов, О. Рудницька).

Це приводить до виникнення суперечностей: між потребою суспільства, школи в учителях високої загальнопедагогічної культури, яка включає дидактичну освіченість спеціаліста та недостатнім рівнем підготовки вчителів до дидактичної діяльності; між науково обґрунтованими вимогами до підготовки вчителя та нерозробленістю конкретних технологій їх реалізації.

Педагогічна культура як одна з найважливіших складових культури суспільства зумовлена специфікою педагогічної діяльності вчителя, спрямованої на особистісний, інтелектуальний та діяльнісний розвиток, самовдосконалення студентів. Оскільки основу професійної діяльності складає організація навчання, необхідно розглядати дидактичну культуру як інтегроване особистісне утворення, що зумовлює ефективність навчально-пізнавальної діяльності суб'єктів навчання, сприяє створенню й освоєнню студентом педагогічних цінностей і технологій, стимулює його до саморозвитку та творчості.

Водночас через засоби масової комунікації відбувається процес укорінення цінностей та моделей поведінки, що домінують у певний час розвитку суспільства. Тому зв'язки між молодим поколінням та глобальною медіасистемою є суперечливими. З одного боку, молодь має широкі можливості для поширення кругозору, знайомства з іншими культурами, включення в освітній процес на основі сучасних інформаційних технологій. З іншого – комерційні засади більшості медіаструктур створюють умови для проникнення антигуманних, антидуховних, аморальних відео-, теле-, радіопрограм до широкого кола молоді. Крім того, певні деструктивні наслідки некритичного ставлення до інформаційного потоку, зниження якості медійного продукту, можливості широкої маніпуляції свідомістю людей загострюють відносини суспільства із ЗМК, вимагають значної уваги до інформаційно-комунікаційного простору всіх соціальних та освітніх інститутів. Медіасистема фактично являє собою неформальну освіту та просвітництво різних груп населення, суттєво впливає на засвоєння соціальних норм, формування ціннісних орієнтацій особистості [3, с. 11].

Отже, складовою професійної педагогічної культури майбутнього педагога є медіаграмотність – уміння аналізувати, оцінювати, інтерпретувати, створювати медіатексти в різних формах. Відтак медіатекст це повідомлення, що містить інформацію та викладене в будь-якому жанрі медіа (газетна стаття, телепередача, відеокліп, фільм тощо). Особливе значення мають медіатексти, що виступають елементами щоденного життя, дозволяють пізнавати світ у численних соціокультурних варіаціях [3, с.10].

Отже, медіаграмотність майбутнього вчителя передбачає знання закономірностей, сприйняття й розуміння інформації, психологічних аспектів впливу медіа на спосіб життя, стосунки та цінності особистості, використання ключових концепцій медіаосвіти для аналізу медіатекстів, формування вмінь і навичок пошуку інформації, інтерпретації та критичного аналізу медіатекстів, створення власних медіатекстів, адекватних завданням і умовам комунікації. Медіаграмотність спрямована також на забезпечення професійно-педагогічної комунікації вчителя, на формування навичок роботи з комп'ютерними мережами, зокрема Інтернетом, електронними банками інформації тощо.

Медіаграмотність у контексті інтегрованого підходу до медіаосвіти в педагогічному ВНЗ формується на предметному змісті конкретних навчальних дисциплін, спрямована на становлення й розвиток професійних якостей майбутнього вчителя, які включають відповідні знання, способи дії з ними, за допомогою яких можна обробляти будь-яке проблемне знання людини, що стосується професійних та життєвих ситуацій (Г. Альтшуллер, І. Зимня, П. Щедровицький та ін.) [3, с.12].

Відповідно методична підготовка викладача до заняття з використанням мультимедійних засобів навчання має включати такі етапи: визначення доцільності застосування мультимедійних засобів навчання; ознайомлення із змістом мультимедійних засобів навчання; визначення типу і структури заняття; визначення місця мультимедійного продукту в структурі заняття; самоперевірка викладачем підготовки до заняття.

Таким чином, впровадження організаційно-методичної моделі підготовки майбутніх учителів із застосуванням мультимедійних засобів навчання сприятиме значному поліпшенню засвоєння студентами навчального матеріалу, а також підвищенню рівня готовності студентів до застосування мультимедійних засобів навчання у професійній діяльності.

Список використаних джерел

1. Гриньов В.Й. Формування дидактичної культури майбутнього вчителя / Автореф...к.п.н: 13.00.04 / В.Й.Гриньов. – Харків, 2003. – 20 с.
2. Імбер В.І. Педагогічні умови застосування мультимедійних засобів навчання у підготовці майбутнього вчителя початкових класів / Автореф...к.п.н: 13.00.04 / В.І.Імбер. – Вінниця, 2008. – 20 с.
3. Казаков Ю.М. Педагогічні умови застосування медіаосвіти в процесі професійної підготовки майбутніх учителів / Автореф...к.п.н.: 13.00.04 / Ю.М.Казаков. – Луганськ, 2007. – 20 с.

[І. В. Стражнікова

Матеріали восьмої міжнародної науково-практичної конференції “Наукові дослідження – теорія та експеримент 2012”. Полтава: Изд-во “ІнтерГрафіка”, 2012. Т. 8. С. 87-90].

Структура навчальних планів закладів із підготовки вчителів для українських народних шкіл Галичини (ретроспективний аналіз)

Для розв’язання питання підготовки вчителів нової генерації необхідно, щоб педагогічна освіта була спрямована на забезпечення фундаментальної наукової, загальнокультурної, практичної підготовки фахівців [1, с. 33]. У зв’язку з цим доцільно звернутися до досвіду наших попередників галицьких педагогів, які у міжвоєнні роки постійно займалися проблемою гармонізації навчальних планів закладів з підготовки вчителів.

У Галичині в 20-30-ті роки ХХ ст. питання підготовки майбутніх учителів набувало особливо важливого значення. Українське шкільництво в краї мало мету, яка не співпадала з метою офіційної польської освітньої політики. Сформувати національно свідомого громадянина України, зберегти національну мову, культуру, історичні традиції українська школа могла лише за умови підготовки національних педагогічних кадрів. Саме вчитель мав найбільшу можливість через свою особистість, зміст навчання й виховання успішно розв’язати поставлені перед українською спільнотою завдання.

На початку 20-х років одержати педагогічну освіту на галицьких землях можна було декількома шляхами. Так, підготовка вчителів для народних шкіл відбувалася в препарандах (підготовчих відділеннях) і в п'ятирічних семінаріях, які спиралися на програму семирічних шкіл. При деяких семінаріях існувала додаткова форма підготовки вчителів початкових класів п'ятирічні вчительські курси. З 1928/29 н.р. випускники восьмирічних гімназій могли отримати професію вчителя початкових шкіл у дворічних педагогіях. Після шкільної реформи 1932 р. семінарії поступово були ліквідовані, а підготовка вчителів для народних шкіл відбувалася в трирічних педагогічних ліцеях та педагогіях.

Структурні зміни навчальних закладів з підготовки вчителів народних шкіл, які відбувалися в період 20-30-х років ХХ ст., викликали в них зміну змісту освіти: впровадження нових навчальних планів, програм, підручників, посібників і т.д.

Перш за все зміни відбулися в навчальних планах. Так, згідно з планами учительських семінарій (1921), перші три роки були призначені загальноосвітній підготовці, а два наступні – професійній. Передбачалося вивчення таких предметів, як релігія, польська мова і література, іноземна мова, історія, наука про сучасну Польщу разом з наукою господарювання, географія з геологією і космографією, математика з кресленням, фізика, хімія з мінералогією, біологія (ботаніка, зоологія) разом з анатомією, городництво з бджільництвом, малювання, музика і співи, тілесні вправи з іграми та забавами, ручні роботи, каліграфія, психологія і логіка, педагогіка (включаючи питання і дидактики), історія педагогіки, організація шкільництва, вивчення документів про школи, спеціальні методики та проходження педагогічної практики. В семінаріях з українською мовою навчання (а також двомовних) вивчалися українська мова і література.

У навчальному плані проглядаються чотири цикли предметів: загальноосвітніх, мистецько-технічних, психолого-педагогічних та предметів методичного спрямування. Чітко висловив вимоги до змісту педагогічної освіти в 1922 р. М. Ваврисевич, на думку якого семінарист повинен «пройти і певний курс наук, і досконало розуміти дитячу психіку, і знати свій предмет, і вміти подати своє знання учням» [2, с. 3].

У 1926 р. був затверджений повий навчальний план. Перелік предметів, які передбачалися навчальними планами 1921 і 1926 років для вивчення в учительських семінаріях, практично співпадали [3]. Перші три курси, як і раніше, були спрямовані на одержання загальної освіти, а два останні переважно на професійну підготовку. Що ж до внесених змін, то вони не носили принципового характеру: був дещо удосконалений цикл психолого-педагогічних дисциплін, а вивчення іноземної мови стало обов'язковим.

У навчальних планах широко були представлені мистецько-технічні предмети: малювання, ручна праця, фізичні вправи, співи та гра на музичному інструменті. Це свідчить про велику увагу, що приділялася виробленню в учнів навичок, які потрібні були не тільки в організації безпосередньо процесу навчання, а й у виховній та суспільно-просвітницькій діяльності.

Предмети методики викладання на 4-му курсі передбачали вивчення історії методики та ознайомлення з програмами 1-4 класів. На 5-му курсі вивчалися методики окремих предметів (фізика, природознавство, географія). У деяких семінаріях в окремі роки вивчалися методика малювання і а ручної праці. Навчальні плани передбачали проходження на останньому курсі педагогічної практики.

Розподіл годин у навчальному плані між окремими циклами був такий: на предмети психолого-педагогічного спрямування припадало близько 15% навчального часу, на загальноосвітні предмети – 65,5 %, на мистецько-технічні дисципліни – 21,5 %.

У навчальних планах учительських семінарій спостерігалось деяке і тяжіння до інтегрування окремих предметів: історія мала вивчатися разом з географією, фізика – з хімією та мінералогією, біологія - з ботанікою, анатомією, фізіологією, малюнок – з ручною працею. Пояснювалось це, пише М. Барна, прагненням укладачів до зменшення загальної кількості годин, оскільки вважалося, що навіть при навантаженні 35-36 годин на тиждень і розкладі занять, який передбачав вивчення на одному курсі не більше 6-8 так званих «інтелектуальних предметів», мало місце «розпорощення розумових сил учнів» [4, с. 41].

Інша форма підготовки вчителів (учительські семінарійні курси) працювала за навчальними планами семінарій з українською мовою навчання, які були затверджені Міністерством освіти в 1926 р.

Важливу роль у підготовці вчителів після 1932 р. відіграли педагогічні ліцеї, які працювали згідно з Циркуляром № 43 Міністерства Віросповідання і Публічної Освіти від 12 квітня 1937 р. Так, навчальний план для 1 класу педагогічних ліцеїв у 1937/38 н.р. передбачав вивчення таких предметів (у дужках зазначена кількість годин на тиждень): релігія (2), польська мова (3), історія (2), математика (3), фізика і хімія (3), біологія (3), психологія (3), спортивно-виховна робота, пізнання середовища і проблеми сучасного життя Польщі (5), іноземна мова (2), військова підготовка (2), малюнок (3), спів разом із хором (3), тілесні вправи (2). Загальне тижневе навантаження складало 36 годин [5].

Запропоновані навчальні плани допускали можливі зміни в ньому. Наприклад, у деяких педагогічних ліцеях українська мова вводилася як окремий предмет. Зазначимо, що під час її вивчення клас поділявся на дві групи, що давало можливість досягнути кращих успіхів у навчанні [6]. Порівняння навчальних

планів першого курсу педагогічного ліцею і третього курсу учительської семінарії свідчило, що в основному вони співпадали. Однак часу на вивчення загальноосвітніх предметів в педагогічних ліцеях відводилося менше. Натомість вже з I курсу там вивчалася психологія, був введений курс військової підготовки та інтегрований курс «Спортивна робота, пізнання середовища і проблеми сучасного життя у Польщі». Це свідчило про зростання уваги до підвищення виховного потенціалу змісту освіти.

Згідно з Циркуляром № 75 від 23 липня 1937 р. були внесені уточнення в навчальні плани для I курсу державних педагогічних ліцеїв. У цілому відбувалося зменшення годин навчання з 56 до 54 на тиждень. Було вилучено з планів біологію (5 годин), проведено розподіл згаданого інтегрованого курсу на різні предмети: «Проблеми сучасного життя і пізнання середовища» (5 годин) і «Спортивна підготовка» (2 години); збільшено на 1 годину час на фізичні вправи [7]. Навчальні плани для II і III курсів продовжували носити орієнтовний характер. Остаточні навчальні плани для педагогічних ліцеїв були затверджені розпорядженням Міністерства освіти № 29 від 5 березня 1938 р. Вони передбачали вибір учнями за власним бажанням для поглибленого вивчення двох дисциплін з наступних: польська та німецька мови, історія, математика, фізика, хімія, географія, біологія, життя дитини у середовищі, проблеми сучасного життя (в обсязі 5 годин на предмет) [8]. Крім того, кожного тижня виділялося 2 години на спортивну підготовку (позаурочно). Надобов'язковими предметами у семінарії були: гра на музичному інструменті (I-II курси – 1-2 години на тиждень, III курс – 2 години) та іноземна мова (I-II курси по 2 години).

У навчальних планах педагогічних ліцеїв також була представлена загальноосвітня підготовка, але її обсяг (51,8 %) був меншим порівняно з загальноосвітніми ліцеями (там він дорівнював 90 %). Разом із тим передбачалося поглиблене вивчення окремих предметів. Повертаючись до порівняння з учительськими семінаріями, зауважимо, що навчальні програми педагогічних ліцеїв передбачали більшу кількість годин, призначених на вивчення психолого-педагогічних дисциплін (28 % проти 13 %).

Наприкінці 30-х років навчальні плани педагогій, як і плани педагогічних ліцеїв, охоплювали предмети загальноосвітнього та психолого-педагогічного циклів, суспільно-громадську підготовку і педагогічну практику. Крім цього, навчальний план передбачав спеціалізацію в обсязі і напрямку вибраних груп предметів. Із загальноосвітніх дисциплін (вони займали в навчальному плані 28 %) на всіх відділах вивчалася соціологія, філософія, польська література; на гуманітарному відділенні додатково українська мова та історія і науки про сучасну Польщу; на математично-природничому фізика, математика, хімія; на природничому – географія і народознавство. Серед мистецько-технічних

предметів (їх обсяг досягав 32 % більше ніж в учительських семінаріях та педагогічних ліцеях) на всіх відділах вивчалися співи, малюнок, фізкультура.

Предмети психолого-педагогічного циклу були представлені досить широко – 40% навчального часу. Для порівняння нагадаємо, що в навчальних планах учительських семінарій на їх вивчення відводилось 13 %, а в педагогічних ліцеях – 28 %. Можна зробити висновок, що у порівнянні з довоєнним періодом у 30-х роках спостерігалась певна еволюція навчальних планів.

Таким чином, зміни в системі підготовки вчителів народних шкіл у міжвоєнну добу в Галичині обумовили розробку відповідних навчальних планів. Посилилась увага до безпосередньої професійної підготовки майбутніх учителів. Це стосувалося предметів психолого-педагогічного циклу та мистецько-технічного. Питома вага до психолого-педагогічних предметів постійно збільшувалася, що давало можливість поліпшити професійну підготовку майбутніх учителів.

Результати проведеного дослідження показали, що випускники багатьох університетів України, зокрема Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, які одержують спеціальність викладача, більше підготовлені до навчальної діяльності, аніж до виховної роботи. Лише одиниці молодих спеціалістів мають навички ведення суспільної та просвітницької роботи і дуже рідко готові до роботи з батьками. Це можна пояснити не зовсім раціональним співвідношенням між циклами загальноосвітніх, спеціальних та психолого-педагогічних дисциплін у педагогічній освіті, недостатньою увагою до організації і проведення всіх видів педагогічної практики. І хоча в останні роки багато робиться по вдосконаленню навчальних планів для закладів з підготовки вчителів, однак цього поки що недостатньо для позитивного розв'язання питання.

Аналіз навчальних планів, які запроваджуються на педагогічних спеціальностях університетів, показав, що з усієї кількості годин на вивчення дисциплін соціально-гуманітарної спрямованості припадає 17,5 %, фундаментально-орієнтованих – 50,5 %, професійно-орієнтованих за переліком планів – 20 %, на самостійний вибір вищого навчального закладу – 9,5 %. Слід відзначити також виділення у навчальному плані годин на вивчення предметів за вибором студента (2,5 %). Як засвідчує практика, це переважно предмети психолого-педагогічної або українознавчої спрямованості. Так, серед предметів, які входять у вузівський компонент Прикарпатського університету, вагоме місце займають предмети українознавчого характеру (2,4 %). Серед них: історія України, проблеми українознавства, географічне краєзнавство Галичини, українська народна музична творчість тощо. Варто також звернути увагу на зростання кількості годин (до 4,3%), які припадають на вивчення культурологічних предметів (українська і зарубіжна культура, історія мистецтва і

т. д.). Це пояснюється необхідністю органічного поєднання в змісті педагогічної освіти національного та загальнолюдського начал [1, с. 34].

Отже, проблема координації та оптимального співвідношення циклів предметів для вивчення в сучасних університетах нашої держави залишається актуальною, і для її розв'язання може бути використаний досвід побудови навчальних планів закладів підготовки вчителів у Галичині в міжвоєнний період.

Список використаних джерел

1. Державна національна програма «Освіта (Україна ХХІ століття)». - К.: Райдуга, 1994. - 60 с.
2. Ваврисевич М. Що таке є вчительство і чи воно є ремесло чи мистецтво // Учительське Слово. - 1922. - №4-5. - С. 2-3.
3. Центральний Державний історичний архів України (м Львів) (надалі ЦДІАУ у Львові). - Ф. 179, оп.3, арк. 1619.арк. 13-14; Державний архів Івано-Франківської обл, Ф. 572, оп. 1, спр. 17, арк. 82; там само, Ф. 300, оп. 1, спр 141, арк. 2.
4. Варна М. Розвиток педагогічної освіти в Галичині (1772-1939 рр.) // Рідна школа. - 1998. - № 7-8. - С. 34-48.
5. Dzitnnuk uredowy Wuznan Religijnuch I Oswicenia Publscznego Rztcy pospolnej Polskiej/ - 1937. — № 5. - S. 202.
6. ЦДІАУ у Львові. - Ф. 179-оп. спр. 1506. арк. 5.
7. Dziennik... - 1937. - № 9. - S. 367.
8. Dziennik... - 1938. - № 9. - S. 58.
9. державна національна програма «Освіта» (Україна ХХІ століття). К., 1994. – 60 с.

[Т.К.Завгородня.

Вісник Прикарпатського університету: Педагогіка. –
Вип. IV. Івано-Франківськ: Плай, 2000. С. 110-116]

Проблеми впровадження інноваційних технологій у процесі безперервної освіти України ХХІ століття

Розвиток людства набирає дедалі динамічнішого характеру, про що свідчить аналіз будь-якої сфери суспільного життя: зміна ідей, знань, технологій відбувається швидше, ніж зміна людського покоління. При цьому необхідно усвідомити сутність якісної освіти в сучасних умовах, змінювати функції навчального процесу в школі та інших освітніх закладах. Творче засвоєння певної суми знань залишається важливою функцією сучасного навчального процесу, реалізація якої включає певні проблеми: 1) не досить чітко виокремлення саме базових знань, намагання домогтися засвоєння, а то й механічного запам'ятовування учнем інформаційного супроводження базових знань. Це, з одного боку, непомірно розширює обсяг матеріалу, який мусить засвоювати учень, веде до його перевантаження, а з другого – розчиняє базові знання у другорядній інформації, нівелює їх, що негативно позначається на пізнавальній діяльності і розвитку особистості. 2) Неповна відповідність базових знань,

відображених у програмах і підручниках, сучасним досягненням науки. Тому створення нових навчальних програм та підручників, окрім інших завдань, має усунути ці та інші вади. І, безумовно, цей перехід повинен привести до оновленого, дійсно сучасного типу освіти із адекватним сучасному часові розумінням її якості. А для цього необхідно забезпечити за допомогою освіти підготовку людини до ефективної, конкурентоспроможної життєдіяльності.

Перехід до нового змісту і 12-річного терміну навчання має забезпечити відповідь на нові виклики сучасного суспільства. Тому разом із засвоєнням базових знань перед сучасною освітою дедалі загальніше постає завдання навчити учня самостійно здобувати нові знання та інформацію, навчити навчатися, сприймати і продукувати зміни, виробити потребу в навчанні впродовж життя.

Homo sapiens у XXI столітті – це людина, яка постійно навчається; людина, життя і діяльність якої будується на основі знань. Для безперервної освіти потрібно налагодити сучасну й ефективну систему освіти дорослих, яка б передбачала наступне: спеціальні навчальні установи, як, наприклад, систему післядипломної освіти педагогів (інститути післядипломної освіти в кожному регіоні України); освітні послуги дорослим повинні надавати університети, започаткувавши різноманітні навчальні програми (від одnodенних до багатомісячних); саме для дорослих найефективнішим може бути дистанційне навчання із використанням сучасних інформаційних технологій; освітньо-пізнавальні передачі (спеціальний канал) мають бути постійними на національному телебаченні й радіо; заохочення просвітницької діяльності громадських організацій і взагалі підтримування поширення знань у країні.

У сучасних умовах істотно актуалізується ще одна функція навчального процесу – навчити людину використовувати здобуті знання у своїй практичній діяльності: професійній, громадсько-політичній, побуті та ін. Поки що, на превеликий жаль, засвоєння знань тим, хто навчається, часто зорієнтоване на досягнення мети – успішно скласти іспит або залік. За такого підходу людина і знання найбільше зближуються в момент іспиту, але потім швидко й назавжди взаємовіддаляються. Вихід один – позбутися формального підходу до навчання, перетворити навчальну діяльність в органічне засвоєння знань: методології, бази, основи діяльності людини у різних сферах життя.

Освіта має готувати людину знань. Сучасне життя вимагає, щоб людина і все суспільство діяли на базі здобутих знань. Це відноситься до професійної, суспільної, політичної діяльності та побуту. Тобто у процесі навчання необхідно не тільки досягати засвоєння учнями певних суспільних знань, навіть здійснити їх творче здобуття – необхідно зробити знання органічною складовою особистості, її сутністю, основою і методологією її поведінки, діяльності, самого життя.

Успішна реалізація українською освітою вищезазначених функцій поряд з іншими актуальними перетвореннями дозволить сформувати людину з інноваційним типом мислення, культури, з готовністю до інноваційного типу діяльності, що стане адекватною відповіддю на перехід цивілізації в інноваційний тип розвитку. Лише сформувавши інноваційну особистість, ми зможемо стати конкурентоспроможною країною.

У науковій літературі поняття «педагогічна інновація», «педагогічний інноваційний процес», «педагогічна інноваційна діяльність» часто розглядають як тотожні [1, с.69]. Існують різні підходи до визначення сутності інноваційної діяльності, як власне й різноманітні класифікації інновацій за різними критеріями, зокрема за галузями діяльності. З позицій системного підходу інноваційна діяльність розглядається як особистісна активність, пов'язана з виникненням та поширенням нововведення. Найважливішою умовою успішності інноваційної діяльності вважається психологічна готовність фахівців до прийняття нововведення. Представники соціокультурного підходу розглядають інноваційні процеси в контексті успішності особистості у сфері спілкування людей. З позицій акмеологічного підходу інноваційна діяльність розглядається як особистісна категорія, як творчий процес і результат творчої діяльності професіонала. В межах цього підходу акцент робиться на вивченні проблем удосконалення і корекції професійної діяльності, формуванні творчої індивідуальності, перетворенні та саморозвитку особистості [9, с.5-8]. Інновації у педагогічній діяльності розглядаються як нововведення в педагогічній системі, які покращують результати навчально-виховного процесу, формують новий стиль навчання [8, с.150]. Із загально-соціальної точки зору, інновація означає нововведення у певній сфері суспільної діяльності, проте якісне наповнення змісту цього поняття може бути різним.

Час вимагає відходу від безликих трафаретних уроків передачі готових знань. А відтак і від приглушення інтересу учнів до самостійного пошуку, і від формування конформістських особистостей, які мислять стереотипно, сіро, нецікаво. Натомість ми маємо усвідомлювати, що педагогічний процес складається із низки неповторних ситуацій, які потребують експромтного рішення, із ефективних педагогічних імпровізацій, що зумовлюють розвиток творчих здібностей учнів, активізують їхню пізнавальну пошукову діяльність – творчість.

Вітчизняні та зарубіжні дослідники В. Андрєєв, А. Бертон, Л. Виготський, Г. Костюк, І. Лернер, А. Маслоу, Ж. Піаже, Я. Пономарьов, Дж. Редфорд, В. Рибалка, С. Рубінштейн та ін. наголошують, що навчання творчості та продуктивному мисленню можливе, воно зумовлене дією механізму переносу, тобто вправлення у творчій діяльності в одній галузі може бути перенесене в іншу

галузь. Таким чином, якщо, наприклад, вчитель-викладач літератури на своїх заняттях буде сприяти розвитку творчих здібностей майбутніх фахівців, він, безперечно, допоможе їхньому становленню як творчих особистостей, а сформовані здібності допоможуть молодим спеціалістам в їхній професійній діяльності. Це, насамперед, високий рівень ідейно-моральної свідомості, постійний пошук оптимальних оригінальних рішень поставлених завдань, творчий стиль мислення, здатність бачити проблему, виявляти суперечності, творча фантазія, розвинена уява, прагнення досягти ефективного результату за конкретних умов праці, високий рівень загальної культури [7, с.5]. Такі особистості, здатні до творчості, повноцінного спілкування, істинного самоствердження, і є найціннішими як майбутні фахівці. І саме на формування таких творчих особистостей мають бути спрямовані зусилля педагогів та наставників. Особистість, якій притаманні творче мислення, оригінальні нестандартні рішення поставлених завдань, креативне мислення, багата уява і фантазія, завжди буде високопрофесійним спеціалістом, здатним до творчості у будь-якій галузі професійної діяльності.

Це стосується і професійної діяльності, в якій «особистість досягає такого рівня виявлення своєї сутності, коли її індивідуальні прояви набувають культурно-історичного змісту, а кожний окремий продукт цього діяння виходить за межі встановленого раніше, позначає нові грані, нові потенційно можливі площини професійно-творчого діяння (не тільки для самої цієї особистості, а й для її наслідувачів)» [4, с.143].

Розвитку творчих можливостей, формуванню творчо мислячої особистості сприяє і модель особистісно орієнтованого навчання, яка «передбачає нову педагогічну етику, визначальною рисою якої є взаєморозуміння, взаємоповага, співробітництво. Ця етика ... зумовлює моделювання життєвих ситуацій, включає спеціально сконструйовані ситуації вибору, авансування успіху, самоаналізу, самооцінки, самопізнання ... Основою всіх перетворень має бути реальне знання дитячих можливостей, прогнозування потреб найближчого розвитку особистості. Саме на цьому ґрунтується застосування особистісно орієнтованих педагогічних технологій» [5, с.17].

Відомо, що важливу роль у формуванні творчої особистості відіграє особистість вчителя, наставника; водночас дати імпульс розвитку творчих здібностей, підготувати до творчості може лише творча особистість, яка наділена яскраво вираженими креативними рисами: розвиненою творчою уявою, фантазією та інтуїцією; схильністю до педагогічних інновацій, розвиненістю продуктивного мислення, здатністю до комбінування, свободи асоціацій. Творчий педагог створює в аудиторії атмосферу, що передбачає схвалення, підтримку пошукової активності учнів, ініціативи, оригінальності та самостійності у вирішенні

навчальних завдань; сприяє та стимулює прагнення молодих людей до самовираження; розробляє і конструює нові форми навчальної взаємодії, широко використовує інтерактивні методи і прийоми навчання, спрямовані на розвиток творчої особистості: «мозковий штурм», різноманітні форми дискусій – «круглий стіл», засідання експертних груп, дебати, форум, імітаційно-рольові, змагальні, ігри-драматизації тощо.

Щоб досягти успіху у вирішенні цього важливого завдання, необхідно постійно удосконалювати і систему навчання, і виховання, і підготовки творчих педагогічних кадрів. Час вимагає від нас подивитися на тих, кого ми вчимо, не через окуляри свого предмета, а з позицій психології, педагогіки, методики та фізіології. І тоді ми зможемо відповісти на запитання: як же потрібно навчати, виховувати, щоб справді «не втратити» здібності юної особистості, щоб дійсно дієво допомогти їй самоствердитися як творчій особистості, як людині, як професіоналу XXI століття.

Науково-педагогічні працівники можуть, по-перше, застосовувати у своїй діяльності інноваційні продукти – новітні технології, які істотно поліпшують якість навчання, зокрема у випадку проведення дистанційних навчальних курсів чи контролю знань студентів. Адже використання інформаційно-комунікаційних технологій навчання та оцінювання знань студентів, що створює основу інформаційного забезпечення якості освіти, є важливим аспектом реформування системи освіти в Україні, стратегічним пріоритетним напрямом інноваційної діяльності [2, с.8]. Головна проблема, яку повинна вирішити педагогічна технологія, – спрямованість процесу навчання на розвиток особистості. З таких позицій технологію педагогічного процесу потрібно розглядати як сукупність необхідних, послідовних педагогічних дій викладача і студента, що ведуть до запланованої мети – освіти, розвитку, виховання, навчання. Окрім того, серед інноваційних технологій навчання досить часто використовується метод проектів – система навчання, за якої студенти набувають знання у процесі планування та виконання практичних завдань-проектів, які постійно ускладнюються. За формою роботи це можуть бути дослідницькі, творчі, ігрові, інформаційні, практично-орієнтовані проекти, а за характером контактів учасників – внутрішні, регіональні та міжнародні. Вирішення проблеми, закладеної у будь-якому проекті, завжди вимагає залучення інтегрованого знання, зокрема полікультурних знань, інформаційних вмінь та навичок. Саме тут проходить межа між правовим та психологічним підходом до розуміння змісту інноваційного проекту.

Необхідність підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників обумовлена змістом науково-педагогічної діяльності, яка потребує фундаментальної, психолого-педагогічної, методичної, інформаційно-технологічної, практичної і соціально-гуманітарної підготовки, що дає змогу

сформувати у студентів стратегічні, соціальні, функціональні, управлінські, професійні, корпоративні, моральні та правові компетенції. Серед компонентів психологічної готовності науково-педагогічного працівника до професійного зростання виділяють: мотиваційний компонент – мотивацію до інноваційної діяльності; когнітивний компонент – знання про предмет та способи діяльності; процесуальний компонент – професійні навички та вміння [3, с.8].

Серед форм оволодіння педагогічними працівниками знаннями та вміннями інноваційної діяльності, а відтак і форм підвищення професійного рівня науково-педагогічних працівників виділяють науково-практичні конференції, психологічні семінари-практикуми, проблемні творчі семінари, навчальні тренінги, педагогічні консилиуми, методичні об'єднання за фахом, проблемні творчі групи, пошукові групи, школу викладача-початківця, школу передового педагогічного досвіду, наставництво, творчу лабораторію вчителя, вивчення зарубіжного досвіду, стажування, самоосвіта, самовдосконалення, самовиховання [3, с. 11-12], проходження дистанційних навчальних курсів.

Сучасний період розвитку суспільства характеризується й сильним визначальним значенням комп'ютерних технологій, які проникають у всі сфери людської діяльності, забезпечують розповсюдження інформаційних потоків у суспільстві, утворюючи глобальний інформаційний простір. Відтак невід'ємною і важливою частиною цих процесів є комп'ютеризація освіти. Питання розвитку сучасних інформаційних технологій у системі дистанційної освіти в різних освітніх закладах досліджувалося науковцями В. Биковим, М. Жалдаком, Ф. Ривкіндом, Н. Кухаренком, В. Олійником та іншими.

Основною проблемою освіти стає не засвоєння величезного обсягу знань або хоча б орієнтація у потоці зростаючої кількості інформації, а протилежне питання – здобуття, створення, виробництво знань відповідно до потреб, що виникають. Для реалізації таких дій необхідне виконання, принаймні, двох умов:

1. Можливість одержати в певний час потрібну інформацію.
2. Сформованість певних якостей особистості, як способу життя.

Одним із засобів реалізації даних умов безперервної освіти є комп'ютерні інформаційні технології, які дають можливість отримувати інформацію у будь-який час і в необмеженій кількості. Так, для кожного педагога – шкільного вчителя або вузівського викладача, головна мета – забезпечення якості освіти, чому більшою мірою може сприяти використання засобів інформаційно-комунікаційних технологій. У той же час для керівника, окрім якості, важливим завданням є організація максимально широкого доступу до наявного устаткування – інших навчальних ресурсів. І часто замість забезпечення доступної якісної освіти робиться вибір на користь вирішення тільки одного з цих завдань [6, с. 27].

Застосування інформаційно-комунікаційних технологій у вищій освіті традиційно зводиться до двох основних напрямів. Перший полягає у використанні можливостей цих технологій для збільшення доступності освіти, що здійснюється на основі включення в систему освіти тих осіб, для яких інший спосіб може бути взагалі неприйнятний. Необхідно сказати, що така дистанційна форма навчання зустрічає безліч заперечень. Її супротивники справедливо відзначають, що майбутні студенти позбавлені всього того, що потрібно для здобуття достовірно якісної освіти: робота в лабораторіях, доступ до наукових бібліотек, спілкування з викладачами й іншими студентами на семінарах і в неофіційній обстановці. Другий напрям припускає використання інформаційних технологій для зміни змісту і способів навчання в межах традиційної очної форми. Однак виникає проблема, пов'язана з впровадженням передових технологій, що веде за собою часті додаткові переваги найуспішнішим, активним і здатним учням, не впливаючи на рівень підготовки основної частини тих, хто навчається.

У структурі, що склалася, виникає питання про доступність і якість освіти. Створення інформаційного середовища, сформованого всіма учасниками інформаційного процесу на основі єдиного освітнього простору може початися з університетської Internet-бібліотеки з наочним і доступним для учнів наданням інформації. Організація доступу до необхідних навчальних ресурсів сприяє кооперації навчальних закладів різного рівня акредитації для створення регіонального освітнього простору. І в цьому випадку просте рішення – забезпечення загальноосвітніх навчальних закладів комп'ютерами й засобами телекомунікацій – і освіта стане дешевшою, якіснішою і доступнішою. Однак навіть найкращі передові технології, узяті на озброєння педагогами, без адекватного, оптимального реформування навчально-виховного процесу мають деморалізуючий вплив і передбачають зайві затрати.

Таким чином, у системі середньої загальної і вищої освіти з'явилися нові проекти, засновані на широкому використанні можливостей інформаційно-телекомунікаційних технологій. Але для виконання основного завдання – забезпечення різноманітної безперервної освіти, в якій сучасні технології будуть зважено і розумно поєднуватися з досягненнями педагогіки, надасть викладачам і студентам нові можливості й переваги, а саме: забезпечити перехід від пасивного сприйняття навчального матеріалу до самостійної продуктивної діяльності; від здобуття знань до дискусій і сумісного творчого пошуку; від сухих балів до інтегрованої оцінки розвитку особистих якостей; від обмеженої допомоги учневі до різноманітних освітніх послуг; від одного до багатьох дипломів і сертифікатів, що становлять комплексний професійний портрет фахівця.

Список використаних джерел

1. Гавриш І.В. Теоретичні основи забезпечення готовності майбутніх освітян до інноваційної професійної діяльності / І.В.Гавриш// Засоби навчальної та науково-дослідної роботи. – Харків, 2001. – Вип.16. - С. 58-71.
2. Закон України «Про пріоритетні напрями інноваційної діяльності в Україні» №433-IV від 16 січня 2003 року, ст.7, п.8. ст.8.
3. Клокар Н.І. Психолого-педагогічна підготовка вчителя до інноваційної діяльності: Автореф. дис...канд. психол. наук: 13.00.04. /Н.І.Клокар/ Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – К., 1997. – 19 с.
4. Коджаспаров А. Ю., Коджаспарова Г. М. Педагогический словарь для студентов высших и средних педагогических учебных заведений /А.Ю.Коджаспаров, Г.М.Коджаспарова. – М. : Издательский центр “Академия”, 2001. - 176 с.
5. Концепція 12-річної загальної середньої освіти // Інформац. Збірник МОН України. - 2000. - №21. – С. 14-25.
6. Олійник В. В. Організаційно-педагогічні основи дистанційної освіти і навчання: Монографія /В.В.Олійник. – К.: Міленіум, 2003. – 220 с.
7. Поташник М. М. Педагогическое творчество : проблемы развития и опыт: Пособие для учителя / М.М.Поташник. – К., 1998. – 80 с.
8. Севастюк М. Педагогічне прогнозування як складова готовності вчителя до інноваційної діяльності /М.Севастюк// Школа першого ступеня: теорія і практика. - Переяслав-Хмельницький, 2003. – Вип. 6. – С.150-156.
9. Соснюк О.П. Формування педагогічної готовності особистості до інноваційної діяльності: Автореф. дис...канд. психол. наук: 19.00.01. /О.П.Соснюк/ Харк. нац. ун-т ім. В.Н.Каразіна. – Харків, 2006. – 20 с.

[І.В.Стражнікова.

*Науковий вісник Ужгородського національного університету:
Серія “Педагогіка. Соціальна робота”. 2011.
№ 22. С.156-162]*

Професійна підготовка майбутніх учителів у контексті ідей К.Ушинського та педагогів Західного регіону України

Демократичні та соціокультурні тенденції розвитку українського суспільства докорінно змінили ціннісні критерії підходу до функціонування системи освіти. Одним із найважливіших завдань педагогічної науки, педагогіки вищої школи та післядипломної освіти, є підготовка висококваліфікованих фахівців. У новому ракурсі постають критерії суспільного прогресу, зумовленого соціальним запитом на високий рівень освіченості, культури, професіоналізму фахівців. Аналіз наукових досліджень показав, що гармонійний розвиток учителя значною мірою пов'язаний із розвитком його творчого потенціалу. Тому постала проблема досліджувати питання професійно-творчої підготовки педагога як цілісного процесу його особистісного й професійного зростання.

Як підтверджують численні педагогічні дослідження (Є. С. Барбіна, Н. В. Кузьміна, А. К. Маркова, В. І. Маслов, О. М. Пехота та ін.), в образі талановитого професійно компетентного вчителя повинні гармонізуватися інструментальні компоненти (знання, вміння, активність, індивідуальність) та професійні якості (тактовність, комунікативність, доброзичливість, емоційна

врівноваженість тощо). У системі професійної підготовки вчителя важливе не тільки формування спеціалістів вузівського профілю, а процес формування професійної культури і компетентності. Компетентність у сучасній психолого-педагогічній літературі означена як готовність на професійному рівні виконувати свої посадові та фахові обов'язки відповідно до сучасних теоретичних надбань і кращого досвіду, наближення до світових вимог та стандартів. Для потенціалу сучасного вчителя повинні бути характерні такі ознаки: 1) високий рівень загального розвитку (розуміння різноманітних перетворень, науковий світогляд, глибокі знання, висока загальна професійна культура, соціальна активність, етичні погляди); 2) професійне покликання (любов до дітей, творче ставлення до роботи, потреба у формуванні вмінь і навичок професійної діяльності тощо); 3) професійно важливі якості (педагогічні здібності, готовність до професійного саморозвитку, гуманістична спрямованість діяльності, вміння швидко орієнтуватись у педагогічній ситуації та ін.).

Це підтверджують слова К. Ушинського, що особа вчителя означає все у справі виховання, тому він повинен бути всебічно підготовленим до вчительської роботи. Видатний педагог вказував, що народним учителем може бути лише людина, яка близька до народу, тісно пов'язана з ним, знає народну мову, живе народними інтересами. Учитель повинен бути високоосвіченою людиною з енциклопедичними знаннями, любити свою професію, бути завжди зацікавленим в удосконаленні своєї майстерності, володіти педагогічним тактом; йому важливо знати свою справу, чітко уявляти мету педагогічної діяльності, мати високу практичну підготовку, володіти методикою навчання й виховання, уміти викладати свої знання визначено та точно, бути не тільки хорошим викладачем, а й не менш умілим вихователем. К. Ушинський наголошував, що учитель повинен бути психологом, знати психологію дитини, вивчати та добре знати свого вихованця, щохвилини перебувати у сфері психологічних явищ. Необхідною умовою успіху вчителя є його обізнаність з науковими основами педагогіки і побудова своєї діяльності на передових досягненнях педагогічної теорії. Якщо народний учитель хоче мати моральний вплив на дітей і їх батьків, його життя не повинно суперечити шкільним настановам. Він повинен мати звичку до простого, скромного, діяльного і чесного життя; знати життя і побут тих дітей, яких буде вчити.

К. Ушинський був незадоволений системою підготовки народних учителів. Тому у статті «Проект учительської семінарії» він розробив систему підготовки майбутніх учителів для сільських народних шкіл, висловлював пропозиції щодо створення в університетах педагогічних факультетів, де б готували викладачів педагогіки та вчителів для середніх шкіл. Для підвищення кваліфікації народних учителів К. Ушинський пропонував організовувати при семінаріях вищі педагогічні курси, щорічні лекції з педагогіки і психології, він позитивно ставився

до проведення вчительських з'їздів, зборів, нарад. А у системі просвітницько-педагогічної діяльності Х. Алчевської позитивно зарекомендували себе такі види співпраці: педагогічні збори, робота окремих комісій з різних питань, педагогічні читання, ретельна підготовка до занять, «школа молодого вчителя», взаємовідвідування уроків, критика та самокритика, які були визнані засобами підвищення фахового рівня викладача [2, с. 11].

Ряд вимог до шкільного педагога висловив О. Кониський, основою яких вважав поєднання належного рівня професійної фахової підготовки і високих громадянських ідеалів учителя, базис яких – почуття патріотизму і відданості ідеї служіння своєму народові. За його твердженням, формування вчителя такого типу є першочерговим завданням навчальних закладів, що готують шкільних педагогів, в тому числі й університетів. Саме заклади вищої освіти повинні концентрувати в собі потужний науковий і виховний потенціал, адже з їх стін мають виходити спеціалісти високоосвічені, національно-свідомі, чесні, гідні нести знання та високі духовні ідеали [1, с. 14].

У науковій практиці створені різноманітні технологічні моделі професійної підготовки вчителя (І. Я. Зянюн, І. Ф. Кривонос). Так і К. Ушинський розробив проект учительської семінарії, куди радив приймати лише тих, у кому можна передбачити хороших учителів. Попередній відбір семінаристів відбувається через навчання протягом кількох років у підготовчій учительській школі з наступним складанням іспиту. К. Ушинський поділяє учителів на три категорії. До першої він відносить педагогів, які вміють критично оцінити впливи дитинства і виробити нові основи методики навчально-виховної роботи. Друга група вчителів наслідує своїх товаришів, вносить деякі зміни в процес формування особистості учня. І, нарешті, третя група дуже повільно, з підозрою сприймає нове, оглядається назад, тяжіє до старого. Тому К. Ушинський радить дбати не тільки про відкриття педагогічних закладів, а й про те, щоб до них вступала переважно та молодь, яка дістала кращу початкову освіту і виховання.

Вихованці, вже прийняті за результатом іспиту, повинні залишатися в семінарії три місяці та чекати остаточного зарахування, яке здійснює навчальна рада семінарії по кожному вихованцю окремо. А визначний учений і організатор А. Волошин обстоював думку і сприяв тому, щоб у семінарії навчалися не лише діти міських жителів, а, в першу чергу, вихідці з сіл, діти робітників, батраків, ремісників (на середину 1930-х років таких дітей становило понад 75% учнів Ужгородської вчительської семінарії) [4, с. 12]. Завдяки роботі семінарії на чолі з А. Волошином упродовж 20-30-х років кількісно і якісно зріс корпус учительських шкіл Закарпаття (1919/20 н.р. – 10% учителів мали спеціальну освіту, то в кінці 30-х років – більше 90 %).

У семінарії поряд із вивченням необхідних навчальних предметів відбувається ґрунтовна практична підготовка майбутніх учителів. К. Ушинський

вважав, що народний учитель повинен досконало володіти письмом, уміти малювати, креслити, виразно читати і обов'язково співати. Крім загальних і спеціальних предметів семінаристи повинні прослухати курс природничих наук, прилаштований для пояснення предметів, короткі курси сільського господарства й практичної загальнодоступної медицини. Учитель повинен уміти порадою і ділом подати потрібну агрономічну та медичну допомогу селянам. Трудову та професійну підготовку молоді А. Крушельницький вважав основними засобами національного виховання, головним завданням якого є формування ініціативного діяча-господаря, здатного орієнтуватися в потребах рідного народу, держави, усвідомлювати важливість виконання професійної роботи не тільки з матеріальних міркувань, а й моральних і патріотичних спонукань [7, с. 8]. Але головну діяльність учительської семінарії К. Ушинський вбачав у практичних заняттях. З метою практичної підготовки майбутніх учителів він вперше запроваджує педагогічну практику для семінаристів.

У зв'язку з цим І. Стешенко пропонував як форму підготовки висококваліфікованих кадрів – механізм взаємодії шкільного педколективу, шкільної молоді з навчальними педагогічними закладами, установами й товариствами через екскурсії по рідному краю; зустрічі та знайомства з цікавими людьми, знавцями культурної спадщини народу; ознайомлення з національними звичаями, обрядами, народними святами, іграми, кращими літературними творами, казками тощо; виготовлення національних виробів, національного одягу; організації виставок, конкурсів [5, с. 12]. К. Ушинський вимагав єдності педагогічної теорії і практики, взаємного їх збагачення, оскільки в педагогічній справі немає нічого гіршого, як відрив школи від життя, теорії від практики та навпаки. Щоб правильно навчати й виховувати людей, треба знати історію людства та історію виховання (історію педагогіки), всебічно знати їх самих, їх природу, задатки і психіку. Тільки при додержанні таких умов педагогіка буде наукою, а вихователі оволодіють мистецтвом виховання. «Якщо педагогіка, - писав Ушинський, - хоче виховувати людину в усіх відношеннях, то вона повинна насамперед знати її також у всіх відношеннях». Для проходження педагогічної практики семінарстами при кожній учительській семінарії має бути своя «зразкова» (експериментальна – І.С.) початкова школа, а в разі необхідності педагогічну практику семінаристи можуть проходити в інших школах.

Важливими є думки К. Ушинського про необхідність надання педагогічної освіти жінкам. Працюючи у Смольному інституті, він відкрив для вихованок педагогічний клас. Вказував, що «старанністю, точністю у виконанні своїх обов'язків, терпінням та вмінням поводитися з дітьми жінки можуть перевершувати чоловіків». Однак фахова підготовка жінок-педагогів має відповідати здібностям, можливостям, бажанню, соціально-економічному

становищу майбутніх виховательок, а також справжнім потребам життя народу [1, с. 14].

У своєму проекті вчительських семінарій К. Ушинський передбачив вивчення таких навчальних предметів: російська мова і література, історія, географія, природознавство, арифметика, креслення, малювання, каліграфія, співи, ручна праця, психологія, педагогіка, методика початкового навчання. Формування саме національної свідомості здійснюється через взаємодію біологічного і соціального в процесі безпосередньої діяльності та виховання волі, адже коли свідомість втрачає волю, то зникає індивідуальність. Випускники семінарії – стажисти повинні підтримувати зв'язки зі своїми викладачами, з якими могли б радитися в деяких педагогічних питаннях. Високо цінуючи педагогічну працю, М. Галушинський наголошував, що саме вона творить підвалини суспільностей, народів і держав, а відтак учитель повинен «віддатися науці, фахови і школи», бути зразком моральності, постійно підвищувати свою кваліфікацію [3, с. 10]. Учительські семінарії, на думку К. Ушинського, повинні стати педагогічними центрами в тій місцевості, для якої вони готують учителів, в них треба створювати вищі педагогічні курси для осіб, які мають вищу освіту і мають бажання працювати вчителями, але яким бракує педагогічної підготовки.

Таким чином, саме професійна підготовка майбутнього вчителя реалізовує соціально-культурний досвід поколінь, формує і розвиває необхідні для цього знання, уміння й навички. Тому, К. Ушинський наголошував на необхідності практичної перевірки абітурієнта до педагогічної діяльності, його погляди на формування здібностей загалом і педагогічних зокрема, на якості особистості вчителя, що є основними в справі профорієнтації на вчительську діяльність.

Список використаних джерел

1. Белан Г. В. Педагогічні погляди і просвітницька діяльність Олександра Кониського: автореф...канд. пед. наук. – 13.00.01/ Г. В. Белан / - К., 2004. – 20 с.
2. Жукова О. А. Соціалізація особистості в системі просвітницько-педагогічної діяльності Х. Д. Алчевської : автореф...канд. пед.наук. – 13.00.01/ О. А. Жукова / - Харків, 2001. - 20 с.
3. Ковальчук В. М. Педагогічні погляди та громадсько-просвітницька діяльність М. Галушинського : автореф...канд. пед. наук. – 13.00.01/ В. М. Ковальчук / - Івано-Франківськ, 2004. - 19 с.
4. Кляп М. І. Педагогічна діяльність А. Волошина в 20-30-х роках ХХ століття : автореф...канд. пед.наук. – 13.00.01/ М. І. Кляп / - Івано-Франківськ, 1998. - 19 с.
5. Сойко І. М. Педагогічна діяльність Івана Стешенка : автореф...канд. пед.наук. – 13.00.01/ І. М. Сойко / - Луганськ, 2001. - 20 с.
6. Струбицький В. В. К. Д. Ушинський про підготовку вчителя / В. В. Струбицький // Педагогічні ідеї К. Д. Ушинського. – К.: Вища школа, 1974. – 339 с. – С. 223-231.
7. Чаграк Н. І. Педагогічні погляди і просвітницька діяльність Антона Крушельницького: автореф...канд. пед. наук. – 13.00.01 / Н. І. Чаграк / - Івано-Франківськ, 2004. - 20 с.

[І.В.Стражнікова/

*Вісник Чернігівського державного педагогічного
університету ім. Т.Г.Шевченка. Серія: Педагогічні науки.
Випуск 79. Чернігів: ЧДПУ, 2010. С.78-80]*

Деякі аспекти фахового становлення соціальних педагогів під час навчання у ВНЗ України

Інтеграція і глобалізація соціокультурних процесів, що відбуваються у світі, зумовлюють необхідність особливої уваги до загальнолюдських цінностей, стосунків між людьми, між особистісного спілкування. Сучасна соціальна політика України та Національна доктрина розвитку освіти визначили низку першочергових завдань школи і педагогічної науки щодо різнобічного розвитку та соціальної адаптації особистості в сприятливих соціальних умовах. У світовій практиці ці завдання виконують фахівці соціальних психолого-педагогічних служб.

Соціальний педагог – традиційна для зарубіжжя і порівняно нова для України професія. Його діяльність визначає соціальна політика державних і громадських інституцій, що має науково-теоретичне підґрунтя. Урізноманітнено пріоритети професійної підготовки соціальних педагогів, з її подальшим розвитком як цілісної системи, розширенням спектра спеціалізацій на основі врахування надбань світової практики.

В Україні до початку 1990-х років система професійної підготовки соціальних педагогів не функціонувала. Однак ще на початку ХХ ст. Соціально-педагогічну діяльність відображено в наукових працях Г. Врецьони, М. Галущинського, А. Животка, А. Макаренка, С. Русової, І. Ющишина та ін. Виражену соціально-педагогічну спрямованість (просвітницьку, опікунську, релігійно-виховну) мали громадські освітні, релігійні, молодіжні організації: «Просвіта», «Рідна школа», «Пласт» та ін.

Соціальна робота і посередництво мають спільне філософське підґрунтя, відповідно до якого визначається унікальність, невід’ємна цінність та гідність кожної особи в суспільстві. Саме посередництво бере на себе важливу роль у виконанні в суспільстві завдань соціальної роботи. Сприяння визнанню існуючих відмінностей, пошук спільного, розв’язання розбіжностей між людьми є реальним внеском у процеси гуманізації та демократизації в суспільстві, а також здійснення позитивної зміни на мікро- та макрорівнях життя, на що і спрямована соціальна робота. Підготовка до посередництва, скерована на задоволення потреб становлення сфери освіти у цій галузі. Неабиякого поширення набув досвід учнівських та студентських служб на основі принципу «рівний-рівному», у результаті чого видаються сертифікати, дипломи. Об’єднані зусилля науковців та практиків, обмін інформацією між ними, участь у професійних асоціаціях, партнерські стосунки між навчальними закладами та науково-практичними центрами на місцевому та міжнародному рівнях, розширення географії застосування посередництва ефективно впливають на його подальший розвиток як сфери професійної освіти та науково-практичної діяльності.

Формування професійних умінь, а також певних професійно значущих особистісних якостей у процесі навчання майбутніх соціальних педагогів має важливіше значення, ніж оволодіння теоретичними знаннями. Оскільки без уміння ефективно застосовувати ці знання на практиці фахівець в складній ситуації, що вимагає відповідальності, не оволодівши за час навчання вміннями «соціального лікування», не зуміє допомогти людям, які потребують його захисту і підтримки, а в гіршому випадку – може їм нашкодити.

Відтак потреби у застосуванні нових підходів, використання інноваційних технологій у соціальній роботі, накопичений міжнародний досвід професійної освіти зумовлюють доцільність інтегрування теорії і практики посередництва у зміст професійної підготовки соціальних працівників як системи взаємопов'язаних професійних знань, умінь і навичок, що сприяють формуванню професійних компетенцій майбутніх фахівців у галузі соціальної роботи.

Однією із складових підготовки соціальних педагогів є організація практики, мета якої полягає у формуванні професійних умінь і особистісних якостей гуманістичного спрямованого фахівця і на даній основі оволодіння видами професійної діяльності на рівні, відповідному кваліфікації «фахівець». А для того, щоб створити у ВНЗ модель майбутньої практики, необхідно об'єднати студентів навколо ідеї взаємодопомоги і підтримки, співчуття і співпереживання, рівності і пошани, що має бути фундаментом всієї майбутньої професійної діяльності. Організуючи таку діяльність, необхідно визначити її структуру і зміст. Структура має складатися із наступних елементів: мета, суб'єкт, об'єкт, зміст, методи, форми; мета – підготувати студентів першого курсу до практики через набуття ними етично-гуманістичного досвіду.

В Україні система професійної підготовки соціального педагога дає змогу визначити такі тенденції й особливості її розвитку:

- централізація управління;
- спеціалізація на другому рівні підготовки соціального педагога;
- формування теоретичної та емпіричної бази для розвитку нових спеціальностей соціально-педагогічного напрямку як реакції на запити ринку праці;
- розширення кола суб'єктів соціально-педагогічної діяльності, які впливають на організацію системи професійної підготовки.

Відповідно до державних стратегій входження України в Болонський простір сучасній системі професійної підготовки соціального педагога притаманний рівневий характер: бакалавр, спеціаліст, магістр. Але з розвитком системи виникають нові вимоги до підготовки соціальних педагогів – підготовка соціального педагога як керівника дитячих об'єднань, організацій та літніх оздоровчих закладів, гувернера, соціального педагога сім'ї, організатора дозвілля.

Сучасна професійна підготовка соціального педагога в нашій державі не відповідає світовій практиці, зокрема організації навчання на основі усвідомленого професійного вибору, мотиваційної готовності до навчання, що сформувалася під час волонтерської діяльності. Водночас у педагогічній теорії професійна підготовка майбутніх фахівців традиційно розглядається як цілісна педагогічна система: допрофесійна, вузівська, післядипломна. Зокрема допрофесійна підготовка розвивається як складова системи неперервної професійної освіти (наприклад, профільні класи або школи). Більш поширеною є робота в даному напрямі в загальноосвітніх школах, яку виконують класні керівники, педагог-організатор, заступник директора з виховної роботи.

Таким чином, можна виокремити стадії професійної підготовки соціальних педагогів: початківець → підмайстер → фахівець-практик → професіонал.

Список використаних джерел

1. Гайдук Н.М. Професійна підготовка соціальних працівників до здійснення посередництва (на матеріалах США і Канади): Автореф...канд. пед. наук / Ін-т педагогіки і психології професійної освіти АПНУ. – Київ, 2005. – 23 с.
2. Когут С.Я. Системи професійної підготовки соціального педагога у вищих навчальних закладах освіти України і Польщі (порівняльний аналіз): Автореф... канд. пед. наук / Прикарпатський нац. ун-т ім. В.Стефаника. – Івано-Франківськ, 2005. – 21 с.
3. Сорочинська В.Є. Організаційна робота соціального педагога. – К.: Кондор, 2005. – 198 с.
4. Яворський А. Педагогічна практика – одна з найважливіших складових професійної підготовки майбутнього фахівця (соціального педагога) // Рідна школа. – 2007. – №3. – С. 15-19.

[І.В.Стражнікова.

*Підготовка соціальних педагогів та соціальних працівників в Україні
в контексті Болонського процесу:*

Мат. міжнародної наук.-практ. конф.
Чернівці: Рута, 2007. С. 321-324]

Індивідуалізація підготовки майбутніх фахівців в умовах глобалізації суспільства

Сучасне суспільство стає все більш глобалізованим. І щоб сприйняти його виклики, ВНЗ повинні готувати фахівця, який вміє постійно самостійно оновлювати свої знання. Тому одним із головних завдань ВНЗ, що підніме не тільки якість освіти, але й нашу країну, є завдання навчити студента навчатися. Ця проблема особливо актуалізується на даному етапі введення кредитно-модульної системи навчання. Показниками сформованості вміння студента навчатися можуть бути: вміння планувати свою діяльність, бачити варіативні шляхи досягнення поставленої мети і знаходити оптимальні з них, володіння швидкісним читанням; вміння виділяти головну думку в здобутій інформації; навички компактного, скороченого подання інформації, якою володієш; спроможність виконувати різні види фіксації отриманої інформації (тези, виписки, цитування і т.д.); дотримання вимог оформлення бібліографії тощо.

Одним з шляхів формування в студентів потреби у виробленні загальнонавчальних умінь і навичок може стати запровадження у ВНЗ такої схеми вивчення дисциплін: 1) ознайомлення майбутніх фахівців з конкретним етапом виробничого процесу безпосередньо на базовому підприємстві; 2) самостійна робота студента з аналізу побаченого на основі самостійного вивчення рекомендованої літератури; 3) теоретичне обґрунтування викладачем тем, з якими ознайомилися студенти в процесі відвідування базового підприємства, з залученням їх до розповіді, дискусії тощо.

Важливою формою поєднання навчання з науковим, інноваційним процесами, індивідуалізації фаховою підготовки є практика. Особливо це стосується асистентської практики, яка є складовою процесу підготовки фахівців у магістратурі. Зміст цієї практики передбачає фахову діяльність у таких напрямках роботи: 1) психолого-педагогічний – підготовка студента до забезпечення загально педагогічної діяльності, куратора студентської групи у ВНЗ; 2) методичний – підготовка магістранта як викладача однієї з спеціальних навчальних дисциплін; 3) науковий – підготовка майбутнього викладача як науковця. При цьому кожен з вказаних блоків повинен забезпечувати як загальноосвітню, так і фахову підготовку.

Вдосконалення педпрактики студентів магістратури є можливим за умов: підвищення рівня їх психолого-педагогічної та методичної підготовки до проведення викладацької, виховної та науково-дослідної роботи зі студентами; сформованості у студентів умінь співпрацювати з студентами, викладачами та методистами, уникати конфліктів; оновлення змісту предметів педагогічного циклу; збільшення годин на вивчення дисципліни «Педагогіка вищої школи» з обов'язковим плануванням практичних занять; введення у навчальний план

підготовки магістрів предметів за вибором, які сприяли би покращенню підготовки випускників до життя в соціумі та виконання ними опікунсько-виховної функції («Опіка дітей і молоді в період трансформації суспільного устрою», «Нові освітні технології у ВНЗ», «Толерантність взаємостосунків викладача та студентів» тощо); реалізація модульного принципу організації змісту асистентської практики з можливостями виокремлення генеральних, наскрізних ідей професійної діяльності та ін. Отже, для формування творчого потенціалу майбутнього викладача ВНЗ, здатного сформувати покоління людей, які і мислять, і діють по-інноваційному, необхідно посилити увагу до формування в студентів загальнонавчальних умінь і навичок, а також до організації асистентської практики майбутніх магістрів.

[Т.К.Завгородня. *Революція в університетській освіті: глобалізація та індивідуалізація – погляд у майбутнє*. Матеріали Міжнародного симпозіуму, присвяченого 190-й річниці Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського (25-30 травня 2007 р.). Одеса-Стамбул, 2007. С. 50-51]

Залучення студентів до науково-дослідної роботи як фактор підготовки їх до неперервної освіти

У сучасних умовах, коли освіта у світі стає основою конкуренції, змаганням за те, яке місце кожна людина, країна посідатиме, основним виміром прогресивності країни, важелем у подальшому прогресі даної країни є рівень розвитку особистості. Тому, як зауважує президент АПН України В. Кремень, необхідно «зробити освіту найбільш пріоритетною галуззю життя і діяльності... Знання мають стати сутністю особистості, основою поведінки життя і діяльності людини» [3, с. 3]. Водночас це повинна бути людина з інноваційною культурою, інноваційним типом мислення, здатністю й готовністю до інноваційної діяльності, одним словом – самодостатньою. Це повинна бути людина, яка володіє не тільки українською, російською, а й обов'язково англійською чи іншою мовою міжнародного спілкування, «адже в світі не буде місця фахівцю з України, який вільно не володіє іноземною мовою» [6, с. 4]. Крім того посилення підготовки студентів до науково-дослідної роботи обумовлюють такі фактори, як: збільшення інформації у сфері педагогічних технологій та у наукових галузях, що вимагає потребу озброєння методами наукового пізнання; нестандартність педагогічних ситуацій, з якими стикається практик освітньої галузі; необхідність індивідуалізації навчально-виховного процесу, що вимагає постійного дослідження змін у рівні вихованості та підготовленості учнів і науково-обґрунтованого вибору інноваційних технологій, оцінки результативності їх

впливу; цілеспрямоване вивчення життєдіяльності школяра у взаємодії з батьками, учнями, вчителями, позашкільним середовищем, класним і шкільним колективами.

Підвищення ефективності науково-дослідницької роботи є вимогою й Болонського процесу, яку необхідно вирішувати у всеукраїнському масштабі. Самі по собі принципи, які покладено в основу Болонських декларацій, на нашу думку, логічні й послідовні. Справа не в них, а в нашому намаганні як можна швидше застосувати їх в практику вітчизняного навчального процесу.

Однак, ми повинні твердо зрозуміти, що Болонський процес – це зовсім інша система освіти порівняно з тією, до якої ми звикли. Добра вона чи погана – в даному випадку не має значення. Важливо те, що вона інша.

Існують різні варіанти виміру температури: Цельсій, Реомюр, Фаренгейт... Існують метри і дюйми... Що краще, що гірше? Так питання не стоїть. Треба просто прийняти конкретну існуючу систему й послідовно нею користуватися, не в якій мірі не змішуючи їх, тому що нічого доброго з цього не вийде.

Наша ж біда як раз в тому, що ми намагаємося сумістити дві зовсім різні системи: нашу, яка послугувала нам багато десятиліть вірою і правдою й давала непогані результати, та іншу, яка теж не вчора виникла і теж має немалі досягнення. Отже потрібно обрати одну з них – і при цьому ні в якому випадку не поєднувати несумісне. Особливо це відчутно при включенні студентів до науково-дослідницької роботи, яка в основі своїй будується з урахуванням інтересів і здібностей майбутніх фахівців, і вимагає переважно індивідуальних форм навчання.

Виникає запитання, що в цій ситуації залишається від класно-урочної системи, яка спокійно існує з часів Яна Амоса Коменського? А нічого, тому що постійних студентських груп не існує, тому що там на першому плані не колектив, а особистість, тому що там кожен студент має індивідуальний план, який побудований в залежності від його бажань, запитів, а не від декана з його розкладом і т.д.

Сутність Болонського процесу – в увазі до кожного окремого студента; в керівництві його індивідуальною роботою. Не в лекціях, а в консультаціях. Чи готові ми до цього? І, взагалі, скільки це буде коштувати? Чи є на це гроші – і гроші немалі?! Яке місце в картках навчального навантаження буде займати керівництво індивідуальною роботою студентів? Чи буде усвідомлено, що саме цей вид навчальної діяльності, одночасно «навантаження викладача» є найважливішими? Чи буде у викладача взагалі й у професора зокрема місце для проведення такої індивідуальної роботи?

Усе вищезазначене означає й те, що кількість викладачів повинна бути збільшена практично вдвічі, якщо не втричі. Чи реально це? І чи не вийде так, що

всі розмови про Болонський процес залишаться простою «говорильнею»? Один із героїв творів Щедрина радив: «Освіту впроваджувати помірно, по можливості без кровопролиття...».

Все це вимагає змін у навчальній діяльності ВНЗ, зокрема: побудови навчального процесу на шані й повазі, таланті й здібностях кожного студента; створення умов для підготовки демократичної людини, здатної жити і функціонувати в глобальному середовищі; вироблення у майбутніх фахівців умінь та навичок спілкування зі світом, громадянами інших країн; підготовки технологічної людини, здатної освоїти новацію; формування особистості, яка розуміє безальтернативність ринку, психологічно підготовлена до вступу в ринкові відносини. А щоб «завоювати» ринок освіти необхідно постійно думати про зростання професійної майстерності, компетентності, професіоналізму, а також іміджу майбутнього вчителя.

Важливою складовою педагогічної компетентності студентів є наявність в них високого рівня дослідницьких здібностей. А це вимагає цілеспрямованої роботи викладачів ВНЗ як у навчальній, так і в позааудиторній роботі. У науковій літературі використовуються різні терміни, які характеризують самостійну, або під керівництвом викладача, творчу діяльність студентів по вдосконаленню цих здібностей: «науково-дослідна робота», «науково-дослідницька діяльність», «самостійно-дослідницька діяльність».

Так, «науково-дослідна робота ВНЗ важлива складова навчального процесу, органічна частина освіти, базовий елемент і рушійна сила її розвитку. Залучення студентів до цього напрямку діяльності є одним із найважливіших завдань науково-дослідної роботи ВНЗ» [4, с. 554]. Тому, що вона реалізує важливі функції удосконалення навчально-виховного процесу, розширює коло різноманітних наукових проблем, що сприяє «розширенню світогляду, виховують потяг до самоосвіти, розвитку мислення, уміння спостерігати, аналізувати, навичок самостійної творчої дослідної роботи тощо» [4, с. 554].

Науково-дослідницька діяльність студентів (НДДС) у вищій школі розглядається як важливий компонент підготовки висококваліфікованих кадрів відповідних профілів і спрямована на розв'язання таких завдань: формування наукового світогляду, оволодіння студентами методологією й методами наукового дослідження; розвиток творчого мислення та індивідуальних здібностей; задоволення наукових інтересів студентів у певному напрямі шляхом залучення їх до розв'язання наукових проблем; прищеплення студентам навичок самостійної науково-дослідницької діяльності; формування вмінь виконувати курсові, дипломні та магістерські роботи, підготовки наукових публікацій; створення та розвиток наукових шкіл, проблемних груп, творчих колективів тощо. Всі форми НДДС поділяються на дві групи. А саме: ті, що є складовою

частиною навчально-виховного процесу (підготовка наукових рефератів на задану тему; виконання дослідницьких лабораторних робіт і домашніх завдань, що містять елементи творчого пошуку; дослідницькі завдання на усіх видах практики; виконання курсових, дипломних (кваліфікаційних) проектів); ті, що виконуються в позааудиторний час (студентські гуртки і проблемні групи, студентське науково-творче товариство).

За твердженням М.О. Князян феномен «самостійно-дослідницька діяльність» студента – «це є пізнавальна діяльність творчого характеру, яка, з одного боку, сприяє розвитку, з іншого боку, вимагає для власного саморозгортання, методологічної функціональності особистості, її системного критичного науково-концептуального мислення, володіння технікою рефлексивного самопізнання, високою процесуально-технологічною спроможністю ефективної реалізації пошукової роботи на засадах поліпарадигмальності» [2, с. 8].

Наведені визначення дають право стверджувати, що перші два – тотожні, а третє є технологією самостійно-дослідницької діяльності, яка передбачає ознайомлення студентів із системою цієї діяльності для їх активного включення у науково-педагогічну творчість. Тому стає зрозумілим, що тільки тоді, коли формування самостійно-дослідницької діяльності студентів і магістрів носить цілеспрямований систематичний характер у навчально-виховному процесі та в позааудиторній роботі через систему самостійно-дослідницьких завдань (індивідуальні завдання творчого характеру) можна ефективно включити студентів у дослідну роботу з розв'язання актуальної наукової проблеми.

Сприятливі умови для розвитку в студентів навичок науково-дослідної роботи є при викладанні всіх, без винятку, педагогічних дисциплін («Вступ до педагогічної професії», «Педагогіка», «Історія педагогіки», «Основи наукових досліджень», «Педагогіка вищої школи», «Методологія та методика психолого-педагогічного дослідження»). Свідченням цього є заплановані в навчальних програмах обов'язкові для виконання завдання для самостійної та індивідуальної роботи. Але їх результативність часто залежить від методів, форм і засобів навчання. Так, наприклад, активізують учіння студентів різні методи (особливо моделювання), що застосовують під час проведення аудиторних занять, при розв'язанні нестандартних завдань (задач), проведення різної складності досліджень.

У процесі розв'язування завдань (задач) ми виділяємо такі етапи:

- усвідомлення проблеми, способи розв'язання якої невідомі;
- розчленування задачі на шукані і дані;
- виявлення залежності між шуканими і даними, яке часто супроводжується висуванням гіпотез та їх частковою перевіркою;
- пошук і здійснення розв'язання;

- перевірка розв'язання.

Кожна складна задача створює проблемну ситуацію, на розв'язання якої спрямовано пізнавальні можливості студента. Задачі ефективно активізують діяльність студента лише в тому разі, якщо викладач чітко визначить функцію кожної задачі та її місце в системі задач, зв'язок задачі з теоретичним матеріалом, який заздалегідь має бути актуалізований. Важливою формою науково-дослідницької роботи майбутніх фахівців-педагогів є педагогічна практика всіх рівнів, а саме: в літніх оздоровчих таборах, в навчальних закладах. Саме там вони безпосередньо стикаються з необхідністю практичного використання різноманітних методів психолого-педагогічних досліджень для ознайомлення з учнями, вивчення колектив, інтересів дітей, шляхів уникнення конфліктів, написання характеристики на учнів, колектив, грамотне ведення щоденника психолого-педагогічних спостережень, творчої роботи за підсумками проходження практики. Велике значення у виробленні в студентів навичок науково-дослідної роботи є опис досвіду їх роботи в контексті науково-теоретичних засад конкретного процесу. Наприклад, підготовка експерт-повідомлення «Науково-теоретичні засади особистісно орієнтованого виховання та її реалізація в практиці роботи навчального закладу», розробка концептуально-компаративного конструкту «Мета виховання сучасної школи і шляхи її реалізації», укладання «Банку варіантів виховних заходів» (за визначеною темою і метою).

Особливий потенціал у підготовці студентів до науково-дослідницької роботи несе педагогічна (асистентська) практика магістрів, яка передбачає не тільки ознайомлення зі специфікою педагогічної діяльності викладача ВНЗ I-II та III-IV рівнів акредитації, оволодіння уміннями та навичками організації навчальної, виховної, а й наукової роботи зі студентами, проведення науково-дослідної роботи в умовах, що максимально наближені до майбутньої професійної діяльності магістра. Її мета – комплексний характер і забезпечення як загальноосвітньої, так і фахової підготовки з різних напрямів роботи, одним з яких є науковий – підготовка магістра як науковця. Цей напрям передбачає: підбір матеріалів з теми магістерського дослідження; підготовку наукової статті за темою роботи, її друк; допомога студентам під час аудиторної та позааудиторної роботи у використанні елементів науково-дослідницької діяльності, вивчення й узагальнення форм контролю умінь і навичок студентів з дисципліни; використання методів соціологічного опитування під час збору матеріалів до теми магістерської роботи; вивчення особливостей організації системи наукової роботи студентів з дисципліни; підготовка й проведення зі студентом (групою студентів) заходу з конкретної наукової проблеми [5, с. 11].

Основою науково-дослідницької роботи студентів у ВНЗ є така навчальна дисципліна, як «Вступ до педагогічної професії», яка в навчальному процесі забезпечує не тільки викладання дисциплін психолого-педагогічного циклу («Педагогіка», «Психологія», «Методика виховної роботи», «Методика викладання предмету» та ін.), а й дає їх теоретичне підґрунтя включення в наукову студентську діяльність і формує перші навички її виконання. Ця дисципліна передбачає розгляд таких питань: система самовиховання; самостійна робота над навчальною та науковою літературою; самодіагностика, самопізнання й самовиховання, формування професіоналізму вчителя. Як засвідчує досвід роботи, її вивчення позитивно впливає на становлення майбутнього дослідника: виконання студентами індивідуальних завдань творчого характеру, передбачених навчальним планом для самостійної роботи, обов'язково вимагають креативно-пошукового підходу для їх виконання. Наприклад, у цьому курсі такими завданнями можуть бути: «Скласти Кодекс учителя», написати твір-роздум «Учитель ХХІ століття», «Мій ідеал учителя» і творчо їх презентувати; здійснити самодіагностику рівня розвитку психологічних процесів, індивідуально-типологічних особливостей, характеру спілкування, рівня соціально-психологічної зрілості особистості за результатами якої скласти самохарактеристику і порівняти її з професіограмою вчителя, визначити розбіжності, спланувати заходи розвитку і вдосконалення професійних знань, умінь, здібностей, особистісних якостей тощо. І все це має виконуватися у щоденнику професійного становлення студента. Виконання вищезазначених завдань не тільки сприяє ознайомленню студентів з різними методами дослідження і формами їх фіксації, опрацювання наукової літератури (пошук тестів, різноманітних методик дослідження), а й створює можливість використовувати їх для проведення невеликих досліджень з вивчення конкретної проблеми серед однокурсників, людей найближчого оточення. І як результат студент повинен написати наукову статтю для участі у студентській конференції в межах або за межами навчального закладу.

Як засвідчує досвід роботи, проведене спостереження, ще більший ефект розвитку в майбутніх фахівців умінь і навичок науково-дослідної роботи спостерігається, якщо до попередніх додати систему самостійно-дослідницьких завдань, які впроваджуються при вивченні вищезазначених педагогічних дисциплін. За основу розробки таких завдань доцільно взяти рекомендації М.О. Князян, за якими систему організації завдань розподілено за фазами (препаративна, модифікаційна і креативна) і за компонентами самостійно-дослідницької діяльності (мотиваційно-ціннісний, змістовий, процесуально-операційний, рефлексивний). Кожне завдання супроводжується узагальненим алгоритмом його виконання, що, як зауважує автор, «дозволяє «розбити»

самостійне дослідження на окремі кроки, забезпечити самоконтроль та самооцінку якості кожного кроку, урегулювати режим дослідження» [2, с. 48].

Прикладом таких завдань можуть служити самостійно-дослідницькі завдання з курсу «Історія педагогіки» для студентів філологічного факультету. Наприклад, в темі «Розвиток педагогічної думки в Росії у XVIII – XIX століттях» студентам пропонувалося написати компаративно-аналітичні есе прогностичного характеру «М.Ломоносов і М. Пирогов про доцільність наукової роботи студентів: погляд у майбутнє», «Значущість ідей В.Вахтерова в оптимізації дослідницької діяльності студентів на сучасному етапі», утворити концептуально-компаративний конструкт «Дослідницький метод у навчанні крізь призму ідей П. Блонського, С. Шацького, К. Ягодовського».

Таким чином, щоб підготувати у ВНЗ не тільки спеціаліста, а й сформувати громадянина, його світогляд, усвідомлення ним необхідності неперервної освіти в контексті проблем сучасного суспільства необхідна рішуча перестройка всієї вузівської системи навчання, посилення її науково-дослідного компонента. Отже, однією зі складових концепції ВНЗ має бути плекання і супровід особистості педагога та учня як вищої цінності буття, суб'єкта пізнавального мислення, людини культури, успішної й впевненої, спроможної реалізувати свій потенціал, досягти успіху у навчанні, педагогічній діяльності та в різних напрямках життєдіяльності. Умовою творення вільного інтелектуала є духовно та інтелектуально збагачене освітнє середовище, в якому пріоритетними цінностями є духовність, культ знань та гуманні особистісні взаємини між усіма учасниками навчально-виховного процесу [1, с. 176].

Список використаних джерел

1. Єршова В., Чеховська Л. Реалізація культурологічного підходу до навчально-виховного процесу // Освіта і управління. – 2006. – № 3-4. – С. 173-179.
2. Князян М.О. Самостійно-дослідницька діяльність майбутнього педагога: структура, функції, засоби активізації: Навчальний посібник / М. О. Князян. – Ізмаїл: Сміл, 2006. – 136 с.
3. Кремінь В. Виступ на підсумковій колегії МОНУ “Пріоритети МОН – якісна освіта, демократизація, духовність” // Освіта України. – 2006 (29 серпня). – С. 2-4.
4. Микотюк О.М. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В.Г.Кремінь. – К.:Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
5. Педагогічна практика студентів освітньо-кваліфікаційного рівня “Магістр”: методичні рекомендації/ Упоряд. Завгородня Т.К., Прокопів Л.М., Стражнікова І.В. / Т.К.Завгородня, Л.М.Прокопів, І.В. Стражнікова. Івано-Франківськ, 2007. – 78 с.
6. Табачник Д. Виступ на підсумковій колегії МОНУ “Пріоритети МОН – якісна освіта, демократизація, духовність” // Освіта України. 2006 , 29 серпня. – С. 2-4.

[Т.К.Завгородня, І.В.Стражнікова. Сравнительная педагогика в условиях международного и европейской интеграции: сб. материалов IV междунар. науч. конф, Брест, 12-13 ноября 2009г.: в 2 ч. / Брест. гос. ун-т имени А.С Пушкина, каф. педагогіки, Каф. иностр. яз. под. общ. ред. А.Н.Сендер; редкол.: М.Э. Чесновский [и др.]. – Брест : БрГУ, 2009. – Ч. 1. - С. 3-9]

З історії організації та проведення педагогічної практики майбутніх педагогів в Україні (30-ті роки ХХ ст.)

Важливою формою підготовки майбутніх вчителів є педагогічна практика різних видів у процесі навчання. Приймаючи участь в ній, майбутні вчителі набувають професійних умінь, вчаться визначати мету і завдання виховання відповідно до рівня розвитку і вихованості учнів, виробляють стратегію навчально-виховного процесу на основі психолого-педагогічної діагностики та прогнозування, використовують різні форми, методи, засоби і а прийоми організації педагогічного процесу, аналізують, узагальнюють і а корегують його, вивчають і узагальнюють педагогічний досвід.

Тому не дивно, що проблема вдосконалення організації педагогічної практики завжди була і є дуже актуальною. Висвітленню окремих аспектів педагогічної освіти в Україні присвячені змістовні роботи В. Андрущенко, Н Дем'яненко, М. Козія, В. Лугового, В. Радула, О. Савченко, В. Сагарди. Питання змісту підготовки майбутніх учителів до виховної роботи у школі знайшли висвітлення у працях Є. Бондаренко, А. Ковальова, Г. Тарасенко; (місту педагогічної практики присвятили праці Ю. Грицай, Ю. Поліщук, А Сидоренко та ін.

Проте, на наш погляд, ще недостатньо вивчено питання організації педпрактики в навчальних закладах освіти України відповідно до визначених академіком О. Сухомлинською періодів розвитку педагогічної думки України. Тому узагальнення досвіду, виокремлення позитивних і негативних сторін організації педагогічної практики, як важливої форми підготовки майбутніх педагогів у 30-ті роки ХХ ст., є актуальним.

Головним лозунгом педпрактики (яка називалася методичною - *Т.З.*) в Україні в 30-ті роки ХХ ст. була необхідність «озброїти студента педагогічною вправністю, звернувши особливу увагу на опанування методами та інструментами педагогічної праці» [1, с. 25].

Досягненню визначеної мети сприяв зміст педагогічної практики, який передбачав взаємозв'язок її з курсами відповідних методик викладання, які читалися напередодні практики.

У зазначених курсах студенти знайомилися з програмами з фахових та споріднених дисциплін; опановували кожну тему (як теоретично, так і практично), визначали мету теми та її окремих частин, проводили дозування матеріалу, аналізували зміст даної теми за дидактичними елементами. Тільки після цього, враховуючи досвід кращих учителів, вони переходили до вивчення методики планування праці з фахових дисциплін.

Далі викладачі разом із студентами передбачали використання засобів педагогічної роботи за фахом з точки зору їх змісту, системи побудови мовного,

графічного, кольорового оформлення, методичної побудови, технічного виконання тощо, а потім переходили до спостереження та аналізу уроків.

Спостереження за організацією процесу навчання майбутні педагоги вели за спеціально визначеними завданнями, вчилися фіксувати основні структурні компоненти уроку, аналізувати та оцінювати їх.

Студенти відвідували звичайні й «зразкові» (відкриті) уроки з свого фаху, що проводили педагоги, студенти або методисти (зараз це трапляється дуже рідко). Пояснюється це в основному тим, що значна чисельність осіб, призначених методистами, ніколи не працювала в школі (крім практики під час навчання у вищих навчальних закладах), а якщо й працювала, то так давно, що втратила вже досвід роботи з дітьми. Тому одним із шляхів підвищення ефективності організації педагогічної практики студентів майбутніх учителів, є підвищення вимог до тих, кому доручено керувати нею як з фаху, так і з виховної роботи.

Далі студенти самостійно давали 2-3 епізодичні уроки або серії уроків по цілому розділу програми, що сприяло виробленню «методичної вправності». Цей момент практики вважався найвідповідальнішим.

Під час педпрактики майбутні вчителі набували уміння виготовляти дидактичний матеріал для технічного оснащення уроків та обладнання кабінетів із свого фаху. Практика також передбачала участь студентів в організації та проведенні іспитів, вироблення умінь ставити нескладний методичний експеримент та проводити спостереження за його ходом та результатами. Всього на проведення педагогічної практики припадало 208 і один, які в основному розподілялися так [1, с. 26]:

Розподіл годин на проведення педагогічної практики майбутніх вчителів в Україні 30-тих рр. ХХ ст.

№п/п	Тематика	Год.
1.	Планування	12
2.	Вивчення інструментів та виготовлення дидактичних матеріалів	36
3.	Спостереження уроків	42
4.	Проведення уроків	82
5.	Участь у іспитах	18
6.	Методичний експеримент	18
Всього		208

Слід зауважити, що практика розподілялася на три семестри (6-8). У і 7 семестрах була так звана «розпилена» практика, тобто проводилася лін раз на тиждень по 6 годин паралельно з заняттями з теоретичного курсу методик викладання, а у восьмому семестрі, після закінчення теоретичного курсу, у визначений проміжок часу проводилася так звана «концентрована» практика.

Основними принципами організації і проведення методичної практики майбутніх учителів були:

- принцип щільного пов'язання всіх її тем з теоретичними темами відповідного курсу методики. Години практики, затвердженням Г. Руценка, мали стати «моментом перетворення теорії в свідому й доцільну діяльність по оволодінню студентами конкретним відрізком педагогічної праці» [1, с. 27];

— принцип «практично-дійового характеру» практики, який вимагав підведення значної кількості годин на включення студентів у невеличке наукове дослідження, присвячене вивченню особистості кожного учня, діяльності майстрів-педагогів і на проведення студентами самостійних уроків під керівництвом методистів.

Хоча практика була методичною і в розподілі годин взагалі не відводилося часу на організацію виховної роботи, однак діяв принцип обов'язкового виділення складових елементів педагогічного процесу (за характером матеріалу, організаційними формами і методами тощо), Тому «кожне заняття практично присвячувалось підкресленню, виділенню будь-якого одного чи двох характерних питань навчальної та виховної роботи».

Разом із тим, в організації методичної практики було багато недоліків. Один з них — «недостатня пов'язаність практики з теоретичним курсом методики». «Усі інші недоліки в більшій або меншій мірі торкалися проблеми створення умов морального клімату для її проходження. Так, наприклад, мала місце певна недооцінка практики з боку адміністрації школи та кафедр. Це знаходило вираз у тому, що практика проводилася тоді, коли це було зручно школі чи вищому учбовому закладу, а не тоді, коли її проведення було б найбільш раціонально з точки зору організації навчально-виховного процесу. Спостерігалось зменшення годин, виділених на проходження практики в порівнянні з годинами за навчальним планом; відчувалась відсутність досвідчених і висококваліфікованих керівників педпрактики, що призводило до надання їй емпіричного характеру. Окремі моменти діяльності студентів не зазнавали глибокого аналізу, зауваження, поради не обґрунтовувалися, не підносилися на належний теоретичний рівень тощо. «Від цього педагогічна теорія знепліднюється, стає для студентів безпредметною, абстрактною, не дієвою». Нерідко практика давалася на «опіку» шкільним педагогам і зводилася «до напівремісничого набування навичок. Траплялось також перетворення практики у «практиканство», або зведення її до «слухання та давання уроків» [1, с. 27], Як зазначає М. Григорієв, найслабкішим місцем в педагогічній практиці того часу в педінститутах, безумовно, була цілковита відірваність її від систематичного проходження курсу педагогіки, відсутність базових шкіл, кваліфікованого керівництва практикою [2, с. 111].

У 20-30-ті роки ХХ століття цікавий досвід організації педагогічної практики майбутніх вчителів для українських народних (початкових) шкіл був накопичений в Галичині.

Формування майбутнього вчителя відбувалося під час постійної участі (на протязі всього терміну навчання) взаємодії практикантів з учнями шкіл. Спочатку семінаристів залучали до участі у такій формі навчання, як госпітація (відвідування уроків). На четвертому курсі учні здійснювали госпітації щотижня. Вони відбувалися в основному в школі вправ, створеній при семінарії, або в самій семінарії (уроки проводили викладачі цього навчального закладу). Учні відвідували уроки з різних предметів і в різних класах за спеціально складеним графіком, у якому зазначалися предмет, місце і час (інколи й тема) їх проведення. Під час перерви семінаристи піклувалися учнями нижчих класів і проводили з ними різні розважальні заходи. Окремі семінаристи, коли не вистачало класних керівників (опікунів), взагалі працювали з групами учнів (по 20-30 дітей), допомагаючи їм у навчанні. Де сприяло їх входженню у педагогічну професію, бо тільки, коли хтось когось «вчив, - зауважував Е. Юккер, - той переконаний, що ніщо так не допомагає духовному розвитку людини, як навчання когось пішого» [3, с. 48].

Проведення госпітацій починалося з організаційної конференції, де учні отримували необхідну інформацію про зміст навчання та методику викладання, прийняту вчителем, урок якого вони відвідували. На подальших конференціях обговорювалися письмові відгуки про відвідані уроки, потім варіанти розроблених семінаристами конспектів. Під час госпітації учні допомагали вчителям у їх повсякденній роботі з дітьми; свої спостереження вони детально фіксували у спеціальних зошитах. Слід зазначити, що семінаристи не обмежувалися лише фіксацією ходу уроку, а й висловлювали своє ставлення до побаченого, робили зауваження. Так, наприклад, учениця ІV курсу вчительської семінарії СС Василянок у Станіславі Ольга Павліська після відвідування уроку математики («рахунків») у 1 класі школи вправ 29 вересня 1929 р. записала: «Лекція науки рахунків або іншого предмету повинна бути тільки пів години, а не цілу, бо діти вже мри кінці години дуже нудилися і змучилися» [4, № 131].

За результатами відвідувань щотижня під керівництвом директора загальнонавчального закладу з підготовки майбутніх учителів відбувалися «госпітаційні» конференції (1 год.). В першому півріччі на 4-му курсі такі конференції проходили за участю вчителів школи вправ, які керували практикою, і викладача загальної дидактики семінарії. У другому півріччі у роботі конференцій приймали участь і викладачі спеціальних методик.

Госпітації, безперечно, наближали учнів до школи, допомагали виробленню навичок застосування теоретичних положень у практиці шкільного життя, були фундаментом педагогічної майстерності майбутніх учителів.

Заочна форма навчання, на нашу думку, мала багато спільного з безвідривною педагогічною практикою, яка існувала не так давно у всіх вищих педагогічних закладах освіти. Відмова від такої форми професійної підготовки майбутніх учителів, за нашим переконанням, є помилковою. Відомо, що саме в тих навчальних закладах, де залишилася ця форма навчання, випускники мають вищий рівень підготовленості до організації навчально-виховного процесу, ніж їх колеги з сучасних вузів. Студенти вже з першого курсу повинні знайомитися з організацією навчально-виховного процесу, відчувати реальне шкільне життя. Це потрібно, щоб вони могли поступово «вжитися з світом дитинства» і, як зауважував В. Сухомлинський, «протягом тривалого часу пізнавати серцем усе, чим живе, що думає, з чого радіє й чим переймається ваш вихованець» [5, с. 424-425]. І робити це необхідно вже під час навчання» Інакше, коли молодий спеціаліст отримує диплом і починає самостійно виконувати роль організатора навчально-виховної роботи з дітьми, вже пізно починати з нуля вчитися методиці «вживання». Бо «в вчителів, які не вміють бачити й відчувати світ дитинства з його складною емоційною гармонією, часто спостерігаються неврогенні розлади, серед них найбільш неприємним і часто грізним бувають виснаження нервових сил» [5, с. 429]. Отже, майбутній педагог повинен поступово входити в світ дитини (а не зустрітися з «живою дитиною» тільки під час педагогічної практики аж на IV і V курсах), вчитися занурюватися в складний духовний світ дитини, вивчати її душу, бачити й відчувати її індивідуальний світ, постійно відкривати в людині щось нове. Це потрібно для того, щоб у кожного студента якомога раніше формувалися основи педагогічного мислення, а також вироблялися педагогічні вміння та навички.

Значне місце в підготовці майбутнього вчителя займала підсумкова педагогічна практика, яка відбувалася в учительських семінаріях протягом останнього курсу навчання. Вона була організована за певною системою: учні спочатку відвідували, а потім і самі давали пробні уроки, починаючи від нижчих класів, У першому півріччі учні V курсу мали право проводити пробні заняття лише за попередньо складеним письмовим конспектом, а протягом останнього півріччя уроки проводили на основі усного «проекту», що давало кандидатам змогу більш активно й відповідально продемонструвати свої знання і методичні навички.

На перших пробних уроках практикант мав можливість вільно обирати ті предмети, методикою проведення яких від найкраще володів. Для проведення пробних та показових уроків семінаристи готували конспекти. Вони були досить

розгорнуті і склалися за таким планом: дата, предмет, тема уроку, мета, організаційний момент (він передбачав молитву і спів, нагадування змісту домашнього завдання), В основній частині конспекту учні відтворювали хід уроку: опитування (нерідко з переліком питань і варіантами відповідей), пояснення нового матеріалу, його закріплення. В конспекті також вказувалися методи взаємодії з учнями, застосування наочності, прийоми активізації пізнавальної активності учнів (розповідь цікавої історії, вивчення художніх творів на уроках природничого характеру, створення емоційно-моральних ситуацій успіху, включення дітей у навчальні ігри тощо).

Вивчення конспектів пробних уроків семінаристів показало, що їх завжди попередньо перевіряв методист, який на зворотній стороні конспекту робив аналіз, у якому зазначав дату, клас, предмет і писав свої зауваження. Зокрема методист звертав увагу на поведінку дітей і майбутньої вчительки, аналізував змістовність викладу матеріалу, його зв'язок з життям, вміння актуалізувати матеріал, здійснювати індивідуальний підхід на основі постійного вивчення дітей у процесі навчання. Таким чином, існувала кореляція між вивченням психолого-педагогічних дисциплін та обов'язковим використанням спостережень за дітьми у школі вправ.

Крім пробних уроків з окремих предметів, майбутні педагоги залучалися до «цілоденного дежуру», тобто проведення уроків з різних предметів. Протягом цілого шкільного дня (наприклад, у III відділі школи вправ вони проводили заняття з арифметики, української граматики, природознавства і польської мови) [4, № 131].

Як вже відзначалося, педагогічна практика була добре організована і проходила за чіткими інструкціями. Але при цьому не гальмувалася власна ініціатива, творчий підхід до педагогічної справи майбутніх учителів. Вони мали можливість (на основі своїх зацікавлень, самооцінки рівня підготовленості) обирати на початку практики предмет перших пробних уроків, і самостійно готуватися до них тощо.

У таких типах навчальних закладів з підготовки майбутніх вчителів, то існували на території Галичини у міжвоєнну добу, як педагогічні ліцеї і а педагогії, спостерігалось зменшення часу на проходження педагогічної практики, що пояснювалося тим, що їх випускники викладали в основному конкретні предмети, а не всі як у початковій школі. Але в організації педагогічної практики у педагогічних ліцеях, педагогіях у порівнянні з семінаріями слід відзначити і деякі переваги. Значна кількість викладачів цих навчальних закладів одночасно працювала в школах вправ, а іноді ще и у гімназіях. Тому вони, знаючи дійсний стан народної школи, її проблеми, нерозв'язані питання, готували учнів до

педагогічної роботи не тільки на теоретичній основі, а й у безпосередньому зв'язку з життям.

При всіх недоліках, які існували в організації педагогічної практики в різних типах педагогічних закладів Галичини у міжвоєнну добу, саме педагогічна практика створювала умови, за яких учень мав змогу безпосередньо доторкнутися до вчительської праці, впевнитися у безпомилковості професійного вибору, здійснити самоаналіз рівня готовності до роботи у школі, визначити шляхи професійного самовиховання.

І сьогодні є цікавий досвід організації навчальної педагогічної практики студентів — майбутніх учителів. Наприклад, на спеціальності «Початкове навчання» Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича введено наскрізну практику з I по V курс. Викладачами кафедри педагогіки і методики початкового навчання розроблено не тільки її програму для кожного курсу, а й окремо складено програму педагогічної, а точніше - асистентської практики, яка була введена для студентів п'ятого курсу - майбутніх магістрів. Проте це робиться лише в окремих навчальних закладах і досить часто залежить від ставлення до цього питання їх керівників.

У сучасній системі освіти в Україні є ще багато проблем, пов'язаних з організацією практичної підготовки майбутніх учителів до роботи в різних типах навчальних закладів. Тому досвід, накопичений нашими попередниками у 30-ті роки ХХ ст., може стати досить корисним (звичайно, при творчому його використанні).

Список використаних джерел

1. Руденко Г. До раціоналізації методичної практики в педагогічних закладах // Комуністична освіта. - 1935. - № 6. - С. 25-32.
2. Григор'єв М. Програми з педагогіки для педінститутів // Комуністична освіта. - 1934. - № 6. - С. 105-111.
3. Юккер Е. Підготовка вчителів у Радянському Союзі // Шлях виховання й навчання. - 1932. - Ч. 1. - С. 44-48.
4. Музей освіти Прикарпаття (Прикарпатський університет імені Василя Стефаника, м. Івано-Франківськ).
5. Сухомлинський В. Сто порад вчителю // Вибрані твори в п'яти томах. - Т. 2. - К: Рад. Школа, 1976. - С. 419-656.

[Т.К.Завгородня.

Вісник Прикарпатського університету: Педагогіка.

Вип. 9. Івано-Франківськ: Плай, 2003. С.135-141]

Зміст методичної роботи з учителями як показник розвитку теорії і практики навчання в Галичині міжвоєнної доби

Підвищення фахової підготовки вчителя було важливою проблемою в Галичині 20-30-х років ХХ ст. Тому, що саме українські вчителі боролися «з народною темнотою і плекали людські характери» [1, с.71-77].

Кожний учитель, підвищуючи рівень своєї кваліфікації, намагався показати найкращий доробок в організації процесу навчання, цікаві форми роботи, найефективніші методи та прийоми впливу на учнів.

Вивчення досвіду організації методичної роботи з учителями в міжвоєнну добу тільки одного з повітів Станіславського воєводства, а саме Рогатинського, засвідчує, що вона проводилася за певною системою, проходила під патронатом як органів державної влади, так і педагогічних товариств. Починаючи з 1919 р., у повіті регулярно відбувалися районні вчительські конференції, особливо потрібні для молодих учителів, а також тих, що жили далеко від культурних центрів. Сподівання на самостійне підвищення кваліфікації за допомогою бібліотек було безпідставне. Практично тільки на районних конференціях можна було «відсвіжити своє знання, поширити його найновішими здобутками загальних і педагогічних наук» [2]. Вони присвячувались розв'язанню проблем навчально-виховної та суспільно-освітньої праці вчителів, узагальненню їхнього досвіду, а також пошуку шляхів подолання труднощів. Педагоги виголошували реферати на психолого-педагогічні теми, пов'язані з життям школи, практикою роботи.

У 1924 р. у Рогатинському повіті обговорювалася проблема методів навчання. Представники кожної школи виступали з теми «Наукові засади впровадження навчальних програм в шкільну практику». Це свідчить, що мовними причинами, які заважали реалізації навчальних програм із річних предметів на практиці, були: брак відповідних підручників та найнеобхідніших приладів до викладання, потреба в додатковій науковій інформації з окремих предметів, відсутність у методичних вказівках до програм «права вчителів на новаторство» та ін.

У рефератах педагоги, розкриваючи конкретні питання, торкалися різноманітних проблем. Часто йшлося про необхідність вивчення в школах з українською мовою навчання історії та географії «в тій самій мові».

Особливо наголошувалося: мета навчання — «підготовка дитини до життя»; головний осередок шкільного виховання — навчання, але за умови, що школа не нехтує іншими осередками для досягнення виховної мети [3].

Отже, у 20-30-х роках для галицького шкільництва важливими були не тільки мова навчання, а й питання змісту освіти. Гостро відчувалася необхідність вивчення історії та географії України (на початку 30-х років навіть розробили

проекти навчальних планів із цих предметів, однак вони так і не були затверджені).

Великого значення надавали педагоги пошукам шляхів підвищення якості навчання, боротьбі з другорічніцтвом. Про те, що це явище було характерне для всього Повіту, свідчать такі дані: у 1930/31 н. р. в одному із шкільних округів повіту серед 5452 учнів 568 (10,5 %) некваліфіковані (мали незадовільні оцінки). А 1115 (23 %) — залишені на повторний курс. Аналіз статистичного матеріалу дозволяє зробити висновок, що кількість другорічників зменшувалася з 1 по 7 класи відповідно з 27 до 30 відсотків [4].

Шукаючи вихід із такого становища, шкільна влада Рогатинського повіту вирішила провести дискусію з цієї проблеми. Згідно з листом № В 1025/31 вчителям запропонували для обговорення такі теми: обумовленість результатів організації праці шкіл суспільно-економічним станом краю, дослідження проблеми другорічників як один із шляхів до підвищення ефективності шкільної праці; шкідливість другорічніцтва (психологічне отупіння, деморалізація тощо); дослідження залежності другорічніцтва від колективної форми навчання, установлення його зв'язку із класно-урочною системою; різний рівень підготовленості дітей до початкового навчання як одна з причин другорічніцтва; індивідуальні особливості дітей із точки зору їхнього розумового розвитку та темпераменту.

Увага приділялася також проблемам соціальної педагогіки, зокрема, тогочасному стану шкільництва з урахуванням «різноманітного дитячого матеріалу», рівня розумового розвитку дітей залежно від впливу оточуючого середовища. У зв'язку з цим педагогам запропонували будувати свої виступи на основі конкретних прикладів із шкільного життя, розкривати шляхи розв'язання проблеми другорічників, використовуючи закордонний досвід, подавати свій варіант успішного вирішення цього важливого питання.

Для вироблення спільної думки пропонувались тези для дискусій. Наприклад, на обговорення висувалося положення про те, що повторне навчання в одному й тому ж класі не повинно завдавати психічної та педагогічної травми дитині. Необхідно було висловити погляд на зміни в системі шкільництва, які стали б початком запобігання повторного навчання дитини в тому ж класі. Не менш актуальним залишалось питання про систему колективного навчання й виховання в школі. Йшлося, зокрема, про доцільність її поділу для навчання «нормальних» та «розумово і морально занедбаних дітей». Проблема розглядалася не тільки на рівні тогочасних вимог, а й з точки зору майбутнього: чи повинні надалі створюватися різні типи шкіл, чи необхідне врахування різноманітного «дитячого матеріалу» [5].

Аналіз джерельної бази показав, що важливе місце в процесі організації методичної роботи в Рогатинському повіті займали питання виховної роботи. Свідченням цього можуть бути теми рефератів, підготовлені вчителями початкових шкіл у 1930-1933 рр.

Опрацьовуючи психолого-педагогічну літературу й узагальнюючи досвід практичної роботи, педагоги розкривали проблеми організації виховання школярів на уроках і в позаурочній роботі: «Бесіди і їх роль у початковій школі», «Значення виховання у розвитку творчості дитини», «Державне (польське – Т.З.) виховання при вивченні історії», «Про інтерес до читання учнівської дітвори», «Радіо на послугах школи», «Справа книжок для читання шкільною молоддю», «Стан фізичного виховання від найдавніших часів до сучасності і його вплив на розвиток народу і держави» та ін. Вибір вищенаведених тем є підтвердженням того, що в міжвоєнну добу в Галичині відбулася переорієнтація завдань школи: навчання почало виконувати роль засобу виховання.

У багатьох рефератах рогатинці розкривали психологічні основи процесу виховання. Показовими є такі теми, що привернули увагу вчителів: «Інстинкти дитини і їх значення в процесі виховання», «Естетичні почуття як чинник виховання», «Як учитель-вихователь повинен підготувати основи вироблення характеру людини» тощо. Така тематика свідчить, що основою організації навчально-виховного процесу в галицьких українських школах першої половини ХХ ст., як і в інших європейських країнах, стали досягнення психологічної науки.

Цікавий матеріал з організації процесу навчання в школах Рогатинського повіту було узагальнено в повідомленнях: «Про методи навчання», «Декілька слів про рахунки», «Мета і завдання навчання математики в народній школі», «Зміни, які внесені у нові програми в порівнянні з попередніми», «Мета наукової допомоги (засобів навчання — Т.З.) при викладанні історії» [6].

На районних конференціях опрацьовувалися різноманітні теми, але часто на навчальний рік визначалися конкретні питання. Так, у 1930/31 н. р. обговорювалася проблема державного виховання, 1931/32 - підвищення ефективності роботи нижчеорганізованих шкіл і т.д. Наприклад, 5 листопада 1931 р. в Бурштині слухали такі питання: «Наукова допомога при викладанні географії», «Вплив середовища на інтелектуальний і фізичний розвиток дитини»; у Букачівцях (9 жовтня 1931 р.) — «Спів в житті дитини», «Карта і її значення при викладанні географії. Методи малювання карт», «Експерсії і їх значення при викладанні географії» та ін. [7].

Ефективною формою методичного вдосконалення вчителів народних шкіл були також гуртки з обміну досвідом роботи. Засідання проходило 4-5 разів на рік, об'єднувало педагогів округи (їх часто називали підрайонними конференціями).

Вивчення протоколів засвідчує, що розглядалися як теоретичні, так і практичні питання. Частіше засідання проводилися за зразком районних конференцій: відвідувалися, а потім обговорювалися 1-2 показові (відкриті) уроки (тоді називали їх лекціями). Так, у с. Більшівці Рогатинського повіту за 1927/28 н.р. було проведено 5 засідань гуртка, на яких відбувалися показові лекції з математики, української мови, природи. Заслуховувалися також підготовлені учасниками гуртка реферати, які часто викликали дискусію. Так, упродовж того ж навчального року в початковій школі с. Букачівці були прочитані реферати «Історія як чинник державного виховання», «Наука географії в школі», «Загальні засади навчання», «Алкоголь і його шкода», «Брехня у дитини й молоді» та ін. [8].

Щоб уявити, як відбувалися засідання гуртків з обміну досвідом, наведемо план його проведення у Рогатині 20 травня 1931 р.: ознайомлення з протоколом попереднього засідання; показова лекція в 5 класі на тему «Схожість жита» і її обговорення; реферати: «Значення основ концентрації матеріалу у викладенні природи», «Методика колекціювання при викладанні природи» [9].

Однак, як засвідчують результати дослідження, найбільш ефективною формою методичної роботи в повіті були щомісячні конференції вчителів початкових класів, де розглядалися шляхи розв'язання проблем виховання й навчання, які стояли перед українською школою. Це пояснювалося тим, що хоча вони й знаходилися під контролем органів освіти, але в їх роботі не завжди брали участь представники шкільної влади. Як результат, виникала можливість для вільного спілкування, обміну думками, відвертої розмови про нагальні потреби, що хвилювали галицьких учителів.

Крім традиційних показових лекцій із наступним їх обговоренням і рефератів, на конференціях учителі ознайомлювалися з документами шкільної влади. Практично на кожному засіданні відбувалася класифікація (оцінювання - *Т.З.*) учнів за виконанням місячного завдання та накреслення подальших завдань з української мови. Наприклад, 1930 р. конференція в Делятині запропонувала такі теми з української мови: «Наші зимові забави», «Як поступив би справжній друг?», «Як виглядає чинний учень?» (2 клас); «Уяви собі життя ледачої людини», «Опиши життя робітника в копальні (шахті)», «Як виглядає люта зима», «Обов'язки членів громади» (3 клас); «Опиши одне з визначних місць Польщі», «Життя Тадея Костюшки» (4 клас) та ін. Вони пов'язувалися із найближчим оточенням дітей, носили виховуючий характер, поступово ускладнювалися. Завдання вимагали від учнів уміння висловлювати свою точку зору, що свідчило про ті принципи, які впроваджували вчителі в організацію процесу навчання.

Підтверджують цю думку й виступи педагогів на шкільних конференціях. Найбільш часто зустрічаються такі теми: «Використання демонстраційних

приладів у навчанні», «Значення фізичного виховання», «Як розвинути фантазію учня», «Психологічне спостереження в школі», «Шкільні городи, їх типи і завдання», «Значення ілюстрацій при навчанні рисунків», «Природознавство, його значення й методика викладання» [10].

Нерідко за результатами госпітацій (відвідування уроків - Т.З.) виступали керівники закладу. Так, із повідомлення керівника народної школи в Бурштині (1921 р.) впливало, що основними проблемами у навчальному процесі були розвиток зв'язного мовлення та вироблення навичок письма учнів, необхідність узагальнення матеріалу для викладання географії та природи, посилення спільної роботи школи і сім'ї. Для вирішення останнього питання доповідач запропонував «проводити конференції родичів, щоб мати контакт безпосередній з життям і родинами дітей-учеників» [11].

Позитивним у роботі шкільних конференцій було обговорення питань 11 методики викладання українознавчих дисциплін, що відповідало не тільки і потребам учителів, але й урахувало регіональні особливості середовища, у якому знаходилися учні даної школи, їхні уподобання та інтереси.

Отже, вивчення організації та змісту методичної роботи, яка проводилася у формі районних та шкільних конференцій, а також засідань гуртків (обміну досвідом, дозволяє зробити висновок, що вони були важливим напрямом підвищення кваліфікації вчителів у міжвоєнний період.

Список використаних джерел

1. Шкільні, освітні та вчительські справи (Промова посла Дм. Неликановича в Соїмі) // Учительське Слово. - 1939. - Ч. 6. - С. 71-77.
2. Районові учительські конференції // Учительське Слово. - 1926. - Ч. 5. - С. 14.
3. Державний архів Івано-Франківської обл. (надалі - ДАІФО). - Ф. 271, оп. 1, спр. 158.
4. ДАІФО. - ф. 271, оп. 1, спр. 436, арк. 21.
5. Там само. - Спр. 438, арк. 23.
6. Там само. - Спр. 370.
7. Там само. - Спр. 331, арк. 3, 5, 9.
8. Там само. - Спр. 236, арк. 3.
9. Там само. - Спр. 386, арк. 16.
10. Там само. - Спр. 335.
11. Там само. - Спр. 54, арк. 14.

[Т.К.Завгородня.
Джерела. 2000. № 1-2. С. 10-14]

Підготовка педагогів у Галичині (1920-1930 рр.) як приклад безперервної професійної освіти

Сьогоднішній етап формування нових політичних та економічних реалій суспільства, значно вільний обмін інформацією, розширення міжнародних зв'язків, активізація наукового обміну, постійне навчання впродовж усього життя

ведуть до необхідності значних змін у системі сучасної освіти, які диктують принципово нові тенденції розвитку вищої школи та формування особистості майбутнього спеціаліста. У цьому процесі необхідно враховувати досвід організації професійної освіти в різних регіонах України і в різний час. Цікавим в цьому контексті є досвід організації педагогічної освіти в Галичині 20-30-х років минулого століття. Саме в цей час, коли Галичина ввійшла до складу Польської держави, зросла політична активність українського населення, потреба в національних кваліфікованих кадрах, посилилась боротьба за національні і політичні права, сформувалося тверде переконання, що розвиток української школи є запорукою національного відродження. Розгорнувся масовий рух за створення українського шкільництва з українською мовою навчання. Більше того, вирішення долі всього українського шкільництва в складних умовах Галичини міжвоєнної доби залежали від рівня підготовки майбутнього вчителя-українця. Ситуація складалася таким чином, що практично тільки вчитель міг стати «всемогутнішим регулятором» між дійсністю та ідеологією. Як справедливо писав І.Ющишин, «при найгірших системах і програмах та при найважчих політичних умовах життя народу висококваліфікований, ідейний і морально здійсциплінований учитель і виховник відроджує націю, творить чудо» [1, с.2].

Особливо важливою була ця діяльність в надзвичайно важких історичних умовах, коли вчитель, працюючи не в своїй державі, був покликаний через зміст навчання й виховання зберегти національну історію, культуру, традиції. Як справедливо і влучно було сказано у львівському часописі «Учительське слово», вчитель – це «й школа, й педагогічна думка, й національна ідея» [2, с. 71]. І сьогодні не втратило своє значення гасло, виголошене видатним поетом і педагогом Василем Пачовським на Першому Українському Педагогічному Конгресі (Львів, 1935): «...Учитель мусить бути чимсь більшим як учитель – мусить бути дослідником, громадянином, людиною на весь ріст в кожному ділі, в кожному кроці, в кожному слові, бо він сповняє місію апостола. Він має творити нових людей, він формує через своїх вихованців родину, місто, громадянство, цілу націю» [3, с. 113].

Для того, щоб виконати покладену на вчителя надзвичайно важливу, почесну, а водночас і дуже важку місію – виховувати державно-національних активістів-патріотів, необхідно було вирішити питання підготовки вчителів-українців нової генерації.

У Галичині в 20-30-ті рр. ХХ ст. продовжували функціонувати переважно заклади педагогічної освіти, які готували майбутніх учителів для народних шкіл і здійснювали підвищення їх професійної кваліфікації, тому що саме цей тип навчальних закладів виконував для українських дітей роль «найважливішої підстави усієї освіти і національного виховання» [4].

На початку 1920-х років одержати педагогічну освіту на галицьких землях можна було декількома шляхами. Так, підготовка вчителів для народних шкіл продовжувала відбуватися в семінаріях, що спиралися на програму семирічних шкіл. При деяких семінаріях існувала додаткова форма підготовки вчителів початкових класів – п'ятирічні семінарійні учительські курси.

З 1928/29 н. р. випускники восьмирічних гімназій могли отримати професію вчителя початкових шкіл у дворічних педагогіях. Крім того, вони могли здобути вчительський фах на річних або дворічних учительських курсах.

Після закінчення шести гімназійних класів кандидат на учительське звання (професію) міг доповнити свою освіту на кількатижневих методичних курсах. Учителів середніх загальноосвітніх шкіл готували на базі закінченої гімназійної освіти у вищих школах і на півторарічних педагогічних курсах, які могли бути замінені безпосередньою роботою в школі.

Навчання в учительських семінаріях тривало 5 років. Згідно з програмами 1926 р. в учительських семінаріях три перші курси давали загальноосвітню підготовку, два останні – професійну. 1919 р. розпорядженням Міністерства Віросповідань і Публічної Освіти Польщі (МВіПО) на території Галичини були залишені державні вчительські семінарії, які існували в Австро-Угорщині [5]: 1920/21 н.р. в них навчалося 4961 учень (з них 2952 поляки і 2009 українців), яких навчали 394 викладачі (243 поляки і 151 українець) [6, с. 14]. Серед державних семінарій дві були з українською мовою навчання. Діяли також 3 приватні українські семінарії. У 1921/22 н.р. на теренах Львівського шкільного округу (ЛШО) було вже 18 державних учительських семінарій, з них 11 – утравістичних, 2 – з українською мовою навчання, 5 – з польською. Крім того, існувало також 18 приватних учительських семінарій, з них 14 – з польською мовою навчання і 4 – з українською. Серед державних семінарій половина була чоловічих, 2 – коєдукаційні (спільне навчання хлопців та дівчат), 7 – жіночих [7, с. 29, 31].

Значні ускладнення в діяльність учительських семінарій вніс закон 1924 р. про мову викладання. Відповідно до нього випускники учительських семінарій з українською мовою навчання одержували право працювати лише в українських школах. Дія цього закону ставила під загрозу саме існування українських закладів з підготовки вчителів для народних шкіл. Наприклад, у 1926/27 н.р. у Львівському шкільному окрузі діяло 23 чоловічі семінарії (у Львівському воєводстві – 12, Тернопільському – 8, Станіславському – 3). Але з них 8 були утравістичні, 14 – з польською мовою викладання і лише 1 (у Станіславі) – з українською [8, с.205]. Такі дії польського уряду (у 1934/35 н.р. у всій Польщі лише 5% українських дітей навчалося в українських школах, [9, с. 845]) викликали загальне обурення широких верств українського населення Галичини, насамперед – педагогічних

товариств, які приділяли значну увагу організації та утриманню приватних учительських семінарій.

Одночасно українські педагогічні товариства змушені були утримувати й утраквістичні учительські семінарії. Пояснюється це тим, що у Львівському шкільному окрузі серед державних жіночих семінарій, наприклад, у 1925/26 н.р. жодна не була з українською мовою навчання [10, с. 7-9]. Учительські семінарії проіснували до середини 1930-х років, їх ліквідували поступово.

Важливим шляхом підготовки кандидатів на вчителів народних шкіл були приватні вчительські семінарійні курси, які створювалися при вчительських семінаріях, але мали лише просвітницький статус. Вступали на такі курси українські діти, які з різних причин не закінчили семикласної школи і не могли здати відповідні документи до вчительських семінарій. А закінчення зазначених курсів допомагало підготуватися до складання екзамену на звання вчителя народної школи. Тим самим створювалася можливість збільшення кількості майбутніх учителів в українських школах.

Допоміжними тимчасовими закладами підготовки вчителів були Державні учительські курси (ДУК), створені на основі Шкільного Статуту МВіПО 1920 р. У ДУК були деякі переваги перед семінаріями. По-перше, учні курсів більш свідомо обирали майбутню професію педагога, бо поступали на курси здібні випускники гімназій у віці 18, а не 14 років. По-друге, тут здобували тільки професійну освіту, учні із самого початку були більше спрямовані на опанування відповідної кваліфікації. І, нарешті, маючи закінчену середню освіту, учні одержували більше можливостей працевлаштування у разі вимушеної зміни професії. Однак така форма підготовки вчителів мала й негативні риси. Рік для здобуття професії виявився дуже малим терміном. За цей час важко було сформувати в учня почуття відповідальності у здійсненні тих високих завдань, що стояли перед народним вчителем. І все ж курси були вкрай необхідні, тому що вони давали можливість якомога швидше підготувати педагогів, які мали б замінити стару генерацію вчителів, рівень яких вже не повністю відповідав вимогам часу. Підготовку вчителів для народних шкіл, крім учительських семінарій і учительських курсів, здійснювали започатковані в 1928/29 н.р. дворічні педагогії або, як їх ще називали, фахові вищі педагогічні школи. Шкільний Статут МВіПО чітко не визначав статусу цього типу навчального закладу. Проте вони давали своїм учням більш ґрунтовну професійну підготовку у порівнянні із семінаріями.

При закладах з підготовки вчителів створювали школи вправ, призначені для вивчення предметів психолого-педагогічного циклу та проведення педагогічної практики. Зазначимо, що при державних семінаріях було в 4 рази більше шкіл вправ, аніж при приватних. Це є підтвердженням того, що державні семінарії мали кращі умови для організації педагогічної практики учнів.

Структурні зміни навчальних закладів підготовки вчителів народних шкіл, що відбувалися у період 20-30 х років ХХ ст., не могли не вплинути на зміст освіти в них, тобто впровадження нових навчальних планів, програм, підручників, посібників і т.д. Передбачалось: вивчення релігії, польської мови і літератури, іноземної мови, історії, науки про сучасну Польщу разом з наукою господарювання, географії з геологією і космографією, математики з кресленням, фізики, хімії з мінералогією, біології (ботаніка, зоологія) з анатомією, городництва з бджільництвом, малювання, музики і співи, а також тілесні вправи з іграми та забавами, ручні роботи, каліграфія, психологія і логіка, педагогіка (сюди входили також питання дидактики, історії педагогіки, організації шкільництва і вивчення документів про школу, спеціальні методики та шкільна практика). У навчальному плані широко були представлені мистецько-технічні предмети: рисунок, ручні роботи, фізичні вправи, співи та гра на інструменті. Це свідчить про велику увагу, що приділялася виробленню в учнів навичок, які в майбутньому потрібні були не тільки в організації безпосередньо процесу навчання, але й у виховній та суспільно-просвітницькій діяльності. Чітко висловив вимоги до змісту педагогічної освіти в 1922 р. М.Ваврисевич [11], на думку якого, семінарист повинен «пройти і певний курс наук і досконало розуміти дитячу психіку і знати свій предмет і вміти подати знання учням». Особлива увага надавалася вивченню релігії. Як було сказано в релігійному часописі «Нива» (Львів, 1909), «Катехит повинен не лише учити релігії, але його обов'язком є доповнювати працю учителів, се є виховувати молодіж в душі народній, бо руські діти якраз мають мало учителів...» [12].

Про потребу співпраці між учителем і священником неодноразово наголошувалось і на різних культурно-просвітницьких з'їздах, педагогічних конференціях, в засобах масової інформації. Так, наприклад, відомий галицький педагог О.Макарушка в статті «Парох і учитель» звертав увагу духовенства на те, що «добрий учитель – то его права рука в селі, тож з тою «правою рукою» все треба бути в якнайліпшій згоді» [13].

Спільна педагогічна діяльність священників та вчителів закладала основи для успішної реалізації завдань морально-релігійного виховання підростаючого покоління. У 30-х роках ХХ ст. у Галичині відбулися пошуки шляхів удосконалення системи підготовки вчителів початкових шкіл. Вони були співзвучні з процесами, які відбувалися у багатьох країнах, що відмовилися від учительських семінарій, педагогічних ліцеїв та гімназій. Найвища світова педагогічна організація (Світова Федерація Педагогічних Товариств) у 1934 р. теж оцінила ці заклади як «пережиток епохи».

Офіційним початком поступового закриття учительських семінарій з їх заміною на нові типи педагогічних навчальних закладів – педагогії та педагогічні

ліцеї – став документ під назвою «Новий устрій державного й приватного шкільництва в Польщі» (1932). Тепер здобути педагогічну освіту можна було двома шляхами: в трирічних педагогічних ліцеях і дворічних педагогіях, які готували вчителів народних шкіл. Загальний термін шкільного навчання до отримання диплома вчителя становив 13 років (6 років – початкова школа, 4 роки – гімназія і 3 роки – педагогічний ліцей). Раніше диплом учителя можна було отримати за 12 років (7 у початковій школі і 5 в учительській семінарії). Випускники ліцею отримували право на працю в народній школі без урахування ступеня її організації. Це було зумовлено тим, що новий шкільний устрій будувався на основі цілісності: «Школа початкова стала основою, на якій будувалися всі інші ступені загальноосвітньої школи і професійної, а також інші форми дальшого навчання...» [14, с.375]. Однак переваги на викладання в народних школах мали випускники педагогій, які закінчували один з її відділів (А. Гуманістичний; В. Математично-фізичний; С. Природничо-географічний). Поряд з новоствореними ліцеями продовжували діяти педагогії. Так, у 1937/38 на теренах ЛШО діяло 10 державних педагогічних ліцеїв, одна педагогія (Львів) і при них – 10 шкіл вправ. Викладачі педагогічних ліцеїв обов'язково працювали вчителями шкіл вправ. Але усі педагогічні ліцеї і педагогії на теренах Галичини були польськомовними. Така ситуація не сприяла створенню умов національним меншинам Польщі для розвитку своєї культури. І хоча у проекті змін до закону про мову навчання передбачалося зафіксувати положення про пропорційність кількості педагогічних закладів освіти до кількості українського, білоруського або литовського населення [15], але він так і не був прийнятий.

Значна увага приділялась розробці змісту ліцейної педагогічної освіти. Навчальні плани педагогічних ліцеїв (1938 р.) передбачали вивчення загальноосвітніх (релігія, польська мова, історія, математика, фізика, хімія, географія, біологія) предметів, мистецько-технічних (рисунок, ручна праця, співи, фізичне виховання) і психолого-педагогічних (психологія, навчання і виховання в початковій школі) педагогіка з історією педагогіки, життя дитини в середовищі і проблеми сучасного життя [16, с. 58].

У педагогічних ліцеях, як і в учительських семінаріях (1936 р.), також здійснювалася загальноосвітня підготовка, але її обсяг (41,3 %) був меншим порівняно із загальноосвітніми ліцеями (90 %). Втім, передбачалося поглиблене вивчення окремих предметів (10,5 %) і було виділено більшу кількість годин, призначених на вивчення психолого-педагогічних дисциплін (28 % замість 13 %). Водночас навчальні плани передбачали інтеграцію окремих дисциплін (фізика і хімія, педагогіка й історія виховання, анатомія і гігієна, малюнок і ручні роботи, спів та гра на музичному інструменті). Слід зауважити, що на 3-ому році навчання було заплановано виділення 6 годин на предмети за вибором. У навчальний

процес ліцеїстів був введений новий предмет «Життя дитини в середовищі і проблеми суспільного оточення», що включав три напрямки: вивчення дитячого життя в суспільстві; вивчення місцевого (локального) середовища як основи для проведення позашкільної роботи; обговорення найважливіших проблем сучасного життя Польщі. Його мали викладати в усіх класах.

Педагогічні ліцеї проіснували в Галичині лише декілька років, що не дає можливості зробити узагальнюючі висновки про наслідки їх роботи в справі розвитку шкільництва на галицьких землях. Проте їх становлення з самого початку йшло всупереч світовому досвіду підготовки вчителів початкових шкіл. Досить сказати, що ще 1935 р. на засіданні Міжнародної Ліги нового виховання було зазначено про недостатність педагогічної підготовки, одержаної в учительських семінаріях і педагогічних ліцеях, з точки зору розвитку педагогічної та психологічної науки. Поєднання загальної освіти й професійної підготовки приводило до перевантаження програм, зменшення часу на вивчення окремих предметів і – як результат – до невисокого рівня підготовки учнів. Із цим пов'язана й відсутність часу на самостійну роботу учнів, а це було дуже важливим для формування та виховання особистості. На згаданому засіданні Ліги зазначалося, що «голова учнів нагромаджується, але не розвивається розум». Тому зрозумілим стає той факт, що відбувалися пошуки нових форм підготовки вчителів. Мету закладів з підготовки вчителів, ступінь їх організації, а також науковий рівень у першій третині ХХ ст. мала б визначати суспільно-культурна роль школи.

Найбільше новим вимогам могли б відповідати вищі школи, які приймали б абітурієнтів після здобуття ними загальної середньої освіти. Саме про це йшлося на конференції з проблем підготовки вчителів для початкових шкіл, яка відбулась у Міністерстві освіти Польщі 1934 р. Учасники конференції, враховуючи досвід інших країн, одностайно затвердили резолюцію, в якій наполягали на доцільності підготовки вчителів у вищих навчальних закладах: університетах, педагогічних інститутах та академіях.

У міжвоєнну добу в Галичині існувала певна система підвищення кваліфікації учителів. У всіх педагогічних часописах («Учительське Слово», «Рідна Школа», «Українська Школа», «Шлях виховання й навчання») постійно друкувалися матеріали з проблем організації процесу шкільного викладання, огляди нової психолого-педагогічної літератури тощо. Значну методичну допомогу вчителям надавали праці, які друкувалися в серіях: «Педагогічно-методична бібліотека», «Популярно-виховна бібліотека», започаткованих педагогічними товариствами. Треба добрим словом згадати курси для вчителів народних і середніх шкіл (приватні й державні) практично з усіх предметів; Вищі

курси вчителів, спеціальні курси по підготовці до складання практичного іспиту, а також курси українців.

Питаннями методичної роботи в міжвоєнну добу постійно займалися учительські осередки, педагогічні товариства. Проводились міжшкільні сходи, районні конференції учителів, бесіди, обговорення підсумків інспектування («візитації»), педагогічні виставки тощо. Щоб в тих складних умовах залишитися професіоналом, необхідно було займатися самоосвітою.

Таким чином, перспективними у розвитку безперервної педагогічної освіти в сучасних умовах є такі здобутки й практичний доробок закладів з підготовки вчителів в Галичині міжвоєнної доби: посилення виховної функції навчального процесу; підвищення ролі національного й громадянського виховання в педагогічному процесі вищих педагогічних навчальних закладів для збереження національних особливостей освітньої системи України; використання «госпітацій» в педагогічних закладах різного рівня, що дозволить наблизити майбутніх педагогів до школи, раніше й ґрунтовніше ознайомить їх з організацією навчально-виховного процесу, сприятиме виробленню навичок свідомого застосування теоретичних положень у практиці шкільного життя, стане фундаментом їх педагогічної майстерності; запровадити кваліфікаційний екзамен для випускників педагогічних навчальних закладів з правом переходу на постійну вчительську посаду; активізувати спільну роботу навчальних закладів з підготовки вчителів і громадських організацій; зменшити тижневе навантаження студентів за рахунок інтеграції окремих дисциплін; збільшити години у навчальному плані на вивчення предметів за вибором; урізноманітнити форми контролю за ефективністю самостійної роботи майбутніх учителів.

Список використаних джерел

1. Ющишин І. Межі й перспективи реформістичного руху в вихованні й освіті / І.Ющишин // Шлях навчання й виховання. – 1922. – Ч. 6. – С.1-4.
2. Історичний погляд на осяги вчительства // Учительське Слово. – 1938. – Ч.7. – С. 69-71.
3. Перший Український Педагогічний Конгрес. – 1935. – Львів, 1938. —248 с.
4. Виконавчий розпорядок до шкільного закону для „кресів” // Діло. – 1925. – 25 січня.
5. Dziennik urzędowy Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego Rzeczy-pospolitej Polskiej. – Warszawa. – 1919. – Ч. 10-11. – С. 357.
6. Центральний державний історичний архів України (м. Львів) (ЦДІА у Львові). – Статистичні відомості про національний склад учнів початкових шкіл на території Західної України. - Ф.179, оп. 2а. Спр.1201.- 83 арк.
7. ЦДІА у Львові. – Статистичні відомості про кількість державних і приватних вчительських семінарій на території Галичини та Польщі. 1921-1922 рр- Ф. 179, оп. 1. Спр. 491.- 37 арк.
8. Українсько-польські відносини в Галичині у ХХ ст. – Івано-Франківськ: Плай, 1997. — 452 с.
9. Енциклопедія Українознавства: Загальна частина: В 3-х т. – Т.3. – К., 1995. – 933 с.
10. ЦДІА у Львові. – Статистичні відомості про кількість державних і приватних вчительських семінарій на території Галичини. 1925-1926 рр-Ф.179, оп.3. Спр.197. - 15 арк.

11. Ваврисевич М. Що таке є вчительство: чи воно є ремесло чи мистецтво? // Учительське Слово. – 1922. – Ч. 5. – С.2-3.
12. Наука релігії в школах народних і виділових // Нива. – 1909. – Ч. 3. – С. 111-112.
13. Макарушка О. Парох і учитель / О.Макарушка. – Львів, 1906. – 243 с. .
14. Kształcenia nauczycieli szkół powszechnych w świetle nowej ustawy // Oświata i wychowanie. – 1933. – № 5. – S. 371-379.
15. Проект зміни закону з 31 липня 1924 р. // Учительське слово. – 1937. – Ч. 3. – С. 45-46.
16. Dziennik urzędowy Wyznań Religijnych i Oświenienia Publicznego Rzeczy-pospolitej Polskiej. – Warszawa. – 1938. – Ч. 9. – 435 s.
17. Загальний збір Товариства ВПУВ у Львові // Учительське Слово. – 1926. – Ч. 8-9. – С. 14.

[Т.К.Завгородня. Безперервна професійна освіта в контексті європейської інтеграції: теорія, досвід, прогноз: *зб.наук.ст.методологічного семінару*, 17 березня 2010 р.: у 2-х ч. / за ред. В.Лугового, Н.Г.Ничкало. Ч.1. Київ: Педагогічна думка, 2010. С.46-53]

До проблеми якості психолого-педагогічної підготовки випускників вищих навчальних закладів України

Проблема оптимізації професійної підготовки фахівців є сьогодні однією з найактуальніших. Це пов'язано з необхідністю зміцнення авторитету і конкурентоспроможності держави на міжнародній арені, про що йдеться в Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті. Розв'язання проблеми сприятиме забезпеченню готовності майбутніх фахівців до творчої праці, освоєнню й упровадженню інноваційних технологій, сталому розвитку наукового світогляду. Означене питання вже розглядалося в науці. Зокрема, аналізувалися закономірності формування педагогічної майстерності (І. Зязюн, В. Кремень, Н. Ничкало, О. Савченко, С. Сисоєва, О.Сухомлинська), різні аспекти професійної компетентності (І. Зимня, Н.Кічук, С. Ніколаєва, Л. Романишин, Р. Хмелюк, О. Цокур) та інше. Однак, ураховуючи, що ХХІ століття - це епоха виходу молоді на арену свідомої творчості, подальшого дослідження вимагає проблема підготовки її до життя в глобалізованому, інформатизованому суспільстві. Адже розвиток нашого суспільства, переведення його в якісно новий стан, забезпечення докорінного реформування держави залежать від діяльності конкретних соціально-активних особистостей. Саме тому вища школа повинна створювати передумови для формування індивідуального світогляду та інтелектуальної мобільності студентів.

Студент - майбутній фахівець, у даному випадку особистість, спрямована до конкретної галузі, у першу чергу, професій напряду «людина-людина», повинен мати величезну кількість взаємопов'язаних суспільно ціннісних рис. Вони давно відомі - розум, емоції, воля, уміння, переконання, інтуїція, здатність до

самоконтролю, самокритичність, любов, ненависть, пристрась, імпульсивність тощо. Ці якості мають як природні риси, так і ті, що формуються у процесі психолого-педагогічної підготовки. Молоду людину слід вчити бачити себе, своє «Я» у тому, що вона виробляє (це можуть бути якісь речі, ідеї чи вчинки). У цьому перевага професіонала над спеціалістом, якого ми масово готуємо у вищій школі і який є лише людиною вмілою, а не всебічно розвиненою. Нині перед вищою школою стоїть дилема: або штампування функціонерів, або формування розвиненої особистості. Від вибору в цій ситуації залежить місце і місія вищої освіти в суспільстві. У першому випадку вона плететься позаду суспільства, у другому - забезпечує його розвиток. Такий вибір, затвердженням І. Беха, і визначає спрямованість реформи вищої школи [2].

Одним із положень Болонського процесу є обов'язковість ВНЗ готувати професіоналів, які не тільки вміють постійно і самостійно оновлювати свої знання, а й вбачають у цьому пряму необхідність. Принагідно зауважимо, що відповідно до навчальних планів та програм з різних дисциплін більш як 50 відсотків навчального навантаження відводиться для самостійного вивчення. Отже, в умовах сучасного суспільства, яке стає дедалі глобалізованим, необхідно готувати спеціалістів, здібних і готових постійно та самостійно оновлювати свої знання. Саме тому перед викладачами постає завдання: не просто донести до слухачів певний обсяг фактичного матеріалу, який вони (у кращому випадку!) пасивно запам'ятають, а потім відтворять, а навчити студента самостійно оволодівати новими знаннями, здобувати нову інформацію і найголовніше - виховати в нього постійну потребу в ній не тільки для отримання необхідної оцінки, а й працевлаштування в умовах ринкової економіки, успішного кар'єрного зростання, водночас - для самоствердження та самовдосконалення.

Посилення уваги до вирішення означеної проблеми пояснюється даними, які отримані в результаті дослідження «Український характер», проведеного центром соціальних досліджень «Софія» (березень 2011). Відповідно до них тільки 15,2% респондентів назвали «добру освіту» символом життєвого успіху. Зіставлення його з іншими символами: заняття улюбленою справою (29,9%), престижна робота (29,4%), керівна посада, кар'єрне зростання (23,5%), власна справа, особистий бізнес (15,5%) - засвідчує: спостерігається «невідповідність високого значення, яке респонденти надають матеріальному добробуту (найвища позиція в рейтингу), з порівняно невисоким рейтинговим показником атрибутів, покликаних забезпечувати добробут... І, як бачимо, на одному з найнижчих місць серед них знаходиться «добра освіта» [4]. Для того, щоб розв'язати таке протиріччя, необхідно, у першу чергу, сформуванню у студентів переконання, що тільки неперервна освіта протягом усього їх життя зможе забезпечити їм достойне існування у світі, який швидко змінюється. Однак, зробити це не зовсім просто,

ураховуючи, що сучасна педагогіка (а педагогіка вищої школи тим більше) потребує активної й рівноправної взаємодії в освітньому процесі учня й учителя, студента та викладача. Можна стверджувати, що в діалогічній парі: студент - викладач перше, визначальне місце належить зовсім не викладачеві, що вважалося зовсім донедавна аксіомою, а студентові. Можливо, деяким викладачам важко примиритися з думкою, що ми у відповіді не тільки перед деканом або завідувачем кафедри, а передусім, перед студентами, що саме вони, виконуючи своє право на свободу вибору, обирають нас, наші теми, лекції, семінари тощо. Саме тому так гостро сьогодні стоїть питання стосовно необхідності переходу в навчально-виховному процесі від колективних до індивідуальних, персоніфікованих форм і методів роботи.

Як відомо, однією з основних цілей Болонського процесу є введення системи обліку трудомісткості навчальної діяльності в кредитах, яка передбачає свободу вибору студентом дисциплін для вивчення. А це вимагає, крім усього іншого, високого рівня володіння ним методами наукового дослідження. Проте, ураховуючи, що на студентській лаві в більшості випадків виявляються молоді люди, котрі практично не мають елементарних умінь і навичок науково-дослідницької діяльності, збільшується відповідальність викладачів ВНЗ, покликаних залучати студентів до складного і разом із тим захоплюючого входження у таємничий світ наукових пошуків, проб та помилок, до самостійності не тільки в науковій роботі, а й повсякденному житті. Таким чином, навчальний процес має будуватися на послідовному та цілеспрямованому включенні студента в дослідницьку діяльність, починаючи з першого курсу.

Здійснити це можливо тільки за умови, що викладач отримує можливість індивідуально працювати з кожним студентом, консультувати його, повсякденно цікавлячись результатами його навчальної та дослідницької роботи. Поки що на практиці це представляється практично неможливим, оскільки в українських ВНЗ час на індивідуальне спілкування зі студентами не передбачається. Звісно, у навчальних планах особливою графою повідомляється кількість годин, відведених на самостійну роботу студентів, але хто повинен керувати такою діяльністю, у якій формі та в який час, залишається невідомим.

Взагалі в навчально-виховному процесі треба враховувати, що сучасні студенти - здебільшого молоді люди віком 18-25 років. Цьому періоду притаманний найвищий рівень не лише фізичних показників, а й сприйняття, уваги, пам'яті, мислення, мови, емоцій, почуття (психологічні властивості). Такий час найсприятливіший для навчання і професійної підготовки, формування індивідуального стилю діяльності. Найважливіша здатність, якої студент має набути у ВНЗ, - це здатність навчатися, а головною особливістю студентського віку є усвідомлення своєї індивідуальності, неповторності в становленні

самосвідомості і формування власного «Я». Для підвищення рівня навчальної діяльності студентів слід формувати в них загальні розумові дії і прийоми розумової діяльності, посилювати мотивацію навчання, а також використовувати традиційні та нові навчальні технології, сучасні інформаційні технології, що активізують та інтенсифікують навчально-пізнавальну діяльність. Але все це вимагає ґрунтовної психолого-педагогічної підготовки як студентів, так і викладацького складу.

Однак у цьому питанні є багато незгодженостей. Так, особистісне становлення майбутніх фахівців нерідко або взагалі ігнорується, або ж відповідальність за нього перекладається на самих студентів. Не визначені базові критерії професійної відповідності на особистісному рівні, тому найчастіше дипломи видаються особам, що за своїми моральними якостями не мають права керувати виробничими колективами, виконувати виховні функції. Ще не став пріоритетним розвиток особистості студента у ієрархії цінностей під час професійної підготовки, а лише потім його професіоналізація і спеціалізація.

За словами В. Андрущенка, для розв'язання низки суперечностей у вищій школі як і у сучасній шкільній справі є «забезпечення педагогічної підготовки для всіх» [1, 42]. І дійсно, виконуючи будь-які професійні функції, людина завжди реалізує себе як особистість, цілісно реагуючи на певні ситуації, вступаючи у взаємодію з іншими учасниками професійної діяльності, водночас формуючи систему індивідуальних цінностей. Саме відсутність готовності до виконання професійних обов'язків не дозволяє значній частині випускників ВНЗ повністю реалізувати свій творчий потенціал, утруднює процеси соціальної й професійної адаптації, перешкоджає оволодінню високими рівнями професійної майстерності.

Загалом людина, не освічена в галузі педагогіки і психології, частіше попадає під вплив негативних факторів, переживає особистісні деформації, завдає психічних травм тим, з ким спілкується на міжособистісному чи професійному рівнях. Тому сучасний фахівець у будь-якій галузі повинен володіти значним запасом спеціальних психолого-педагогічних знань, уміти поповнювати, розвивати і творчо застосовувати їх у професійній діяльності. Дискусія на тему: чи є необхідною у ВНЗ психолого-педагогічна підготовка, безпідставна. Ця галузь знань у будь-яких умовах, життєвих обставинах, на кожному етапі індивідуального життя, професійної діяльності стосується кожної особи. Оскільки метою педагогіки як науки і навчальної дисципліни виступає виховання, формування особистості, тому саме сформована особистість повинна повніше розуміти себе й інших людей, гнучкіше вирішувати проблеми в особистій сфері і професійній діяльності, ґрунтуючись на надійних психолого-педагогічних знаннях, а не внаслідок власної імпульсивності. Однак нині можна констатувати, що рівень психолого-педагогічної підготовки (дані ППП) майбутніх фахівців

різних галузей поки що залишається недостатнім. Взагалі ППП визначається педагогічними (вступ до спеціальності, педагогіка (різні її галузі), методика виховної роботи, порівняльна педагогіка, соціальна педагогіка та ін.) і психологічними (загальна психологія, вікова психологія, історія психології, соціальна психологія тощо) дисциплінами. Але залежно від галузі підготовки фахівця навчальний план у циклі гуманітарних або психолого-педагогічних дисциплін має передбачати ті, які необхідні для професійного становлення випускників в умовах конкуренції ринкових відносин.

І робити це потрібно не на першому курсі, коли студент (із властивим йому максималізмом та ідеалізацією суто знань зі спеціальності), що вибрав конкретний ВНЗ з метою здобути знання, уміння й навички в конкретній галузі, вважає психолого-педагогічні знання «мертвим капіталом», набором незастосовуваних на практиці постулатів. А вже коли він зіштовхнувся безпосередньо з проблемами, стосунками в колективі, тоді майбутній фахівець починає цікавитися й заглиблюватися у психологопедагогічні проблеми як фактори професійної необхідності. Саме тоді виникає бажання поглибити отримані знання, озброїтися практичними рекомендаціями, необхідними вже конкретному фахівцю для виконання своїх професійних обов'язків.

Перші кроки на шляху до вирішення цих проблем зробили кафедри гуманітарних і психолого-педагогічних дисциплін Київського національного економічного університету (1993), Івано-Франківського національного технічного університету нафти і газу, де відкрито Центр педагогічної майстерності (2011), НТУ «Харківський політехнічний інститут», НТУ «Київський політехнічний інститут», Київський національний авіаційний університет, Українська академія державного управління при Президентові України, Рівненський державний технічний університет (нині Національний університет водного господарства і природокористування) тощо. Наприклад, у комплекс психолого-педагогічної підготовки Медичного інституту УАМН були включені факультативні курси занять «Культура розумової праці», «Культура спілкування», «Етичні проблеми в медицині». А 1998 р. в інституті створено Центр з формування особистості, який вивчав питання: як навчання впливає на студента, на формування особистості [5, 6-7].

Освітня політика України щодо ППП випускників непедагогічних університетів набуває все більшого поширення, стає обов'язковою складовою у їх структурах, інноваційною, перспективною частиною. Відбувається це з двох причин: диверсифікація освітньої діяльності університетів (наприклад, отримання другої спеціальності викладача) або посилення рівня такої складової, необхідної для управлінської діяльності майбутніх спеціалістів.

Те саме стосується і викладачів ВНЗ. Сьогодні їм уже недостатньо лише поєднувати педагогічну спрямованість діяльності з науково-пошуковою активністю. Важливим є те, на якому ментально-духовному тлі це відбувається, наскільки викладач здатний проявляти моральний професіоналізм. Гуманістична парадигма передбачає концентрування навчального процесу не на навчальній дисципліні, а особистості студента, його професійному становленні та особистісному зростанні. Задля цього сам викладач має бути високого рівня самоактуалізованості, особистої і громадянської зрілості. Причому професійна діяльність викладача вищої школи вимагає наявності певних особистісних якостей, соціально-психологічних рис і педагогічних здібностей. Серед них основні такі: загальногромадянські риси; морально-психологічні якості; науково-педагогічні якості; індивідуально-психологічні особливості; професійно-педагогічні здібності.

Складовими якості ППП виступають: підбір і виховання науково-педагогічних кадрів, удосконалення навчально-методичного забезпечення, упровадження інноваційних освітніх технологій, розвиток матеріально-технічної бази, контроль якості навчання, стимулювання успішності студентів [6].

Як бачимо, важливою умовою досягнення необхідного рівня якості ППП майбутніх спеціалістів є підвищення рівня педагогічної майстерності викладачів і передовсім молодих. Так, психолог В. Семиченко вважає, що лише перебудовою процесу ППП не можна вирішити всі проблеми вищої школи. За її твердженням, необхідно поряд з комплексними широкомасштабними дослідженнями для одержання достовірних даних про психологію сучасного студента, тенденції змін, що відбуваються, проводити психологічну експертизу педагогічних новацій і пропонувананих організаційних форм та технологій, а також психологічну підготовку адміністративного і професорсько-викладацького складу всієї системи професійної освіти [7, 4-5].

Сучасний викладач ВНЗ повинен бути спорідненим з основними проблемами педагогіки вищої школи, володіти педагогічним понятійним апаратом, орієнтуватися в сучасних педагогічних технологіях. Без опанування цього педагогічного мінімуму не може бути результативної педагогічної діяльності викладача технічного ВНЗ. Розуміючи це, у Національному університеті «Львівська політехніка» спеціалісти кафедри ППП здійснюють психолого-педагогічну підготовку викладачів через семінар педагогічних знань, програма котрого складається з основ психології вищої школи, основ педагогіки вищої школи, педагогічної майстерності. Курс семінару розрахований як на теоретичне, так і практичне вивчення психолого-педагогічних дисциплін, тобто містить лекційні, семінарські, практичні заняття. Для систематичності й послідовності курси означені темами, розраховані й на зовсім не підготовленого

слухача, тобто йдеться про загальні поняття психології та педагогіки вищої школи. Особливо важливою є тема «Психологія особистості», тому що власне з навчанням і вихованням особистості, формуванням її як фахівця пов'язана педагогічна діяльність викладача ВНЗ. Покращенню педагогічної взаємодії між студентами сприяють знання особливостей емоційної, мотиваційної сфери юнаків та юнок.

Зважаючи, що кожен викладач володіє власним досвідом роботи, має сформовану позицію щодо різних аспектів викладацької діяльності, певні здобутки в розвитку педагогічної майстерності, доцільним є проведення семінарських занять, де відбуваються обговорення та обмін досвідом з актуальних проблем у роботі викладача. Для набуття досвіду із соціальних умінь використовуються тренінгові форми навчання, у яких завдяки застосуванню сучасних психологічних технологій можна вдосконалювати професійну майстерність викладача [3].

Особлива увага до ППП майбутніх викладачів ВНЗ – студентів магістратури. Ураховуючи, що магістр – освітньо-кваліфікаційний рівень фахівця, який на основі кваліфікації бакалавра або спеціаліста набув поглиблених спеціальних умінь та знань інноваційного характеру, має певний досвід їх застосування та продукування нових знань для вирішення проблемних професійних завдань у певній галузі народного господарства, і що відповідно до Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України 20 січня 1998 р. за № 65 майбутній магістр має бути орієнтований, у першу чергу, для роботи в науково-дослідній, управлінській та педагогічній сферах, одним із важливих завдань магістратури (будь-якої спеціальності) є підготовка викладачів ВНЗ, що не передбачено освітньо-професійними програмами дня спеціаліста і бакалаврів.

У структуру викладання дисциплін психолого-педагогічного циклу зазначеної вище категорії студентів повинні входити наступні напрями: виявлення готовності студентів молодших курсів до нових форм навчальної діяльності, нової організаційної системи, нової соціальної ситуації і соціокультурного оточення; вивчення індивідуальних особливостей студентів, тенденцій особистісного розвитку в процесі навчання у ВНЗ, розкриття специфіки роботи зі студентськими групами різних типів і різних років навчання; попередження дисгармонії психічного розвитку студентів, надмірних фізичних і психічних навантажень, виявлення факторів, що негативно впливають на особистісний їх розвиток; виявлення й використання механізмів колективної діяльності, аналіз тенденцій розвитку первинних студентських колективів і їхній вплив на особистісне й професійне становлення майбутніх фахівців.

Тому для реалізації пункту 1.2 законодавства України стосовно підготовки у ВНЗ фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр» такі навчальні дисципліни, як «Педагогіка вищої школи», «Вища школа і Болонський процес» повинні бути обов'язковими для всіх студентів освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр». У протилежному випадку особи, котрі отримали цей рівень, по-перше, ніколи не підтвердять його при нострифікації дипломів, по-друге, вони є не конкурентоспроможними, як викладачі ВНЗ, порівняно з тими, хто прослухав усі предмети психолого-педагогічного циклу.

Наприклад, у Національному університеті «Львівська політехніка», де здійснюється підготовка магістрів за спеціальністю «Управління навчальним закладом», особлива увага приділяється психолого-педагогічному блоку дисциплін («Методологія наукових досліджень проблем освіти», «Гігієна розумової праці», «Конфліктологія», «Інноваційні педагогічні технології», «Психологія управління», «Соціальна психологія», «Соціально-педагогічна служба в навчальних закладах», «Державна освітня політика», «Порівняльна педагогіка», «Діагностика характеристик людини» та ін.), засвоєння котрих дозволить випускникам вирішувати численні задачі з психології управління персоналом, мінімізувати конфліктні ситуації, прискорено й досить надійно діагностувати характеристики людини. Але це стосується тільки окремо взятих ВНЗ.

Отже, однією з важливих умов підвищення якості підготовки випускників ВНЗ – майбутніх фахівців різних галузей життєдіяльності людини є посилення уваги до їх психолого-педагогічної підготовки.

Список використаних джерел

1. Андрущенко В. Педагогіка для всіх - засіб державотворення і виховання особистості / В. Андрущенко. Вища освіта України. - 2004. - № 4. - С. 41-45.
2. Бех І. Д. Виховання сучасної вузівської молоді / І. Д. Бех // Філософія освіти XXI століття; проблеми і перспективи: [зб. наук, праць]. - Вип. 3. - К., 2000. - С. 229-232.
3. Вища освіта України. Безперервна освіта в Україні: реалії та перспективи : [тематичний випуск]. - № 4 (Додаток 1). - К., 2008.
4. Єрмалаєв А. «Вишневий сад» українського традиціоналізму / А. Єрмалаєв, О. Левцун // Дзеркало тижня. - 2011. - №21.
5. Первак П. І. Досвід медичного інституту в формуванні особистості студента - майбутнього лікаря XXI століття / П. Первак. - К., 2000. - С. 6-7.
6. Програма підвищення якості навчального процесу в Харківському національному університеті імені В. Н. Каразіна на 2002-2010 рр. - Режим доступу: <http://www-ukr/univer.kharkov.ua/study/program/php3>.
7. Семиченко В. А. Пути повышения эффективности изучения психологии. - К., 1997.

[Т.Завгородня *Обрії*: Науково- педагогічний журнал, 2011. №2 (33), С. 16-19]

РОЗДІЛ 4

ВИКЛАДАЧ ЗВО ЯК УЧАСНИК СУБ'ЄК-СУБ'ЄКТНИХ СТОСУНКІВ В СИСТЕМІ СТУДЕНТ-ВИКЛАДАЧ

До проблеми формування соціально значущих якостей майбутніх педагогів

Успішна розбудова української держави залежить від самосвідомості, самодостатності, незаангажованості, свободи мислення, наполегливої праці кожного молодого громадянина. Тому вивчення цінностей сучасного студентства, яке розглядається як «соціальний нерв суспільства» і завжди є своєрідним «барометром» соціально-економічного та політичного стану суспільства, є актуальним. Об'єктом дослідження, проведеного авторами статті 2005-2008 р.р., стали молоді люди віком 20-30 років, які навчаються на двох останніх курсах педагогічних факультетів різних навчальних закладів України III-IV рівнів акредитації. Вибір саме цієї категорії респондентів був обумовлений як професійною належністю авторів, так і міркуваннями, що ці студенти вже проходили педагогічну практику, тобто приймали безпосередню участь у реалізації функцій обраної професії, виконували конкретні соціальні ролі. Враховувалося й те, що це саме той етап життя, коли «людина не тільки оволодіває різними соціальними ролями, але й формує свої соціальні очікування, створює систему ціннісних орієнтацій, інтересів, ідеалів, стає активним повноправним членом суспільства» [1, с. 43].

При цьому слід враховувати, що «юнацький романтизм і максималізм, неприйняття «дорослого» скептицизму, загострені пошуки сенсу життя, характерні для цього віку, абстрактні уявлення про «повинно» роблять молодь благодатним середовищем для пропагандистського впливу» [1, с. 42].

Даними для статті став емпіричний матеріал, отриманий у процесі дослідження, на основі якого ми вибудували свої узагальнення (брало участь 680 осіб).

Розуміючи, що активну участь майбутніх спеціалістів у розбудові громадянського суспільства стимулює їх політична інформованість, яка впливає на формування громадської активності студентів. Згідно з результатами дослідження, практично кожний третій студент не цікавиться політичними подіями. Це означає, що їх світогляд формується в умовах гострого дефіциту політичних знань, а відтак «може стати сприятливим ґрунтом для поширення радикальних і екстремістських настроїв» [4, с. 1]. Кожний восьмий студент зазначив, що його думки далеко не завжди співпадають з політичними поглядами керівників держави, депутатів або представників різних партій. Багато

респондентів наполягали, що вони мають власні погляди. З одного боку, це заслуговує на підтримку: людина, безперечно, може мати свою власну думку стосовно тієї чи іншої політичної події. Водночас насторожує той факт, що значна частка студентів, не маючи ґрунтовної політичної інформації, неспроможна дати об'єктивної оцінки того, що відбувається. З цієї точки зору, показово, що тільки кожний п'ятий респондент займається громадською роботою. Не може не насторожити той факт, що з переходом студентів на старші курси показник їхньої участі в громадській роботі знижується. Так, якщо серед випускників шкіл 2001 р. 64 % були активними учасниками громадської роботи, у 2005 відповідно – 53 %, то у 2008 цей показник був відповідно 48 %), то серед студентів III курсу про участь у громадській роботі заявили біля 40 % опитаних, на IV – кожний п'ятий, а на V – лише окремі з них. Нами також встановлено, що тільки 5 % респондентів приймають участь у політичній діяльності. Отже, можна говорити про політичну пасивність значної частини молоді, що, безперечно, гальмує встановлення розвиненої демократії в Україні.

Не менш важливим є той факт, що багатьом студентам притаманна соціальна пасивність. Підтвердженням цього висновку є результати відповідей на запитання: «Плануючи своє майбутнє, на підтримку кого ви розраховуєте?» 61 % опитаних зауважили: «тільки на себе», тільки 12 % сподіваються на підтримку держави, її органів влади; 2 % відповідно – на друзів, кожний другий – на батьків. З наведених даних випливає висновок про певне протиріччя між песимізмом стосовно значення держави в майбутньому кожної особистості та її політичною та соціальною пасивністю.

Враховуючи, що сучасне українське суспільство робить ставку на виявлення потенційних лідерів саме серед студентів, вироблення в них навичок управлінської та організаторської роботи з колективом, важливим завданням сьогодення є активізація участі майбутніх фахівців вищої категорії у розв'язанні важливих суспільно-політичних і соціально-культурних проблем.

У роботі зі студентською молоддю ми повинні враховувати, що сьогодні намітилася тенденція переходу від єдиного ідеалу світогляду до плюралізму ідеологічних цінностей, що характерне для більшості сучасних розвинених суспільств. Такий стан пояснюється неможливістю жорстокого контролю за засобами масової інформації, наявності різноманітних партій і організацій (які за даними опитування практично не впливають на формування соціального ідеалу молоді), посилення індивідуалізму, який є характерною рисою українців, що особливо відчутно в період входження в ринкові відносини.

Формування майбутнього викладача середньої школи та ВНЗ передбачає не тільки його політичну, правову, економічну освіченість, а й практичну участь у суспільно значущих справах. Це, в свою чергу означає, що під час навчання у

студента потрібно формувати не лише професійні, а й особистісні якості, потрібні в майбутньому. Взагалі у сучасних умовах у вітчизняній моделі професійно-педагогічної підготовки виникла необхідність перестановки акценту зі знань спеціаліста на його людські, особистісні якості. За словами академіка І. Зязюна, «людські якості є основоположними. Людська культура є основоположною. Культура тестує економіку, а економіка її підтримує» [2, с. 3]. Природно, що сучасний зміст виховання в Україні визначається як «науково обґрунтована система загальнокультурних і національних цінностей та **сукупність соціально значущих якостей особистості, що характеризують її ставлення до суспільства і держави, інших людей, природи, культури, самої себе** (виділено нами - Т.З.)» [6, с. 15]. Отже, важливим завданням навчальних закладів сьогодні є виховання у студентів соціально значущих якостей, без яких не може відбутися самореалізація особистості.

У сучасних умовах демократизації українського суспільства, коли людині надано більше прав і свобод, безмежно зростає вимога виховання єдності свободи вибору і відповідальності майбутніх спеціалістів, в тому числі і педагогів. Аналіз отриманих даних засвідчив, що практично всі респонденти розуміють «свободу вибору» і «відповідальність» як цінності, декларативно зауважуючи, що вони повинні бути притаманними кожній людині. Звернення до визначення рівня розуміння майбутніми педагогами категорії «Свобода вибору» засвідчив, що 44 % респондентів вважають, що це «власне рішення людини», а 32 % – це «здатність людини обирати максимально комфортне рішення». Виникає питання, як же співвідносяться власне комфортне рішення з прийнятими в суспільстві, в колективі, з нормами і законами? Відповіді студентів засвідчили, що вони ніяк не пов'язують ці категорії. І навіть те, що в одній з анкет були задані питання з приводу двох категорій, не наштовхнули їх на роздуми. Одночасно 60 % респондентів зауважили, що у житті надання свободи не йде поруч з відповідальністю людини. А ті, що стверджують, що надання свободи, повинно завжди йти поруч з відповідальністю людини, нечітко уявляють кожен з цих категорій, часто зводять поняття «свобода вибору» до «свободи слова, думки». Визначаючи умови, в яких найбільш ефективно формується свобода вибору у єдності з відповідальністю, практично жоден із респондентів не навів конкретних прикладів ефективного формування свободи вибору у єдності з відповідальністю, при цьому кожний третій взагалі не намагався відповісти на це питання.

Показовими є відповіді студентів про моральні риси, які вони хотіли б виробити чи вдосконалити в себе. Студенти згадували переважно такі якості: *рішучість, наполегливість, терплячість, силу волі, стриманість, цілеспрямованість, рішучість*. І тільки 12 % опитаних – *відповідальність*, поставивши цю рису в основному на друге-третє місце. Одиниці студентів

назвали ще *уважність, працьовитість, зібраність, прямолінійність, вимогливість, стійкість, справедливість* тощо. І лише одиниці в один ряд поставили, іноді далеко один від одного: *свободу вибору і відповідальність*. Отже, переважна більшість студентської молоді з задоволенням сприймає можливість вільного вибору своїх дій, проте не завжди пам'ятає про відповідальність за них. Між тим, одним із важливих завдань сучасних вищих навчальних закладів, є формування в майбутніх фахівців таких важливих соціальних цінностей, без яких не може бути вільною людиною у демократичному суспільстві, яке йде шляхом інтеграції у Європейський освітній та науковий простір.

Зокрема, у майбутнього фахівця повинні бути сформовані активність і креативність. Однак за результатами опитування студентів встановлено, що серед 33 морально-етичних якостей, які були визначені студентами необхідними для самовдосконалення, така риса, як *активність*, взагалі була відсутня. Тільки кожний другий магістр виявив розуміння особливостей, змісту, засобів, форм і методів творчої діяльності викладача і лише кожний третій з респондентів вважає творчу діяльність ознакою професіоналізму.

Позитивному розв'язанню проблеми формування активності і креативності майбутніх викладачів сприяє використання у навчально-виховному процесі і в першу чергу при викладанні дисциплін суспільно-правової спрямованості такі методів навчання, які активізують їх самостійно-пошукову діяльність, створюють умови для розвитку у них творчого нетрадиційного мислення (ситуації пошуку, спроб розв'язання соціальних проблем, які підказані життям, прогнозування можливих результатів, вироблення шляхів реалізації запропонованих рішень, внесення пропозицій по їх вирішенню в органи місцевої влади, рольові ігри, виконання завдань у мікрогрупах (по 3-5 осіб) тощо). Маються на увазі робота бюро студентських проблем праці, молодіжні центри, різні клуби, наприклад, «Філософські бесіди», «Імператив» (на історичному факультеті), проведення педагогічних читань «Слово з трибуни» тощо.

Зрозуміло, що неможливо дати студентам готові відповіді на питання: як діяти в кожному конкретному випадку в їх суспільному житті. Важливо озброїти їх основами правової культури, виробити вміння творчо підходити до будь-якої суспільно-політичної проблеми, сформувати навички самоосвіти. Треба виходити з того, що важливо не тільки дати особистості знання про закони і права людини, а й виробити в неї вміння володіння методологією творчого перетворення суспільства, включення їх в активну громадську діяльність.

Важливим показником громадянськості особистості в умовах входження України в європейський вищий освітній простір є наявність навичок конструктивного спілкування, загальних принципів розуміння сутності соціальних процесів і явищ, безконфліктне співіснування з різними суб'єктами

спілкування, вміння уникати конфліктів, стресових ситуацій тощо. Це вимагають і документи Всеукраїнського студентського форуму, в яких означено, що університет повинен функціонувати, як «спільнота викладачів і студентів» [5, с. 3].

Говорячи про сукупність соціально значущих якостей як важливої складової сучасного змісту виховання студентської молоді, необхідно враховувати, що сьогодні, коли людина вступає у відносини й контакти з громадянами своєї та інших країн, впливи оточуючого середовища не тільки різноманітні, а й часто суперечливі, протилежні, що істотно ускладнює визначення самостійної позиції людини. Однак, як зазначає В. Кремінь, «прояви репресивної, авторитарної педагогіки, суб'єктивно-об'єктивний тип взаємостосунків у навчальному процесі ще досить поширені» [3, с. 2]. Тому перед вищими навчальними закладами стоїть завдання: змінити цей тип стосунків на об'єктивно-об'єктивний.

Як свідчать результати опитування, всі без винятку студенти були учасниками різноманітних конфліктів. В основному вони приймають участь у конфліктах, пов'язаних із проблемами духовних цінностей, інтересів і потреб, етнонаціональних, екологічних, політичних, юридичних, релігійних. Проте особливо помітна конфліктність інтересів (від 46 до 86 %) стосовно духовних цінностей (від 40 до 61 %) та потреб (від 28 до 50 %).

Застосувавши методику оцінки способів реагування в конфлікті (К.Н.Томаса), ми встановили, що студенти в конфліктних ситуаціях користуються такими формами поведінки, як *компроміс* (100 %) та *співпраця* (50 %). Проте половина студентів обирають такий шлях, як *суперництво*, а не співпраця, 67 % учасників експерименту навіть не намагаються уникнути конфлікту, а 75 % обирають форму *притосування*.

Наведені дані свідчать, що майбутні випускники ВНЗ недостатньо обізнані з формами поведінки в конфліктних ситуаціях і з тими наслідками, які можуть статися без їх використання в повсякденному житті.

Можна зробити висновок, що серед студентів вищих навчальних закладів педагогічного спрямування 32 % респондентів тактичні, не люблять конфліктів, легко уникають критичних ситуацій, але, якщо комусь потрібна допомога, вони не завжди її надають, чим знижують свій авторитет. Проте 68 % студентів є конфліктними особами, настирливо (іноді з порушенням етики спілкування) обстоюють свою точку зору, не зважаючи на службове становище чи особисті стосунки. За це їх іноді навіть поважають. Вони недостатньо обізнані з можливими формами поведінки в конфліктних ситуаціях, в них низький рівень знань дефініції «конфлікт» та тих якостей, які характерні для безконфліктної людини. Отже, основна маса студентів – конфліктні особи, в яких недостатньо вироблено культуру спілкування та навички толерантних взаємовідношень, що за

роки навчання в університеті вони не стали партнерами в навчально-виховній діяльності як між собою, так і з викладачами. Зрозуміло, що такі майбутні спеціалісти не зможуть стати толерантними партнерами в спільній професійній діяльності.

Досвід роботи вищих навчальних закладів, результати проведеного дослідження засвідчують, що для формування особистості майбутнього спеціаліста необхідна цілеспрямована систематична робота для підвищення політичної інформованості та активізації участі у політичній діяльності студентів – майбутніх учителів загальноосвітньої школи, формування в них соціально значущих якостей, підвищенню культури спілкування студентів, розвитку умінь і навичок безконфліктного, толерантного виходу із різноманітних життєвих ситуацій.

Список використаних джерел

1. Волкогонов В., Паніна О., Малов О. Ідеали сучасної молоді, яка навчається у вищих навчальних закладах // Вища освіта. - 2002. - № 6. - С.42-54.
2. Зязюн І. Профтехосвіта має розвиватися динамічніше, щоб ефективніше виконувати свої функції // Освіта України. - 2003. - № 904 (16 грудня).
3. Кремінь В. Педагогічна освіта в сучасному суспільстві // Освіта України. - 2007. - № 36 (11 травня).
4. Слюсаревський М. Проблеми політичного виховання молоді // Педагогічна газета. - 1996. - № 2. - С. 1.
5. Співпраця з міністерством освіти – це важливий шлях розв'язання проблем вищої школи // Освіта України. - 2007. - № 34-35 (8 травня). - С. 1-5.
6. Якісна освіта – запорука самореалізації особистості // Освіта України. - 2007. - № 59 (10 серпня). – С. 1-34.

[Т. Завгородня, І. Стражнікова
*Oblicza wychowania / Pod redakcją Jolanty,
Beaty Bugajskiej-Jaszczolt, Lidii Pawelec I Ireny Stanczak.*
Kielce, 2011. S. 71-76]

Формування творчості у підготовці вчителів до краєзнавчої роботи (на матеріалах Західного регіону України)

Сучасна освітня ситуація відкриває перед українськими громадянами великі можливості в самореалізації й свободі вибору щодо отримання освіти. Проте механічний перенос прогресивних педагогічних систем, створених на базі освітніх цінностей інших народів, може справити і негативний вплив, зокрема у збереженні національних традицій свого народу, національних традицій виховання. І саме розвиток краєзнавства, на нашу думку, може бути одним із дієвих важелів національного, громадянського, патріотичного виховання.

Метою статті є краєзнавча діяльність, що надає конкретній місцевості певного історизму, відкриває в її минулому щось зовсім нове, особливо ціннісне; нове її сприйняття через історичні події, які тут вирували, які битви тут розгорталися, чії долі тут вирішувалися. Таке знання наповнюється високим духовним змістом, носієм якого є вчитель.

Залучення дітей до активної діяльності засобами краєзнавства формує почуття любові до рідного краю, природи, що оточує, поваги до народних звичаїв, традицій, національних цінностей українського народу. Однак провідним чинником розв'язання складних завдань освіти і виховання є особистість учителя.

Важливе місце краєзнавчій діяльності в навчально-виховному процесі школи надавали Я. Коменський, С. Шацький, П. Блонський та ін. У сучасних умовах технологією впровадження в процес школи краєзнавства й національної історико-культурної спадщини дослідили М. Косило, М. Костриця, М. Крачило, В. Обозний, Ю. Руденко, М. Стельмахович, В. Струманський та ін. Теоретичні основи краєзнавства у своїх працях розглядали А. Баркова, А. Вагіна, Н. Мілонова, І. Прус, А. Разгона тощо. Предметом спеціальних досліджень українських педагогів стали окремі аспекти краєзнавства Західного регіону України (В. Керецман, Н. Рудницька, Я. Треф'як та ін.).

Залежно від напрямів краєзнавчих досліджень розрізняють краєзнавство шкільне, історичне, педагогічне, географічне, літературне, економічне, природниче, культурологічне, художнє, музичне тощо. Кожна із цих частин – відносно самостійна наукова дисципліна, і водночас кожна з них є галуззю певної науки (історичне краєзнавство – галузь історії, географічне – галузь географії, музичне – галузь музики...). Відповідно, педагогічне краєзнавство – галузь педагогіки. Тому питання педагогічного краєзнавства повинні ввійти до програми вивчення курсу з педагогіки. З цією метою необхідно посилити краєзнавчу спрямованість викладення педагогічних дисциплін, а також ввести у ВНЗ навчальний курс з основ педагогічного краєзнавства.

«Практичне значення, – писав П. Іванов, – тієї галузі педагогічного краєзнавства, яку, за нашим переконанням, треба почати розробляти і впроваджувати в педагогічну практику і науково-методичну роботу педагогічних кафедр, величезне. Це можна сказати, професійна, специфічна педагогічна галузь краєзнавства» [2, с. 5]. В. Матяш вважає, що педагогічне краєзнавство «Це наука про закономірності навчання та виховання молодого покоління на базі використання місцевого педагогічного матеріалу, передового педагогічного досвіду вчительських, адміністративно-керівних кадрів» [3, с. 50]. Окремі дослідники вважають, що це частина краєзнавства, яка вивчає досвід школи, вчительських кадрів та виховання школярів у навчальній та позанавчальній час

[1]. Інші переконані, що це сукупність заходів в освітньому процесі школи, спрямованих на прилучення учнів до педагогічної спадщини краю [5, с. 33].

Отже в основу обґрунтування сутності феномену педагогічного краєзнавства повинні бути покладені філософські ідеї: про розвиток педагогічного краєзнавства як сукупності освітніх і духовних цінностей, накопичених у даному районі в процесі історичного розвитку; про конкретно-історичну своєрідність краю в межах певного періоду, етнічних і національних особливостей; про багатство і різноманітність компонентів педагогічної культури даного регіону.

До цінностей педагогічного краєзнавства Н. Побірченко відносить особливості розвитку освіти даної місцевості, народні виховні традиції, фольклор як засіб виховання, діяльність місцевих педагогів-просвітителів, передовий педагогічний досвід (авторські школи, діяльність окремих педагогів-новаторів), а також ідеали, принципи, засоби виховання, характерні для педагогіки краю, наукові концепції, ідеї відомих педагогів цього регіону тощо [4].

Тому музеї як матеріалізована пам'ять народу відіграють виняткову роль у формуванні громадянської свідомості, вихованні високих особистих якостей учнівської молоді, розширенні знань з історії та культури. Активізацією музеїв, утворення музеїв етнографії, побуту, архітектури відзначився період 60-х років ХХ століття. Значною мірою цьому сприяли спеціальні рішення органів тодішньої влади. У 1977 р. вперше розробляють «Положення про шкільний музей» і встановлюють вимоги до цих музеїв, форми і методи їхньої роботи. Експозиції музеїв набувають певних спільних рис, спеціалізації за окремими галузями, видами науки, мистецтва, культури. Так з'являються краєзнавчі, історичні, військово-історичні, етнографічні, літературні, художні, мистецькі, природничі, архітектурні, технічні, меморіальні, історії освіти та навчальних закладів.

За даними останнього огляду роботи та паспортизації музеїв (2011 рік) у навчальних закладах Івано-Франківської області працює 98 музеїв (найбільше у Городенківському, Косівському, Коломийському, Галицькому районах, у містах Калуш та Івано-Франківськ). З них 21 історичного профілю, 2 військово-історичних, 7 історії освіти, 35 краєзнавчих, 3 літературні, 6 меморіальних, 24 – етнографічні. У тісній співпраці з установами науки, культури, громадськими організаціями музеї при навчальних закладах продовжують роботу з удосконалення експозицій на основі об'єктивності та історичної правди.

Виокремивши підходи структурування педагогічного краєзнавства, Н. Побірченко виділяє такі компоненти педагогічного краєзнавства: історико-педагогічний; регіональний; етнографічний; школознавчий; дидактичний; професійний (професійній підготовці майбутніх вчителів) [4].

Сьогодні як ніколи, підвищуються вимоги до вчителя-носія як загальнолюдських цінностей і культури так і традицій окремого регіону.

Краєзнавча підготовка майбутнього вчителя впливає на становлення вчителя як особистості, його соціалізацію і професійну діяльність. Це обумовлює необхідність включення студентів з перших днів навчання до системи стосунків, що постійно вдосконалюються, розширюються і не тільки розкривають специфіку педагогічної праці, а й поглиблюють історико-педагогічні, краєзнавчі знання, уміння і навички.

У процесі навчання студентів педагогічне краєзнавство виконує такі функції: виховну, освітню, розвивальну, організаційну, мотиваційну, практично-орієнтовану, теоретико-методологічну. Адже, саме вивчення основ історико-педагогічного краєзнавства сприяє вихованню таких якостей як громадянськість, патріотизм, любов до рідного краю; формується творчий підхід до вивчення і використання місцевого історико-педагогічного досвіду, а також індивідуальний стиль діяльності, спрямованість на професію вчителя, повага до педагогічної діяльності, розвиваються комунікативні уміння (слухати, вести діалог, бесіду, ставити питання, встановлювати особисті контакти тощо), педагогічний такт (на прикладі знайомства з діяльністю кращих учителів краю).

Таким чином, професійна готовність до краєзнавчої роботи – це інтегральна властивість особистості педагога, основними структурними компонентами якої є мотиваційно-ціннісні установки вчителя на реалізацію функцій краєзнавства як засобу зв'язку виховання з життям, сукупність професійно значущих знань та вмінь.

Список використаних джерел

1. Абашева К.М., Марьин А.М. Роль педагогического краеведения в профессиональной подготовке учителя / К.М.Абашева, А.М.Марьин. – Алма-Ата: Мектеп, 1986. – С. 17.
2. Иванов П.В. Педагогические основы школьного краеведения / П.В.Иванов. – Петрозаводск, 1966. – 106 с.
3. Матяш В.В. Педагогічне краєзнавство у підготовці майбутніх учителів початкових класів до гуманізації навчання: Дис. ... к.п.н. / Матяш В.В. – Тернопіль, 1999. – 177 с.
4. Побірченко Н. Педагогічне краєзнавство: теоретико-методологічний аспект // <http://intellect-invest.org.ua/rus>.
5. Терехина О.В. Педагогическое краеведение как средство воспитания интереса к учительскому труду старшеклассников: Дис. ... к.п.н. / О.В.Терехина. – Шадринск, 2002. – 171 с.

[І. Стражнікова.

Туризм і краєзнавство: Зб.наук.праць.

Додаток до Гуманітарного вісника ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». Переяслав-Хмельницький, ФОП Лукашевич О.М., 2013. С. 372-374]

Проблеми гендерної соціалізації в процесі професійної підготовки

Необхідність використання гендерного підходу в навчанні і вихованні дітей підкреслюють багато вітчизняних та зарубіжних вчених. Як відомо, дівчата і хлопці по-різному мислять, розуміють, відчувають та переживають. Тому, педагогіка потребує осмислення позначених суперечливих змін і корегування позицій в питаннях гендерної соціалізації. Соціалізація підростаючого покоління, в процесі якої створюються умови для ефективного розвитку особистості дитини як заставу максимальної самореалізації дорослої особистості в майбутньому, є однією з найважливіших завдань сучасної школи. Все це вказує на актуальність гендерного виховання в сучасному суспільстві.

Значимість вивчення особливостей виховання з гендерних позицій пояснюється необхідністю інтеграції гендерної теорії в зміст освіти, з одного боку, і тою обставиною, що мало уваги приділяється спеціальній гендерній проблематиці в освітніх установах.

Перехід України до ринкових відносин, який супроводжувався зниженням соціального статусу жінок, незатребуваністю їхнього освітнього, професійного потенціалу, стимулював зародження та розвиток міждисциплінарних досліджень, що для аналізу політичних, соціальних і культурних процесів використовують гендерний підхід. В основу наукової розробки гендерної теорії покладено ідею рівності, яка, з одного боку, не заперечує існування біологічних і психологічних відмінностей між жінками та чоловіками, але, з іншого – підкреслює важливість соціокультурної оцінки та інтерпретації цих відмінностей, а відтак побудови на їх основі такої системи, яка спроможна забезпечити чоловіків і жінок рівними правами та рівними можливостями для їх реалізації.

Важливим напрямом гендерних досліджень є науково-методичне забезпечення гендерної освіти, під якою розуміється процес надбання систематизованих наукових знань у галузі стратегії і тактики гендерної рівності, а також умінь і навичок їх застосування на практиці. Сьогодні в системі, зокрема вищої освіти починають створюватися наукові школи, що розробляють навчальні курси з гендерної тематики та сприяють їх впровадженню до таких навчальних дисциплін, як соціологія, політологія, психологія, лінгвістика тощо (Т. Говорун, Н. Лавріненко, В. Суковата, Г. Сілласте та ін.). Однак процес інституціоналізації гендерної освіти у вищій педагогічній школі знаходиться на початковій стадії. Гендерна тематика повільно інтегрується в навчальні плани педагогічних спеціальностей та підготовку фахівців. Дослідження в царині гендерної педагогіки є тільки початком наукового пошуку в цьому напрямі (дослідження І. Іванової, О. Кікінежді, В. Кравця, О. Луценко, О. Цокур, Л. Штильової; роботи, що присвячені проблемі формування ідентичності як однієї з ключових у гендерній теорії й як однієї із завдань гендерної освіти (І. Кирилова, В. Романова,

М. Толстих); гендерної соціалізації (С. Бем, М. Гасюк, П. Горностай, І. Каширська, І. Костикова, Л. Харченко та ін.); роботи щодо вивчення природи гендерних стереотипів і гендерних ролей як механізмів, що сприяють відтворенню гендерної стратифікації суспільства (В. Агєєв, Ю. Альошина, І. Кльоцина, С. Оксамитна, М. Церетелі та ін.).

Вивчення ідеї гендерної рівності як теоретичної основи підготовки спеціалістів соціальної сфери дозволило визначити С. М. Гришак, що сутність ідеї гендерної рівності розглядається через декілька підходів: 1) рівність перед законом (формальна рівність, закріплена законодавчо – де-юре); 2) рівність можливостей (створення рівних умов де-факто для забезпечення рівного використання суспільних цінностей обома статями); 3) рівність результату (цілеспрямоване усунення всіх перешкод, які можуть бути зумовлені попередньою дискримінацією); 4) гендерний паритет (забезпечення гендерно-збалансованих відносин між статями, що, враховуючи статеві відмінності, сприятиме розвитку партнерських взаємовідносин між жінками і чоловіками, їх загальної відповідальності в усуненні дисбалансу в приватній та публічній сферах, ствердженні паритетних засад, що ведуть до зближення, а не до розмежування статей) [1, с.10].

Відомо, що гендерна соціалізація – це процес засвоєння індивідом культурної системи гендеру того суспільства, у якому він живе. Агентами гендерної соціалізації виступають соціальні інститути і групи, наприклад, родина, освіта, профорієнтація, однолітки. Зміст гендерної соціалізації визначається рівнем соціально-економічного розвитку суспільства, особливостями культури і конкретним способом життя індивіда. Тому, можна говорити, що сім'я займає головне місце гендерної соціалізації дитини, але як показує практика цей досвід далекий від позитивного: батьки зловживають алкоголем, не займаються вихованням, часто спостерігається неповага і байдужість один до одного, насильство тощо. Проходячи соціалізацію в родині, а потім в школі і суспільстві, діти засвоюють стереотипи, що склалися історично, що ставлять жінку свідомо в понижену позицію.

У зв'язку з цим, гендерні стереотипи – це незмінні загальноприйняті правила про поведінку жінок і чоловіків, що склалися в культурі, яким слідує без роздумів. Поява гендерних стереотипів обумовлена тим, що статеві відмінності розташовувалися над індивідуальними відмінностями особистості чоловіка і жінки. Синонімом стереотипу нерідко виступають поняття «упередження», «забобон» або «кліше». Можна виділити якості, стереотипно приписувані чоловікові/жінці: чоловічі – абстрактність, логічність, влада, незалежність, індивідуальність, непостійність, невірність, радикалізм, інструментальність, сміливість, майстерність в якійсь справі, працьовитість, вдосконалення фізичної

сили, уміння долати труднощі, готовність прийти на допомогу жінці і захистити її; жіночі – постійність, вірність, пасивність, статика, колективність, непритомність, інтуїтивність, конкретність, доброта, жіночність, чуйність, м'якість, терпимість до недоліків близьких людей, уміння прощати, турбота про слабких, хворих, сиріт, любов до дітей.

Теоретичне обґрунтування реорганізації основних компонентів навчального процесу й адекватного оновлення теоретичної та практичної професійної підготовки фахівців до даного виду діяльності С.М.Гришак обґрунтовує на певних концептуальних ідеях, що сприяють удосконаленню навчання майбутніх спеціалістів, зокрема соціальної сфери:

- 1) в основу всіх компонентів професійної підготовки майбутніх спеціалістів соціальної сфери має бути покладена ідея гендерної рівності, як механізм впровадження егалітарних гендерних уявлень у свідомість студентів, які сприятимуть розкриттю особистісного потенціалу обох статей і гармонізації їх партнерських взаємовідносин у всіх сферах соціального існування суспільства;
- 2) підготовка майбутніх спеціалістів соціальної сфери до реалізації ідеї гендерної рівності в професійній діяльності повинна спиратися на спеціальне гендерно-орієнтоване навчання, що потребує якісних змін у змісті педагогічної підготовки студентів, пов'язаних із системним поширенням теоретичного гендерного знання в навчальному процесі;
- 3) підготовка майбутніх спеціалістів потребує докорінної зміни застарілих підходів у навчальному процесі, створення інтерактивного навчального середовища, використання інноваційних методик гендерного виховання та освіти, нового гендерного інструментарію, зміни ролі педагога з головного носія інформації в помічника студентів у їхньому науковому пошуку, співавтора педагогічного процесу, де студент і викладач виступають партнерами;
- 4) мета підготовки майбутніх спеціалістів соціальної сфери до реалізації гендерної рівності в професійній діяльності – зміна самосвідомості особистості в когнітивній та емотивній сферах особистісного росту, що відзначатиметься в усвідомленні своєї самоцінності та самоідентифікації; подоланні традиційних гендерних стереотипів; формуванні гендерної чутливості; прагненні до самореалізації та самовдосконалення; сприйнятті нового гендерного світогляду, який сприятиме переосмисленню характеру взаємовідносин між статями, їх консолідації та рівноправної співпраці в усіх сферах життєдіяльності суспільства;
- 5) підготовка майбутніх фахівців до просування гендерної рівності повинна базуватись на розумінні зв'язку між ідеєю гендерної рівності, феноменом гендеру, гендерних відносин, гендерних ролей і стереотипів, гендерної культури та соціальної роботи, що потребує впровадження гендерних підходів до аналізу практики соціальної діяльності [1, с.11-12].

Тому, якщо в позитивному варіанті в студентів з'являється почуття своєї неповторності, індивідуальності, несхожості на інших, котре супроводжується все підсилюючою потребою і здатністю до інтимної психологічної близькості з людиною іншої статі, включаючи й сексуальну близькість, то в негативному варіанті виникає дифузійне, розпливчате «Я», статеворольова й особистісна невизначеність, почуття ізоляції й самотності. Внаслідок розвитку статевої самосвідомості студенти навчаються розумінню різниці між юнаками й дівчатами, чоловіками й жінками, що істотно впливає на їхнє самосприйняття й сприйняття інших людей, статеворольову поведінку і взаємини з іншими дівчатами і юнаками, жінками й чоловіками. Як закономірний наслідок, у процесі гендерної соціалізації юнаки й дівчата початкових курсів, зокрема вищих технічних навчальних закладів, оволодіваючи новим соціальним статусом студента/студентки, освоюють своє місце в системі соціальних відносин, студентської взаємодії, осмислюють свою гендерну ідентичність, усвідомлюють відмінні риси своєї жіночої/чоловічої індивідуальності, переосмислюють значення самототожності, цілісності гендерної ідентичності, різних якостей, установок і статеворольової поведінки, котрі, на думку студентського співтовариства й вимог, які пред'являє сучасне суспільство, є припустимі для юнаків і дівчат, чоловіків і жінок [2, с. 10-11].

Як бачимо, інтенсивний розвиток особливої – статевої самосвідомості є центральним психічним процесом перехідного періоду від дитинства до дорослого життя, що є важливим компонентом гендерної ідентичності дівчат і юнаків періоду студентської юності. Розвиток статевої самосвідомості пов'язаний не стільки з розумовим розвитком юнаків і дівчат, оскільки когнітивні передумови створені раніше, скільки з появою в них нових питань про себе, особливості своєї статі, а також нових контекстів і поглядів, під якими вони розглядають себе, представників своєї й протилежної статі. Характерно й те, що усвідомлення себе як особистості певної статі відбувається в процесі взаємодії з однолітками обох статей. Не випадково найважливішим фактором становлення гендерної ідентичності дівчат і юнаків періоду студентських років є спілкування взагалі і взаємодія з однолітками, зокрема. З цієї причини ефективність становлення їх гендерної ідентичності залежить від того, наскільки задовільна взаємодія між дорослими і юнаком/дівчиною, що створюють у них відчуття безпеки, надійності, любові.

Тому у нашому суспільстві більшість чоловіків віддають перевагу таким ВНЗ, як економічний, технічний або ж медичний, адже це більше підходить для сильнішої половини людства. Саме тому співвідношення жінок і чоловіків у педагогічних/класичних ВНЗ нерівне, де переважають жінки. Виключенням є один факультет – фізичного виховання. На ньому зустріти дівчину – це щастя,

адже є рідкістю, напевно, такою ж як і на філологічних – побачити хлопця. Ще одним недоліком є відсутність впевненості у спілкуванні з такою великою кількістю осіб протилежної статі, що призводить до проблем адаптації та комунікативної взаємодії.

Отже, гендерна культура як індивідуальна характеристика особистості періоду студентського життя, яка виявляється у студентів вищих навчальних закладів, - це особливий спосіб оформлення ними своєї життєдіяльності, зумовлений їхнім прагненням до максимальної реалізації своїх сил і здатностей як представників певної соціальної статі, що виявляється через комплекс відповідних інтелектуальних, ціннісно-змістових і поведінкових характеристик їхньої особистості, заснованих на знанні основ гендерної теорії, розвитку духовних потреб, інтересів і смаків, що визначають вибір адекватної стратегії гендерної ідентичності, засвоєнні цінностей, норм, правил, ролі та поведінки статі в соціальній, професійній і побутовій сферах життєдіяльності, що відповідає принципам гендерної рівності і демократії [2, с. 11-12].

Таким чином, гендерна освіта є окремим випадком освіти, загалом, і в першу чергу – це поширення знань про специфічному наборі культурних характеристик, які визначають соціальну поведінку жінок і чоловіків та взаємовідносини між ними. Однак для сучасної постановки питання про розробку систем гендерного виховання існує безліч причин. Перша пов'язана з відсутністю диференційованого підходу до дітей у відповідності з його статевою приналежністю. Друга - некомпетентність педагогів, в питаннях полоролевої освіти, що призводить до стрімкого зростання числа невірних уявлень про роль і життєве призначення чоловіка та жінки в сучасному суспільстві.

Список використаних джерел

1. Гришак С. М. Підготовка майбутніх спеціалістів соціальної сфери до реалізації ідеї гендерної рівності в професійній діяльності: автореф. дис. на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук: 13.00.05 – соціальна педагогіка / С.М.Гришак. – Луганськ, 2007. - 23 с.

2. Терзі П. П. Формування гендерної культури студентів вищих технічних навчальних закладів: автореф. дис. на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук: 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти / П.П.Терзі. – Кіровоград, 2007. – 24 с.

[І.В.Стражнікова.

Virtus: Scientific Journal. 2016. № 7. С. 124-126]

Магістратура як важливий етап підготовки викладача ВНЗ

Сьогоднішній етап формування нових зовнішньополітичних та економічних реалій суспільства, вільний обмін інформацією, розширення міжнародних зв'язків, активізація наукового обміну веде до необхідності значних змін у системі сучасної освіти, які диктують принципово нові тенденції розвитку вищої школи та формування особистості майбутнього спеціаліста.

Однією з ключових позицій, які виконуються в рамках Болонського процесу, є перехід на дворівневу вищу освіту (бакалавратуру, магістратуру). А це, в свою чергу, означає, що пропонується ввести два цикли навчання, що передбачає присвоєння відповідно академічних ступенів: бакалавр і магістр.

Зокрема, магістр – освітньо-кваліфікаційний рівень фахівця, який на основі кваліфікації бакалавра або спеціаліста набув поглиблених спеціальних умінь та знань інноваційного характеру, має певний досвід їх застосування та продукування нових знань для вирішення проблемних професійних завдань у певній галузі народного господарства.

Зміст сучасної підготовки по тій чи іншій спеціальності представлений в кваліфікаційній характеристиці – нормативній моделі компетентності, яка відображає науково обґрунтований склад професійних знань, умінь і навичок. Кваліфікаційна характеристика фахівця, в даному випадку магістра, - це зведені узагальнені вимоги до нього на рівні його теоретичного і практичного досвіду.

До основних компонентів професійної компетентності відносять професійні та практико-методичні знання. Перші характеризуються: комплексністю, яка передбачає зв'язок знань з різних сфер науки і практики; системністю, яка забезпечує цілісність і єдність розвитку особистісного і професійного компонентів; дієвістю, що передбачає здатність їх переведення в практичну діяльність. Другі – безпосередньо обслуговують практичну діяльність, яка починається з навчальної, навчально-виробничої і виробничої практик магістрантів.

Магістр повинен мати широку ерудицію, фундаментальну наукову базу, володіти методологією наукової творчості сучасними інформаційними технологіями, методами отримання, обробки, збереження і використання наукової інформації, бути спроможним до плідної науково-дослідницької і науково-педагогічної діяльності.

Тут виникає ціла низка питань. По-перше. До кінця законодавчо чітко не визначено статус і функції магістра на відміну (чи у порівнянні) зі спеціалістом. По-друге, для кого, чи для яких типів навчальних закладів ми їх готуємо. З одного боку, спостерігається багаточисельність випускників магістратури, для яких читаються такі дисципліни, як «Педагогіка вищої школи», «Вища школа і Болонський процес», «Основи управління навчально-виховним процесом у вищій

школі». Разом із тим, магістри реально знайшли своє місце в загальноосвітніх або середньо-спеціальних навчальних закладах. У такому разі ми свідомо повинні їх готувати до роботи в так званій «продвинутій школі» (коледжі, ліцеї, гімназії, класи з поглибленим вивченням окремих предметів або циклів). Якщо ж говорити про вищі навчальні заклади, то мова може йти тільки про I та II рівні акредитації. Від відповіді на ці питання залежить зміст навчання в магістратурі. Необхідно або підвищити увагу до профільного навчання і до методик викладання в загальноосвітній школі I-III ступеня, або до методів викладання у НИЗ. Ми ж розглядаємо магістра як у майбутньому викладача ВНЗ.

Взагалі підготовка фахівця-магістра - складний і багатогранний процес. Магістерська освітньо-професійна програма включає в себе дві і приблизно однакові складові – освітню і науково-дослідницьку. Обов'язковою складовою процесу освітньої складової підготовки фахівців у магістратурі вищих навчальних закладів є асистентська практика, яка проводиться і за визначених за фахом кафедрах ВНЗ, а також на підприємствах і в організаціях освіти різних рівнів акредитації. Під час неї майбутні викладачі перевіряють свої знання, вміння і навички, набуті в університеті. Практика дає можливість активно проявити себе як організатора, викладача, науковця тощо і одночасно під час її проходження майбутні магістри як потенційні викладачі повинні працювати над удосконаленням педагогічних здібностей, що передусім передбачають відповідну спрямованість особи (світоглядну, політичну, моральну), ділові якості (спеціальне педагогічне вміння, навички, досвід), риси характеру (вміння спілкуватися з людьми різних вікових категорій, емоційна врівноваженість), необхідних для успішного оволодіння педагогічною діяльністю, її ефективного здійснення.

При підготовці викладачів необхідно посилити такий напрям роботи, як введення в навчальні плани магістратури інтегруючих предметів, у процесі вивчення яких максимально повно реалізується контекстне навчання. В зміст діяльності повинні бути введені прямі аналоги педагогічної діяльності, для чого можуть бути використані такі методи навчання як ділові ігри, тренінги, розв'язання психолого-педагогічних ситуацій тощо.

У вимогах Болонського процесу, до якого приєдналась Україна, закладено формування індивідуальної траєкторії набуття знань в університетах.

Тому необхідно, в першу чергу, перейти від колективно зорієнтованих форм і методів роботи до індивідуальних, чітко персоніфікованих.

Сучасне суспільство стає все більш глобалізованим. І щоб сприйняти його виклики ВНЗ повинні готувати фахівця, який вміє постійно самостійно оновлювати свої знання. Тому одним з головних завдань ВНЗ, що підніме не тільки якість освіти, а й нашу країну, є навчити студентів навчатися. Тому перед викладачем постає завдання навчити студента самостійно оволодівати новими

знаннями та інформацією, виробити потребу в навчання впродовж життя. Тобто стати людиною, для якої, за висловом В. Кременя, «отримання знання стає сутнісною рисою способу життя» [1].

Особливо актуалізується проблема організації самостійної роботи студентів на етапі введення кредитно-модульної системи навчання, що пояснюється збільшенням у навчальних планах годин на цей вид навчальної діяльності. Враховуючи, що до організації самостійної роботи ставляться жорстокі вимоги (обов'язковість щоденної самостійної праці студента, опосередковане керівництво нею викладачами вищої категорії, відсутність годин як на його здійснення тощо), ефективно здійснити її професорсько-викладацький склад навчального закладу може тільки при постійному спонуканні студентів – майбутніх магістрів до вдосконалення загальнонавчальних і спеціальних умінь і навичок.

Як відомо, важливою формою поєднання навчання з науковим, інноваційним процесами, індивідуалізації фахової підготовки є практика. Особливо це стосується асистентської практики, яка є складовою процесу підготовки фахівців у магістратурі. Зміст цієї практики передбачає фахову діяльність у таких напрямках роботи: 1) психолого-педагогічний – підготовка студента до забезпечення загально-педагогічної діяльності, куратора студентської групи у ВНЗ; 2) методичний – підготовка магістранта як викладача однієї з спеціальних навчальних дисциплін; 3) науковий – підготовка майбутнього викладача як науковця. При цьому кожен із вказаних блоків повинен забезпечувати як загальноосвітню, так і фахову підготовку.

За результатами спостережень і власного досвіду автора, вдосконалення педпрактики студентів магістратури можливо за таких умов: підвищення рівня їх психолого-педагогічної та методичної підготовки до проведення викладацької, виховної та науково-дослідної роботи зі студентами; сформованості у студентів умінь співпрацювати зі студентами, викладачами та методистами, уникати конфліктів; оновлення змісту предметів педагогічного циклу; збільшення годин на вивчення «Педагогіки вищої школи» з обов'язковим плануванням практичних занять; введення у навчальний план підготовки магістрів предметів за вибором, які сприяли б покращенню підготовки випускників до життя в соціумі та виконання ними опікунсько-виховної функції («Опіка дітей і молоді в період трансформації суспільного устрою», «Нові освітні технології у ВНЗ», «Толерантність взаємостосунків викладача та студента» тощо); реалізація модульного принципу організації змісту асистентської практики з можливостями виокремлення генеральних, наскрізних ідей професійної діяльності та ін.

Формування майбутнього викладача ВНЗ передбачає не тільки його політичну, правову, економічну освіченість, а й практичну участь у суспільно значущих справах, а це, в свою чергу означає, що під час навчання у ВНЗ і

потрібно формувати не лише професійні, а й особистісні якості, необхідні в майбутньому. Тому що «освічена, але не вихована, бездуховна людина завдає родині, суспільству, державі більше шкоди, аніж користі» [2, с. 2].

Взагалі у сучасних умовах у вітчизняній моделі професійно-педагогічної підготовки виникла необхідність перестановки акценту зі знань спеціаліста на його людські, особистісні якості. За словами академіка Зязюна, «людські якості є основоположними. Людська культура є основоположною. Культура тестує економіку, а економіка її підтримує» [3]. Звідси випливає, що сучасний зміст виховання в Україні - це науково обґрунтована система загальнокультурних і національних цінностей та сукупність соціально значущих якостей особистості, що характеризують її ставлення до суспільства і держави, інших людей, природи, культури, самої себе. Отже важливим завданням навчальних закладів сьогодні є виховання у студентів соціально значущих якостей, без яких не може відбутися самореалізація особистості.

У сучасному українському суспільстві виховання майбутнього фахівця повинно бути спрямоване на формування патріота, громадянина, і національно свідомої людини, враховуючи у цьому процесі демократичні світові цінності; людини, яка могла би успішно адаптуватися у складних суспільних процесах і політично самовизначитися. Посилення цієї ділянки роботи вимагають і умови входження освіти України в Болонський процес: розширення мобільності студентів, створення умов для їх навчання і працевлаштування за кордоном. Однак, за даними соціологів, більшість молодих людей в країні сьогодні займають пасивну, вичікувальну позицію у політичному житті суспільства: лише 10-15 % з них готові діяти активно [4]. Тому розвиток демократичної політичної культури майбутніх викладачів ВНЗ, невід'ємною складовою якої є правова освіта, є першочерговим завданням усього навчально-виховного процесу.

Проте, як зазначається у виступах відомих політиків, науковців, представників Міністерства освіти і науки України (а дійсність це підтверджує), наше політичне життя позначене не тільки падінням моральності, толерантності, а й, в деякій мірі, політичної культури. Підтверджують і, є і результати проведеного нами спеціального дослідження по виявленню стану громадянської освіти студентів у вищих навчальних закладах педагогічного спрямування III-IV рівня акредитації та їх реальну участь у громадському житті, у діяльності, в якій апробуються, перевіряються на практиці відповідні громадянські цінності [5].

Сьогодні, коли спостерігається глобалізація суспільного розвитку, зближення націй, народів, держав, освітніх систем, перехід людства від індустріальних до науково-інформаційних технологій, людина не може не вступати у відносини і контакти з громадянами своєї та інших країн, відчуваючи від такого спілкування певні впливи – як позитивні, так, можливо, й негативні. Ці

впливи не тільки різноманітні, а й часто суперечливі, протилежні, що істотно ускладнює визначення самостійної позиції людини. Тому в умовах входження України в європейський вищий освітній простір у студентів, особливо магістрів, повинні бути вироблені навички конструктивного спілкування, загальних принципів розуміння сутності соціальних процесів і явищ, безконфліктне співіснування з різними суб'єктами спілкування, вміння уникати конфліктів, стресових ситуацій тощо.

Проте за нашими даними 48 % студентів, що навчаються в магістратурі, є конфліктними особами, які настирливо, іноді з порушенням етики спілкування, обстоюють свою точку зору, не зважаючи на службове становище чи особисті стосунки... Зрозуміло, що цьому майбутньому спеціалісту буде важко стати толерантним партнером в спільній професійній діяльності, і особливо у викладацькій діяльності.

Тому перед вищими навчальними закладами стоїть завдання змінити суб'єктивно-об'єктивний тип стосунків викладачів і студентів на об'єктивно-об'єктивний; підвищити рівень їх обізнаності з формами поведінки в конфліктних ситуаціях і з тими наслідками, які можуть статися без їх використання в повсякденному житті.

Саме підвищення рівня політико-правових знань та громадянської відповідальності, сформованість громадянської компетентності, співпричетність до долі народу та активна співучасть у збереженні його минулого, у творенні його сьогодення та в окресленні його майбутнього, толерантність у розв'язанні повсякденних проблем буде сприяти їх самореалізації а це, в свою чергу, означає, що вони будуть спроможні результативно вплинути на становлення соціального ідеалу студентів. Щоб досягти цього в сучасному виховному процесі ВНЗ необхідно посилити увагу на такій складовій змісту виховання студентів, поряд із системою загальнокультурних і національних цінностей, як сукупність соціально значущих якостей особистості. Серед значної кількості якостей у майбутнього фахівця повинні бути сформовані: активність і креативність, вміння поєднувати свободу вибору з відповідальністю, рішучість, наполегливість, терплячість, силу волі, стриманість, цілеспрямованість, рішучість, уважність, працьовитість, зібраність, прямолінійність, вимогливість, стійкість, справедливість тощо.

Таким чином, для формування творчого потенціалу майбутнього викладача ВНЗ через магістратуру, здатного сформувати покоління людей, які і мислять і діють по-інноваційному, необхідно:

- ввести в навчальні плани магістратури інтегруючі предмети, у процесі вивчення яких максимально повно реалізується контекстне навчання, та більш цілеспрямовано використовувати в навчально-виховному процесі прями аналоги

педагогічної діяльності, для чого ширше використовувати такі методи навчання як ділові ігри, тренінги, розв'язання психолого-педагогічних ситуацій тощо;

- спрямувати зусилля всіх викладачів на вдосконалення загально-навчальних і специфічних умінь студентів вчитися;

- розвивати у студентів магістратури потребу постійного вдосконалення навичок самостійної роботи;

- звернути увагу на підготовку майбутніх викладачів до використання системи поточного, рубіжного та підсумкового комп'ютерного контролів за кредитно-модульною системою навчання;

- посилити вимогливість до студентів при проходженні викладацької практики;

- оновити зміст виховання студентів, особливо магістрів, як можливих у майбутньому викладачів ВНЗ, що має бути побудований як науково обґрунтована система загальнокультурних і національних цінностей та сукупність соціально значущих якостей особистості.

Список використаних джерел

1. Кремінь В. Педагогічна освіта в сучасному суспільстві // Освіта України. — 2007. — №36 (11 травня). — С. 2.

2. Якісна освіта - запорука самореалізації особистості // Освіта України. - 2007. - № 59 (10 серпня). - С. 1-34.

3. Зязюн І. Профтехосвіта має розвиватися динамічніше, щоб ефективніше виконувати свої функції // Освіта України. – 2003. - № 904. (16 грудня). - С. 3.

4. Черниш Н. Соціологія. - Львів: Кальварія, 1996. - Вип. 4. - 77 с.

5. Завгородня Т. Ціннісні орієнтації майбутніх вчителів // Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. - Вип. 21. Ч. 1. - Львів, 2006. - С. 118-124.

[Т.К.Завгородня.

Вісник Прикарпатського університету. Педагогіка. Вип. XV-XVI.

Частина 1. Івано-Франківськ-Горлівка, 2007. С. 12-19]

Психолого-педагогічна підготовка спеціалістів в Україні:

реалії й перспективи

Однією з актуальних проблем сьогодення є оптимізація професійної підготовки фахівців. Це пов'язане з необхідністю зміцнення авторитету і конкурентоспроможності України на міжнародній арені. Розв'язання цієї проблеми буде сприяти забезпеченню готовності майбутніх фахівців до творчої праці, освоєнню й впровадженню інноваційних технологій, сталого розвитку наукового світогляду.

Означеній проблемі присвячені публікації багатьох українських вчених (І.Зимня, І.Зязюн, Н.Кічук, В.Кремень, С.Ніколаєва, Н.Ничкало, Л.Романишин, О.Савченко, С.Сисоєва, О.Сухомлинська, Р.Хмелюк, О.Цокур та ін.). Однак, враховуючи, що ХХІ століття – це епоха виходу молоді на арену свідомої творчості, подальшого дослідження вимагає проблема підготовки її до життя в глобалізованому, інформатизованому суспільстві.

Студент – майбутній фахівець, у даному випадку особистість, спрямована до конкретної галузі, в першу чергу професій напряму «людина – людина», повинен мати величезну кількість взаємопов'язаних суспільно цінних рис (розум, емоції, воля, вміння, переконання, інтуїція, здатність до самоконтролю, самокритичність, любов, ненависть, пристрасть, імпульсивність тощо). Ці якості мають як природні риси, так і ті, що формуються у процесі психолого-педагогічної підготовки.

В першу чергу, це стосується необхідності готувати спеціалістів, які здібні і готові постійно й самостійно оновлювати свої знання. Саме тому перед викладачами постає завдання: не просто донести до слухачів певний об'єм фактичного матеріалу, який вони (в кращому випадку!) пасивно запам'ятають, а потім відтворять, але навчити студента самостійно оволодівати новими знаннями, добувати нову інформацію, і саме головне – виховати в нього постійну потребу в ній не тільки для отримання необхідної оцінки, а й для працевлаштування в умовах ринкової економіки, успішного кар'єрного зростання, й водночас – для самоствердження та самовдосконалення. Однак в житті часто виникає невідповідність між високим значенням, яке респонденти надають матеріальному добробуту і порівняно невисоким рейтинговим показником, покликаним забезпечувати добробут – «добра освіта». А це означає, що студенти не бачать необхідності бути освіченою людиною, постійно займатися самоосвітою. Для того, щоб розв'язати це протиріччя необхідно, в першу чергу, сформувані у студентів переконання, що тільки неперервна освіта на протязі усього їх життя зможе забезпечити їм достойне існування в світі, який швидко змінюється. Зробити це можливо, коли існує активна й рівноправна взаємодія в освітньому процесі учня й учителя, студента та викладача. Навіть можна сказати, що в діалогічній парі – студент-викладач – перше, визначальне місце повинно належати не викладачеві, а студентові. Важкість майбутньої перебудови полягає ще й у необхідності переходу в навчально-виховному процесі від колективних до індивідуальних, персоніфікованих форм і методів роботи.

Крім того, навчальний процес має будуватися на послідовному та цілеспрямованому включенні студента у дослідну діяльність, починаючи з першого курсу. Здійснити це можливо тільки при умові, що викладач отримує

можливість індивідуально працювати з кожним студентом, консультувати його, повсякденно цікавлячись результатами його навчальної та дослідної роботи.

Взагалі у навчально-виховному процесі треба враховувати, що сучасні студенти – це здебільшого молоді люди у віці 18-25 років. Цей період найсприятливіший для навчання і професійної підготовки, для формування індивідуального стилю діяльності. Найважливіша здатність, якої студент має набути у вищому навчальному закладі, – це здатність навчатися, а головною особливістю студентського віку є усвідомлення своєї індивідуальності, неповторності в становленні самосвідомості і формування власного «Я». Для підвищення рівня навчальної діяльності студентів слід формувати у них загальні розумові дії і прийоми розумової діяльності, посилювати мотивацію навчання, а також використовувати традиційні та нові навчальні технології, сучасні інформаційні технології, що активізують та інтенсифікують навчально-пізнавальну діяльність. Але все це вимагає ґрунтовної психолого-педагогічної підготовки як студентів, так і викладацького складу.

Однак у процесі професійної підготовки студента ще не став пріоритетним у ієрархія цінностей розвиток особистості, а лише потім професіоналізація і спеціалізація.

За словами Віктора Андрущенка, для розв'язання низки суперечностей у вищій школі необхідно здійснити «забезпечення педагогічної підготовки для всіх». Пояснюється це тим, що, виконуючи будь-які професійні функції, людина завжди реалізує себе як особистість, цілісно реагуючи на певні ситуації, вступаючи у взаємодію з іншими учасниками професійної діяльності, водночас формуючи систему індивідуальних цінностей. Саме відсутність готовності до виконання професійних обов'язків не дозволяє значній частині випускників ВНЗ повністю реалізувати свій творчий потенціал, утруднює процеси соціальної і професійної адаптації, перешкоджає оволодінню високими рівнями професійної майстерності.

Взагалі людина, не освічена в галузі педагогіки і психології частіше попадає під вплив негативних факторів, переживає особистісні деформації, завдає психічних травм людям, з якими спілкується на міжособистісному чи професійному рівнях. Тому сучасний фахівець улюбій галузі повинен володіти значним запасом спеціальних психолого-педагогічних знань, уміти поповнювати, розвивати і творчо застосовувати їх у професійній діяльності. Дискусія, чи є необхідною в будь-якому ВНЗ психолого-педагогічна підготовка, безпідставна. Ця галузь знань у будь-яких умовах, життєвих обставинах, на кожному етапі індивідуального життя, професійної діяльності стосується будь-якої людини. Оскільки метою педагогіки як науки і навчальної дисципліни є виховання, формування особистості, тому саме сформована особистість повинна повніше

розуміти себе й інших людей, гнучкіше вирішувати проблеми в особистій сфері і професійній діяльності, ґрунтуючись на надійних психолого-педагогічних знаннях, а не внаслідок власної імпульсивності. Однак сьогодні можна констатувати, що рівень психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців різних галузей поки що залишається недостатнім.

В залежності від галузі підготовки фахівця навчальний план повинен у циклі гуманітарні або психолого-педагогічні дисципліни передбачати ті, які необхідні для професійного становлення випускників в умовах конкуренції ринкових відносин.

І робити це потрібно тоді, коли студент зіштовхнувся безпосередньо з проблемами, стосунками у колектив, коли майбутній фахівець починає цікавитися і заглиблюватися у психолого-педагогічні проблеми як фактор професійної необхідності. Саме тоді виникає бажання поглибити отримані психолого-педагогічні знання, озброїтися практичними рекомендаціями, необхідними вже конкретному фахівцю, для виконання своїх професійних обов'язків.

Перші кроки на шляху до вирішення цих проблем зробили кафедри гуманітарних і психолого-педагогічних дисциплін Київського національного економічного університету (1993), Івано-Франківського національного технічного університету нафти і газу, де відкрито Центр педагогічної майстерності (2011), НТУ «Харківський політехнічний інститут», НТУ «Київський політехнічний інститут», Київський національний авіаційний університет, Українська академія державного управління при Президентові України, Рівненський державний технічний університет, нині Національний університет водного господарства і природокористування в м. Рівному тощо. Наприклад, у комплекс психолого-педагогічної підготовки Медичного інституту УАМН були включені факультативні курси занять «Культура розумової праці», «Культура спілкування», «Етичні проблеми в медицині». А в 1998 році в інституті було створено Центр з формування особистості, який вивчав питання: як навчання впливає на студента, на формування особистості [Первак П.І. Досвід Медичного інституту в формуванні особистості студента – майбутнього лікаря ХХІ століття. – К., 2000. – С. 6-7].

Освітня політика України щодо ППП випускників непедагогічних університетів набуває все більшого поширення, стає обов'язковою складовою у їх структурах, інноваційною, перспективною їх частиною. Відбувається це з двох причин: диверсифікація освітньої діяльності університетів (наприклад, отримання другої спеціальності викладача) або посилення рівня цієї складової необхідної до управлінської діяльності майбутніх спеціалістів.

Це ж стосується і викладачів ВНЗ. Сьогодні викладачу вже недостатньо лише поєднати педагогічну спрямованість своєї діяльності з науково-

пошуковою активністю. Важливим є те, на якому ментально-духовному тлі це відбувається, наскільки викладач здатний проявляти моральний професіоналізм. Гуманістична парадигма передбачає концентрування учбового процесу не на навчальній дисципліні, а на особистості студента, його професійному становленні і особистісному зростанні. Задля цього сам викладач має бути високого рівня самоактуалізованості, особистої і громадянської зрілості. При чому професійна діяльність викладача вищої школи вимагає наявності певних особистісних якостей, соціально-психологічних рис і педагогічних здібностей. Серед них основними є такі: загальногромадянські риси; морально-психологічні якості; науково-педагогічні якості; індивідуально-психологічні особливості; професійно-педагогічні здібності.

Складовими якості ППП виступають: підбор й виховання науково-педагогічних кадрів, удосконалення навчально-методичного забезпечення, впровадження інноваційних освітніх технологій, розвиток матеріально-технічної бази, контроль якості навчання, стимулювання успішності студентів [Програма підвищення якості навчального процесу в Харківському національному університеті імені В.Н. Каразіна на 2002-2010 рр. // <http://www-ukr.univer.kharkov.ua/study/program/php3>].

Як бачимо важливою умовою досягнення необхідного рівня якості ППП майбутніх спеціалістів є підвищення рівня педагогічної майстерності викладачів; і в передовсім – молодих. Так психолог В.А.Семиченко вважає, що лише перебудовою процесу ППП не можна вирішити всі проблеми вищої школи. За її твердженням необхідно поряд з комплексними широкомасштабними дослідженнями для одержання достовірних даних про психологію сучасного студента, тенденції змін, що відбуваються, проводити психологічну експертизу педагогічних новацій і пропонованих організаційних форм і технологій а також психологічну підготовку адміністративного і професорсько-викладацького складу всієї системи професійної освіти [Семиченко В.А. Пути повышения эффективности изучения психологии. – К., 1997. – С. 4-5, 112-116].

Сучасний викладач ВНЗ повинен бути спорідненим з основними проблемами педагогіки вищої школи, володіти педагогічним понятійним апаратом, орієнтуватися в сучасних педагогічних технологіях. Без опанування цього педагогічного мінімуму не може бути результативної педагогічної діяльності викладача технічного ВНЗ. Розуміючи це, в Національному університеті «Львівська політехніка» спеціалісти кафедри ППП здійснюють психолого-педагогічну підготовку викладачів через семінар педагогічних знань, програма котрого складається з основ психології вищої школи, основ педагогіки вищої школи, педагогічної майстерності. Курс семінару розрахований як на теоретичне, так і на практичне вивчення психолого-педагогічних дисциплін, тобто містить

лекційні, семінарські, практичні заняття. Для систематичності і послідовності курси означені темами, розраховані й на зовсім непідготовленого слухача, тобто - загальні поняття про психологію та педагогіку вищої школи. Особливо важливою є тема «Психологія особистості», тому що власне з навчання і виховання особистості, формування особистості фахівця пов'язана педагогічна діяльність викладача ВНЗ. Покращенню педагогічної взаємодії між студентами сприяють знання особливостей емоційної, мотиваційної сфери юнаків та юнок.

Враховуючи, що кожен викладач володіє власним досвідом роботи, має сформовану точку зору щодо різних аспектів викладацької діяльності, певні здобутки у розвитку педагогічної майстерності, доцільним є проведення семінарських занять, де відбувається обговорення і обмін досвідом з актуальних проблем у роботі викладача. Для набуття досвіду із соціальних вмінь використовуються тренінгові форми навчання, в яких, завдяки застосуванню сучасних психологічних технологій, можна вдосконалювати професійну майстерність викладача [Вища освіта України. Безперервна освіта в Україні: реалії та перспективи: тематичний випуск №4 (додаток 1) 2008].

Особлива увага до ППП майбутніх викладачів ВНЗ – студентів магістратури. Враховуючи, що магістр – освітньо-кваліфікаційний рівень фахівця, який на основі кваліфікації бакалавра або спеціаліста набув поглиблених спеціальних умінь та знань інноваційного характеру, має певний досвід їх застосування та продукування нових знань для вирішення проблемних професійних завдань у певній галузі народного господарства, і що відповідно до «Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні», затвердженого постановою Кабінету Міністрів України 20 січня 1998 року за №65, майбутній магістр має бути орієнтований в першу чергу для роботи в науково-дослідній, управлінській та педагогічній сферах, одним із важливих завдань магістратури (любої спеціальності) є підготовка викладачів ВНЗ, що не передбачено освітньо-професійними програмами для спеціалістів і бакалаврів.

У структуру викладання дисциплін психолого-педагогічного циклу вищезазначеної категорії студентів повинні входити наступні напрями: виявлення готовності студентів молодших курсів до нових форм навчальної діяльності, нової організаційної системи, нової соціальної ситуації і соціокультурного оточення; виявлення індивідуальних особливостей студентів, тенденцій особистісного розвитку в процесі навчання у ВНЗ, розкриття специфіки роботи зі студентськими групами різних типів і різних років навчання; попередження дисгармоній психічного розвитку студентів, надмірних фізичних і психічних навантажень, виявлення факторів, що негативно впливають на особистісний розвиток студентів; виявлення і використання механізмів колективної діяльності, аналіз

тенденцій розвитку первинних студентських колективів і їхній вплив на особистісне і професійне становлення майбутніх фахівців.

А тому для реалізації пункту 1.2 законодавства України стосовно підготовки у ВНЗ фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр» такі навчальні дисципліни, як «Педагогіка вищої школи», «Вища школа і Болонський процес» повинні бути обов'язковими для всіх студентів освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр». В протилежному випадку студенти, які отримали цей рівень, по перше, ніколи не підтвердять його при нострифікації дипломів, по друге, вони є не конкурентоспроможними, як викладачі ВНЗ порівняно з тими, хто прослухав всі предмети психолого-педагогічного циклу.

Наприклад, у Національному університеті «Львівська політехніка», де здійснюється підготовка магістрів за спеціальністю «Управління навчальним закладом», особлива увага у їх підготовці приділяється психолого-педагогічному блоку дисциплін («Методологія наукових досліджень проблем освіти», «Гігієна розумової праці», «Конфліктологія», «Інноваційні педагогічні технології», «Психологія управління», «Соціальна психологія», «Соціально-педагогічна служба в навчальних закладах», «Державна освітня політика», «Порівняльна педагогіка», «Діагностика характеристик людини» та ін.), засвоєння котрих дозволить випускникам вирішувати численні задачі з психології управління персоналом, мінімізувати конфліктні ситуації, прискорено і досить надійно діагностувати характеристики людини. Але це стосується тільки окремо взятих ВНЗ.

Тому однією з важливих умов підвищення якості підготовки випускників ВНЗ – майбутніх фахівців різних галузей життєдіяльності людини – майбутнього України є посилення уваги до їх психолого-педагогічної підготовки

І останнє. Щоб у майбутніх учителів сформувати зацікавленість проблемами історії педагогіки, педагогіки та методики викладання різних дисциплін, щоб прилучити найкращих до наукової роботи, явно недостатньо на факультетах, де присвоюють випускникам кваліфікацію «викладач», читати педагогіку в обсязі 60 годин, а історію педагогіки – в обсязі 8 годин (історичний факультет), або взагалі її не вивчати (як це відбувається на хімічному факультеті нашого університету). Для порівняння слід зазначити, що, наприклад, в 1936 році в Україні на вивчення педагогіки припадало 176 годин, а історії педагогіки – 134 години [4, с.87]. Незрозуміло також, як можна писати в дипломі відповідальне слово – викладач, якщо студенти (наприклад, філологічного факультету) не складають державного екзамену з педагогіки. І це при умові, що певна частина випускників денної форми навчання цього факультету працюють саме вчителями.

Отже, вивчення теоретичної і практичної спадщини Б. М. Ступарика, сучасного стану історико-педагогічних досліджень та завдань, визначених для

досліджень такого напрямку АПН України, дозволяє основними тенденціями сучасних історико-педагогічних досліджень вважати: необхідність врахування педагогічних процесів, які відбуваються в світовій педагогіці, тобто їх глобалізація; розгляд проблеми в контексті світових цивілізованих трансформацій з урахуванням досвіду зарубіжних країн; посилення культурологічної й практичної спрямованості дослідження; врахування нової періодизації педагогічної думки в Україні; скрупульозний підхід до використання педагогічних категорій, особливо тих, які потребують уточнення.

Список використаних джерел

1. Ступарик Б. Українська національна школа: нова парадигма вартостей // Галичина. – 1998. – № 1. – С. 137–143.
2. Мусієнко Н. Українське шкільництво: розвиток без кордонів // Шлях освіти. – 2001. – № 3. – С. 42-44.
3. Завгородня Т. К., Лисенко Н. В., Мажець Д.-К., Ступарик Б. М. Опіка над дітьми в добу трансформації суспільного устрою. - Івано-Франківськ; Ужгород: Мистецька лінія, 2002. – 151 с.
4. Майборода В. К. Вища педагогічна освіта в Україні: історія, досвід, уроки (1917-1985). – К., Либідь, 1922. – 196 с.

[Т.К.Завгородня. *Наука и образование: сб.труд.*
IV междунар.науч.-метод.конф.
23 февраля – 2 марта 2013г., Гоа (Индия).
Хмельницкий: ХНУ, 2013. С.147-149]

Співпраця керівників педпрактики, вчителів і студентів – важлива умова підготовки майбутніх педагогів (ретроспективний аналіз)

За словами В. Андрущенко, сьогодні вчитель має бути «справді народний професійно підготовлений і духовно багатий», бо він є «ключова фігура гуманітарної сфери українського суспільства» [1]. Для досягнення цього, на думку О. Савченко, необхідно не тільки позбавити зміст освіти в закладах з підготовки вчителів надмірної структурованості, посилити його к V її і, (урологічний аспект, цілеспрямовано формувати в майбутніх педагогів інтегровані професійні уміння, які мають універсальний характер, щоб «підвищити обсяг і якість педагогічної практики» [2].

Тому не дивно, що проблема вдосконалення організації педагогічної Практики майбутніх учителів завжди була і є актуальною <...> Але, як засвідчує досвід підготовки майбутніх педагогів, належно організовувати різноманітні форми педагогічної практики – це тільки половина справи.

Не менш важливо, щоб викладачам, керівникам практики, вчителям, адміністрації навчальних закладів – організаторам практики – вступити зі

студентами в активний діалог, встановити партнерські стосунки. Саме проблема співпраці керівників педпрактики зі студентами не розроблена. Тому актуальним є на підставі емпіричного матеріалу, одержаного під час проведеного нами експерименту, довести, що важливою умовою підвищення ефективності педагогічної практики як форми навчання майбутніх учителів і необхідність покращення співпраці її керівників, учителів і студентів.

Підтвердженням цієї думки є те, що кожний третій із опитуваних студентів цих навчальних закладів з підготовки вчителів (2003 р.) назвав цей показник як вирішальний при визначенні ефективності впливу педагогічної практики на становлення особистості майбутнього вчителя.

Відповіді на питання «Який стиль керівництва студентами перевалів у Ваших керівників та вчителів шкіл?» показали, що хоча більшість студентів (65 %) назвала демократичний стиль керівництва, все ж таки кожний п'ятий назвав авторитарний, а 13 % - ліберальний. Заслужує на увагу той факт, що під час останньої педпрактики на V курсі різко змінюється оцінка студентами типу стосунків. Так, у чотири рази зростає кількість студентів, які вважають, що домінує авторитарний стиль, при цьому в 5 разів зменшується оцінка студентами ліберального стилю, однак не надто зменшується чисельність тих, хто назвав стиль керівництва демократичним. З наведених даних може випливати два висновки. Ймовірно, до студентів під час першої і другої педпрактик (3 і 4 курси) люди, які причетні до неї, ставляться більш ліберально, враховуючи відсутність у них досвіду практичної роботи, а під час останньої (5 курс) вимогливість до студентів зростає. Не виключено, що студенти змінили критерії оцінки під впливом стилю керівництва адміністрацією навчального закладу та вчителями. Доповненням до отриманої інформації можуть бути відповіді студентів на запитання «Які стосунки склалися у Вас з керівниками педпрактики?». Еволюцію типу стосунків студентів з керівниками педпрактики зображено у наступній таблиці.

**Еволюція типу стосунків майбутніх вчителів
з керівниками педагогічної практики**

Курс	Тип стосунків у %			
	Ділові	Товариські	Напружені	Не відповіли
IV	64	28	0	8
V	48	48	4	0

Аналіз отриманих результатів засвідчує, що студенти випускного курсу педагогічних спеціальностей, оцінюючи стосунки, які склалися між ними і керівниками педпрактики, надають перевагу товариському стилю спілкування,

але дуже показово, що жоден із майбутніх учителів не зазначив, що в них із керівником були стосунки і ділові, і товариські.

Однією з причин такого становища, очевидно, є те, що інколи керівниками педпрактики призначаються люди, які не мають достатнього досвіду роботи в навчальних закладах. Крім того, брак годин, які виділяються навчальним планом на керівництво педпрактикою, обумовлює велику кількість об'єктів керівництва, що не дозволяє методисту надавати якісну допомогу, особливо в організації опіки дітей, проведенні виховної роботи тощо. Нарешті, кафедрами, факультетами не вироблено єдиних вимог для керівників педагогічної практики з урахуванням демократизації та гуманізації управління навчально-виховним процесом. Не випадково тільки 28 % студентів вважають, що під час педагогічної практики забезпечується єдність вимог навчального закладу і школи до студентів. Переважна більшість майбутніх педагогів (70 %) висловлює думку, що ця єдність забезпечується лише частково, а 2 % опитаних зазначають, що єдність вимог не забезпечується. За результатами дослідження можна зробити висновок, що констатація єдності вимог школи й навчального закладу зменшується на 12 % від другої до третьої практики. Цей факт можна пояснити і тим, що студенти під час останньої практики вже більш досвідчені і розуміють, що від них вимагають. У той же час кількість студентів, які вважають, що єдність вимог до них викладачів університету і школи під час педпрактики забезпечується достатньо, зростає на ті ж 12 %.

Серед пропозицій щодо вдосконалення педпрактики п'ятикурсники поряд із побажаннями і про збільшення терміну проходження практики (10 % респондентів), спрощення звітності (55 %) зробили наголос (кожний другий) на необхідності вдосконалення її методичного забезпечення. Важливою умовою підвищення ефективності педагогічної практики вони вважають покращення стосунків між ними та вчителями і методистами. Таку думку висловили 48% четвертокурсників і 12% п'ятикурсників. Окрім цього студенти відстоюють думку про необхідність покращення їх методичної підготовки як до організації навчального процесу, так і в більшій мірі до виховання. На думку випускників (88 %), ефективність педагогічної практики залежить не тільки від рівня їх знань з педагогіки, психології, метелики викладання предмета, але й від їх власної відповідальності і старанності (76 %), а також від наявності методичної літератури (56 %). Слід зауважити, що наведені показники зростають у середньому на 20 % від першої практики до останньої (на випускному курсі).

Варто пригадати, що цікавий досвід співпраці вчителів, методистів і а практикантів існував у Галичині в 20-30-х роках ХХ ст. Тоді дуже відповідально ставилися до підбору керівників педагогічної практики. Вважалося, що до цієї відповідальної праці можуть залучатися тільки найбільш досвідчені вчителі

народних шкіл, які з року в рік підтверджували професійне і громадянське право здійснювати підготовку педагогічних фахівців. Сьогодні теж на порядку денному стоїть питання, «кому ми піддаємо право опікуватися студентом у школі, якому педагогу, які він методи сповідує. Бо, знов-таки, за час практики, - наголошував В. Кремінь, можна акцентувати діяльність студента, майбутнього педагога, і на одних аспектах, і на інших».

Додамо, що організація педагогічної практики в Галичині базувалася на тісному взаємозв'язку викладачів семінарії з вчителями школи вправ (базова школа), яка здебільшого існувала при семінарії, що сприяло активній участі семінаристів у навчально-виховному процесі школи ще до офіційного терміну проходження педпрактики.

Під час педагогічної практики використовувалися різні форми співпраці її керівників зі студентами, методи контролю, а також стимулювання учнів-практикантів; підготовчі конференції, де обговорювався зміст матеріалу, що планувався до використання на пробному уроці; загальні конференції – для ознайомлення з проблемами виховання й навчання, безпосередньо пов'язані з життям конкретної школи вправ; періодичні конференції, на яких дискусія відбувалася з приводу вже проведених пробних уроків; підсумкові конференції, присвячені результатам педагогічної практики.

Після завершення педагогічної практики школа видавала кожному майбутньому педагогові підтвердження-характеристику («засвідчення»). Перед тим, як її скласти, методист мав дати з приводу кожного «кандидата в педагоги» відповіді на запитання спеціальної анкети. Наводимо зразок анкети Державної педагогії у Львові [3].

«Професійний рівень вчителів:

- а) добросовісні відношення до обов'язків (дуже солідно, солідно, досить солідно, нерівномірно...);
- б) стосунки з учнями (дуже приємні, приязні, досить приязні, симпатичні, стосовні...);
- в) стосунки з керівництвом та персоналом школи;
- г) підготовка як спеціаліста;
- д) робота над власним самовдосконаленням:

знання програм, наказів, розпоряджень, інструкцій; організаторські здібності та вміння керувати; спеціальні здібності.

Загальні цінності:

загальна інтелігентність; розумова культура; ідейність (переконаність); самодіяльність (ініціатива); енергійність; почуття відповідальності».

Як бачимо, оцінювалися не тільки професійний, загальнокультурний та інші моральні якості, але й також стосунки з учнями, керівництвом та перші загалом

школи. Якщо ж були порушені деякі вимоги і, наприклад, не було встановлено дружніх стосунків з учнями, поважних, вимогливих один до одного стосунків з керівництвом та персоналом школи, то педагогічна практика продовжувалася. Аналогічне рішення приймалося тоді, коли ставлення н і проведення практики з боку учня було безвідповідальним [4].

Таким чином, педагогічна практика, яка проводилася в умовах, доближених до тих, у яких майбутнім учителям доведеться працювати, була важливою формою одержання професійної педагогічної підготовки. Під час педагогічної практики учні набували умінь і навичок організації навчально-виховного процесу на основі використання основних ідей педології, здійснення індивідуального підходу до учнів тощо. Крім того, спілкування з дітьми, досвідченими колегами сприяло розвитку в них таких задатків і здібностей, які формували особистість майбутнього вчителя.

Ретроспективний аналіз досвіду організації педагогічної практики в Сучасній Україні та Галичині у міжвоєнний період, форм співпраці керівників педпрактики та майбутніх педагогів засвідчує, що її ефективність. Щодо становлення майбутнього вчителя залежить у значній мірі від морально-психологічного клімату під час її проведення, від стосунків, які і к надаються між керівниками педпрактики, методистом, учителем і студентом.

Список використаних джерел

1. Андрущенко В. Ми маємо виплекати нового вчителя... // Освіта України. - 2003. - № 44-45.
2. Савченко О. Функціональний підхід при підготовці майбутнього вчителя // Освіта України. - 2003. - № 44-45. - С.7.
3. Центральний Державний Історичний архів України (м. Львів). - Ф 179, оп. 3, епр. 1506, арк 561.
4. Там само. - Спр. 2585, арк. 26-37.

[Т.К.Завгородня. *Вісник Прикарпатського університету.*

Педагогіка. Вип. XI. Івано-Франківськ: Плай, 2005. С. 152-156]

Проблеми підготовки вчителів-вихователів: історія та сучасність

Успішно адаптуватися в сучасній школі та виконати поставлені суспільством перед учителем завдання може лише національно свідомий, з активною громадянською позицією педагог-фахівець. Це істотно змінює й функції сучасного педагога: найголовнішою стає функція виховна, водночас великого значення набувають функції діагностична, прогностична та організаторська. Тому сьогодні й постає проблема фахової підготовки саме вчителя-вихователя, здатного до самовиховання та професійного самовдосконалення.

Така проблема ще у 20-30-х роках ХХ ст. постала практично в усіх європейських країнах. Саме тоді змінилося й саме поняття виховання. Його починають розглядати не як єдиний, а один із декількох чинників формування особистості — разом із середовищем і спадковістю. Таким чином, виховання стає цілеспрямованим процесом, у якому планомірно створюються умови для розвитку особистості. Виходячи з цього, розширилися і поглибилися функції вихователя, для виконання яких були необхідні сучасні педагогічні знання та якості: крім любові та поваги - здатність заглиблюватися в психічне життя дитини, постійно вивчаючи її; вміння ставити їй психолого-педагогічний «діагноз» (тобто оцінити рівень вихованості дитини та побачити вади, які необхідно виправити), прогнозувати її розвиток. До того ж учитель повинен був володіти педагогічною фантазією, здібностями добирати і створювати відповідно до кожної дитини певні навчально-виховні ситуації.

У цей час виховна функція вчителя набуває більшої ваги і внаслідок змін у наукових (педагогіка, психологія, дидактика, біологія, соціологія тощо) поглядах на особистість дитини. Учень стає не тільки об'єктом, а й суб'єктом навчання і виховання. Тому формування особистості учнів з урахуванням їхніх індивідуальних особливостей викликало необхідність зміни виховної технології загалом. Окрім того, нова позиція дитини у навчально-виховному процесі безпосередньо зумовила зростання особистісного впливу вихователя на індивіда, а це вимагало високої духовної культури вчителя, вдосконалення його педагогічної майстерності.

Зміна позиції вчителя, що відбулася в міжвоєнну добу, а особливо посилення функції вихователя, дали поштовх до ґрунтовного вивчення окремих напрямів підготовки вчителя-вихователя. На конгресі Міжнародної ліги нового виховання (1932) навіть проголошувався проект науки про «теля - педевтології» (цей термін уперше запропонував італійський Бихолог Eusebiettego у праці «Psicolpgia generale» (1914 р.). Проект педагогічної науки, пов'язаний із наукою про вчителя, включав чотири розділи: філософія виховання, наука про виховання, теорія *н конання, мистецтво і техніка виховання [5, с. 846-859].

У контексті проблеми підготовки вчителів, яка існувала в багатьох Східноєвропейських країнах та Наддніпрянській Україні у міжвоєнну добу, слід розглядати через розв'язання її й в Галичині. Саме в 20-30-ті роки головною метою української галицької школи стає національно-державне виховання, основою змісту виховання та навчання - українознавство. Тоді ж обґрунтовуються необхідність і можливості створення української національної педагогіки [3, с.1-3]. Це актуалізувало необхідність виховання нового Покоління вчителів, здатних виконати покладену на них історичну місію.

Як же розв'язувалася проблема підготовки вчителя-вихователя в мінімальних закладах Галичини у міжвоєнну добу? Підготовка вчителів початкових шкіл відбувалася через учительські семінарії, педагогії (1928), педагогічні ліцеї (1937). При багатьох з них існували школи вправ, які рідом утворювали один навчальний комплекс. При 19 державних учительських семінаріях Галичини 1934/35 н. р. існувало 11 таких шкіл, а при 12 педагогічних ліцеях 1937/38 н.р. було 10 шкіл вправ [4, спр.76, арк. 206].

У закладах підготовки вчителів значна увага приділялася вивченню фахових, а точніше психолого-педагогічних дисциплін. Зміст освіти в учительських семінаріях та педагогічних ліцеях передбачав вивчення психології, науки про дитину, педагогіки, дидактики, методик викладання річних предметів, найважливіших рекомендацій з питань організації роботи шкіл, планів та програм навчання. Наприклад, у педагогіях на I курсі, крім загальноосвітніх предметів: філософії, соціології, історії української літератури, вивчались також педагогічна психологія, біологія виховання, а з ічня 1938 р. — історія виховання. Крім того, протягом усього періоду навчання (два роки) тривала педагогічна практика [4, спр. 2585, арк. 14]. В учительських семінаріях на IV курсі передбачалося викладання теорії загальної методики та ознайомлення з програмами початкової школи, а на V курсі - методики викладання окремих предметів [4, спр. 2317, арк. 13-14].

В учительських семінаріях значна увага приділялася підготовці майбутніх учителів (їх часто називали «кандидатами» на вчительську посаду) до виховної роботи в процесі навчання. Про це, зокрема, свідчать теми щомісячних завдань з української мови на останніх курсах семінарій, які були прямо пов'язані з майбутньою професією. Наприклад, у Коломийській державній жіночій учительській семінарії протягом 1924-1929 рр пропонувалися такі теми: «Довіра як середник виховання», «Враження від першої практичної лекції». Давалися завдання розкрити зміст висловів: «Витривалість і менше спосібних доводить до цілі», «Школа без карності (дисципліни) - це млин без води», «Тільки вихованням може чоловік стати людиною» та ін. [1, ф. 542, оп. 1, спр. 3]. Для письмового іспиту на свідомство зрілості з педагогіки були запропоновані теми: «Учитель як чинник культурного розвитку народу», «Виховання молоді на будучих громадян», «Значення раціоналізму у вихованні» та ін. [1, ф. 300, оп. 1, спр 140- ф 303 оп.1, спр.5].

Формування майбутнього вчителя-вихователя відбувалося у процесі так званої госпітації... Особлива увага звергалася на кількість проведених уроків з мови викладання і з «рахунків» (математики). Вони повинні були значно перевищувати число уроків з інших предметів [4, спр. 1453, арк. 54].

Під час «госпітації» та педпрактики учні повинні були не тільки організувати процес навчання, а й проводити виховну роботу і знайомитися з загальною організацією вчительської праці. Цього вимагала і кураторія шкільного округу. Тому у звітах про робшшу семінарій і педагогічних ліцеїв нерідко зустрічаємо зауваження про те, що під час педпрактики занадто багато уваги приділяється навчанню і недостатньо - вихованню й організації вчительської праці [4, спр. 1512, арк. 5; спр. 1530, арк. 12].

Цікаво розв'язувалася проблема загальнокультурного розвитку семінаристів. Враховуючи скрутне фінансове становище вчительських семінарій у Галичині, учні багатьох з них на початку року створювали на свої кошти «прогулянковий фонд». Гроші цього фонду витрачалися на проведення краєзнавчих, історичних, культурно-етнографічних екскурсій. Це робилося для того, щоб не сталося так, що «вчителька вийшла із села, скінчила семінарію, а відтак повернулася вчити на село, не побачивши світу Божого» [2, с. 32].

Як бачимо, навіть ці розрізнені факти з історії підготовки вчителів для народних шкіл у Галичині в міжвоєнну добу дають підстави для висновку, що попри всі соціально-політичні, матеріальні, фінансові труднощі зміст освіти та методика навчання в них сприяли підготовці кваліфікованих учителів-вихователів. А це значною мірою допомагало розв'язати найважливішу проблему, що стояла тоді перед школою: виховання національно свідомих патріотів України.

В умовах існування самостійної і незалежної Української держави ця проблема не втратила своєї актуальності і вимагає пошуку нових шляхів її розв'язання... Університетські навчальні плани включають культурологію, українознавство, але при їх викладанні не приділяється достатньої уваги методиці застосування набутих знань у практичній діяльності. До того слід додати і формалізм у проведенні педагогічної практики — як літньої (в оздоровчих таборах), так і шкільної. Наприклад, одному студентові під час практики в школі методисту з виховної роботи надається лише 0,3 годин (!) на тиждень. Це з урахуванням його участі в настановчій та підсумковій конференціях, перевірці документації тощо.

Зрозуміло також, що за шість тижнів педпрактики на IV курсі адаптуватися в шкільному колективі, вивчити дитячий колектив, активно включитися в навчальний процес і повністю виконувати функції класного керівника багатьом студентам не під силу, тому вони вимушені зосереджувати свою увагу переважно на проведенні уроків, оскільки останні є обов'язковими і більш контрольованими, а виховна робота залишається на совісті та відповідальності студента-практиканта. Особливо це стосується завершальної педпрактики на V курсі. Як відомо, вона часто починається з початком навчального року, коли класні керівники навіть не спланували ще виховної роботи.

Існує ще одна важлива проблема: незадовільна робота з піднесення загальнокультурного рівня багатьох випускників університету. За час студентського життя тільки 50% респондентів відвідували одну, в кращому випадку дві історико-краєзнавчі пам'ятки або музеї Івано-Франківська, ще менше (15%) – області. І практично одиниці (2%) з цією метою виїжджали за її межі.

Отже, у сучасних умовах особливо актуалізувалася проблема підготовки вчителів-вихователів. Проте стан її розв'язання в масовій практиці роботи закладів підготовки вчителів потребує значного поліпшення. У подальшій роботі з підготовки вчителів для сучасної школи доцільно враховувати позитивні ідеї історичного досвіду.

[Т.К.Завгородня. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. Львів. 1999. № 2. С. 156-162.]

Творча особистість учителя в історії педагогічної думки Галичини міжвоєнної доби

Відродження національної школи в Україні неможливе без розв'язання питань підготовки вчителів нової генерації, фахівців своєї справи, що вільно орієнтувалися б у складностях суспільного життя, були б не тільки відповідальними виконавцями, й творчими особистостями. Це, зокрема, полягає в тому, що справжні вчителі повинні мати педагогічну фантазію, здібності добирати і створювати відповідно до кожної дитини певні навчально-виховні ситуації, доцільно використовувати у навчально-виховній роботі існуючий досвід або у результаті пошуків, неординарного мислення запропонувати свій власний оптимальний шлях досягнення поставленої мети. Безперечно, що розвиток творчості особистості вчителя є актуальним для сьогодення, як і в усі попередні часи.

Проблема формування творчої особистості вчителя особливо актуалізувалася в усьому світі у 20-30-х роках ХХ ст. Це пояснювалося тогочасними умовами: складним фінансовим становищем багатьох країн, значною кількістю наукових відкриттів, досягнень, в тому числі і в галузі психолого-педагогічних дисциплін, реформами шкільництва (включаючи і заклади з підготовки вчителів), розвитком теорії і практики навчання, змінами пріоритетів у навчально-виховному процесі (посилення його виховної функції) та ін.

У зв'язку з цим розширилися і поглибилися функції вчителя як вихователя. Для здійснення їх були необхідні не тільки глибокі сучасні знання зі спеціальності, психології та педагогіки, а й певні якості: повага до дитини, здатність вникати в її психічне життя; уміння ставити психолого-педагогічний «діагноз» (тобто оцінювати рівень вихованості дитини та бачити вади, які

необхідно виправити), прогнозувати її розвиток. А це вимагає формування творчого підходу до виконання своїх обов'язків.

Про важливість формування творчої особистості вчителя свідчить той факт, що у 1932 р. на Конгресі Міжнародної Ліги «Нового виховання» було запропоновано проект програми предмету «Наука і мистецтво виховання». Цей проект передбачав вивчення чотирьох розділів, серед яких, крім традиційних «Філософія виховання», «Наука про виховання (теорія та історія педагогіки)», «Теорія виховання (організація процесу виховання)» був розділ «Мистецтво і техніка виховання». Останній включав такі теми, як технологія виховання, експеримент як шлях творення нових методів і засобів для розв'язання виховних завдань, педевтологія — наука про підготовку вихователів та ін. Аналіз питань, запропонованих для вивчення, підкреслює їх актуальність і для сучасних закладів освіти з підготовки педагогів різного рівня акредитації. Так, проблема сутності мистецтва, техніки виховання й шляхів їх формування у педагогічних працівників співзвучна з проблемами фахової підготовки вчителя у відповідності вимогам новітніх документів про школу.

Йдучи у контексті педагогічних пошуків науковців Європи і Наддніпрянської України, галицькі українські педагоги у міжвоєнний період значну увагу приділили розробці моделей особистості вчителя та вимог до неї, з'ясуванню її основних прикмет. Саме тоді існувало багато характеристик позитивних і негативних якостей учителя. Так, цікавою під цим поглядом є класифікація типів учителя, розроблена відомим психологом того часу І. Кухтою, який, виступаючи на методичних курсах учителів української мови, виділив сім типів учителя і дав кожному з них відповідну характеристику [1].

На думку Ю. Дзеровича, прикметами вчителя-майстра повинні бути: педагогічний хист (знання, педагогічний такт), педагогічний досвід, сформованість педагогічних якостей (чуйність, любов до дітей, дисциплінованість та ін.). Однак учитель, на його думку, не може досягти високого рівня педагогічної майстерності, якщо він не володіє методикою викладання і виховання. «Не виховник той, — підкреслювалося у часописі «Діло», — що, знаючи мету й перейнявшись нею, не вміє підшукати засобів, що ведуть до неї» [2]. Цю ж думку висловлювала й відома галицька просвітницька діячка Наталя Дорошенко: «Школа, хоч як гарно збудовано би її плани навчання й програму виховання, буде все-таки чимсь мертвим, якщо її не оживить своїм творчим духом тямучий свого великого покликання учитель-виховник» [3],

Серед головних прикмет «доброго» вчителя О. Макарушка називав високу моральність, здатність здійснювати виховання, наявність «морально теплого» характеру; терпимість, любов до вітчизни, правдиву релігійність і поступливість, «безпретенціональність» і скромність, справедливість і лагідність, совість

ітрудолюбивість; здоровий організм; «бистроумність», добру пам'ять, живу, але здорову уяву й силу волі, вміння над собою панувати; високий загальноосвітній рівень; педагогічну і методичну освіченість; знання психології; педагогічний такт; взаємодію з вчителями, що працюють в одному класі, з батьками; знання шкільних законів, навчальних планів та інше [4].

По суті, такої ж думки тримався і М. Ваврисевич, який основними прикметами справжнього вчителя вважав любов до дітей, щирість, чесність, справедливість у поглядах, енергію, твердість і любов до діла, педагогічний такт, волю, терпимість. Все це, за переконаннями педагога, є ознаками «вчительства, не ремісництва, а мистецтва виховання «нової породи людства», яке раз-у-раз потребує від учителя дальшого інтелектуального розвитку й поступу і вимагає від нього постійної самоосвіти та само-вдосконалення» [5].

Цікаві думки про характерні риси вчителя-українця висловив М. Базник. Крім загальнодидактичних умінь і навичок українського педагога, він виділяв виховні (наявність виробленого ідеалу виховання, який відповідав вимогам і потребам нації), самоосвітні (має стійкий світогляд члена української нації; постійно перебуває в курсі національних справ; є «наскрізь модерною сучасною людиною, українським громадянином»); суспільні (вся робота іде «по лінії національних інтересів») [6]. Як бачимо, автор робить наголос на громадянській зрілості вчителя-українця, в основі якої лежить національна ідея.

Чітко сформульовані вимоги галицьких педагогів до особистості вчителя були у виступі Василя Пачовського на Першому Українському Педагогічному Конгресі (Львів, 1935). «...Учитель мусить бути чимсь більше як учителем – мусить бути дослідником, громадянином, людиною на весь ріст в кожному ділі, в кожному кроці, в кожному слові, бо він сповняє місію апостола. Він має творити нових людей, він формує через своїх вихованців родину, місто, громадянство, цілу націю» [7]. Таким чином, головне завдання вчителя вбачалося в тому, щоб формувати свою націю. Але для здійснення цього почесного завдання треба бути творцем, майстром своєї справи.

Аналіз вимог до особистості вчителя, якостей і рис, які повинні бути йому притаманні, засвідчує, що при будь-якому підході до їх визначення, галицькі педагоги виділяли педагогічну майстерність, педагогічний хист, мистецтво виховання, яких неможливо досягти не виявляючи у повсякденній роботі творчість.

Важливу інформацію про необхідність формування й вияву у педагогів творчості дають документи 1920-1930 рр. ХХ ст., які регламентували діяльність учителів, визначали критерії, за якими визначався рівень їх кваліфікації; а це допомагало їм здійснювати свою самодіагностику. Наприклад, для проходження атестації на вчителя необхідно було скласти характеристику на підставі виявлення

рівня сформованості певних показників. Серед них були результати виховної роботи, спеціальні (педагогічні) здібності, самостійність, енергійність, творчість і т. д. [8].

Про увагу до розвитку творчого потенціалу майбутніх педагогів свідчить той факт, що у характеристиці («засвідченні») по завершенні педагогічної практики школа повинна була відтворити і рівень творчого підходу до майбутньої професії. При написанні характеристики практиканта методист повинен був оцінити його професійний рівень (добросовісність відношення до обов'язків, стосунки з учнями, персоналом і керівництвом школи, підготовку як спеціаліста, роботу по самовдосконаленню: знання програм, наказів, розпоряджень, інструкцій, організаторські здібності та вміння керувати, спеціальні здібності) і вияв загальних цінностей (інтелігентність, розумова культура, переконаність, самодіяльність, ініціатива, енергійність, почуття відповідальності) [9].

Важливу інформацію про необхідність формування й вияву у педагогів творчості дає план самодіагностики, запропонований галицьким педагогом М. Базником. Він передбачав самодіагностику чотирьох напрямів: шкільне навчання, шкільне виховання, самоосвіта, колективна робота. Серед 99 позицій, які повинні були самостійно продіагностовані вчителем, деякі стосувалися безпосередньо вияву його творчості в навчально-виховному процесі. Наприклад, необхідно було відповісти на такі запитання: «Чого не достає тобі у вихованню? Чи знаєш всі недомогання й дефекти психіки нації і викорінюєш їх у вихованню молодого покоління? Послугуєшся усіма середниками самоуправи? Заснував ти діточку бібліотеку? Яка її виховуюча вартість? Спрямував ти вплив книжки з дітей на їхніх родичів? Сягає твій виховничий вплив також поза школу? Поширюєш свій вплив на дальше оточення? Примінюєш свої педагогічні досягнення в шкільному житті? Примінюєш нові методи навчання? Робиш самостійні дослідження у вихованню і навчанню? Оголошуєш свої праці друком? Який маєш літературно педагогічний доробок? Вкладаєш і свою щеголку в збірну будову нації? Богатий ти ініціативою?» та ін. [10].

Отже, у 20-30-х роках ХХ ст. в Галичині, як і в розвинених країнах світу, відбулося оновлення системи фахової підготовки вчителів народних шкіл. У цей період підвищуються вимоги до особистості вчителя, з'являються численні моделі педагога. Надзвичайно важливо, що українські галицькі науковці - М. Ваврисевич, М. Базник, Ю. Дзерович, І. Кухта, О. Макарушка, В. Пачовський, І. Юцишинта ін. серед основних прикмет учителя називали саме творчість.

Список використаних джерел

1. Матвіїв-Мельник М. Методичний курс для учителів української мови // Українська Школа. - 1933. - Ч. 3-5. - С. 36-39.
2. Чи само життя може виховати молодь // Діло. - 1929. - 9 грудня.

3. Дорошенко Н. Софія Русова як педагог: з нагоди 80-ліття уродин // Шлях виховання й навчання. - 1936. - 4. 1. - С. 10.
4. Макарушка О. Наука виховання. - Львів, 1922. - С.129-133.
5. Ваврисевич М. Порадничок учителя нової української школи. - Ксрлін: Українське Слово, 1924. - С. 43.
6. Базник М. Самодіагноз учителя // Шлях навчання й виховання. - 1928. - Ч.1. - С. 3-5.
7. Перший Український Педагогічний Конгрес.- 1935. - Львів, 1938. - С. 113.
8. Державний архів Івано-Франківської обл., ф. 302, оп.1, спр.31, арк. 39.
9. Центральний Державний історичний архів України (м. Львів), ф. 179, оп. 3, спр.2585, арк. 26-37.
10. Базник М. Самодіагноз учителя // Шлях навчання й виховання. - 1928. - Ч. 1. - С. 1-5.
[Т.К.Завгородня.
Творча особистість учителя: Проблеми теорії і практики:
Збірник наукових праць. К., НПУ, 2001. С. 88-93]

Историографический контекст развития педагогического образования Западного региона Украины второй половины XX – начала XXI века

Важной составляющей профессионального образования является педагогическое. Современной историографии, которая представила достаточно большую наработку по истории развития педагогического образования в западноукраинском регионе, присущи три важных особенности. Во-первых, кроме специальных историко-педагогических трудов данная проблема активно рассматривалась в исследованиях, посвященных другим составляющим системы образования: начальной, средней, высшей и тому подобное. Во-вторых, развитие педагогического образования изучалось или относительно всей Украины, или отдельных регионов - Буковины, Волыни, Галиции, Закарпатья. Избежание ее рассмотрения в масштабе всех западноукраинских земель предопределено сложными многоуровневыми процессами ее становления. В-третьих, сложной и разнообразной выглядит смысловая направленность студий по истории педагогического образования, где поднимался широкий круг вопросов, связанных с социальными требованиями к профессиональной подготовке учителя.

Исследования истории педагогического образования в Украине отображают общую рецепцию роли и места Западного региона в ее развитии. Они подчеркивают три основных тенденции изучения данной проблемы: а) игнорирование освещения процессов педагогического образования в Западной Украине невзирая на декларирование, что предметом исследования является ее развитие в Украине; б) отдельный показ ретроспективы педагогического образования в Восточном и Западном регионах Украины, который касается в основном периода второй половины XIX – первой трети XX ст., когда они развивались в разных государственно-политических системах; в) попытка показать развитие педагогического образования в Украине в едином русле.

Общие и особые черты имеет процесс наращивания знаний по истории педагогического образования в разных западноукраинских регионах. Имеем достаточно выразительную картину ее развития в Галиции второй половины XIX-30-х гг. XX ст. Например, М. Барна выяснила генезис организационных форм подготовки учителей в 1772-1867 гг. (институты дяко-учительства, частных учителей, адъюнктов); детальная периодизация этого процесса; определение структуры педагогического образования в крае; раскрытие особенностей профессионально-педагогической подготовки будущих учителей и тому подобное. По мнению автора основные тенденции ее развития заключаются в постоянном обострении борьбы за создание украинских педагогических учебных заведений, уровне повышения системы подготовки учителей для народных и средних школ, учительских семинарий. Она доказывает, что в качестве основного фактора их развития выступали образовательно-школьные и профессиональные организации, которые объединяли прогрессивных деятелей культуры и педагогов [1].

Важную веху в концептуализации знаний о развитии педагогического образования в Галиции в межвоенный период знаменует научную наработку Т. Завгородней в виде монографий [3; 4; 5] и многочисленных статейных публикаций. Осуществив детальную реконструкцию ее структуры и положения (всех звеньев в заведениях подготовки учителей, системе повышения квалификации и самообразования), ученая раскрыла эволюцию теории и практики обучения в заведениях профессиональной подготовки учителей. Существенный взнос в изучение истории педагогического образования в Галиции сделали представители научной школы Б. Ступарика. Так, нашли развитие изложенные в его трудах второй половины 1990-х гг. [11; 12] идеи и положения национальной системы образования с подсистемой подготовки учительских кадров, которая будучи ее самым чувствительным элементом, пыталась адекватно реагировать на каждый дежурный вызов и находясь в состоянии постоянного обновления оказывала важное влияние на всю структуру развития школы.

В таком контексте отметим докторскую диссертацию польской исследовательницы И. Шемпрух [13]. Она интересна с позиций сравнительной педагогики, потому что отображает польское виденье формирования учительских кадров в Галиции и Волыни межвоенного периода и их место в образовательном пространстве Польши. Такие сопоставления полезны для отечественных ученых, которые недооценивают влияния официальной польской педагогики на формирование украинского учительства, от которого требовали готовить лояльных граждан государства, а оно стремилось воспитывать национально сознательную молодежь. Весомую роль в изучении развития педагогического образования на Буковине в XIX – начале XX ст. сыграли представители научной

школы О. Пенишкевич [8; 10]. Показаны генезис развития в крае украинской школы, ее нормативно-правовое регулирование, формирование сети соответствующих заведений и институций, а также организационно-методическое обеспечение учебного процесса. Но положение этой сферы в межвоенный период практически не раскрыто.

Проблема развития педагогического образования на Волыни при отсутствии специальных комплексных трудов рассматривалась в контексте исследования разных звеньев системы образования края XIX - 30-х гг. XX ст. Они имеют выразительную историческую направленность, но дидактико-методический компонент подготовки учителей разработан слабо. Сравнительно со студиями в Галиции, в них глубже раскрывается иноэтничный аспект развития образования на Волыни в виде функционирования польских и еврейских учебных заведений, педагогического мастерства иностранных преподавателей. Вместе с тем, развитие инонационального педагогического образования на западноукраинских землях исследовано чрезвычайно слабо.

Наработку по истории педагогического образования на Закарпатье представляет монография В. Гомонная, В. Росула, П. Ходанича [7], которая отличается историческим подходом к проблеме: показано развитие семинарий и других специальных учебных заведений, где готовили учительские кадры, их социальное положение, государственная политика, деятельность политических и общественных объединений в этой области и тому подобное.

Таким образом, необходимы специальные историко-педагогические исследования относительно становления, развития педагогического образования и его функционирования прежде всего на Волыни и Закарпатье, презентации комплексных студий, которые бы показали общие и отличительные черты подготовки учительских кадров в разных западноукраинских регионах XIX - 30-х гг. XX ст. и раскрывали решение этой проблемы в полиэтничном контексте.

Данное задание актуализируют и материалы серийного издания «Высшее педагогическое образование и наука Украины: история, современность и перспективы развития», которое появилось в виде объемных томов, посвященных каждой области, в частности и семи западных [2]. Невзирая на унифицированные требования, они заметно отличаются в структурно-смысловом отношении, которое предопределяется особенностями взглядов местных ученых и накопленной научной наработкой по данной проблеме.

Общим для большинства томов является широкий общественно-исторический контекст, что детерминирует развитие высшего педагогического образования и науки в каждой из западных областей Украины, выяснения ее развития в отдельные периоды и по типам учебных заведений. Однако этот компонент не обеспечил концептуальную целостность данного проекта. Идет речь

о диспропорции и отличительных подходах освещения определенных процессов. Например, история педагогического образования Ивано-Франковской области представлена лишь развитием пединститута-университета [2].

Следовательно, подготовка фундаментальных коллективных исследований является стратегическим направлением развития отечественной историко-педагогической науки, а реферируемый проект дает ценный опыт для реализации этого задания.

Наработку ученых о развитии педагогического образования в Украине также удостоверяют две прогрессирующих историографических тенденции. Первая касается усиления внимания к изучению педагогических училищ, которые в Западном регионе Украины начали создавать при советской власти и превратились в настоящие «кузницы» учительских кадров, а за время государственной независимости реорганизовались в профильные техникумы и колледжи. Вторая тенденция проявляется в обобщении опыта деятельности и развитии институтов последипломной педагогической подготовки.

Поэтому отечественная историко-педагогическая наука имеет достаточно большие достижения в изучении андрагогики, генезис которой связывают с известным галицким педагогом М. Галущинским, который в 20-х гг. XX ст. выступил в качестве первого украинского теоретика образования взрослых. Внимание ученых к данной проблеме усилилось у 1970-1980-х гг., когда стали разрабатывать ее теоретико-методические принципы [6, с.15].

Главными достижениями в изучении развития андрагогики в Галиции являются исследования И. Воробец, польского ученого Е. Поточни, на Буковине Л. Тымчук и др. Ее истоки становления ученые связали с развитием европейской педагогической мысли и внутренними социокультурными изменениями. Работа Е. Поточни [9] отмечается полиэтническим подходом и детерминацией развития теории и практики андрагогики в Галиции 1867-1918 гг., деятельностью украинских и польских политических, культурно-просветительных, рабочих, экономических институций, а также церкви и школы.

Развитие андрагогики на Буковине в последней трети XIX - 30-х гг. XX ст. имело степенный характер в виде двух структурных уровней (государственный – курсы для необразованных, повторное обучение и «народный» - читальни, курсы, университеты). Ее функционирование обеспечивало последовательное решение «первичных заданий» (ликвидация пробелов школьного образования и национального воспитания). Таким образом наметилась реконструкция целостной «региональной модели андрагогического образования».

Доступный массив литературы удостоверяет отсутствие основательных научных наработок по проблеме развития педагогики взрослых на Волыни и Закарпатье, хотя обобщающие студии по истории образования в этих регионах

підтверджує проведення целенаправленої роботи в цій області. Врештеш, існуючі наробки удостоверяють обґрунтованість виділення і вивчення в одному історикографічному ключі студій по історії розвитку жіночого, економічного, релігійного, художественного виховання.

Список использованной литературы

1. Барна М.М. Розвиток педагогічної освіти в Східній Галичині (1867-1939 рр.): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 “Теорія та методика професійної освіти” / М. М. Барна. - К., 1996. – 20 с.
2. Вища педагогічна освіта і наука України: історія, сьогодення та перспективи розвитку. Волинська область / Ред. рада вид.: В.Г.Кремень (голова) [та ін.]: редкол. тому: І.Я.Коцан та ін. - К.: Знання України, 2009. – 415 с.; Івано-Франківська область / Ред. рада вид. В.Г.Кремень та ін. редкол. тому: Б.К.Остафійчук (гол.), В.І.Кононенко (відп. ред.) та ін. - К.: Знання України, 2010. - 335 с.; Львівська область / Ред. рада вид.: В.Г.Кремень (голова) [та ін.]: редкол. тому: Н. Скотна (гол.) та ін. - К.: Знання України, 2012. - 267 с.; Рівненська область / Ред. рада вид.: В.Г.Кремень (голова) [та ін.]: редкол. тому: Р.М.Постоловський та ін. - К.: Знання України, 2010. - 383 с.; Тернопільська область / Ред. рада вид.: В.Г.Кремень (голова) [та ін.]: редкол. тому: В.П.Кравець та ін. - К.: Знання України, 2011. – 279 с.; Чернівецька область / Ред. рада вид.: В.Г.Кремень (голова) [та ін.]: редкол. тому: С.В.Мельничук та ін. - К.: Знання України, 2011. - 279 с.
3. Завгородня Т. Дидактична думка в Галичині (1919-1939 роки) / Т. Завгородня. – Івано-Франківськ: Плай, 1998. – 167 с.
4. Завгородня Т. Підвищення кваліфікації вчителів Галичини (1919-1939 рр.): дидактичний аспект / Т.Завгородня. - Івано-Франківськ: Плай, 1999. – 88 с.
5. Завгородня Т. Підготовка вчителів для української народної школи в Галичині (1919-1939 рр.) / Т.Завгородня. - Івано-Франківськ: Плай, 1999. – 135 с.
6. Образование взрослых // Педагогический словарь: в 2-х томах. - М.: АПН, 1960. - Т. 2. - С. 15-17.
7. Освіта Закарпаття: монографія / В. В. Химинець, П. П. Стрічик, Б. М. Качур, М.І. Талапканич. – Ужгород: Карпати, 2009. – 464 с.
8. Пенішкевич О. Підвищення кваліфікації підготовки кадрів на Буковині в кінці ХІХ — на початку ХХ століття // О.Пенішкевич // Науковий вісник Чернівецького ун-ту: зб. наук. пр. - Вип. 122: Педагогіка і психологія. - Чернівці: Рута, 2005. - С. 111-120.
9. Поточни Є. Розвиток освіти дорослих в Галичині (1867-1918 рр.): дис... доктора пед. наук: 13.00.01 / Єжи Поточни. – Івано-Франківськ, 1999. – 422 с.
10. Становлення і розвиток народної освіти та педагогічної думки на Буковині: навч. посіб. / Д. І. Пенішкевич та ін. (укл.); Чернівецький держ. ун-т імені Юрія Федьковича. – Чернівці, 1997. – 48 с.
11. Ступарик Б. Освіта дорослих / Б.Ступарик, І.Воробець // Галичина. - 1999. - Ч. 3. - С. 144-151.
12. Ступарик Б. Проблеми освіти дорослих у працях Степана Сірополка / Б.Ступарик // Обрії. - 1998. - Ч. 2. - С. 12-17.
13. Шемпрух І. Тенденції розвитку педагогічної освіти вчителів у Польщі (1918-1999 рр.): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня док. пед. наук: спец. 13.00.04 “Теорія та методика професійної освіти” / І. Шемпрух. - К., 2001. – 43 с.

[И.В.Стражникова.

Философско-педагогические проблемы непрерывного образования: сб. науч. статей / под. ред. М.И.Вишневого, Е.И.Снопковой. Могилев: МГУ имени А.А.Кулешова, 2015. С. 190-194]

Історіографія розвитку вищої педагогічної освіти в регіональному аспекті

За останні десятиліття українська історико-педагогічна наука переживає динамічний поступ, що супроводжується складними, суперечливими трансформаційними процесами, переосмисленням наукових парадигм, пошуком нових теоретико-методологічних аспектів й орієнтирів. Його характер та особливості відображають нарощування фактографічної бази, передусім посилення наукового дискурсу, плюралізму думок, альтернативності поглядів, поліфонії рефлексій і теоретичних висновків. За таких умов зростають інтерес і потреба систематизації та конструктивно-критичного переосмислення нагромаджених педагогічною наукою знань з розвитку освіти та шкільництва. Такий системний ретроспективний погляд необхідний для з'ясування досягнень минулого, збереження й примноження напрацювань, попередження помилок і визначення перспектив поступу.

У даному контексті актуалізується проведення історіографічних досліджень не лише з конкретно-педагогічних проблем або щодо розвитку педагогічної науки у масштабах усієї України, але й осмислення загальних та особливих тенденцій нагромадження педагогічних знань у її регіональному, зокрема західноукраїнському вимірах.

Так, у регіональному аспекті вищим у рамках радянської історіографії був рівень дослідженості освітніх систем на Закарпатті, що мали свою специфіку в силу особливостей історичного розвитку краю. Це завдячується доробку А. Бондаря, А. Ігната та особливо виданому А. Бондарем і А. Чумою у 1967 р. в Пряшеві (Чехословаччина) історичному нарисі про розвиток української школи на Закарпатті та Східній Словаччині [2]. Виводячи її початки з часів князя Корятовича, вчений на основі джерел відстежив розвиток народних (церковних) і приватних шкіл, діяльність мандрівних учителів у XV-XVII ст.; детально показав становлення української системи освіти з кінця XVIII - до початку XX ст., в якій сформувалися всі основні ланки - від початкової, середньої, професійної до підготовки учительських кадрів тощо.

Більше уваги радянські дослідники приділили розвитку освіти на західноукраїнських землях у 1920-1930-х рр., позаяк даний період безпосередньо передував їхньому возз'єднанню з УРСР. Попри незмінність загальної парадигми, підходи до висвітлення цієї проблеми мають свої особливості.

Друга половина 60-х рр. XX ст. позначилася появою узагальнюючих історичних праць, які демонстрували здобутки розвитку соціалістичного культурного будівництва в західних областях України загалом та на Буковині, Закарпатті зокрема. Головну увагу автори зосереджують на таких питаннях: розширення мережі семирічних і середніх шкіл; зростання їх матеріально-

технічної бази; підготовка вчительських кадрів (серед них було чимало осіб із середньою і незакінченою вищою освітою); удосконалення навчальних планів і програм; поліпшення форм і методів навчальної роботи; посилення уваги до політехнічного навчання, трудового виховання та позашкільних форм роботи.

Така зосередженість досліджень на висвітленні розвитку освіти в одному регіоні за досить вузького періоду 50-х - першої половини 60-х рр. XX ст. - унікальне явище у вітчизняній історіографії історії педагогіки. Разом з тим це не могло не призвести до дублювання фактографічного матеріалу і теоретичних висновків, тож їхня наукова новизна ставала дедалі умовнішою. Розкривалися заходи з капітального будівництва шкільних приміщень і їхнього обладнання, з переходу на загальнообов'язкове семирічне навчання та ліквідації анальфабетизму, з розвитку політосвіти й підготовки педагогічних кадрів тощо. Постійні акценти на збільшення мережі шкіл, позашкільних закладів, дитячих і молодіжних видань супроводжувалися порівняннями та протиставленням становищу українського шкільництва за польського періоду. Прикметними рисами цього доробку стало узагальнення досвіду учителів-практиків, а також безапеляційна констатація факту сформованості радянського патріотичного почуття в учнівській молоді регіону.

Тому важливою складовою професійної освіти є педагогічна. В радянській науці регіональний аспект її розвитку представлений слабо, позаяк у працях з історії освіти за дорадянського періоду автори акцентували на утисках і дискримінації українського вчительства, а сам процес його підготовки, особливо у національних приватних закладах, ігнорувався. В українській радянській історіографії так і залишилося розмите уявлення про організацію та зміст підготовки українського вчительства. Вона пов'язувалася з діяльністю Крайової шкільної ради, а про функціонування мережі державних і приватних вчительських семінарій фактично не згадувалося.

Сучасній історіографії, що представила чималий доробок з історії розвитку педагогічної освіти у західноукраїнському регіоні, притаманні три важливі особливості. По-перше, окрім спеціальних історико-педагогічних праць дана проблема активно розглядалася в дослідженнях, присвячених іншим складовим системи освіти — початковій, середній, вищій тощо. По-друге, розвиток педагогічної освіти вивчався або відносно усієї України, або окремих регіонів — Буковини, Волині, Галичини, Закарпаття. Уникання її розгляду у масштабі усіх західноукраїнських земель зумовлене складними багаторівневими процесами її становлення у кожному із зазначених теренів. По-третє, складною і розмаїтою виглядає змістова спрямованість студій з історії педагогічної освіти, де піднімалося широке коло питань, пов'язаних із соціальними вимогами до професійної підготовки вчителя.

Проблема педагогічної освіти знаходиться в центрі уваги сучасної педагогічної науки. Її вивчення стимулюють численні спеціалізовані фахові періодичні видання, десятки науково-практичних конференцій з різних питань підготовки вчителів. Вибірковий аналіз матеріалів опублікованих за результатами таких заходів, що відбулися в західних областях України показав, що від 10 до 40 % виступів присвячувалося регіональним історико-педагогічним аспектам цієї проблеми.

Зокрема праці з історії педагогічної освіти в Україні відображають загальну рецепцію ролі і місця Західного регіону в її розвитку. Вони увиразнюють три основні тенденції вивчення даної проблеми: а) ігнорування висвітлення процесів педагогічної освіти в Західній Україні попри декларування, що предметом дослідження є її розвиток в Україні; б) роздільний показ ретроспективи педагогічної освіти у Східному та Західному регіонах України, що має сенс стосовно періоду другої половини ХІХ — першої третини ХХ ст., коли вони розвивалися у різних державно-політичних системах; в) намагання показати розвиток педагогічної освіти в Україні в єдиному руслі.

Спільні та особливі риси має процес нарощування знань з історії педагогічної освіти в різних західноукраїнських регіонах. Маємо доволі виразну картину її розвитку в Галичині другої половини ХІХ — 30-х рр. ХХ ст. Так, одне з перших присвячених цій проблемі комплексних досліджень - дисертація М. Барни [1]. Автором з'ясована генеза організаційних форм підготовки вчителів у 1772-1867 рр. (інститути препаранди, дяко-вчительства, вчителів-приватистів, ад'юнктів); запропонована періодизація цього процесу (три періоди поділяються на сім етапів); визначена структура педагогічної освіти в краї; розкриті особливості професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів тощо. За думкою автора основні тенденції її розвитку в краї полягають у постійному загостренні боротьби за створення українських педагогічних навчальних закладів, рівневому піднесенні системи підготовки вчителів для народних і середніх шкіл, учительських семінарій. Вона доводить, що основним чинником їх розвитку виступали освітньо-шкільні та професійні організації, які об'єднували прогресивних діячів культури і педагогів.

Важливу віху у концептуалізації знань про розвиток педагогічної освіти в Галичині за міжвоєнного періоду знаменує науковий доробок Т. Завгородньої у вигляді монографій [10] та численних статейних публікацій. Здійснивши детальну реконструкцію її структури і становища (всіх ланок в закладах підготовки вчителів, системі підвищення кваліфікації та самоосвіти), вчена розкрила еволюцію теорії і практики навчання в закладах професійної підготовки вчителів.

Істотний внесок у вивчення історії педагогічної освіти в Галичині зробили представники наукової школи Б. Ступарика. В їх науковому доробку знайшли поглиблення і розвиток викладені у його працях другої половини 1990-х рр. ідеї і положення, які узалежнювали поступ національної системи освіти із підсистемою підготовки учительських кадрів, котра будучи її найчутливішим елементом намагалася адекватно реагувати на кожен черговий виклик та перебуваючи у стані постійного оновлення справляла важливий вплив на всю структуру шкільництва.

У такому контексті відзначимо докторську дисертацію під керівництвом Б. Ступарика польської дослідниці І. Шемпрух [15]. Вона цікава з позицій порівняльної педагогіки, бо відображає польську візію формування учительських кадрів у Галичині й Волині за міжвоєнного періоду та їхнє місце в освітньому просторі Польщі. Такі зіставлення корисні для вітчизняних науковців, котрі, як відзначалося, недооцінюють впливів офіційної польської педагогіки на формування українського вчительства.

Вагому роль у вивченні розвитку педагогічної освіти на Буковині в ХІХ — на початку ХХ ст. відіграли представники наукової школи О. Пенішкевич [13]. Проблема розкривається у статейних публікаціях та в розрізі комплексних студій про розвиток в краї українського шкільництва, народних шкіл, середньої освіти тощо. Показані її генеза, нормативно-правове регулювання, формування мережі відповідних закладів та інституцій, а також організаційно-методичне забезпечення навчального процесу. Але становище у цій сфері за міжвоєнного періоду практично не розкрито.

Проблема розвитку педагогічної освіти на Волині за відсутності спеціальних комплексних праць розглядалася у контексті дослідження різних ланок системи освіти краю ХІХ — 30-х рр. ХХ ст., що мають виразну історичну спрямованість, тоді як дидактико-методичний компонент підготовки учителів розроблено слабше. Порівняно зі студіями про Галичину, в них глибше розкривається іноетнічний аспект розвитку цієї ланки освіти на Волині у вигляді функціонування польських і єврейських навчальних закладів, педагогічної майстерності іноземних викладачів. Разом з тим слід зазначити, що розвиток інонаціональної педагогічної освіти на західноукраїнських землях досліджено надзвичайно слабо.

Доробок з історії педагогічної освіти на Закарпатті репрезентує монографія В. Гомонная, В. Росула, П. Ходанича [12], що відзначається історичним підходом до проблеми: показано розвій п'яти (Ужгородської, Мукачівської, Хустської та ін.) семінарій, де готували кадри учителів, їхнє соціальне становище, державна політика та діяльність політичних і громадських об'єднань у цій царині тощо; їхні випускники становили не лише кістяк педколективів народних шкіл, а й основу української інтелігенції краю першої третини ХХ ст.

Отже, наявний доробок розвитку педагогічної освіти засвідчує потребу проведення спеціальних історико-педагогічних досліджень щодо її становлення і функціонування передусім на Волині та Закарпатті, презентації комплексних студій, які б показали загальні та особливі риси підготовки учительських кадрів у різних західноукраїнських регіонах в XIX — 30-х рр. XX ст. та розкрили розв'язання цієї проблеми у поліетнічному контексті.

Дане завдання актуалізують і матеріали серійного видання «Вища педагогічна освіта і наука України: історія сьогодення та перспективи розвитку», що з'явилося у вигляді об'ємних томів, присвячених кожній області, зокрема й семи західним [3-8]. Попри уніфіковані вимоги, вони помітно різняться у структурно-змістовому відношенні.

Спільним для більшості томів є широкий суспільно-історичний контекст, що детермінує розвиток вищої педагогічної освіти і науки в кожній із західних областей України та з'ясування її поступу за окремими періодами і типами навчальних закладів. Однак цей компонент не забезпечив концептуальної цілісності даного проекту. Йдеться про диспропорцію та відмінні підходи висвітлення певних процесів. Наприклад, історія педагогічної освіти Івано-Франківської області представлена лише розвитком пединституту-університету [4]. Автори томів, присвячених Львівській і Чернівецькій областям обмежилися стислим показом передумов розвитку педагогічної освіти, а головну увагу зосередили на з'ясуванні її генези у XIV-XVIII ст. та розвитку в XIX-XX ст., зокрема підготовці педагогічних кадрів у місцевих університетах, училищах, коледжах [5; 8]. У томі про Тернопільщину представлений ґрунтовний аналіз педагогічної освіти за дорадянського періоду [7, с. 108-171]. Автори книги про її розвій на Волині запропонували широку персоніфіковану реконструкцію освітніх процесів XVII-XIX ст. (більше половини обсягу), з'ясували їхні особливості у 1916-1941 рр. й лише потім перейшли до характеристики системи підготовки вчителя за сучасної доби (університет, коледж, післядипломна освіта) [3]. Існують відмінності і у науковому апараті окремих томів (наявність чи відсутність покликань тощо).

На окреме відзначення заслуговує том, присвячений педагогічній освіті на Рівненщині. Він репрезентує нове, підготовлене спеціально для реалізації зазначеного проекту наукове дослідження, що ґрунтується на багатій джерельній базі. Реалізація авторами проблемно-хронологічного і системного підходів може слугувати за приклад підготовки узагальнюючих праць про розвиток педагогічної освіти в західноукраїнському регіоні. Зокрема їм удалося послідовно і комплексно відстежити її історичний розвій, починаючи з кінця XVII ст. (Острозька академія) й завершуючи навчальними закладами XX-XXI ст.

Таким чином, стратегічним напрямом розвитку вітчизняної історико-педагогічної науки є підготовка фундаментальних колективних досліджень, а реферований проект дає цінний досвід для реалізації цього завдання. З одного боку, він становить вагомий крок у нагромадженні та систематизації знань з історії педагогічної освіти в окремих областях і черговий раз актуалізує необхідність написання узагальнюючої синтезованої праці про її розвиток в Україні та західноукраїнському регіоні зокрема. З іншого, структурно-змістова наповненість окремих томів доводить, що запорукою успішної підготовки серійних видань є дотримання вихідних концептуальних принципів та постійна координація творчих пошуків науковців окремих регіонів, які мають власні погляди, різний потенціал тощо.

Доробок науковців про розвиток педагогічної освіти в Україні також засвідчує дві прогресуючі історіографічні тенденції. Перша стосується посилення уваги до вивчення закладів першого ступеня педагогічної освіти у вигляді педагогічних училищ, які у Західному регіоні України почали створюватися за радянської влади й перетворилися на справжні «кузні» учительських кадрів, а за доби державної незалежності реорганізовувалися у профільні технікуми й коледжі. Друга тенденція проявляється в узагальненні досвіду діяльності та розвою інститутів післядипломної педагогічної освіти.

Розвиток і функціонування цих закладів представлено у різновидових публікаціях. У вищезгаданих томах про розвиток вищої педагогічної освіти в Україні ця проблема розкривається у системному вигляді через показ їхнього поступу за радянського і сучасного періодів, що супроводжувався організаційною розбудовою, реформуваннями, еволюцією змісту навчально-виховного процесу, змінами у контингентах учнів й викладачів, нарощуванням матеріально-технічної бази тощо. Схожу змістову спрямованість мають науково-популярні книжкові видання, приміром, про Чернівецьке [11] педучилища; Волинський [9] і Закарпатський [14] інститути післядипломної педагогічної освіти. Щоправда, акценти в них зміщені на показ досвіду навчально-методичної роботи за сучасних умов, хоча нерідко пропонуються і широкі історичні ретроспективи.

Аналіз джерельної бази засвідчив, що нагромаджено значний масив наукової літератури про структурні компоненти системи освіти регіону, що забезпечують підвищення освітнього рівня різних категорій населення. Таким чином, доробок з регіональної історії освіти, який у багатьох відношеннях до сьогодні не втратив науково-пізнавального значення, а при уважному прочитанні може вказати на прогалини і перспективи подальших досліджень з даної тематики.

Список використаних джерел

1. Барна М.М. Розвиток педагогічної освіти в Східній Галичині (1867-1939 рр.): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 “Теорія та методика професійної освіти” / М. М. Барна. - К., 1996. – 20 с.
2. Бондар А. Українська школа на Закарпатті та Східній Словаччині: історичний нарис / А. Бондар, А. Чума. – Пряшів, 1967. – Ч. 1. – 116 с.
3. Вища педагогічна освіта і наука України: історія, сьогодення та перспективи розвитку. Волинська область / Ред. рада вид.: В.Г.Кремень (голова) [та ін.]: редкол. тому: І.Я.Коцан та ін. - К.: Знання України, 2009. – 415 с.
4. Вища педагогічна освіта і наука України: історія, сьогодення та перспективи розвитку. Івано-Франківська область / Ред. рада вид.: В.Г.Кремень та ін. редкол. тому: Б.К.Остафійчук (гол.), В.І.Кононенко (відп. ред.) та ін. - К.: Знання України, 2010. - 335 с.
5. Вища педагогічна освіта і наука України: історія сьогодення та перспективи розвитку. Львівська область / Ред. рада вид.: В.Г.Кремень (голова) [та ін.]: редкол. тому: Н. Скотна (гол.) та ін. - К.: Знання України, 2012. - 267 с.
6. Вища педагогічна освіта і наука України: історія сьогодення та перспективи розвитку. Рівненська область / Ред. рада вид.: В.Г.Кремень (голова) [та ін.]: редкол. тому: Р.М.Постоловський та ін. - К.: Знання України, 2010. - 383 с.
7. Вища педагогічна освіта і наука України: історія сьогодення та перспективи розвитку. Тернопільська область / Ред. рада вид.: В.Г.Кремень (голова) [та ін.]: редкол. тому: В.П.Кравець та ін. - К.: Знання України, 2011. – 279 с.
8. Вища педагогічна освіта і наука України: історія сьогодення та перспективи розвитку. Чернівецька область / Ред. рада вид.: В.Г.Кремень (голова) [та ін.]: редкол. тому: С.В.Мельничук та ін. - К.: Знання України, 2011. - 279 с.
9. Волинський обласний навчально-методичний інститут післядипломної освіти педагогічних кадрів / укл.: В.М.Дмитрук. - Луцьк: ВОНМІ-ПАПК, 1999. – 44 с.
10. Завгородня Т. Дидактична думка в Галичині (1919-1939 роки) / Т. Завгородня. – Івано-Франківськ: Плай, 1998. – 167 с.; Завгородня Т. Зміст початкової освіти в українських школах на західноукраїнських землях (1919-1939 рр.): монографія / Т. Завгородня, Г. Лемко. – Івано-Франківськ: Плай, 2011. – 212 с.; Завгородня Т. Підвищення кваліфікації вчителів Галичини (1919-1939 рр.): дидактичний аспект / Т.Завгородня. - Івано-Франківськ: Плай, 1999. – 88 с.
11. Іванчук М.Г. Святина знань і духовності (з досвіду роботи Чернівецького педагогічного училища) / М.Г.Іванчук. - Чернівці: Рута, 1999. – 68 с.
12. Освіта Закарпаття: монографія / В. В. Химинець, П. П. Стрічик, Б. М. Качур, М.І. Талапканич. – Ужгород: Карпати, 2009. – 464 с.
13. Пенішкевич О. Підвищення кваліфікації підготовки кадрів на Буковині в кінці ХІХ — на початку ХХ століття // О.Пенішкевич // Науковий вісник Чернівецького ун-ту: зб. наук. пр. - Вип. 122: Педагогіка і психологія. - Чернівці: Рута, 2005. - С. 111-120.; Пенішкевич О.І. Розвиток українського шкільництва на Буковині (ХVІІІ – початок ХХ ст.) / О. І. Пенішкевич. – Чернівці: Рута, 2002. – 520 с.
14. Талапканич М.І. Закарпатський інститут післядипломної педагогічної освіти - історія та розвиток / М.І.Талапканич, В.В.Химинець, В.М.Петечук, М.М.Басараб, П.П.Стрічик. - Ужгород, 2006. - 116 с.
15. Шемпрух І. Тенденції розвитку педагогічної освіти вчителів у Польщі (1918-1999 рр.): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня док. пед. наук: спец. 13.00.04 “Теорія та методика професійної освіти” / І. Шемпрух. - К., 2001. – 43 с.

[І.В.Стражнікова.

Вісник Чернігівського нац.пед.ун-ту. 2016.

Вип. 137. Серія: Педагогічні науки. С. 160-164]

Шляхи виховання творчих якостей майбутніх учителів у процесі розвитку освітніх систем (на основі сучасних досліджень)

У зв'язку з переходом від індустріальних до науково-інформаційних технологій усі світові та останнім часом національні стандарти в основу навчання ставлять самостійну, творчу роботу того, хто навчається. Отже, надзвичайно важливо, щоб усього суспільства. Як наголошує академік В. Г. Кремень, людина стає центром усіх сфер життєдіяльності суспільства, і тому необхідно «забезпечити високу функціональність людини в умовах, коли зміна ідей, знань і технологій відбувається набагато швидше, ніж зміна покоління людей. Також потрібно віднайти раціональні схеми співвідношення між лавиноподібним розвитком знань, високих технологій і людською здатністю їх творчо засвоїти» [3, с. 387]. Адже світовий освітній простір стрімко змінюється: світ рухається до інформаційного суспільства, «нерепресивного соціуму» і відповідно реформуються системи освіти.

Питання розвитку педагогічної освіти розглядали І.Гавриш, Т.Завгородня, розвитком освітніх технологій – О. Янкович, проблемою самостійної роботи майбутніх вчителів - Л.Артемова, В. Бенера, А. Кузьмінський, Ю. Піменова, М. Сичова та ін.

Сьогодні в освітньому просторі високорозвинених держав співіснують, взаємодіють і конкурують, визначаючи особливості функціонування національних систем педагогічної освіти, такі наукові підходи до підготовки творчого вчителя: академічно-традиційний, особистісно орієнтований, індивідуальний.

З огляду на це досить корисним для українських фахівців може виявитися досвід організації педагогічної практики, пов'язаний із започаткуванням взаємовідносин партнерства між педагогічними навчальними закладами та школою. Система партнерства включає спільну відповідальність педагогічного ВНЗ і школи за розробку та реалізацію програм підготовки вчителів, структури й змісту педагогічної практики, методик викладання дисциплін спеціалізації й дисциплін навчального плану школи, методик перевірки знань студентів, програм підвищення кваліфікації та передбачає спільну перевірку кінцевого результату професійно-педагогічної підготовки. За опитування вчителів-практиків та студентів 2-3 курсів Прикарпатського національного університету імені В. Стефаника більшість респондентів (89%) вважають залучення досвідчених шкільних учителів до партнерства у справі підготовки творчих майбутніх освітян - досить ефективним, хоча педагогічна практика студентів у загальному становить 6 тижнів на 4 курсі (обрані факультети, інститути). Тому положення технологічної парадигми педагогічної освіти в умовах переходу від

індустріального до інформаційного типу суспільства вона втратила свою актуальність, оскільки спрямована на підготовку компетентного, але безініціативного і нетворчого виконавця. А виховати творчу особистість, спроможну до успішної життєдіяльності в суспільстві, якому притаманні риси складності та мінливості, у якому вирішальною для подальшого прогресу країни виявляється роль інтелектуальної еліти, може лише творчий, інноваційно спрямований учитель-професіонал.

Ще одним напрямом виховання творчості майбутніх вчителів є самостійна робота. На основі аналізу наукових джерел і досвіду роботи у вищому навчальному закладі можна сформулювати основні функції самостійної роботи студентів у вищих навчальних закладах:

- пізнавальна функція, яка пов'язана із засвоєнням систематизованих знань відповідно до освітньо-професійної програми підготовки учителя;
- планувальна функція формування вмінь і навичок, самостійного їх оновлення й творчого застосування;
- прогностична функція, яка полягає в повсякчасному передбаченні та оцінюванні студентами як можливого результату, так і саме виконання завдання в майбутній педагогічній діяльності;
- коригувальна функція, яка полягає в потребі своєчасної корекції своєї діяльності;
- виховна функція, яка пов'язана з формуванням самостійності як риси характеру майбутнього педагога;
- функція персоналізації, яка дає змогу наблизити навчальну діяльність до майбутньої професії через систему типових завдань із професійно-орієнтованих дисциплін нормативного та варіативного циклів.

Однією з перших дисертаційних робіт, які стосуються організації самостійної роботи у вищому педагогічному навчальному закладі, є дослідження Ю.С. Піменової. У її міркуваннях простежується дещо перебільшене значення самостійності, яка «визначає всі основні прояви особистості в її діяльності». На її думку, самостійна робота над навчальним матеріалом полягає в раціональному засвоєнні, різноманітному освоєнні і поглибленні програмних завдань; розвитку й удосконаленні творчого мислення, умінь і навичок; у формуванні в процесі подібної систематичної роботи хорошого фахівця й особистості студента, зокрема, волі, характеру, почуттів і світогляду [5, с. 85-86].

Дослідження організації самостійної роботи студентів педагогічного навчального закладу однією з перших здійснила в умовах особистісно орієнтованого навчання М.І. Сичова [7]. Автор констатує беззаперечний факт, що оптимізація самостійної роботи можлива в умовах особистісно орієнтованого

навчання, але при цьому залишається відкритою ціла низка питань, пов'язаних з даною проблемою. Тому це дослідження можна розглядати як один із можливих підходів до розв'язання складної дидактичної проблеми, а не її розв'язання.

Сучасний погляд на проблему самостійної роботи у вищій школі висловлює та реалізує в роботі зі студентами професор Л.В. Артемова, яка підкреслює, що самостійна робота – це суттєвий етап переходу від здобування знань під час лекції до набування певних практичних умінь на семінарських, практичних, лабораторних заняттях [1, с. 169]. Із досвіду роботи провідних вищих навчальних закладів відомо, що творча (евристична), наближена до наукового осмислення й узагальнення робота можлива лише як результат організації самостійного навчання з обов'язковою наявністю в ній цілепокладання та його досягнення за допомогою ефективних технологічних схем самоосвіти. Крім того, така робота повинна бути індивідуалізованою з урахуванням рівня творчих можливостей студента, його навчальних здобутків, інтересів, навчальної активності тощо [4, с. 216]. А. І. Кузьмінський наголошував і про другий бік самостійної роботи студента – її виховну роль. Вона формує самостійність як важливу рису характеру, що займає провідне місце в структурі особистості сучасного фахівця. Учені, педагоги, враховуючи ці закономірності, завжди наголошували на необхідності організації самостійної пізнавальної діяльності людини [3, с. 309].

На основі концептуально-порівняльного та системного аналізу наукових джерел, навчально-методичного забезпечення організації самостійної роботи, досвіду роботи ВНЗ із досліджуваної проблеми можемо зробити висновок, що відмінність бачення важливості самостійної роботи студентів викладачами вищих навчальних закладів освіти спричиняє різні підходи до її організації (умовно діляться на три групи):

- самостійна робота студентів не планується, а завдання для самостійної роботи видаються як вимушений захід для участі в семінарі, для завершення лабораторної (практичної) роботи;
- завдання для самостійної роботи плануються епізодично для комплексного оцінювання знань і вмінь студентів наприкінці вивчення певної теми курсу (змістового модуля);
- самостійна робота має систематичний планомірний характер.

Очевидним є те, що самостійна робота для більшості студентів ще не стала надійною базою оновлення навчального процесу в межах чинної традиційної технології навчання. Разом з тим, стає очевидним, що розв'язання проблеми самостійної роботи в умовах модернізації вищої освіти вимагає нових ідей і підходів.

У зв'язку з розбудовою інформаційного суспільства освіта ХХІ ст. «постала перед рядом історичних викликів» (В. Кремень): має забезпечити успішне

функціонування особистості в умовах інноваційного типу суспільного життя, що веде за собою модернізацію на засадах інноваційного підходу (здатність до інноваційної діяльності та інноваційного типу мислення). Найважливіша роль в інноваційному навчанні належить учителю, готовність якого до роботи за інноваційними канонами обумовлюється його особистісними якостями, наявністю спеціальних теоретичних знань і практичного досвіду.

Головним чинником формування й вдосконалення педагогічної майстерності є самовиховання вчителя. Самовиховання є саме тим «золотим ключем», який відкриває чарівні двері краси педагогічної дії (І. Зязюн) – свободи, творчості, педагогічної майстерності. Розглядаючи самовиховання як діяльність і вищу форму активності й творчості людини, не можна забувати, що ця діяльність, як і будь-яка інша, є своєрідним соціальним досвідом, який треба набувати. Самовиховання – це завжди спрямована діяльність, яка мотивується внутрішнім бажанням людини вдосконалити себе, яке у свою чергу народжується у результаті суперечностей між бажаннями і можливостями. З усвідомленням особистості себе як об'єкта самовиховання, з підвищенням рівня усвідомлення самовиховання воно стає все значнішим чинником у формуванні особистості. В умовах професійної підготовки фахівців головною метою стає виховання особистості, що володіє засобами пізнання себе й навколишнього світу, здатної до професійної та особистої самореалізації - самовиховання постає як цілеспрямований процес, який є продовженням професійного виховання, коли майбутній вчитель з об'єкта виховного впливу перетворюється на суб'єкт організації власної життєдіяльності: самостійно обирає мету самовдосконалення, постійно аналізує здобутки професійного зростання, займається самоосвітою [2, с. 7]. При цьому самовиховання здійснюється за допомогою таких методів як самоспостереження, самоаналіз, самопізнання, самооцінка, самоосвіта, самотренування, самонавіювання, само заохочення, самопремушення, слідування позитивному прикладу, пошук в собі нових можливостей тощо. Ще до початку професійної діяльності майбутньому педагогові бажано закласти основи для майбутньої стратегії самовиховання, яка б урахувала конкретні особливості та запити студента, й включала особистісне самопрогнозування й самопрограмування, виробку системи «правил життя», які поступово стають принципами поведінки й діяльності особистості. Також слід зазначити, що самовиховання є важливішим інструментом вироблення саморегуляції вчителя, яка гармонізує усі рівні індивідуальності з вимогами педагогічної діяльності й умовами середовища. При максимальному збігу об'єктивних вимог та найбільш виразних індивідуальних особливостей вчитель досягає високих результатів з найменшою витратою сил та енергії, відчуває почуття задоволення від професійної діяльності [2, с.8]. Суб'єктивна система педагогічних цінностей

вчителя, ієрархія його професійних мотивів, своєрідна композиція педагогічних поглядів, почуттів, установок, особистісно значущі підходи до вирішення педагогічних завдань, оригінальність замислів і втілень, обрані педагогічні технології, індивідуально-неповторна манера педагогічної взаємодії, способи знаходження оптимальної сумісності з учнями – все це визначає унікальність педагогічного досвіду кожного конкретного вчителя та водночас є внеском у педагогічну культуру та уявлень про педагогічну майстерність.

Серед якостей, необхідних творчому вчителю для професійної діяльності називають здатність до інноваційної професійної діяльності, відповідного типу мислення, високий рівень інтелектуального розвитку, креативність, динамічний характер, позитивну Я-концепцію, зрілість та емоційну стабільність. Тому метою освіти визнається становлення та розвиток професійної індивідуальності вчителя, що досягається завдяки:

- діагностуванню й розвитку професійних інтересів студентів;
- відмові як від чітко окресленого змісту навчання, так і від орієнтації на регулярний, жорсткий контроль його результатів, які гальмують ініціативу майбутнього вчителя, виключають можливість його особистісного розвитку;
- створенню умов для професійної само актуалізації студентів, що передбачає діагностування рівня сформованості професійної діяльності майбутнього вчителя, порівняння зі стандартом педагогічної поведінки, розробку програми подолання недоліків, індивідуальну підтримку;
- формуванню готовності студентів до роботи за особистісно орієнтованими технологіями [6, с. 53].

Саме тому для якісного оновлення й удосконалення змісту підготовки педагога для української школи майбутнього необхідне звернення до об'єктивного історичного аналізу діяльності вищих педагогічних навчальних закладів України, вивчення досягнень сучасної української і світової педагогічної думки щодо цивілізаційних тенденцій розвитку освітніх систем у світі, проблеми самостійної роботи майбутніх учителів, переходу від підтримуючого типу навчання до інноваційного у вищих навчальних закладах України минулого й сьогодення.

Список використаних джерел

- 1.Артемова Л. В. Педагогіка і методика вищої школи: Навчально-методичний посібник для викладачів, аспірантів, студентів магістратури / Л. В. Артемова. – К.: Кондор, 2008. – 272 с.
- 2.Бойко А. І. Самовиховання вчителя як чинник вдосконалення педагогічної майстерності / А.І.Бойко // Вісник національного техн. ун-ту України “Київський політехнічний інститут”: Філософія. Психологія. Педагогіка. - 2009. - № 3. – С. 7-9.
- 3.Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи: Навч. посіб. / А. І. Кузьмінський. – К.: Знання, 2005. – 486 с. – (Вища освіта ХХІ століття)

4. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу: досвід впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу у ТНПУ імені Володимира Гнатюка. – Частина 3. / За ред. В.В. Грубінка. – Тернопіль: Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2005. – 272 с.

5. Пименова Ю. С. Самостоятельная работа студентов пединститутів по педагогическому циклу: дис... к. п. н. / Ю.С. Пименова – М., 1958. – С. 85-86.

6. Пуховська Л. П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності / Л. П. Пуховська. – К.: Вища школа, 1997. – 180 с.

7. Сичова М. І. Організація самостійної роботи студентів педагогічного училища в умовах особистісно орієнтованого навчання: Автореф. дис... к.п.н.: 13.00.04 / М. І. Сичова / Національний педагогічний ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 2000. – 20 с.

[І.В.Стражнікова.

Вісник Прикарпатського університету.

Вип. L: Педагогіка. Івано-Франківськ, 2013. С. 32-36]

До проблеми професійної підготовки майбутніх педагогів з огляду в минуле

Учительська праця це найбільш відповідальне звання, бо має справу з «живим матеріалом», який росте й розвивається. В період цього росту й розвитку маленьких людських істот учитель мусить спрямовувати їх думки та вчинки на правильні шляхи, водночас подати відповідну кількість знань і практичного досвіду, щоб, ставши дорослими людьми, вони дали не тільки раду в житті, а й могли йти до щораз вищого розвитку людства і вкладати в цей розвиток свої досягнення. А для цього необхідні відповідальність, талант, педагогічний хист й солідна фахова підготовка.

Відомо, що вища освіта повинна забезпечити фундаментальну наукову, загальнокультурну й практичну підготовку фахівців. Тому у ВНЗ необхідно, щоб студенти були і вчителями, і учнями одночасно, а це можливо тільки при залученні всієї громади навчального закладу. А це, напевне, сама гостра проблема більшості сучасних класичних університетів тому, що курси «Педагогіка», «Педагогічна майстерність» та педагогічна виробнича практика вважаються не потрібними та не рентабельними. Таким чином студенти не в змозі повністю реалізувати свої можливості під час навчально-виховного процесу та до кінця досягнути педагогічні знання. Це свідчить про занепад ідейності, про брак почуття обов'язку супроти власного народу, а може й брак єдності з українською спільнотою.

Водночас, звертаючись до історії педагогіки, у різні часи розвитку держави саме вчителі доводили свою жертвенність й посвяту. А «українська спільнота не досить старається дати вчителям змогу підвищити їхню освіту й досягнути педагогічний вишкіл» [5, с. 4], як неодноразово підкреслювала галицька вчителька Іванна Петрів. Тому наголошувалося на необхідності курсів психології,

логіки зі спеціальним напрямом на психічний, розумовий і фізичний розвиток дитини, педагогіки, дидактики, які мав «пройти» кожен майбутній учитель.

Загального визнання набував і новий підхід у постановці і вирішенні питання про системний зв'язок: учитель – учень (викладач – студент). Особистісно орієнтовані виховні технології мали підтримувати уявлення вихованців про себе як про особистість. Самий навчально-виховний процес орієнтувався на вироблення у дитини усвідомлення того, що вона може стати розвиненою особистістю. Якщо ж педагог вбачає у дитині повноцінного партнера, то кожен із учасників спілкування обов'язково реалізує свою людяність, індивідуальність і неповторність. А це можливо лише при педагогічному підході до учнів (студентів), що є вродженою здібністю педагога або набутою під час вивчення педагогічних дисциплін та практики.

За переконаннями Іванни Петрів, «...новітня школа мусить вигнути виховання понад знання. Вона не має наповняти голови дітей відомостями й подавати їм репертуар фактів, слів і формулою. Вона має оформувати людину, приготувати характери до майбутнього життя». Це означало, зокрема, необхідність навчити дитину «розуміти і практикувати чесноти й права громадянина держави і члена національної, в нашому випадку української спільноти. Навчити дитину правильно думати, безпосередньо обсервувати, виробити у дитини змилювання до самостійного доходження, призвичаїти дитину відповідно порівнювати, класифікувати знання й лучити одні з одними» [7, с. 26].

«Не той учитель добрий, – наполягала Іванна Петрів, – що зумів натолочити в мозки дітей велику кількість знання, а той, що зумів тим знанням жобитися правдивого національного виховання, себто пошани й любові до всього, що українське, радості й вдоволення учнів з їхньої приналежності до української нації, готовості працювати, сягати верхів і перемагати з думкою про Україну» [7, с. 27].

Отже, головна увага була приділена проблемі підготовки вчителів для роботи в українських школах. В тих умовах український вчитель має дати учням не тільки знання, але й «защепити у своїх вихованців релігійну й національну свідомість, яка остала би в їхніх душах і в їхніх серцях на ціле життя, та які вони зуміли б перенести на своїх нащадків» [5, с. 3]. Занепокоєння автора було викликано тим, що вчителі не були підготовлені кваліфікаційно, не мали педагогічної освіти, їм бракувало належних знань української мови та українознавчих наук. Тому вкрай потрібно було підвищити їх фахову освіту, а це було важливо, пише І. Петрів, не тільки для української спільноти. Принагідно вона згадувала Галичину, коли, за її словами, у часи «польської окупації на наших західних землях наша молодь масово напливала до державних, приватних і рідношкільних учительських семінарій, щоби тільки могли добитися

вчительського диплому і стати до праці в школах по наших селах і рівночасно вести освітню роботу між українським народом» [5, с. 5-6].

Іванна Петрів завжди була впевнена в необхідності самовідданої праці вчителів, які, за її переконанням, одночасно мали бути досвідченими освітніми працівниками (організовувати курси, вести драматичний гурток, хор та ін.). Тому невідкладною проблемою було спрямування національно свідомої та ідейної української молоді на здобуття педагогічної професії. Ще в 50-х роках у багатьох українських часописах підкреслювалося, що багато дітей «з педагогічним хистом не вступають до педагогічних колегій, бо вчительська праця важка, а всі гонять за легкими заробітками» [5, с. 5], що перегукується із сучасними поглядами. Це стосувалося не тільки підготовки до праці безпосередньо в школі, а й участі в організації позашкільної роботи.

Так, у міжвоєнні роки вчителі не жалкували свого вільного часу для постановки театральних вистав з дітьми. Іванна Петрів з власного досвіду знала, «скільки треба вкласти праці, терпеливості, ви розуміння й потратити часу, щоби імпреза вийшла під кожним оглядом задовільно, скільки труду вимагається від дітей, що мають виступати, скільки моральної та матеріальної піддержки треба від батьків». Вчителька особливо підкреслювала ту користь, яку «мають діти, що виступають, бо вчать добре володіти літературною мовою. Вивчаючи свої ролі, вони збільшують запас слів, зворотів, форм вислову і все це стає їхньою власністю, збагачує їхню щоденну мову. Вивчаючи свої ролі, діти переживають акцію так, якби вона в дійсності відбувалася. Добра вистава дає дітям можливість розвивати шляхетні почування. Кожна постать у цій виставі мала в собі шляхетну іскру, мав її навіть ватажок розбійників... Діти мусять відчути, так би мовити «атмосферу», в якій повинні перебувати, виконуючи свої ролі. ...Діти – глядачі обсервують, переживають акцію, реагують, відрізняють добро від зла та схиляються своєю симпатією завжди вбік покривджених. Одною такою виставою діти живуть довго, і при кожній нагоді асоціації дій і понять пригадують собі, порівнюють, оцінюють, протиставлять...» [6, с. 4].

На жаль, зазначала І. Петрів, таку виставу силами дітей можна підготувати «найбільше одну в році». Але вона доводить, що дітям треба «давати частіше такі емоційні, а рівночасно ніжні переживання, треба їм дати насолоду краси. Тому конче треба створити «Театр для дітей»! Створити його силами справжніх артистів чи в крайньому випадку добрими аматорами, бо дітей чим-небудь збути не можна. Такі справжні театральні вистави дитина сприймає поважніше» [6, с. 4].

До думки про необхідність такого театру Іванна Петрів повернулася через три роки у зв'язку з виставою «В країні казки», організованою Комітетом імпрез для дітей під патронатом Об'єднання Українських Педагогів Канади. Щоправда, вистава викликала низку зауважень досвідченої вчительки. За її словами,

прискорений темп вистави не давав дітям можливість проникнути в зміст тієї чи іншої казки (у виставі було використано декілька казкових сюжетів). Бажано, пише вона, щоб після кожної дії в казці була зроблена хоч хвилинка перерви, «щоби дитина мала час створити цей образ у своїй уяві... Колу на залі шум, шурання ніг, коли діти вертаються в кріслах, це знак, що вони втомлені і не беруть участі в нашій розповіді» [4, с. 5].

Виникає питання: В якому ВНЗ (серед класичних університетів) сучасної України і на якому факультеті студентів вчать акторському педагогічному мистецтву?

Вчителі, педагоги іноді працюють з великою віддачею, витрачають багато часу й енергії, а результати праці їх не вдовольняють. Причина в тому, що навчання треба опирати на активній поставі студента, на самостійній праці. Методичне забезпечення має тільки спрямовувати до теми і одночасно зацікавлювати роботою над темою, звертати увагу на предмет експерименту, порядок і систематичність, непомітно корегувати хибне рішення, що привчає студента до ощадності часу, створює спокійну радісну атмосферу. Те, що діти можуть самі виконати, безумовно мусять виконати самі, навіть якщо це забере багато терпіння у викладача. Високо оцінюючи роль самостійної роботи в процесі навчання, Я.А.Коменський наголошував, що «...Альфою та омегою нашої дидактики нехай буде пошук і відкриття способу, за якого б учителі менше навчали, а учні більше б училися» [2, с. 162]. Таким чином, самостійна робота здебільшого виступає чи не єдиним способом виховання самостійності у набутті знань, передбачає оволодіння складними вміннями і навичками бачити зміст і мету роботи, організовувати власну самоосвіту, вміння по-новому підходити до вирішування питань, пізнавальну і розумову активність і самостійність, здатність до творчості.

Щоб вихованців звернути на такий життєвий шлях, треба вміти до цього відповідно підійти, треба вміти розбудити в них захоплення ідеєю, до якої ми ведемо. Педагогічний підхід мусить бути такий, щоб це «ведення» було природнім, з любові до них, з бажанням вихованців. При цьому необхідно підносити авторитет вчителя, його майстерність, знання.

Важливе значення у виховній роботі в педагогічних ВНЗ повинно мати вироблення почуття обов'язковості. Сповнення обов'язку починається процесом мислення, а довершується дією, яка являється виявом волі. Щоб збудити бажання більших здобутків в праці, науці, треба так скласти план і його реалізовувати, щоб студенти були в постійному зацікавленні, напруженні уваги, «голоді». Педагог повинен розвинути почуття людської гідності, щоб вона бажала дійти досконалості, сили волі, уміння панувати над собою, уміння заставити себе до пильності й витримки. Це можна зробити через розподіл обов'язків, які мають

бути так придумані і сплановані, щоб вимагали від студентів щоденної праці. Спеціальні функції призначені окремим або групам студентів, накладають на них обов'язок за який вони мусять відповідати. Тому що від точного і совісного виконання залежатиме хід праці інших учасників групи. Кінцевим результатом чого буде прояв індивідуальності кожного, духовні прояви, фізична спроможність. Таку відповідальність необхідно розвивати в студентів, тому що вона не тільки підносить людську гідність, а й підготовляє до майбутнього життя.

Водночас учителі могли б бути освітніми працівниками, які мусять мати таку ж саму високу фахову підготовку: педагогіка, психологія, драматичний гурток тощо. Сучасним ВНЗ необхідно співпрацювати з загальноосвітніми школами, спілкуватися з дітьми, учителями. Опитування студентів 5-го курсу (прийняло участь 245 респондентів) двох інститутів показало, що педагогічна практика майже нічого їх не навчила: ні аналізувати уроки своїх колег, ні складати конспект уроків, розподіляти години на кожную тему, ні складати професіограму вчителя та ін. (87 %) А дані проблеми можна вирішувати під час проведення практичних занять у ВНЗ, запрошуючи вчителів-практиків, предметників зі шкіл-друзів, які б допомагали нашим студентам розібратися в цих проблемах більш детально.

Таким чином, справа придбання нових учительських сил, це справа нашої цілої громади. Спільними силами й підтримкою мусимо знайти позитивну розв'язку. Нашій державі потрібні висококваліфіковані вчителі-педагоги, а їх ми можемо мати тільки при відповідній педагогічній підготовці, зацікавленні, вишколі та заробітній платі.

Список використаних джерел

1. Драйден Г., Вос Д. Революція в навчанні / Перекл. з англ. М.Олійник. – Львів: “Літопис”, 2005. – 541 с.
2. Коменський Я.А. Велика дидактика // Избр. соч. – М., 1965. – 234с.
3. Петрів І. Активізація учня // Учительське слово (Канада). – 1956. – черв. – С. 4.
4. Петрів Іванна. В країні казки // Наша мета. – 1960. – 10 грудня. – С. 5.
5. Петрів І. Вишкіл рідношкільного вчительства та освітніх працівників // Учительське слово (Торонто). – 1956. – Жовтень. – С. 3-6.
6. Петрів І. Дитяча сценічна вистава // Учительське слово. – 1957. – червень. – С.4.
7. Петрів І. Навчання й виховання це паралельні процеси новітньої школи // Життя і школа (Канада). – 1990. – № 5. – С. 26-27.

[І. В. Стражнікова
Вісник Прикарпатського ун-ту: Педагогіка. Вип. XV-XVI.
Івано-Франківськ-Горлівка, 2007. С. 265-271]

Шляхи інтенсифікації підготовки магістрів спеціальності «Педагогіка вищої школи»

Світове співтовариство визнало пріоритетом розвитку суспільства у ХХІ столітті якість освіти. Як зазначається у Законі України «Про вищу освіту», сьогодні необхідно готувати майбутніх фахівців для «...висотехнологічного та інноваційного розвитку країни, самореалізації особистості, забезпеченням потреб суспільства, ринку праці та держави у кваліфікованих фахівцях» [1, с 1].

Проблемам професійної підготовки фахівців у вищій школі завжди приділялась належна увага, В дослідженнях науковці знайшли висвітлення закономірності формування педагогічної майстерності (І. Зязюн, В. Кремень, Н.Ничкало, О. Савченко, С. Сисоєва, О. Сухомлинська), професійного мислення (Г. Нагорна), педагогічного світогляду (О. Цокур), професійної компетентності (І.Зимня, С. Ніколаєва, Р. Хмелюк), педагогічних основ організації навчально-виховного процесу у ВНЗ (А. Алексюк, С. Архангельський, Ю. Бабанський, І.Прокопенко, Н. Тализіна, О. Шестопалжж та ін.), реалізації ступеневої професійної підготовки у системі неперервної освіти (І, Зязюн, А. Лігоцький, Н.Ничкало та ін.), сучасних педагогічних технологій у професійній підготовці майбутніх фахівців (П. Воловик, Р. Гуревич, О, Падалка, О, Пехотл, С. Сисоєва та ін.), гуманізації та гуманітаризації освіти (В. Андрущенко, С, Гончаренко, М.Згуровський та ін.).

Проте в останні роки науковці більше уваги стали приділяти питанням підготовки фахівців з вищою освітою першого і другого рівнів. Тому що сьогодні ставить вимога до значних якісних змін у функціонуванні освіти й розумінні її якості. Остання є наріжним каменем сучасної парадигми освіти, пріоритетом освітньої політики більшості країн і Україна в тому числі. Важливим учасником освітнього процесу у БНЗ і науково-педагогічні та педагогічні працівники.

Саме ці категорії працівників проводять у вищому навчальному закладі навчальну, методичну і організаційну роботу. А це означає, що від ефективності їх роботи напряму і залежить якість підготовки викладачів, переважно, які іахистили кандидатські дисертації в різних галузях науки, але у яких відсутня психолого-педагогічна підготовка [2]. Сьогодні в основі підвищення ефективності підготовки кадрів для вищої школи лежить формування професійної спрямованості студентів магістратури та аспірантури. Це питання стало предметом обговорення і на засіданні круглого столу «Про стан і перспективи нормативно-праєового забезпечення неперервної педагогічної освіти в Україні», організованого за ініціативи комітету з питань науки і освіти Верховної Ради України, яке відбулося на базі Прикарпатського ^ національного університету Імені Василя Стефаника 14 червня 2013 року.

На разі слід зазначити, що в цьому питанні спостерігаються деякі зрушення. Зокрема для всіх магістрів, яким у дипломах написано «викладач», читаються такі дисципліни як «Педагогіка вищої школи і педагогічна майстерність викладача», «Психологія вищої школи», «Методологічні засади досліджень» тощо, що дає можливість хоча б ознайомити майбутніх викладачів (особливо студентів непедагогічних спеціальностей) з провідними складовими моделі викладача вищої школи: майстерне володіння методикою викладання, управління навчально-пізнавальною діяльністю студентів, педагогічна виразність, творчий підхід до справи, дослідницька діяльність, високі моральні якості, вміння володіти власною емоційно-вольовою сферою, розвинуте педагогічне самовладання, високий рівень цілеспрямованості, ініціативності, дисциплінованості, вимогливості до себе та інших, педагогічна спостережливість і уважність, педагогічний такт. Водночас слід враховувати, що психологічними передумовами педагогічної творчості викладача є професійно-специфічні здібності, тобто сукупність індивідуально-психологічних якостей особистості, які сприяють успішній педагогічній діяльності.

Серед них, як відомо: організаторсько-педагогічні, дидактичні, перцептивні, комунікативні, сугестивні, носеологічно-дослідницькі, науково-пізнавальні здібності; знання викладачами особливостей емоційної, мотиваційної сфери юнаків та юнок, що сприятиме покращенню педагогічній взаємодії між студентами, викладачами і студентами, знання психології групи, особливостей керівництва та динаміки групових процесів, що пояснюється перевагою у вищій школі групового способу організації занять. Разом із тим вважаємо цього недостатньо для якісної підготовки магістрів як викладача.

Позитивним у розв'язанні даної проблеми вважаємо введення до робочих планів для аспірантів дисциплін «Варіативні моделі підготовки фахівців ВНЗ у системі вітчизняної освіти», «Теорія і практика професійної підготовки молоді у закладах освіти української діаспори», «Підготовка фахівців для вищої освіти у провідних країнах світу» та ін. задля формування їх як викладача ВНЗ. Однак, аналіз цих документів засвідчує, що саме психолого-педагогічній підготовці аспірантів, які обов'язково будуть викладачами, відведено недостатньо уваги. Особливо це негативно вплине на становлення молодих викладачів, які поступили до аспірантури не мають освітнього рівня – магістр, тобто взагалі не вивчали дисципліни з проблем організації навчально-виховного процесу, позааудиторної, науково-дослідницької роботи у ВНЗ.

Тому метою статті вважаємо обґрунтування шляхів інтенсифікації підготовки до викладацької роботи магістрів спеціальності «Педагогіка вищої школи» (8.18010021) галузь знань «Науки про освіту» (011). Актуальність підготовки магістрів даної спеціальності обумовлена процесом входження

України в європейський освітній простір, необхідністю впровадження інформаційних технологій навчання, відсутністю належної психолого-педагогічної підготовки у значної частини викладачів різних типів ВНЗ, зокрема частина яких не має педагогічної освіти, важлива умова для підготовки майбутніх викладачів до реалізації в практичній роботі всіх сфер діяльності ВНЗ – зміст навчання з даної спеціальності.

Так, навчальний план включає актуальні для сьогодення психолого-педагогічні дисципліни («Сучасні інформаційні технології», «Теорія і практика вищої професійної освіти в Україні», «Системний підхід у вищій школі», «Дидактичні системи у вищій освіті», «Філософія освіти» та ін.) та різні види практик (виробнича, науково-дослідна). У ході навчання застосовуються інтерактивні форми і методи, педагогічні інновації, проводяться тренінгові заняття, здійснюється стажування у вищих навчальних закладах м. Івано-Франківська та області.

Тому закінчення даної магістратури підвищує кваліфікацію викладачів ВНЗ, які не мають педагогічної освіти, а працюють у цій сфері, а також майстрів виробничого навчання ПТУ і коледжів, з якими постійно виникають проблеми з питань оплати праці як педагогічному працівникові.

Особливо актуальним є навчання в даній магістратурі викладачів коледжів, які відповідно до Закону України «Про вищу освіту» (ст. 28), є «галузевим вищим навчальним закладом або структурним підрозділом університету, академії чи інституту, що провадить освітню діяльність, пов'язану із здобуттям ступенів молодшого бакалавра та/або бакалавра, проводить прикладні наукові дослідження» [1]. А це означає, що зростають вимоги до викладачів цих типів ВНЗ порівняно з учителями загальноосвітньої школи. І при однакових показниках під час щорічного оцінювання педагогічних працівників коледжу, напевно, перевага буде надатися тим, хто має кваліфікацію «Викладач вищого навчального закладу».

Таким чином магістерська підготовка за фахом «Педагогіка вищої школи» дає старт новим можливостям, професійному успіхові й кар'єрному зросту майбутніх викладачів ВНЗ, тому що ХХІ століття – це час безперервної освіти («long life education»); вищій школі потрібні кваліфіковані кадри; повинен зростати престиж професії педагога, тому що на великих фірмах впроваджується «coaching» - наставництво.

Проте в організації навчально-виховного процесу магістратури є невикористані можливості, ліквідація яких сприятиме підвищенню якості підготовки майбутніх викладачів.

Одним з них є підготовка майбутніх викладачів для реалізації на практиці нових підходів до реформування освіти, які визначають «персоналістську»

інтерпретацію всього навчально-виховного процесу, коли в центрі уваги повинні знаходитись інтереси особистості студента; зміст освіти в зазначеній магістратурі повинен охоплювати різні сторони підготовки викладача і, в першу чергу, психолого-педагогічну, морально-етичну, а також формування у нього загальнолюдських і національних цінностей.

Не менш важливим є формування у майбутніх викладачів відповідальності на особистому рівні. Взагалі необхідно, щоб дипломи видавали особам, що за своїми моральними якостями мають право керувати навчально-виховним процесом, співпрацювати зі студентами, виконувати виховні функції, але на превеликий жаль значна частина молоді живе нині бездуховним життям. Всі її помисли скеровані головним чином на вирішення побутових проблем. За результатами досліджень українських психологів створено узагальнюючий портрет українського студента 18-23 років. Ціннісна установка, пов'язана з турботами і переживаннями, що пов'язана з навчанням, ставиться нижче існуючих спрямувань. На тому ж рівні знаходиться бажання «пізнавати нове в світі, природі, людини», тобто «потреба в самоствердженні, визнанні більш суттєва, ніж потреба в любові» [3].

Сьогодні для того, щоб йти в ногу з основними тенденціями розвитку вищої освіти в світі, існує необхідність наявності у викладачів систематичної, ґрунтовної інформації про функціонування систем вищої освіти в різних країнах світу. Проте в навчальних планах усіх спеціальностей практично відсутні дисципліни такого спрямування (навіть таких, як «Порівняльна педагогіка»). Тому при підготовці майбутніх викладачів ВНЗ при читанні кожної дисципліни необхідно використовувати компаративістський підхід подачі матеріалу:

Як бачимо, для зростання якості підготовки викладачів ВНЗ є багато можливостей, проте однією з найважливіших, що потребує беззаперечного вирішення і яка вплине на якість освіти у ВНЗ різних спрямувань є підвищення духовності, формування цінностей та ідеалів майбутніх викладачів. Пояснюється це тим, що завдяки підвищенню духовності і значущості для суспільства результатів духовної діяльності людини відбувається процес формування соціального механізму.

Сьогодні перевага професіонала над спеціалістом, якого ми масово готували у вищій школі, і який є лише людиною вмілою, а не різносторонньо розвиненою в тому, що молода людина навчена бачити себе, своє «Я» у тому, що вона виробляє, будуть це якісь речі, ідеї чи вчинки. Просто останні мусять відповідати собі, своєму Я. Для досягнення цього вищими навчальними закладами поряд з іншими пріоритетними напрямками державної політики у галузі вищої освіти (розвиток освіти як державно-громадської системи; створення для громадян рівних можливостей в одержанні вищої освіти; особистісна орієнтація вищої освіти;

постійне підвищення якості освіти; оновлення його змісту і форм організації навчально-виховного процесу; підвищення соціального статусу і професіоналізму працівників освіти, посилення їх державної й громадської підтримки; впровадження освітніх інновацій та інформаційних технологій; формування в системі освіти нормативно-правових і економічних механізмів залучення та використання позабюджетних коштів; інтеграції національної вищої освіти України в європейський і світовий освітній простір необхідно реалізувати на практиці завдання формування у випускників національних і загальнолюдських цінностей [4, с. 189].

Тут треба наголосити, що мова йде про систему цінностей, на якій (історично зумовлених, особливий, що властиві кожному народу) базується система виховання, спрямованої на формування національно свідомої, особисто-творчої, духовно багатой особистості.

Ще однією можливістю розв'язання проблеми, яка розглядається, є формування у випускників даної магістратури вміння чітко визначатися у самовдосконаленні як професійному, так і громадянському.

Основою для цих висновків стала розбіжність у висловах магістрантів на тему «Яким я хочу бачити викладача ХХІ століття» та їх повсякденною поведінкою. Наприклад, практично 72 % респондентів зазначили, що викладач повинен постійно працювати над собою, самовдосконалюватися, бути ерудованим, цікавим для студентів, але водночас вони недостатньо готуються до навчальних занять, не виявляють творчості при їх підготовці, працюють переважно стереотипно, а деякі взагалі не готуються до них.

Отже, говорячи про викладача як відповідальну людину, в них нерідко ця морально-етична риса не сформована і не проявляється.

Таким чином, основними шляхами інтеграції підготовки магістрів спеціальності «Педагогіка вищої школи» до викладацької діяльності є насичення змісту навчання сучасними технологіями навчання і виховання; підвищення їх духовності; формування у випускників національних і загальнолюдських цінностей та ідеалів; розвиток потреби у постійному самовдосконаленні як професійному, так і громадянському; виховання в кожного студента відповідальності, самокритичності й толерантності.

Список використаних джерел

1. Закон України «Про вищу освіту» // Відомості Верховної Ради (ВВР), 2014, № 37-38, ст. 2004.
2. Завгородня Т. К. Підвищення якості підготовки майбутніх викладачів; реалії та проблеми / Т. К. Завгородня // Вісник Прикарпатського університету. Педагогіка. Вип. XXV. Івано-Франківськ, 2008. - С. 108-112; Проблеми психолого-педагогічної підготовки викладача ВНЗ / Т. К. Завгородня // Гуманізація навчально-виховного процесу: зб. наук, праць / [За заг. ред. проф. В.І.Сипченка]. Спецвип. 5. - Ч.1. – Слов'янськ: СДПУ, 2010. - С. 121-129; Засвоєння цінностей студентом – умова його становлення як викладача ВНЗ / Т.К.Завгородня //

Педагогічний альманах: зб.наук.праць / редкол. В. В. Кузьменко (голова) та ін. Херсон: РПО, 2011. - Вип. 9. - С. 76-81; До проблеми підготовки викладачів вищої школи в Україні / Т. К. Завгородня // Сравнительная педагогика в условиях международного сотрудничества, европейской интеграции. - Брест, БрГУ имени А.С.Пушкина, 2013. - С. 6-7; Проблема ступеневої підготовки у ВНЗ в контексті Болонського процесу і можливість її розв'язання в Україні / Т.К. Завгородня // Наукові записки Ніженського державного університету імені Миколи Гоголя: Психолого-педагогічні науки». - 2014. - №. 3. - С. 26-28.

3. Барашев Р. Психологическая порнография / Р. Барашев // Еженедельник 2000. - 2011. - №4 (4543). - 28 января - 3 февраля.

4. Чудакова С. В. Повышение качества высшего образования - вхождение Украины в европейское образовательное пространство / С В. Чудакова, М. П. Праковская. Украина – суб'єкт європейського освітнього простору: матеріали Міжнародної наук.-практ.конф. (Київ, 24-25 травня 2005 р.). - К.: Вид-во Європ.Ун-ту, 2005. - С. 188-191.

[Т.К.Завгородня. Теоретико-методичні основи розвитку освіти та управління навчальними закладами: *матеріали II Всеукраїнської (з міжнародною участю) науково-методичної конференції* (18 листопада 2016 року, м.Херсон): в 2-х ч. / за ред. Кузьменка В.В., Слюсаренко Н.В. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти» 2016. Ч.1. С.148-153.

Для нотаток

Наукове видання

Завгородня Т.К., Стражнікова І.В.

**Проблеми педагогіки вищої школи:
історія, сучасність, перспективи.**

Збірник наукових праць.

ISBN 978-966-2716-90-0

Коректор *Інна Стражнікова*

В авторській редакції
Підписано до друку 13.11.2018
Формат 60x84 1/16. Папір офсетний.
Друк цифровий.
Гарнітура Times New Roman.
Умовн. друк. арк. 16,51
Зам. № 007/11/18
Наклад 500 прим.

**ВИДАВНИЦТВО
“НАІР”**

Івано-Франківськ, вул. Височана, 18,
тел. (034) 250-57-82, (050) 433-67-93
email: fedorynrr@ukr.net

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до державного
реєстру видавців, виробників і розповсюджувачів
видавничої продукції № 4191 від 12.11.2011 р.