

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДВНЗ «УЖГОРОДСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ»
НАВЧАЛЬНО-НАУКОВИЙ ІНСТИТУТ ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

МІЖНАРОДНИЙ НАУКОВИЙ ВІСНИК

Випуск 2 (9)

Ужгород
2014

MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE
STATE UNIVERSITY «UZHHOROD NATIONAL UNIVERSITY»
INSTITUTE OF EUROPEAN INTEGRATION STUDIES

INTERNATIONAL SCIENTIFIC HERALD

Edition 2 (9)

Uzhhorod
2014

У публікаціях чергового випуску збірника наукових праць висвітлюються питання, пов'язані з реформуванням системи вищої освіти України та її інтегруванням до європейського освітнього простору в контексті Закону України «Про вищу освіту».

Статті, що ввійшли до збірника, розглядають як першочергові завдання щодо імплементації нових нормативно-правових документів у галузі вищої освіти, так і практику роботи вітчизняних вищих навчальних закладів щодо інтегрування до європейського та світового науково-освітнього простору, зокрема впровадження інноваційних технологій у діяльність ВНЗ, особливості підготовки навчально-методичних комплексів окремих дисциплін, забезпечення випереджувального характеру освітніх послуг у підготовці фахівців.

The issues related to the reform of higher education in Ukraine and its integration into the European educational space in the context of the Law of Ukraine "On Higher Education" are covered in the collection of scientific works.

The articles included in the collection, touch on the priorities of implementation of new legal documents in the field of higher education as well as the practice of domestic higher educational institutions concerning integration into the European and world scientific and educational space, in particular, introduction of innovative technologies into university activities as well as peculiarities of preparation teaching methods for some disciplines, providing of advanced educational services in training specialists.

РЕДАКЦІЙНА РАДА

Голова:

Смолянка В.І. ректор ДВНЗ «Ужгородський національний університет»,
доктор медичних наук, професор (м. Ужгород, Україна)

Члени ради:

Луговий В.І. перший віце-президент Національної академії педагогічних наук,
доктор педагогічних наук, професор (м. Київ, Україна)

Лендєл М.О. проректор з науково-педагогічної роботи ДВНЗ «УжНУ»,
доктор політичних наук, доцент (м. Ужгород, Україна)

Студеняк І.П. проректор з наукової роботи ДВНЗ «УжНУ»,
доктор фізико-математичних наук, професор (м. Ужгород, Україна)

Бобко А. ректор Університету у м. Жешув,
доктор гуманітарних наук, професор (Польща)

Сільваші З-Й. ректор Університету у м. Дебрецен,
доктор медичних наук, Ph.D, професор (Угорщина)

Чижмар А. ректор Технічного Університету у м. Кошице,
доктор наук, Ph.D, професор (Словацька Республіка)

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ

Голова:

Артёмов І.В. директор НН Інституту євроінтеграційних досліджень ДВНЗ «УжНУ»,
кандидат історичних наук, доцент

Відповідальний редактор:

Кляп М.І. заступник директора ННІ євроінтеграційних досліджень,
кандидат педагогічних наук, доцент

Члени редколегії:

Росул В.В. завідувач кафедри педагогіки та психології ДВНЗ «УжНУ»,
кандидат педагогічних наук, професор

Моца А.А. спеціаліст ННІ євроінтеграційних досліджень,
кандидат юридичних наук

Середа Л.І. провідний спеціаліст ННІ євроінтеграційних досліджень
Бродич А.І. начальник редакційно-видавничого відділу ДВНЗ «УжНУ»

*Рекомендовано до друку науковою радою НН Інституту євроінтеграційних досліджень
(протокол № 9 від 19.12.2014 р.)*

Шановний читачу!

Визнання європейської інтеграції стратегічним зовнішньополітичним пріоритетом України, підписання Угоди України з ЄС про асоціацію ставить нові актуальні завдання перед вищою школою на шляху до європейського і світового освітнього простору. Основні етапи і механізми інтегрування науки та освіти сформульовані в Законі України «Про вищу освіту» та проекті Концепції розвитку освіти України на період 2015-2025 роки.

Вони встановлюють основні правові, організаційні, фінансові засади функціонування системи вищої освіти, поєднання освіти з наукою та виробництвом для забезпечення високотехнологічного та інноваційного розвитку країни, потреб суспільства, ринку праці та держави у кваліфікованих фахівцях.

Основним завданням наукової та інноваційної діяльності університету є здобуття знань шляхом проведення наукових досліджень і розробок та їх спрямування на створення і впровадження нових конкурентоспроможних технологій, забезпечення інноваційного розвитку суспільства та підготовки фахівців інноваційного типу.

Важливо, що УжНУ активно працює в цьому напрямі. Розпочато реалізацію наукового проекту «Інноваційний університет – інструмент інтеграції в європейський освітній і науковий простір» за фінансування Вишеградського фонду.

Імплементация Закону України «Про вищу освіту» сприятиме інтегруванню країни до єдиного освітнього простору, без якого неможливо ставити питання про визнання у світі українських дипломів, продовження навчання студентів, аспірантів у зарубіжних університетах.

Черговий випуск «Міжнародного наукового вісника» підготовлено за матеріалами дискусії щодо імплементації основних положень цього закону, до яких долучились науковці низки вищих навчальних закладів області та країни.

Зазначимо, що розвиток Ужгородського національного університету упродовж наступних років залежить від майбутньої науково-освітньої, соціальної та громадської самореалізації його співробітників та студентів. Для цього потрібно:

- *максимально використовувати умови прикордоння для започаткування проектів із європейськими партнерами в рамках*

міжнародних освітніх програм, що сприятиме інтеграції України у Європейський Союз;

- *планомірно впроваджувати інновації та інформаційні технології у процес оволодіння викладацьким складом у достатній мірі іноземними мовами;*

- *залучити науковців, студентів УжНУ до участі у європейській рамковій програмі «Горизонт», що підвищить їхню мобільність у сфері міжнародної співпраці;*

- *сформувати в рамках Стратегії розвитку УжНУ механізми підтримки прикладних досліджень, розробки інноваційних технологій у форматах, властивих для європейської практики – інноваційні лабораторії, майданчики, наукові парки, мережі тощо.*

Слід зазначити, що інтернаціоналізація вищої освіти передбачає зокрема:

- *модернізацію навчальних планів і програм, упровадження сучасних освітніх технологій відповідно до кращого світового досвіду, створення міжнародних університетських мереж і просування на міжнародному ринку власних освітніх послуг;*

- *залучення університетів до загальновизнаних систем міжнародної сертифікації та їх участь у програмах отримання подвійних дипломів;*

- *функціонування обмінних програм, мобільність студентів, вивчення й використання в роботі викладачів знання іноземних мов, а також участь у міжнародних освітніх і наукових проектах та забезпечення на належному рівні навчання іноземних студентів.*

Практика переконливо доводить, що складно розвивати зв'язки з ВНЗ-партнерами, якщо професорсько-викладацький склад університету не володіє достатньою мірою іноземними мовами.

Зазначимо – вимогою часу стає підготовка фахівців нової якості, здатних творчо мислити, швидко орієнтуватися в сучасному насиченому інформаційному просторі, приймати нестандартні рішення, вчитися і розвиватися протягом усього життя, а головне – бути патріотами рідної землі. Це головні пріоритети роботи нашого університету.

В.І. Смоланка,
голова редакційної ради,
ректор УжНУ, доктор медичних наук, професор

ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ ІННОВАЦІЙНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ШВЕЙЦАРІЇ: УРОКИ ДЛЯ УКРАЇНИ

Бобрицька В.І.,

доктор педагогічних наук, професор
Національний педагогічний університет
імені М.П. Драгоманова

The article is devoted to the analyzes of Swizz experience in formation of innovative educational environment in institutions of higher education, to the characteristics of the process technology at the base of the Swiss Federal Virtual University program of computer-based learning environment formation, to the estimation of Swiss educational policy priorities in strengthening the correlation of education, research and innovation as the basis for improving innovative educational environment of an institution of higher education, to define the terms and ideas that can be implemented during the reformation and modernization of higher education in Ukraine in the terms of information and communication spheres development.

Keywords: *higher education, innovative educational environment in institutions of higher education, educational policy, reformation and modernization of higher education.*

Пріоритетними напрямками державної політики України у сфері вищої освіти є створення умов для утвердження принципів демократизації і гуманізації, відродження національних традицій, а також реформування відповідно до європейських та світових стандартів. Нині цей процес отримав визначене законодавче забезпечення: ухвалено Закон України «Про вищу освіту» (2014 р.) [2], на державному рівні Указом Президента України затверджено Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» (2013 р.) [4], у демократичному форматі обговорюється Проект Концепції розвитку освіти України на період 2015-2025 років [5].

З огляду на те, що сучасна концепція розвитку вищої освіти в Україні втілює ідею її модернізації відповідно до європейських освітніх стандартів, серед завдань, які постають в теперішній час перед вітчизняними вищими навчальними закладами (ВНЗ), актуальним є вивчення світового, зокрема європейського, досвіду з формування інноваційного освітнього середовища у ВНЗ з позицій

його новизни та ефективності застосування у вітчизняній вищій освіті. Тому **метою цієї наукової розвідки** є аналіз досвіду Швейцарії, яка є однією з провідних країн світу у розв'язанні означеного питання, з тим, щоб осмислити перспективи імплементації швейцарського досвіду у практику діяльності ВНЗ України. Досягнення мети буде сприяти розв'язання таких **завдань**:

1. Охарактеризувати особливості технології формування інноваційного освітнього середовища у ВНЗ Швейцарії в умовах розвитку інформаційно-комунікаційної сфери суспільства.

2. Проаналізувати освітню політику Швейцарії щодо удосконалення інноваційного освітнього середовища ВНЗ, зокрема його комп'ютерно-технологічної платформи, і на основі цього визначити положення та ідеї, які можна застосувати у процесі реформування й модернізації вищої освіти в Україні на сучасному етапі її розвитку.

Теоретичні напрацювання вчених із питань інтеграції освіти України у європейський інформаційний та освітній простори, досвід інноваційної діяльності вітчизняних закладів освіти свідчать про те, що актуальним державним і освітянським завданням сучасних ВНЗ є створення *інноваційного клімату*, який не лише забезпечить високоякісну підготовку фахівців на рівні європейських і світових вимог, а й сприятиме формуванню всебічно і гармонійно розвиненої особистості, здатної до самостійного набуття знань, професійної мобільності, швидкої адаптації до змін у соціально-культурній сфері, системі управління і виробництва, організації праці в умовах ринкової економіки. Вважаємо, що основним напрямом діяльності ВНЗ в умовах розвитку інформаційно-комунікаційної сфери суспільства повинно стати формування *інноваційного освітнього середовища*, що передбачає зміну організації освітнього процесу, модернізацію освіти та її змісту, удосконалення професійної компетентності викладачів шляхом опанування інноваційними технологіями навчання, науково-дослідницькими видами діяльності.

Відправним моментом дослідження є розуміння технологічної складової формування інноваційного освітнього середовища у ВНЗ як послідовної реалізації таких етапів: 1) визначення мети діяльності навчального закладу та розроблення концепції його розвитку з урахуванням об'єктивних тенденцій цивілізаційного розвитку; 2) виокремлення пріоритетної ідеї розвитку закладу; 3) визначення ключових принципів і наукових підходів до організації діяльності ВНЗ, що включають упровадження нововведень;

4) розроблення інноваційних форм, методів і засобів застосування сучасних технологій і методик навчання; 5) визначення масштабу перетворень; 6) формування готовності управлінського апарату та професорського-викладацького колективу ВНЗ до інноваційної діяльності, створення інноваційного середовища у навчальному закладі; 7) досягнення та оцінювання результату (якісних змін в системі професійної підготовки). Обґрунтування змісту цих етапів представлено у праці автора [1].

У розв'язанні завдань цієї наукової розвідки важливим є звернення до англomовних інформаційних джерел [7-18]. Їх аналіз свідчить, що Швейцарія активно адаптує свою систему освіти у відповідності з сучасними викликами глобалізації і зорієнтована на нарощування потенціалу у формуванні інноваційного освітнього середовища у ВНЗ країни. На нашу думку, розуміння цього процесу неможливе без знання специфіки політичного устрою Швейцарії, політики держави у сфері освіти. Стисло охарактеризуємо їх.

Як відомо, Швейцарія є державою, яка вирізняється відсутністю єдності за етнічними, лінгвістичними та релігійними ознаками. У країні існує 4 національні мови. Швейцарія як федеральна держава існує з 1848 року, з того часу, як кантони об'єдналися для створення федерації та віддали частину свого суверенітету. Відповідно до концепції «кооперативного федералізму» [12] конфедерація, кантони і комуни розподіляють між собою відповідальність за різні частини системи освіти, яка має чотири рівні. При цьому, вища освіта Швейцарії є частиною третинного рівня національної системи освіти [10].

Зазначимо, що на третинному рівні освіти у Швейцарії успішно функціонують два типи ВНЗ: 1) традиційні університети (у тому числі, окружні університети і федеральні інститути технології), у яких освіта базується на фундаментальних дослідженнях; 2) університети прикладних наук, у яких освіта заснована на прикладних дослідженнях. Перші регулюються Федеральним департаментом внутрішніх справ (FDHA), а другі – федеральним департаментом фінансів (FDF) [10].

Нині Швейцарія має 12 визнаних традиційних університетів (10 окружних університетів і 2 федеральних інститути технології), 8 університетів прикладних наук. Педагогічну освіту у Швейцарії надають 15 університетів, які фінансуються Швейцарською Конфедерацією. На додаток до цих установ країна має приватні університети та навчальні заклади [10].

Специфіка реалізації освітньої політики у Швейцарії полягає у визнанні автономії університетів. Так, Швейцарський Центр акредитації та гарантії якості у вищій освіті (ОАQ), який забезпечує і сприяє якості викладання та наукових досліджень в університетах Швейцарії, є незалежним, використовує міжнародно визнані методи і здатний спиратися на знання і досвід провідних фахівців. ОАQ розробляє основні принципи і стандарти якості, проводить процедури акредитації та оцінки і має міжнародне зобов'язання. Він визнає автономію університетів, сприймає розвиткові ролі університету в якості зовнішнього партнера для забезпечення якості та розвитку і надає широкий спектр допоміжних послуг [15].

Для об'єктивного порівняння структури української і швейцарської системи вищої освіти, слід зазначити її відповідність трьом ступеням системи Європейського простору вищої освіти. Відзначимо, що Закон України «Про вищу освіту» [2], запровадження якого розпочалося з вересня 2014 року, наближає систему підготовки вітчизняних фахівців з вищою освітою до європейських стандартів. У Швейцарії вже усталена практика, де ступінь бакалавра є першим ступенем вищої освіти у країні (програма передбачає 180 ECTS кредитів або близько трьох років очного навчання). Ступінь бакалавра є необхідною умовою для допуску до наступного ступеня – магістра (програма має 90 або 120 ECTS кредитів), для отримання якого потрібно вчитися відповідно один рік або півтора року очного навчання. Ступінь магістра і хороші оцінки є передумовою для здійснення докторського дослідження і досягнення третього ступеня вищої освіти – доктора наук. Зазначимо, що університети Швейцарії можуть надавати також ступінь магістра в подальшій освіті (магістри підвищення кваліфікації) з мінімумом 60 ECTS кредитів. Проте цей ступінь не надає доступу до докторантури [10]. Нині всі ступені вищої освіти, що надають швейцарські університети, адаптовані до Болонської системи. Це полегшує для студентів пересування в рамках європейських кордонів під час навчання, участь у програмах обміну «перейти» від програми бакалавра до програми ступеня магістра [17].

Слід зазначити, що починаючи з 2001 року, швейцарські університети «оперативно коригують свої навчальні програми для виконання Болонської декларації» з тим, щоб долучитися разом з іншими країнами до створення «Простору європейської вищої освіти», координуючи тривалість і структуру рівнів освіти і полегшуючи визнання досягнень та успішності студентів в європейських уні-

верситетах [17]. Вже четвертий рік поспіль Швейцарія лідирує у Глобальному інноваційному індексі (Global Innovation Index (GII)), слідом за нею йдуть Сполучене Королівство (Великобританія) і Швеція. Так, темою GII 2014 був «Людський фактор в галузі інновацій», де представлено результати дослідження ролі окремих осіб і груп у інноваційному процесі. Статистичне визначення цього ефекту є досить складним завданням. Тим не менш, GII 2014 висвітлює різні вимоги до людського капіталу задля стимулювання інновацій, включаючи необхідність розвитку потрібних навичок майбутнього фахівця зокрема, й якості вищої освіти загалом, розвиток таланту і мобільності високоосвічених фахівців у наукоміській діяльності [14].

Підрунтям для вивчення технології формування інноваційного освітнього середовища у ВНЗ Швейцарії в умовах розвитку інформаційно-комунікаційної сфери суспільства є аналіз підходів до розв'язання проблеми взаємозв'язку освіти, наукових досліджень та інновацій. Так, у роботі «Promotion of Education, Research and Innovation for 2013-2016» [13], зазначається, що «Федеральна рада Швейцарії вважає освіту, дослідження та інновації (ОДІ) одним із пріоритетів політики у галузі освіти» [13].

З огляду на визначення пріоритет в освітній політиці Швейцарії щодо створення інноваційного освітнього середовища у ВНЗ, фінансування політики ОДІ ґрунтується на усвідомленні того, що країна зможе не тільки підтримати, а й ще більше зміцнити свої висококонкурентоспроможні позиції на світовому рівні, якщо вона залишиться суспільством, заснованим на знаннях. Це означає, що суспільство, економіка і наука є тісно взаємопов'язаними. При цьому важливим є те, що «заохочення освіти, досліджень та інновацій є вкрай важливими для збереження соціальних стандартів, соціальної згуртованості, сталого розвитку та привабливості Швейцарії» [13].

Вважаємо доцільним вказати, що основні принципи та політичні цілі ОДІ на 2013–2016 роки у Швейцарії у поточному законодавчому плані визначено тим, що Федеральна рада присвятила одну зі своїх цілей сектору ОДІ: «Швейцарія вважає освіту, дослідження та інновації одним з головних пріоритетів» [13]. За згодою округів і на основі стратегічних планів грантового фінансування Федеральна рада країни сформулювала три основних принципи політики ОДІ у швейцарських вищих навчальних закладах на 2013–2016 роки і вказала відповідні цілі, що мають бути досягнуті у їх реалізації [13]. Стисло їх охарактеризуємо.

За напрямом «Освіта» [13] передбачено реалізацію до 2016 року низки цілей, серед яких для формування інноваційного освітнього середовища у ВНЗ важливими є такі: 1) забезпечення широкого спектру і різноманітності освітніх і навчальних програм через збалансоване фінансування освіти; 2) забезпечення високої якості і стабільної міжнародної репутації швейцарського сектору вищої освіти, зокрема, шляхом забезпечення адекватного співвідношення професор-студент; 3) забезпечення відкритості системи освіти для решти світу шляхом заохочення міжнародної мобільності студентів та викладацького складу; 4) підтримка якості бакалаврської підготовки шляхом забезпечення формування у бакалаврів необхідних академічних навичок; 5) координація введення нового федерального закону про фінансування та координацію сектору вищої освіти.

За напрямом «Дослідження та інновації» пріоритетом визначено «підсилення високого рівня грантового фінансування на конкурсній основі і подальше зміцнення міжнародної конкурентної позиції Швейцарії». Наступні цілі будуть досягатися шляхом: 1) позиціонування міжнародної репутації Швейцарії як конкурентоспроможної держави у галузі досліджень і господарської діяльності за рахунок збільшення кількості грантового фінансування на конкурсній основі для наукових досліджень та інновацій; 2) забезпечення того, щоб Швейцарія займала провідне місце в перспективних галузях за умови здійснення цільових заходів з поліпшення якості досліджень, розробок та інноваційного потенціалу, при цьому частково застосовуючи нетрадиційні дослідницькі підходи; 3) інвестування в стратегічно важливі дослідницькі інфраструктури на національному та міжнародному рівнях; 4) підтримування стратегічної важливості міжнародного співробітництва та зв'язків з європейськими та неєвропейськими країнами; 5) поліпшення співпраці між науково-дослідними інститутами і приватним сектором [13].

Вивчення можливостей імплементації у ВНЗ України досягнень Швейцарії у формуванні інноваційного освітнього середовища у ВНЗ спонукало до визначення положень та ідей, які можна застосувати. Найбільш цікавим і перспективним, на нашу думку, є удосконалення комп'ютерно-технологічної платформи ВНЗ як невід'ємної складової його інноваційного середовища. Так, у Швейцарії перші спроби впровадити інформаційні технології у вищу освіту з'явилися у 80-х роках минулого століття у поєднанні

з перспективами комп'ютерного навчання, а пізніше – використання Інтернету [8; 18]. На той період часу в освітній політиці Швейцарії не існувало централізованого механізму управління процесами ІКТ-модернізації освітніх систем як на державному рівні, так і на рівні ВНЗ. Тому, запровадження ІКТ у вищу освіту здійснювалося водночас в університетській освіті й за допомоги державних програм [9].

Освітня політика Швейцарії у сфері ІКТ-модернізації системи вищої освіти впроваджувалася з чіткою зорієнтованістю на ефективну взаємодію ініціатив на рівні університетів та директив державного рівня. Вважаємо за доцільне звернутися до наукових робіт зарубіжних учених [7; 16], аналіз яких уможливить з'ясування прикладних аспектів імплементації досвіду Швейцарії у діяльність вищих навчальних закладів України. У процесі формування інноваційного освітнього середовища ВНЗ, зокрема його комп'ютерно-технологічної платформи, у системі вищої освіти Швейцарії виокремилася чотири основних напрями реалізації цього процесу [7]:

1. Зміна назв компетентнісних центрів, що визначало тенденцію до застосування терміну «навчання» (learning) замість терміну «технологія» (technology).

2. Поступове приєднання компетентнісних центрів до університетів. Перші ініціативи щодо злиття почали надходити від факультетів університетів, що вплинуло на подальше заснування компетентнісних центрів у статусі центральних інфраструктурних підрозділів. Згодом більшість центрів увійшли до штату управління університетами.

3. Перехід компетентніших центрів від технічної підтримки навчального процесу до розроблення навчального змісту та дидактичного супроводу.

4. Зміна взаємодії між ініціативними центрами запровадження ІКТ («знизу» (університети) та «зверху» (державний рівень)). На першому етапі вихідні ініціативи з університетів сприяли створенню дослідницької групи. На другому і третьому етапах спостерігалась координація ініціатив університетів і федеральних пропозицій. Четвертий етап позначився централізованою стратегією Швейцарської конфедерації запровадити компетентніші центри електронного навчання (е-навчання) в усіх університетах країни.

Аналіз програми Швейцарського федерального віртуального університету [16] є, на нашу думку, важливим дослідницьким кроком для розв'язання завдань цієї наукової розвідки. Як зазначалося

вище, застосування елементів ІКТ в окремих академічних групах швейцарських ВНЗ спостерігалось ще з 80-х років ХХ століття. Проте найінтенсивніший етап його розвитку пов'язаний із впровадженням програми Швейцарського федерального віртуального університету, започаткованої Швейцарським федеральним урядом 1998 року. Слід зазначити, що названа програма почала діяти 1999 року і тепер функціонує як частина процесу створення й підтримки «інформаційного суспільства» у Швейцарії та надання можливостей застосування ІКТ у вищій освіті [11]. Основною метою програми Швейцарського федерального віртуального університету було визначено розвиток дистанційних навчальних курсів для впровадження у кількох постійно діючих освітніх програмах університетів країни. Результатом цього програма стала важливою складовою глобального завдання модернізації системи вищої освіти Швейцарії [7].

Зазначимо, що у рамках програми Швейцарського федерального віртуального університету було представлено дві програми: «Імпульс» – програма Швейцарського федерального віртуального університету (Impulse Programme) і програма «Консолідація» Швейцарського федерального віртуального університету (Consolidation Programme), які мали власну мету, завдання і терміни реалізації. Надамо характеристику цих програм з позицій значущості для розв'язання викладених вище невідкладних завдань щодо запровадження ІКТ у систему вітчизняної вищої освіти.

Головною метою програми «Імпульс» визначено формування базових компетентностей студентів у розробленні та впровадженні методики інтерактивного е-навчання на основі Інтернет-технологій у ВНЗ. Для досягнення мети було окреслено такі завдання: 1) розвинути доступні модулі навчання на основі Інтернет-технологій, особливо для тих навчальних дисциплін, які приваблюють значну кількість студентів; 2) розширити викладання в університеті до цілої низки навчальних дисциплін для студентів денної та заочної форми навчання; 3) кожен проект повинен створити курс е-навчання або модулі з наданням навчальних матеріалів (лекції, семінари, практична робота, засоби оцінювання, самоконтролю та іспити) як в режимі он-лайн, так і на паперових носіях; 4) заохочення студентів до застосування інформації з доступних ресурсів Інтернет, що повинно стати обов'язковою вимогою програми навчання; 5) поліпшити якість навчального процесу і підсилити інтерактивне викладання через створення високоякісних навчальних

матеріалів за найсучаснішими методами, що повинно було підвищити привабливість вищої освіти за межами Швейцарії; 6) підсилити міжуніверситетську співпрацю.

Слід вказати, що за своєю суттю перераховані завдання цілком корелюють з алгоритмом формування інноваційного освітнього середовища у ВНЗ.

Не можемо оминати увагою і проблеми, вирішення яких вимагало залучення урядових закладів у Швейцарії, професійних об'єднань та інших координаційних органів країни до реалізації програми «Консолідація». Такими є підготовка викладачів, технічна підтримка, технологічний контроль, прозорість та відкритість, юридична, психологічна та педагогічна підтримка діяльності програми. Програма «Консолідація» створила фонди, які уможливили заснування компетентнісних центрів у кожному університеті та розвиток подальшої стратегії інформатизації вищої освіти у Швейцарії.

Викладене свідчить, що для забезпечення соціально-економічної ефективності й конкурентоспроможності України, її успішної європейської та світової інтеграції важливо конструктивно враховувати досвід провідних країн, зокрема Швейцарії. Це сприятиме підвищенню якості освітніх послуг, інтеграції системи вищої освіти України у світовий освітній простір.

Узагальнення викладеного дає підстави для здійснення низки висновків щодо імплементації досвіду університетів Швейцарії у формуванні інноваційного освітнього середовища ВНЗ, зокрема удосконаленні комп'ютерно-технологічної його платформи, у систему вищої освіти України. На нашу думку, продуктивними є такі положення та ідеї: 1) посилення зв'язку освіти, досліджень та інновацій у діяльності ВНЗ; 2) розвиток засобів і технологій формування інноваційно насиченого освітнього середовища, наближення його характеристик до сучасних вимог відкритих систем освіти, що сприятиме конкурентоспроможності фахівців з вищою освітою, підвищенню академічної і професійної мобільності; 3) сприяння комплексним науковим дослідженням та запровадженню інновацій за гарантій державної підтримки і надання університетам більших прав; 4) посилення партнерської міжуніверситетської взаємодії; 5) формування готовності освітян і суспільства загалом до інновацій у системі вищої освіти країни.

Аналіз наукових джерел дає змогу встановити, що формування інноваційного освітнього середовища ВНЗ, зокрема його

комп'ютерно-технологічної платформи, є важливим в умовах переходу розвинутих країн світу від постіндустріального до інформаційного суспільства. Дослідження інноваційного потенціалу комп'ютерно орієнтованого навчального середовища ВНЗ, створення комп'ютерно орієнтованої платформи відкритої освіти становить перспективу подальших наукових розвідок автора у визначеному ракурсі порушеної наукової проблеми.

Список використаних джерел

1. Бобрицька В. І. Технологія формування інноваційного освітнього середовища у вищому педагогічному навчальному закладі / В. І. Бобрицька // Вища освіта України. – Додаток 3 (т. 7). – 2007 р. – Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору: моніторинг якості освіти». – К. : Гнозис, 2007. – С. 194 – 201.
2. Закон України «Про вищу освіту». [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/go|1556-18>.
3. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні / Нац. акад. пед. наук України [авт. : В.П. Андрущенко, І.Д. Бех, М.І. Бурда та ін.; за заг. ред. В.Г. Кременя. – К.: Пед. думка, 2011. – 304 с.
4. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua>.
5. Проект Концепції розвитку освіти на період 2015-2025 років. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua>.
6. Секрет І.В Зарубіжні дослідження психолого-педагогічних засад дистанційної освіти / І. В. Секрет // Педагогіка вищої та середньої школи: Збірник наукових праць / гол. ред. – проф. Буряк В. К. – Кривий Ріг: КДПУ, 2008. – Вип. 20. – С. 107–114.
7. Banciu D. Informatizarea bibliotecilor – curs [Informatization of libraries / D. Banciu - Handbook] / Bucharest: Editura Universitat». – 2001.
8. Cheetham G., Chivers G. The reflective (and competent) practitioner: a model of professional competence which seeks to harmonise the reflective practitioner and competence-based approaches. / G. Cheetham, G. Chivers.

-
- // Journal of European Industrial Training, 22(7), 1998. – P. 267 – 276.
9. Fay B. Critical Social Science: Liberation and Its Limits. / B. Fay. – Cornell University Press, Ithaca, NY, 1987.
 10. Higher education system in Switzerland // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://ecahe.eu/w/index.php/Higher_education_system_in_Switzerland
 11. Lim C. J., Lee S. Pedagogical Usability Checklist for ESL/EFL E- Learning Websites [Электронный ресурс] / C. J. Lim, S. Lee // Journal of Convergence Information Technology Voi. 2 No. 3, September 2007. – Режим доступа: http://www.aicit.org/jcit/ppI/Vol2_No3_10.pdf
 12. Promotion of Education, Research and Innovation for 2013-2016 // [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.sbf.admin.ch/org/01645/index.html?lang=en>
 13. Sternberg R. J. Intelligence, Competence, and Expertise. / R. J. Sternberg // In Andrew L. Elliot, Carol S. Dweck (Eds.) Handbook of competence and Motivation New York London: The Guilford Press, 2007. – P. 15–30.
 14. Switzerland tops the Global Innovation Index 2014 // [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.swisscore.org/Pages/Detail.aspx?CrmId={D7133ED5-3C2C-E411-93BB-005056927940}&ContentType=scArticle>
 15. Swiss Center of Accreditation and Quality Assurance in Higher Education (OAQ) // [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.oaq.ch/pub/en/01_00_00_home.php
 16. The Integrated Postsecondary Education Data System (IPEDS). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://nces.ed.gov/ipeds/>.
 17. The European context // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.studyinginswitzerland.ch/system-european-education.htm>
 18. Weinerl F. E. Concepts of Competence, Munich: Manx Planck Institute lor Psychological Research. / F. E, Weinert. – [Published as a contribution to the OECD project Definition and selection of competencies: Theoretical and conceptual foundations (DeSeCo). Neuch,tel: DeSeCo.]. – 1999.

ЧИННИК НАЦІОНАЛЬНОЇ ПАМ'ЯТІ ЯК ОСНОВА ІСТОРИЧНОЇ ОСВІТИ

Дорошко М.С.,

доктор історичних наук, професор

Київський національний університет імені Тараса Шевченка

The factor of national memory as a basis of history education. The author of the article proves that establishment of an independent democratic Ukrainian state can only be possible in case of restoration of historical memory and national consciousness of the Ukrainian people.

Keywords: *Ukrainian idea, national memory, people, power, national interests, imperial mentality.*

Національна пам'ять народу нерозривно пов'язана з ідеєю Батьківщини. Без ідеї конкретної Батьківщини неможливе віднайдення тих знакових подій і постатей в історії народу, які забезпечують становлення ідентичності через формування колективної пам'яті. В основі національної ідентичності – передусім пам'ять про традиції державотворення, борців за її незалежність, трагічні сторінки історії. Саме тому чинник історичної пам'яті є визначальним у становленні незалежної державності націй, які в силу різних обставин змушені були відновлювати незалежність. Покажемо у цьому сенсі є приклад української нації, яка з'явила світу безпрецедентну живучість і незнищенність завдяки генові національної пам'яті. Не дивно, що антиукраїнські сили в Україні і за її межами особливо активно педалюють тему історичної пам'яті українців. Безпрецедентний наступ на здобутки українства на ниві відродження національної свідомості й правдивого висвітлення національної історії, що ми його за режиму В.Януковича спостерігали в Україні, був не випадковим, бо антиукраїнські сили достеменно знають, коли немає мови – немає й нації. Нація також згасає, якщо втрачається її культура, порушуються традиції, нехтуються звичаї, забувається історія.

Проблемі національної пам'яті як важливому державотворчому чиннику присвячено значну кількість наукових праць. Її, зокрема, досліджують і в Україні [1], і поза її межами [2]. Актуалізувалась ця проблема в Україні після президентських виборів 2010 р. у зв'язку з ухваленням владою країни низки рішень, що

значно понижували конституційно закріплений статус української мови як державної. Йшлося про скасування обов'язкових тестів українською мовою для випускників середньої школи і державного іспиту з української мови для випускників бакалаврату вищих навчальних закладів. Було припинено й переклад «синхронів» на українську Першим національним каналом телебачення, а головною подією української історії, за активного сприяння цього державного каналу, тодішня влада однозначно, як у Білорусі президента О.Лукашенка, визначила «Велику вітчизняну війну» радянського народу з нацизмом.

Але дивує не це, а насамперед те, що напередодні 65-ліття закінчення Другої світової війни в Європі офіційна влада в Україні здійснила спробу підмінити виважений історичний аналіз наслідків тієї жахливої війни для українського народу заявленим ще за радянської доби міфом про Велику Перемогу. Неукраїнська за своїм персональним складом та ціннісними орієнтирами влада України запропонувала українцям забути про майже 10-мільйонні людські втрати, руйнацію народногосподарського комплексу, втрачені ілюзії щодо пом'якшення репресивної політики більшовицького тоталітарного режиму і вітшатися спільним парадом перемоги за участю російських і білоруських вояків у Києві під червоними стягами «спочилого в бозі» СРСР.

Усе це дійство не надто стурбувало б національно свідомих громадян України, якби за ним не приховувалась цілеспрямована ідеологічна кампанія тодішньої влади, метою якої була дискредитація політики відновлення української національної пам'яті, активно впроваджуваної після Помаранчевої революції 2004 р. адміністрацією президента України В.Ющенка. Вже у перші 100 днів свого урядування новий гарант та його команда піддали ревізії, всупереч Конституції і законам Української держави, практично усі найвагоміші здобутки у цій площині, запропонувавши натомість повернути національну пам'ять українців на радянські (читай – російські) рейки. Розпочато ревізію одразу ж в день інавгурації тодішнього президента України із зникнення з сайту глави держави розділу про Голодомор 1932-1933 рр. Продовжено – скасуванням у Донецькому окружному адміністративному суді указів третього президента України В.Ющенка про присвоєння звання Героя України провідникам ОУН-УПА С.Бандері і Р.Шухевичу, запереченням главою держави Голодомору 1932-1933 рр. як геноциду українського народу, мовчазною згодою тодішньої влади (позиція

міністра юстиції О.Лавриновича є лише «одиноким голосом в пустелі») на встановлення пам'ятника кату українського та інших народів СРСР Сталіну у Запоріжжі, домовленістю міністрів освіти України та Росії про спільний урок пам'яті до дня Перемоги, під час якого було рекомендовано зосередитися на «героїчних сторінках спільної історії країн СНД», і спільний російсько-український підручник з історії для вчителів шкіл, за яким українським учням знову стали б викладати підігнану під російську імперську концепцію сфальсифіковану «спільну» історію українського і російського народів.

Ці дії чи бездіяльність влади були свідченням того, що «п'ята колона» Росії в Україні діє за безпосередніми вказівками Кремля, не замислюючись над з'ясуванням суті процесів і явищ, що мали місце в недалекому минулому, а їх оцінка, на догоду Москві, є тенденційною і спотвореною. Так, прилюдно називаючи борців за Українську незалежну державу С.Бандеру і Р.Шухевича «колаборантами» нацистської Німеччини, ідеологи «нової» влади не мали жодної уяви про те, що поняття «колабораціонізм» стосовно українців, що перебували у 1920-1941 рр. і в 1944-1991 рр. під більшовицькою, а в 1941-1944 рр. – нацистською окупацією, вживати неправомірно, позаяк колабораціонізм як такий виникає виключно там, де існують держави (у Франції, Росії, Польщі, Норвегії тощо). Українці тоді не мали своєї держави, а відповідно – не було чого зраджувати, бо колаборант – особа, яка свідомо співробітничав із владою іншої країни на шкоду власній державі або її громадянам [3, с. 669].

Спрямовуючи історичну пам'ять українців про події Другої світової війни в русло радянського міфу про вирішальний вклад народів Радянського Союзу в перемогу над нацизмом, тодішня влада в Україні, що присягалася у відданості курсу України на євроінтеграцію, насправді віддаляла нас на невизначений час від перспективи членства у Європейському Союзі. Адже одним з вагомих чинників вступу до ЄС є внутрішня консолідація громадян країни, що прагне євроінтеграції, з суперечливих питань недавньої історії, одним з яких є різне, часом полярне, ставлення мешканців Заходу і Сходу України до подій Другої світової війни та її героїв.

Між тим, не лише в Україні, але й в об'єднаній Європі цей процес, що має назву «примирення національної пам'яті» різних європейських народів, суттю якого є подолання пам'яттєвого розколу між Сходом і Заходом, ще триває. Це складний процес,

що витісняє прояви політичної солідарності, як це сталося стосовно оцінки наслідків перемоги над гітлеризмом. Адже для половини Європи поразка нацистської Німеччини стала початком комуністичної окупації і створення «залізної завіси», а для Заходу Європи важливішим є те, що Червона армія дала змогу перемогти нацизм і покласти край Голокосту. Як поєднати ці оцінки у свідомості усіх європейців, не забуваючи водночас про те, що польський інтелектуал А. Міхнік називає «егоїзмом болю», який кидає надмірно яскраве світло на окремі епізоди пережитого минулого, залишаючи в затінку інші? [2, с. 23].

Аналіз минулого європейських народів показує, що європейський простір, який тривалий час підтримував лише вісь пам'яті, що обертається навколо Німеччини, поступово збагачується новими тенденціями: на авансцену повертаються групи населення, принесені у жертву «пактами» примирення, як, приміром, жертви франкізму в Іспанії або жертви комуністичної політики в посткомуністичних країнах. До цього контексту слід додати й спроби засудження комуністичних режимів аналогічно гітлерівському, чого наполегливо домагаються представники колишніх комуністичних країн в Парламентській Асамблеї Ради Європи. Політичні лідери країн Заходу мають підтримати таку оцінку комунізму заради спокути «ялтинського гріха» 1945 р. Зробити цей важливий крок варто ще й тому, що у більшості держав пострадянського простору злочини сталінського тоталітарного режиму досі не засуджено, а його головного архітектора, принаймні в сучасній Росії, називають вже не кривавим диктатором, а «ефективним менеджером», який задля перетворення СРСР на наддержаву пожертвував життям мільйонів людей.

Маніпулювання у такий спосіб історією й пам'яттю було пов'язане з прагненням декого з нащадків тих, хто вчиняв масові злочини і часто-густо досі лишається при владі, «стерти сліди». Таке маніпулювання немовби стає продовженням злочину, але вже за умов, коли життя знову стало «нормальним». Воно проявляється в незліченних формах, як-от фальсифікація подій, ліквідація доказів, заборона доступу до архівів або їх знищення, репресії проти свідків або їх усунення, запровадження цензури та переслідування тих, хто інакше висвітлює ці події.

До кінця лютого 2010 р. здавалося, що усе вищесказане не стосується України, але наступні після виборів президента України події змушували визнати правомірність передбачення В.Горбуліна

і О.Литвиненка, які у статті «Великий сусід визначився. Що Україні робити далі?», надрукованій у «Дзеркалі тижня» у вересні 2009 р., попереджали про рішучий і безпощадний наступ кремлівського керівництва на українську незалежність у найближчій перспективі, в тому числі в гуманітарній сфері. Позаяк, зазначали автори статті, «у Кремлі усвідомлюють, що історичне «вікно можливостей» щодо України для Москви доволі коротке і може зачинитися вже десь після 2015 року, після становлення нового покоління українських еліт» [4].

Останні рішення тодішньої влади у сфері внутрішньої і зовнішньої політики наочно довели, що новітні владці в Україні – це носії радянської історичної пам'яті. Адже не випадково угоду, що продовжує термін перебування на території України Чорноморського флоту Росії, підписано у Харкові – місті, де антиукраїнські сили в грудні 1917 р. під прикриттям ленінського Раднаркому й російської Червоної гвардії проголосили радянську владу. І хоч теперішні очільники України, як і їхні духовні батьки – керманічі «суверенної» УРСР, свої спічі вимушені виголошувати українською, наступними своїми рішеннями вони будь-що намагатимуться надати державного статусу російській мові, прирікаючи на життя мову народу, що надав їм владні повноваження. Народу, котрий від часу, коли його найпродуктивнішу частину, а саме носіїв національної пам'яті, неукраїнська комуністична влада піддала голоду-геноциду, досі перебуває у стані летаргії.

Тодішня в Україні влада не могла збагнути, що рівноправні взаємини неможливі за визначенням, позаяк російська свідомість базується на двомірному поділі довколишніх держав – на васалів і ворогів. Зважаючи на це, «імперська свідомість» або «імперський світогляд», як спадщина царської Росії, завжди буде вагомим чинником українсько-російських відносин. Ще 1915 р. видатний російський учений українського походження Володимир Вернадський написав статтю «Українське питання і російська громадськість» про ставлення царської держави та російського суспільства до «українського питання» - вона видається актуальною й сьогодні і може сприйматися як критика сучасної російської політики щодо України. У статті, написаній 1915 р., але тоді не опублікованій, Вернадський подає огляд історії українсько-російських взаємин з часів Переяслава до Першої світової війни. Лейтмотив його роздумів – те, що російська держава та російська громадськість послідовно і неухильно намагалися мінімізувати і поступово звести

нанівець українську національну свідомість як таку [5]. Надрукований 1988 р. цей текст викликав справжню сенсацію, але й попри понад двадцятилітнє незалежне існування України роздуми видатного вченого не втратили актуальності.

Важливим інструментом тиску Росії на Україну є й так звана “спільна” історична та культурна спадщина двох народів, а також такий специфічний інструментарій, як релігія. Так, від другої половини XVII ст. й донині, надзвичайно важливим і, вже традиційним знаряддям утримання України у сфері геополітичних інтересів Росії, вважається Російська православна церква (РПЦ) та підпорядкована їй УПЦ Московського патріархату. Утримання українського православ'я під юрисдикцією РПЦ є продовженням старої імперської спадщини - царської політики заперечення окремої ідентичності українців, включаючи окрему релігійну ідентичність

Ускладнювало двосторонні взаємини й неприховане прагнення російської сторони вже вкотре привласнити спадщину Київської Русі, адже без неї історія Росії втрачає не лише початковий період, а й імперський смисл. Тож не дивно, що прагнення України дати власні оцінки історичним подіям, які відбувалися на її території, відродити історичну правду, зміцнити почуття національної ідентичності, яке викорінювалося протягом століть примусової русифікації, російською стороною вкотре кваліфікується як зазіхання на “спільне минуле”. Понад те, російська сторона вважає своїм правом тлумачити і оцінювати на свій розсуд найбільш помітних постатей та подій української історії (І.Мазепа, С.Бандера, Конотопська битва 1659 р.), яких таврує як “зрадників”, “злочинців”, “міфічні перемоги”, що не можна розцінити інакше, як втручання у внутрішні справи України.

За таких обставин чи не єдиним способом порятунку України як незалежної держави є історична пам'ять, яка мала б нагадати українцям про трагічні сторінки спільного радянського минулого. А це – десятки мільйонів людських жертв, бідність населення, ліквідація свобод, позбавлення членів суспільства елементарних умов для нормального існування, створення тоталітарної системи влади. Найжахливішими результатами панування більшовицького режиму в Радянській Україні стали три Голодомори, знищення національної інтелігенції, підриг генофонду української нації, масові репресії проти носіїв української національної свідомості в республіканському компартійно-радянському керівництві. Необмежене й безкарне панування ленінсько-сталінського тоталітарного режи-

му в Радянській Україні стало можливим лише тому, що Україна була окупованою й колоніально залежною територією, на якій кремлівські вожді будь-що прагнули утвердити антиукраїнську владу і знищити прагнення українського народу до самостійного державного існування. А ще ми маємо пам'ятати, що досягнення державної самостійності України стало можливим внаслідок рішучої відмови від російських домагань на збереження російсько-української державної спільноти.

Натомість перед українськими істориками першочерговим залишається завдання подолання розриву між науковим знанням і масовою свідомістю, яка все ще перебуває у полоні імперських міфів.

Список використаних джерел

1. Дзюба І. Україна-Росія: протистояння чи діалог культур / Іван Дзюба // Україна-Росія: концептуальні основи гуманітарних відносин. – К.: Стилос, 2001. – С. 265-333.
2. Європа та її болісні минувшини / авт.-упоряд. Ж. Мінк і Л. Неймайер у співпраці з П. Боннарм; пер. з фр. Є. Марічева. – К.: Ніка-Центр, 2009. – 272 с.
3. УСЕ. Універсальний словник-енциклопедія / гол. ред. ради чл.-кор. НАНУ М.Попович. – К.: Ірина, 1999. – VII + 1551 с.
4. Горбулін Володимир. Великий сусід визначився. Що Україні робити далі? / Володимир Горбулін, Олександр Литвиненко // Дзеркало тижня. – 2009. – № 35. – 19 вересня.
5. Вернадський В.І. Українське питання і російська громадськість / В.І. Вернадський // Молода гвардія. – 1988. – 12 березня.

ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ ПРИ ФОРМУВАННІ ЗНАЬ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Коваль Г.М.,

доктор медичних наук

Карбованець О.І.,

кандидат педагогічних наук, доцент

Куруц Н.В.,

кандидат біологічних наук, доцент

Гасинець Я.С.,

кандидат біологічних наук, доцент

Демчинська М.І.,

кандидат біологічних наук, доцент

ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

The fundamental groups of innovatory educational technologies have been explicated and analyzed in the given article. We have envisaged the question of introducing them into the educational process in higher educational establishments during acquiring knowledge by the students of medical and biological branches of science. It has been determined that the use of the given methods of approach in educational process in its complex guarantees the improvement of the traditional methods of study, positively influences the process and result of acquiring knowledge under the condition of higher school improvement.

Keywords: *innovatory, technology, knowledge, acquiring knowledge, higher, educational establishment.*

Соціальні та економічні перетворення, які відбуваються у суспільному розвитку України, висувають нові вимоги до освітнього процесу вищого навчального закладу. Основною метою цих вимог є приведення рівня підготовки фахівців у відповідність із європейськими критеріями, що викликані переходом вищої школи до ступеневої освіти. Практика природничо-наукової підготовки студентів у вищих навчальних закладах свідчить, що використання традиційних форм, дидактичних методів і засобів не завжди забезпечує інтенсивний розвиток пізнавальної діяльності та фахових знань студентів. Водночас, ізольоване, розрізнене вивчення природничих дисциплін у загальноосвітній школі, збільшення обсягу наукової інформації, поява нових підходів до інтерпретації явищ і понять та завдання професійної школи, виявляють суперечності між традиційними способами викладання дисциплін і сучасними

вимогами до підготовки майбутніх фахівців. Подолання цих суперечностей можливе за умови принципових змін конструювання процесу формування знань студентів, майбутніх біологів, лікарів, здатних швидко орієнтуватись у складних ситуаціях, що базуються на теоретичних й фахових знаннях з дисциплін медико-біологічного циклу.

Так як знання в професійній діяльності випускника вищого навчального закладу є визначальними та затребуваними і від їх засвоєння майбутнім біологом, лікарем, стоматологом чи фармацевтом залежить ступінь готовності до практичної діяльності, то проблема якісного формування знань студентів залишається надзвичайно актуальною, а тому постає питання, які методології і технології організації педагогічного процесу у вищих навчальних закладах можуть задовольнити потребу підготовки нової плеяди фахівців як педагогічної так і медичної сфер.

Мета роботи полягає у визначенні основних груп інноваційних освітніх технологій та ефективному їх використанні в організації процесу навчання при формуванні знань студентів вищих навчальних закладів.

Аналіз проблеми дослідження засвідчує, що в теорії та методиці навчання природничих дисциплін питання формування знань здобули розвиток у працях як вітчизняних, так і зарубіжних вчених. Дидактичні аспекти формування знань розкриті у працях В.П.Беспалько, Д.Н.Богоявленського, П.Я.Гальперіна, С.У.Гончаренка, В.В.Давидова, Г.С.Костюка, І.Я.Лернера, А.К.Маркової, Н.О.Менчинської, В.О.Онищука, В.П.Паламарчук, П.І.Підкасистого, І.П.Підласого, Н.Ф.Тализіної, Т.І.Шамової та інших. Однак, переорієнтація на європейські стандарти в освіті вимагає постійного удосконалення підходів до змісту та організації навчання, пошуку нових можливостей для підвищення ефективності формування знань студентів вищих навчальних закладів, які полягають в тому, що знання повинні засвоюватись не готові, а здобуватись в процесі навчальної діяльності. Структура знань, що їх повинні засвоїти як студенти біологічних, так і студенти медичних спеціальностей, розподілена за темами, видами діяльності та змістом знань. Із точки зору педагогічних досліджень: «Знання – це перевірений практикою результат пізнання діяльності, правильне її відображення в мисленні людини у вигляді уявлень, понять, суджень» [1, с. 212]. Т.О.Ільїна наголошує на тому, що знання є важливим компонентом навчального матеріалу та провідною ланкою в системі навчання, бо тільки знання сприяють виробленню свідо-

мого користування уміннями й навичками [2, с. 222]. Поширеним є трактування поняття як «відображення об'єктивних характеристик дійсності в свідомості людини» [3, с. 199]. Психологи, зокрема Н.Ф.Тализіна [4, с. 130], визначають знання як образи предметів, явища матеріального світу, які ніколи не існують у голові людини поза якоюсь діяльністю чи окремими діями. Знання відображають результат пізнавальної діяльності студентів і їх формування є складним, довготривалим, цілеспрямованим процесом. Формування знань студентів відбувається на основі: понять, які забезпечують свідоме розуміння змісту навчального матеріалу; фактів, які формують переконання та вміння відстояти ідеї; законів, які виражають зв'язки між явищами; теорій, що визначають систему методів прогнозування явищ у галузі знань, які потребують всебічного вивчення та усвідомлення. Дидакти та методисти [5, 6, 7] відмічають, що важливе місце у формуванні знань відводиться поєднанню викладачем різних форм навчання. Практика навчання показує, що успішне формування знань зумовлюється впровадженням в педагогічний процес вищого навчального закладу різноманітних інноваційних освітніх технологій. Дидактичні основи педагогічних інноваційних освітніх технологій навчання нині досліджуються і активно розробляються у вітчизняній педагогіці [8-13]. Інновацію в навчальному процесі розглядають як особливу форму педагогічної діяльності й мислення, що спрямована на організацію нововведень в освітньому просторі. Слово «інновація» походить від латинського (innovatio) і означає оновлення, зміна, а слово технологія – це знання про майстерність. Інновація в навчанні – це процес створення та поширення нових засобів (нововведень) для пошуку оригінальних, нестандартних розв'язань різноманітних педагогічних проблем [14]. Спільним спрямуванням інноваційних технологій є підвищення ефективності навчально-виховного процесу, що на відміну від традиційних, забезпечує не тільки подання певної суми знань студентам, а й перш за все, сприяє розвитку особистості. Тут важливим є здатність викладача до творчості, відкриття, розробки та застосування нових підходів до навчання. Ключові позиції при цьому займає скерованість студентів у процесі навчання на діалог та співпрацю в малих групах. Малі навчальні групи соціальними психологами та педагогами (Г.С.Антипіна, О.А.Блажко, С.С.Вітвицька, Є.І.Головаха, Л.Десєв, В.К.Дяченко, Я.Л.Коломинський, А.Н.Леонтєв, Л.Ніколов, Е.Ф.Нор, Б.Д.Паригін, А.В. Петровський, С.Л.Рубінштейн, Г.К.Селевко,

Р.А.Хабіб, А.В.Хуторський, І.С.Якиманська, О.Г.Ярошенко) розглядаються як мікросередовище особистості та як суб'єкт спільної діяльності. Основними умовами створення малих груп є їх психологічна сумісність та якісний склад [15]. Студенти біологи, медики при вивченні окремих навчальних дисциплін (ботаніки, зоології, мікробіології, медичної біології, методики викладання біології) в складі малих груп працюють за запропонованими викладачем завданнями, що надає можливість працювати в аудиторний час самотійно. До використання, наприклад групової форми роботи на занятті з мікробіології, проводиться відповідна підготовча робота, а саме: аналіз змісту навчального матеріалу, перелік базових знань, умінь і навичок, підготовка завдань для роботи в групах. Технологічний процес групової роботи передбачає: 1) підготовку до роботи в групах (постановка пізнавальної проблеми, інструктаж виконання роботи, розподіл дидактичного матеріалу); 2) навчальну діяльність у складі малих груп (ознайомлення з матеріалом, планування роботи, розподіл завдань у групі, індивідуальне виконання завдань, обговорення, підбиття підсумків); 3) заключну частину (оприлюднення результатів роботи в групах, аналіз, висновки про роботу). Групова робота включається в структуру проведення лабораторних занять. Викладачами застосовуються також різні моделі групової роботи з студентами («Діалог – пошук групами узгодженого рішення», «Синтез думок», «Спільний проект», «Акваріум», «Пошук інформації»). Успішною є робота в гетерогенних групах, де створюються умови для спілкування студентів та розвитку їх комунікативних здібностей. Групова робота, як форма організації навчання, може бути ефективно застосована для вирішення багатьох дидактичних завдань освітнього процесу вищого навчального закладу.

Результативним компонентом формування знань і педагогічним новаторством в освіті є проектні технології навчання, які забезпечують зв'язок теорії з практикою та створюють умови для застосування групової форми навчання в позааудиторний час. У проектній діяльності практично реалізуються уміння самотійно здобувати і поповнювати свої знання, що є однією з основних ознак підготовки випускника вищого навчального закладу. Аналіз літератури з проблеми проектної діяльності (Н.В. Альохіна, І.Бем, Й.Шнейдер, І.Г.Єрмаков, А.А.Карачев, О.А.Козіна, Д.Г.Левітас, Н.В.Матяш, В.Мигунов, Ю.В.Момот, Н.Ю.Пахомова, П.Петряков, О.М.Пехота, Є.С.Полат, Д.О.Пузіков, О.Рибіна, В.Д.Симоненко,

С.О.Сисоєва, Ю.Л.Хотунцев, А.В.Хуторський, І.Чечель, Г.І.Щукіна) переконливо доводить її дієвість у контексті особистісно-орієнтованого підходу до навчання. Суть методу проектів розкривається одним із провідних вчених Є.С.Полат: «Метод проектів передбачає сукупність навчально-пізнавальних прийомів, що дозволить вирішити певну проблему під час самостійних дій з обов'язковою презентацією результатів. Якщо говорити про метод проектів як педагогічну технологію, то вона передбачає сукупність дослідницьких методів, творчих за своєю діяльністю» [16]. Досягнення мети при виконанні проектів здійснюється через детальне вирішення проблеми, яка завершується практичним результатом. Студентам пропонуються різні теми проектів, зокрема «Клітинні мембрани, їх будова та функції», «СНІД – чума двадцятого століття», «Хвороботворні найпростіші», «Пріони і загроза для людства, що йде від них», «За здоровий спосіб життя» та інші, які здатні стимулювати пізнавальний інтерес студентів. Виконання студентами проектів з мікробіології розраховане на визначений термін, протягом якого здійснюється самостійна робота, індивідуальна, парна та групова. Основними вимогами, які ставляться до організації і впровадження в навчальний процес проектної технології, є визначення конкретної проблеми, її мотивація, зміст роботи над нею та діяльність студентів й викладача. В процесі роботи над проектами як біологічного, так і медичного змісту, студенти вчать самостійно мислити, окреслювати розв'язання проблеми, інтегрувати знання різних навчальних дисциплін, установлювати причинно-наслідкові зв'язки, прогнозувати результати. У студентів розвивається фаховий інтерес до вивчення дисципліни, з'являються почуття успіху й прогресу на власному рівні, виробляються дослідницькі уміння і навички, фахові здібності, засвоюються нові поняття та терміни, формуються знання. Цінність проектів полягає в ефективності застосування їх у освітньому процесі як засобу, який активізує самостійну пізнавальну діяльність, успішно впливає на формування знань [17].

У навчальній діяльності важливим способом формування самостійності в набутті знань виступає також різнопланова (репродуктивна, евристична, творча) самостійна робота, яка в сучасних умовах розбудови вищої школи знаходиться в центрі уваги вчених та практиків, керівництва вищих навчальних закладів і викладацького складу кафедр. Аналіз психолого-педагогічної літератури (А.М.Алексюк, М.А.Данилов, А.В.Жарова, І.А.Зимня,

С.М.Кустовський, І.Я.Лернер, Р.М.Мікельсон, І.Т.Огородников, В.Н.Орлов, П.І.Підкасистий, М.М.Скаткін, М.М.Солдатенко, Р.Б.Срода, Л.В.Туровська, Т.І.Шамова) дає підстави стверджувати, що стимулювання самостійної роботи є важливою умовою формування знань студентів. Основна увага при вивченні навчальних дисциплін зосереджується на формуванні здібностей у студентів до самостійного здобуття знань, умінь та навичок, а збільшення обсягу самостійної роботи відповідно до вимог Європейської кредитної трансферно-накопичувальної системи організації навчального процесу сприяє як навчальній так і творчій діяльності та здатності до самоосвіти. Самостійна робота студента дає можливість не лише проявити себе, але й оцінюється викладачами та додає балів до загальної суми, сприяє підвищенню рейтингу та спонукає до пошуку додаткових матеріалів, самовдосконалення й кращого пізнання загальнобіологічних і медичних термінів. Організація самостійної роботи студентів багато в чому залежить і від методики навчання, яка дає змогу навчити їх працювати зацікавлено й самостійно. Тому, враховуючи сказане, з метою підвищення ефективності формування знань студентів медичних спеціальностей з мікробіології, при проведенні занять впроваджується алгоритм виконання завдань як необхідної важливої складової навчального процесу. Структура методики організації та проведення самостійної роботи при проведенні занять з мікробіології включає: 1) самостійну роботу, яка вимагає виконання завдань до вивчення теми на занятті: а) завдань міждисциплінарного змісту (базові знання, уміння й навички), які необхідні для вивчення теми (міждисциплінарна інтеграція); б) завдань до змісту теми (рекомендована література – основна, додаткова), орієнтовні карти для самостійної роботи з літературою за визначеною темою; в) матеріали для самоконтролю (запитання, тести); 2) аудиторну самостійну роботу: а) навчальні завдання, які необхідно виконати на занятті; б) професійні алгоритми (орієнтовна карта) щодо опанування знаннями, уміннями й навичками; в) навчальні завдання (тести, що доповнюють самостійну роботу на занятті; г) довідкові матеріали; 3) позааудиторну самостійну роботу: а) основні завдання, вказівки для самостійної роботи до наступного заняття (підготовка доповідей на визначену тему, рефератів, розробка визначених тем проектів тощо) [18]. У процесі організованої таким чином самостійної роботи студенти самі визначають мету діяльності, завдання та проблеми, предмет і засоби діяльності, спрямовані на створення освітнього продукту,

що сприяє підвищенню рейтингових показників у навчанні, кращому засвоєнню та формуванню знань.

На врахування індивідуальної діяльності студентів спрямована технологія особистісно-орієнтованого навчання. Філософсько-педагогічні та психолого-дидактичні аспекти особистісно-орієнтованого навчання у вітчизняній педагогіці досліджували ряд вчених (С.У. Гончаренко, І.А. Зязюн, О.В. Киричук, В.Г. Кремень, О.Я. Савченко, В.В. Серикова, І.С. Якиманської та інші). Зміст, методи та прийоми цієї технології спрямовані на формування особистісно значущих способів пізнання шляхом організації цілісної навчально-пізнавальної діяльності. При цьому максимально використовується індивідуальний досвід особистості, що допомагає їй пізнати себе, самовизначитись і самореалізуватись. Навчальний процес з особистісно-орієнтованого навчання при вивченні біологічних та медичних дисциплін організовується таким чином, що кожен студент самостійно вибирає способи виконання запропонованих викладачем завдань. Виокремлюються загальні міжпредметні та специфічні предметні прийоми навчальної діяльності з огляду на їх роль в особистісному розвитку студента та забезпечується контроль і оцінювання процесу навчання, а не лише його результатів. Інсценується виконання певної проблеми групами студентів, яку розв'язують, потім виступають з власними або груповими проектами-повідомленнями, які виконують самостійно в позааудиторний час, заповнюють відповідні схеми і наголошують на необхідності бережливого ставлення до природи та роблять відповідні висновки.

На розвиток пізнавальної активності та пізнавальних інтересів студентів, самостійного творчого мислення, формування розумових здібностей студентів, спрямована технологія розвивального навчання (Л.С. Виготський, З. Фрейд, Д. Дьюї, Д. Ельконін, В. Давидов, Л.В. Занков). Використовуючи на заняттях технологію розвивального навчання, студенти самостійно чи з допомогою викладача сприймають і осмислюють новий матеріал, свідомо його запам'ятовують й творчо застосовують у нестандартних ситуаціях.

Могутнім інноваційним засобом навчання у вищому навчальному закладі на сьогоднішній день є комп'ютерні технології. Комп'ютер перебирає на себе частково функції викладача. Вдале застосування комп'ютерних технологій дає змогу підвищити ефективність навчального процесу, поліпшити якість знань студентів. Так як основною у вищому навчальному закладі залишається традиційна лекція викладача в опрацьованому вигляді, що синтезує ве-

ликий обсяг знань, то на сьогодні такі традиційні лекції не завжди задовольняють студентів. На їх місце приходять мультимедія-технології, зокрема мультимедійні лекції, тренінг-лекції, інтерактивні дискусії, які забезпечують активну участь студентів у навчальному процесі. Необхідною умовою реалізації мультимедія-технологій є наявність кабінету, обладнаного комп'ютерною технікою й сучасними засобами демонстрації візуального й звукового матеріалу.

Результативним компонентом творчої інноваційної практики навчання виступає технологія проблемного навчання. Дослідження в галузі проблемного навчання проводяться багатьма вченими (Д.Дьюї, Ю.Бабанський, Д.Богоявленський, Д.Вількєєв, І.Лернер, О.Матюшкін, М.Махмутов, Н.Менчинська, В. Оконь, О.Полятун, С.Рубінштейн). Під проблемним навчанням В. Оконь розуміє «сукупність таких дій, як організація проблемних ситуацій, формулювання проблем, надання об'єктам освіти необхідної допомоги у вирішенні проблем, перевірка цих рішень і, нарешті, керівництво процесом систематизації та закріплення набутих знань»[19, с. 17]. Досвід впровадження в практику навчання цієї технології переконує у ефективності застосування, так як спрямовує необхідну думку, створюючи внутрішні мотиви для засвоєння нового матеріалу. Орієнтовні приклади проблемних ситуацій: «Кому легше летіти: птахам чи кажанам?», «Пояснити легкість трубчастих кісток за одночасної їх міцності», «Якщо качкодзьоб несе яйця, то чому він належить до класу Ссавці?», «Які особливості вірусів дозволяють віднести їх до неклітинних форм життя, що займають проміжне положення між живою та неживою природою?» і т.д. У процесі розв'язання таких проблемних ситуацій активізується розумова діяльність студентів. Заняття у технології проблемного навчання виглядають як ланцюжок навчальних проблем, що створює викладач, вислуховуючи різні точки зору, аналізуючи їх з допомогою студентів, знаходить відповідні форми та способи фіксації одержаних результатів. Викладач спрямовує дії студентів на самостійне засвоєння різних джерел інформації, пропонує свою допомогу в тих випадках, коли студенти не можуть самостійно прийняти необхідне рішення. Мотивація до оволодіння новими знаннями підвищується при розумінні, необхідності, практичної значимості вивчення визначеної проблеми.

Таким чином, інноваційні технології викладання медико-біологічних дисциплін спрямовані на розвиток особистості, здатної до самостійної праці, творчого пошуку, активної життєвої позиції.

Вони дають можливість формувати у студентів знання, навички та уміння, які дозволяють досягти високої професійної здатності.

Висновки. Визначені інноваційні освітні технології, поєднані спільною метою і завданнями в комплексі, забезпечують вдосконалення традиційної методики навчання, розширюють її зміст, створюють умови для підвищення рівня навчальних досягнень та розвитку творчого потенціалу особистості, сприяють ефективному процесу формування знань студентів вищих навчальних закладів, орієнтують їх на здобуття і використання нових знань.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в удосконаленні та використанні визначених матеріалів під час фахової підготовки студентів вищих навчальних закладів.

Список використаних джерел

1. Український педагогічний словник / авт.-уклад. С.У.Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
2. Ильина Т.А. Педагогика: курс лекций / Т.И.Ильина. – М.: Просвещение, 1984. – 496 с.
3. Философия: энциклопедический словарь / под ред. А.А.Ивина. – М.: Гардарики, 2004. – 258 с.
4. Тализіна Н.Ф. Управління процесом засвоєння знань / Н.Ф.Тализіна. – М.: МДУ, 1975. – 343 с.
5. Педагогічна майстерність: підруч.; за ред. І.А.Зязюна. – К.: Вища освіта, 2004. – 363 с.
6. Хуторский А.В. Современная дидактика / А.В. Хуторский. – СПб: Питер, 2001. – 544 с.
7. Чернилевский Д.В. Дидактические технологии в высшей школе / Д.В.Чернилевский. – М.: ЮНИТИ– Дана, 2002.– 437 с.
8. Освітні технології: навч.-метод. посіб.; за ред. О.М. Пехоти. – К.: АСК, 2003.– 255 с.
9. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи / С.С.Вітвицька. – К.: ЦНЛ, 2003.–314 с.
10. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посіб. /І.М.Дичківська. – 2-ге вид., доповн.– К.: Академвидав, 2012. – 349 с.
11. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии /В.П. Беспалько.– М.: Педагогика, 1989.–192 с.
12. Технології навчання біології / упоряд. К.М. Задорожний.– Х.: Основа, 2007.– 160 с.

-
13. Нісімчук А. С. Педагогічна технологія у сучасному вузі /А.С.Нісімчук, І. О. Смолук, О. С. Падалка. – К.: ІСДО, 1994. – 124 с.
 14. Словник української мови. Т.5. – К.: Наукова думка, 1997.
 15. Ярошенко О.Г. Проблеми групової навчальної діяльності школярів: дидактико-методичний аспект / О.Г.Ярошенко. – К.: Станіца, 1999. – 245 с.
 16. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. / Е.С.Полат. – М., 2000. – 272 с.
 17. Метод проектів – сучасна педагогічна технологія навчання освітніх закладів різних рівнів /О.І.Карбованець, Н.В.Куруц, Н.П. Голуб та ін. // Наук. вісник УжНУ. Серія: Педагогіка. Соціальна робота.– Вип. 15.– Ужгород: УжНУ, 2010. – С.80-83.
 18. Карбованець О.І. Організація самостійної роботи студентів у процесі вивчення мікробіології та ефективність її використання / О.І.Карбованець // Наук. вісник УжНУ: Серія: Біологія. – 2012. – Вип. 33. – С. 89-93.
 19. Оконь В. Основи проблемного навчання /В.Оконь. – М.: Просвещение, 1968. – 208 с.

ВИЗНАЧЕННЯ РІВНІВ ІНТЕГРАЦІЇ ЗНАТЬ ЯК ДИДАКТИЧНА ПРОБЛЕМА ЕДУКАЦІЙНОЇ ІНТЕГРОЛОГІЇ

Козловський Ю.М.,

доктор педагогічних наук

Козловська І.М.,

доктор педагогічних наук

Львівський науково-практичний центр

Інституту ПТО НАПН України

The article summarizes the allocation of development levels of integration in education. Grounded original classification levels of integration within educative integrology.

Keywords: *integration, integration level, educative integrology*

У сучасних умовах все більш істотною стороною наукового прогресу є інтеграційні тенденції, що спричиняють становлення науки як єдиного, цілісного організму. Потребує подальшого вдосконалення посилення процесів інтеграції між наукою, освітою та виробництвом, що підвищує ефективність та якість професійно-практичної, наукової підготовки фахівців, діяльність аспірантури і докторантури, а також зумовлює вимогливість і відповідальність наукових керівників, консультантів, кафедр.

Наукове осмислення інтеграційних процесів, які активно розвиваються в суспільстві другої половини ХХ – початку ХХІ століття, не могло не вплинути на освіту. Теорія інтеграції існує сьогодні у широкому, нестрогому сенсі як комплекс поглядів, уявлень, ідей, спрямованих лише на тлумачення чи використання інтеграції в освіті. Для побудови теорії інтеграції знань у строгому сенсі необхідно подолати низку об'єктивних і суб'єктивних труднощів, які гальмують впровадження результатів наукових досліджень інтегративних процесів у практику роботи навчальних закладів.

Узагальнюючи науковий доробок у галузі педагогічної інтеграції, можна вважати, що найбільш продуктивні ідеї та ґрунтовні дослідження належать С.Гончаренку, Р.Гуревичу та М.Чапаєву. Спроби виокремити рівні інтеграції були зроблені Б.Ахлібінським, М.Берулавою, Ю.Тюнниковим, В.Краєвським, А.Хуторським, М.Розовим та ін.

Мета пропонованої статті – узагальнити розробки щодо виділення рівнів інтеграції у педагогічній науці та обґрунтувати авторську класифікацію рівнів інтеграції у рамках едукативної інтегрології.

Рівні інтеграції повинні виражати ступінь її величини, розвитку чи значущості, що є надзвичайно складним і багатогранним процесом. Зокрема Г.Павельциг стверджує, що терміни "ступінь інтеграції", "ступінь інтегрованості", "рівень інтегрованості" доцільно розрізняти лише "в тому випадку, якщо відомо, яким чином можна визначити цей ступінь або цей рівень. І навіть якщо ми маємо таку шкалу оцінки, не можна переоцінювати її значення, оскільки в ході розвитку системи може трапитися, що старі критерії втрачають свій сенс, а інші висуваються на перший план" [7, с.31]. Однак, це не заважає спробам виділення рівнів інтеграції як у філософсько-наукознавчій, так і у педагогічній літературі. При цьому допускається вибір різних підстав виділення інтеграційних рівнів. У філософських працях нерідко рівні визначаються на такій підставі, як область функціонування синтетичних процесів. У результаті виводяться інваріантні рівні: методологічний, теоретичний і практичний. Вказані рівні знаходять місце і в роботах, присвячених проблемам педагогічної інтеграції.

Сьогодні маємо найрізноманітніші обґрунтування виділення рівнів інтеграції. Наприклад, Б. Ахлібінський виділяє три рівні інтеграції [1]: на першому відбувається становлення взаємозв'язку між раніше відносно незалежними явищами, об'єктами; на другому встановлюються істотні взаємозв'язки, що визначають і змінюють функціонування явищ і процесів, які інтегруються; на третьому з'являються якісно нові аспекти, характерні для деякої цілісності.

На наш погляд, такий поділ цілком аналогічний системному підходу і не виражає істотних особливостей інтеграції.

Ю.Тюнников також виділяє три рівні інтеграції в педагогічних процесах, даючи їм такі характеристики [10]: *низький* – рівень модернізації, де зміни в початковому змісті навчального предмета і процесу навчання мають епізодичний характер; *середній* – рівень реалізації деякої рівноваги між цілями і завданнями системи, що склалася раніше, – формування комплексів; *високий* – синтез цілісного новоутворення, де інтеграційний процес супроводжується корінною перебудовою змісту, який склався раніше, і синтезом принципово нового дидактичного змісту. Характерною особливістю структури змісту є концентрація інтегрованих елементів в логічному зв'язку між собою в блоки, що забезпечує наступне розгортання всього змісту.

Позитивним тут є намагання дотриматися однієї ознаки: наростання взаємодії, однак принципово неправильним вважаємо віднесення трактування синтезу, як рівня інтеграції. Синтез – принципово інше

явище, він «працює у парі» з аналізом. А для інтеграції діалектичною парою виступає диференціація, тому не варто підмінити ці поняття.

М.А.Розов розрізняє чотири основні рівні інтеграції наукового пізнання [9]: інтрадисциплінарна – інтеграція в рамках конкретних наук за допомоги використання методів і результатів інших наук; інтердисциплінарна – інтеграція наукових понять, теорій і методів між різними галузями науки, яка веде до утворення комплексних суміжних дисциплін, що стирають штучні межі між науками; супрадисциплінарна – інтеграція вищого ступеня спільності, заснована на узагальненні і екстраполяції ідей і принципів на нові класи об'єктів; трансдисциплінарна – інтеграція наукових понять, теорій і методів у філософських концепціях. Цей підхід вважаємо доволі одностороннім, у ньому не розрізняються види і рівні інтеграції і знову ж таки відсутня чітка ознака поділу.

А. Пульбере та інші [8] розрізняють кілька рівнів інтеграції: міжвузівська (навчально-методичне об'єднання вузів); регіональна (навчально-науково-виробничі комплекси); концептуальна (інтеграція гуманітарної і політехнічної концепцій); міждисциплінарна (міждисциплінарні зв'язки); внутрішньодисциплінарна (інтеграція форм, методів і засобів навчання).

У цьому підході, на нашу думку, еkleктично поєднано форми, види, рівні та методологічні аспекти інтеграції.

Водночас її позитивною рисою є намагання перейти від більш крупних масштабів до менших, що наближає цю класифікацію до поняття масштабу інтеграції, яку розглядає і Ю. Тюнников, але окремо від рівнів інтеграції.

На думку М. Берулави, інтеграція має декілька рівнів реалізації залежно від інтеграційних чинників [2]: рівень міжпредметних зв'язків характеризується відсутністю інтеграції форм навчальних занять, і міжнаочні зв'язки знаходять лише часткове втілення в змісті освіти через зміну його структури; рівень дидактичного синтезу, де як основа виступають загальні об'єкти, взаємодії навчальних предметів, що вивчаються в їх межах; рівень цілісності є завершенням формування нової навчальної дисципліни, що носить інтеграційний характер і має власний предмет вивчення.

Цей підхід має один, але дуже суттєвий, на наш погляд, недолік – він порушує закони формальної логіки і суперечить загальноприйнятим філософським засадам. Перш за все це наявність елементу організації та пряме ув'язування явища синтезу з формами та методами інтеграції, а також декларація синтезу як рівня інте-

грації. Відмітимо також, що цілісність – це ознака, а не рівень інтеграції. Водночас у підході М. Берулави позитивним є виділення системотвірного чинника інтеграції.

А. Д. Хуторський і В. В. Краєвський розглядають теж три рівні інтеграції [12]: на першому рівні зміст освіти в його нормативно-вигляді фіксується в формі допредметного мінімуму, причому зміст освіти розглядається в динаміці, в процесі формування; на другому рівні розробляється зміст, який в “статичному” вигляді можна назвати загальнопредметним, який розробляється, як правило, до формування конкретного предметного змісту, причому цей зміст виступає як модель змісту, що конкретизується на наступних рівнях; на третьому рівні відбувається розробка змісту окремих освітніх галузей і предметів та створюється загальне теоретичне уявлення, і з ним той мінімум змісту освіти, який, поки ще загалом, але вже у педагогічно інтерпретованому вигляді, є першим кроком на шляху конкретизації цілей загальної освіти, причому цей мінімум можна назвати надпредметним або метапредметним.

Такий підхід є цікавим і перспективним, хоча стосується в основному структурування змісту навчання у загальноосвітніх закладах.

Серед численних розробок, які стосуються рівнів інтеграції, М. Чапаєв [13] фактично єдиний, хто вказує підстави виділення рівнів інтеграції. Наприклад, рівні інтеграції педагогічного і технічного знання виділяються за таких підстав, як: величина охоплення цією інтеграцією того або іншого гносеологічного простору (рівень непедагогічних дисциплін, рівень виробничо-педагогічних дисциплін, рівень загальнопедагогічних дисциплін тощо); ступінь включеності виробничо-технічного компоненту в зміст науково-гносеологічної системи педагогіки професійно-технічної освіти (аналоговий, ситуативний і змістовний рівні); ступінь вираженості педагогічної складової в професійно-педагогічних текстах (наочний рівень, методичний, окреמודидактичний рівні тощо); ступінь цілісності, внутрішньої організованості даного виду педагогічної інтеграції.

Зупинимось докладніше на інваріантних рівнях педагогічної інтеграції – методологічному, теоретичному і практичному.

Методологічний рівень пов'язаний з уніфікацією понять і універсалізацією методів. З точки зору педагогіки методологічний синтез характеризують як інтеграцію, здійснювану "на рівні законів, закономірностей і принципів розвитку особистості" [15, с.18]. Однак, якщо перше визначення вимагає доповнення, то друге – уточнення і узагальнення. Ці умови виконуються в характеристиці методологічного

рівня інтеграції, пропонованого Б.Г.Юдіним, який даний рівень визначає як взаємозв'язок знань, що "здійснюється за рахунок перенесення методів, принципів, онтологічних уявлень з однієї групи наук в інші" [14, с.188]. При вирішенні проблем методологічного синтезу не можна не враховувати факт загострення суперечностей між дисциплінами за їх визнання як системотвірних чинників синтезу наукових знань. Теоретичний рівень педагогічної інтеграції є в першу чергу синтезом теоретичних концепцій, теорій, систем і виводиться "двоповерхова" структура теоретичного синтезу в педагогіці: синтез педагогічних концепцій, теорій, систем; синтез галузей педагогічного знання (шкільної педагогіки, педагогіки професійно-технічної освіти, педагогіки вищої школи тощо). Практичний синтез безпосередньо пов'язаний з прикладними потребами педагогічної практики і здійснюється на рівні самої педагогічної діяльності. Він охоплює всі підструктури педагогічного процесу: цілі, принципи, зміст, методи, засоби і форми.

Такий підхід до визначення рівнів інтеграції вважаємо найбільш повним. Зауважимо, що, тісно пов'язуючи поняття синтезу й інтеграції, М. Чапаєв все ж не змішує їх та не підміняє одне одним.

Узагальнюючи викладене вище та спираючись на власні розробки з цієї проблематики [3; 4], ми пропонуємо такий підхід до виділення рівнів інтеграції у дидактиці, зокрема дидактиці професійної освіти.

Виділення рівнів інтеграції відповідає операції поділу поняття у формальній логіці і вимагає чіткого виділення ознаки, за якою проводиться поділ.

На нашу думку, такими ознаками доцільно обрати: кількість елементів, що інтегруються; ступінь взаємозв'язку між елементами інтеграції; природу елементів інтеграції. В контексті такого вибору ознак, можливі три варіанти виділення рівнів інтеграції.

1. Виділення рівнів інтеграції за ознакою кількості елементів, що інтегруються: перший рівень – мікроінтеграція (за незначної кількості елементів); другий рівень – мезоінтеграція (за оптимальної кількості елементів); третій рівень – макроінтеграція – за значної кількості елементів, що вимагає їх додаткового групування);

Під час інтеграції знань у системи чи навчальні курси, перш за все розрізняємо рівень інтеграції: якщо елементів замало, то відбувається мікроінтеграція зі слабо вираженими ознаками результату інтегрування. Аналогічно на рівні макроінтеграції, коли кількість елементів є надто велика і новоутвореній інтегративній системі загрожує «розвалювання». Ці крайні випадки іноді є корисними, але для короткотривалих дидактичних цілей.

Стійка інтегративна система утворюється лише за оптимальної кількості елементів на рівні мезоінтеграції: ця кількість має бути достатньо великою, щоб забезпечити нову якість внаслідок інтеграції і, водночас, не надто великою, щоб запобігти руйнівним процесам всередині зінтегрованого об'єкта.

Такий підхід базується на синергетичних ідеях, викладених зокрема у роботах Г. Хакена, який розрізняє рівні опису системи [11, с.45-47]: мікроскопічний, мезоскопічний та макроскопічний.

Мікроскопічний опис стосується окремих елементів. У дидактичних системах, на нашу думку, цей рівень відповідає: по-перше, окремим методикам, а по-друге – окремим аспектам навчального процесу (аналіз форм організації навчання, використання технічних засобів навчання тощо).

На мезоскопічному рівні системи розглядається як ансамбль елементів, загальні розміри якого значно перевищують віддалі між окремими елементами, однак залишаються малими порівняно з характерними розмірами відповідних макроструктур. Цей рівень дозволяє вводити поняття, які описують ансамбль як ціле, однак втрачають сенс для окремого елемента. На наш погляд, на мезоскопічному рівні дидактичні системи описуються шляхом використання міжпредметних зв'язків, формуванням наскрізних загальнонаукових та спеціальних понять тощо. З'являються надпредметні структури, а корелятивні властивості набувають суттєвого значення.

На макроскопічному рівні описується формування корелятивних систем, а основним інструментарієм їх побудови є інтеграція як найвищий вияв взаємодії, що передбачає появу нових якостей у системах і одночасно забезпечує збереження індивідуальних властивостей її елементів.

Доцільною вважаємо таку наочну аналогію: властивості хімічних елементів залежать від кількості протонів у атомних ядрах, причому за дуже великої кількості протонів ці ядра стають нестійкими, як у трансуранових елементів. Водночас кожен з елементів є необхідним, якщо правильно використовувати його властивості.

Таким чином: на мікрорівні інтегруються окремі аспекти знань, фрагменти навчальних тем; на мезорівні доцільно інтегрувати модулі, розділи навчальних тем, невеликі навчальні курси; на макрорівні інтегруються великі складні системи, які мають тимчасове значення у навчальному процесі. Зауважимо, що цей поділ є природним, а не штучним, оскільки кількість елементів є однією з суттєвих ознак при визначенні рівнів інтеграції.

2. Виділення рівнів інтеграції за ознакою ступеня взаємозв'язку між елементами, що інтегруються: перший рівень – міжпредметні зв'язки (мінімальні, очевидні взаємозв'язки); другий рівень – системна інтеграція (оптимальні сутнісні взаємозв'язки, що зумовлюють формування інтегративних систем, зокрема інтегративних курсів); третій рівень – метаінтеграція (групування елементів у підсистеми з сильними зв'язками, а цих підсистем – у метасистему з оптимальними зв'язками, що зумовлює появу метапредметів).

Відмітимо тут важливе положення А. Хуторського щодо відносно нового дидактичного поняття «метапредмет». Якщо використати традиційне поняття «міжпредметні зв'язки», то виявляється порушеною внутрішня логіка освітнього руху учнів, чие пізнання розгортається стосовно до єдиних фундаментальних об'єктів, а не до різних навчальних курсів. Необхідні стійкі предметні конструкції, що дозволяють системно планувати і вибудовувати процес навчання. Застосовувати для дисциплін, що створюються, термін «інтегрований курс» було б неточно, оскільки під таким звичайно розуміється взаємопов'язана єдність традиційних дисциплін; а тут виступає принципово інший рівень конструювання змісту освіти – метарівень. Для розв'язання даної проблеми введено поняття навчального метапредмета – предметно оформленої освітньої структури, зміст якої базується на системі фундаментальних освітніх об'єктів. Специфіка метапредметів «полягає в більш гнучкому характері побудови їх змісту, в можливості його оперативної перекомпоновки, побудови на його основі нових метапредметних структур. *Метапредмет* – «живий» організм. Він може входити в структуру звичайного навчального курсу, мати статус метапредметної теми або розділу» [12, с.207]. На наш погляд, саме метапредмети можуть бути дидактичною реалізацією системи інтегрованих знань, оскільки вони є набагато ширшим і більш гнучким поняттям, ніж предметні чи інтегровані курси.

Тут наведемо іншу аналогію: сила взаємозв'язку між частинками речовини визначає стан речовини. За практичної відсутності взаємодії маємо «газ»: аналог міжпредметних зв'язків, адже на їх рівні елементи інтеграції можуть існувати цілком незалежно і лише «перекриватися» на певний час. Міжпредметні зв'язки, умовно кажучи, не мають ні власного «об'єму», ні власної «форми» і можуть бути використані епізодично, фрагментарно. Тут маємо найбільше ступенів свободи, найбільшу мобільність, але водночас і найменший ефект взаємодії.

Системна інтеграція аналогічна агрегатному стану «рідина», наявності близького порядку між частинками, коли «форма» ще не зберігається, а «об'єм» вже є стабільним. У цьому випадку проявляються певні закономірності у використанні інтеграції, зменшується кількість ступенів вільності, але результативність використання інтеграції зростає. Варіативність інтегративних курсів, інтегративних навчальних систем чи інтегративних навчальних проблем повністю вписується у цей рівень інтеграції, який для освітніх систем часто є оптимальним.

На рівні метаінтеграції слабкі зв'язки між великими блоками знань і, водночас, сильними зв'язками всередині цих блоків нагадують тверде тіло з відповідно дальнім порядком у розташуванні частинок. Цілком визначені форма і об'єм у кожному блоці, як у моделі твердого тіла дозволяє одночасно використати переваги попередніх рівнів: вільно розміщувати інтегровані блоки всередині метапредметів (як для міжпредметних зв'язків) і водночас забезпечити достатню силу взаємодії всередині блоків з метою систематизації знань.

Цей поділ на рівні теж є природним, тому що ступінь взаємодії елементів суттєво впливає на результат інтеграції. Окрім того, маємо важливі аналоги як метапредметів, так і системних об'єктів у «великій» науці. Наприклад, ряд наук, зокрема фізику чи біологію можна трактувати як метапредмет, метанауку, яка складається з низки дисциплін: фізика з механіки, термодинаміки, оптики тощо, а біологія з ботаніки, зоології, цитології тощо. Зв'язки між дисциплінами (блоками) є не дуже сильними, але всередині цих дисциплін панує системна інтеграція знань. Такі науки можна назвати метанауковими дисциплінами. Зауважимо принагідно, що не всі науки є такими: для прикладу, історичні науки побудовані за іншими принципами.

Серед метанаукових дисциплін (і, відповідно, навчальних метапредметів) можна вирізнити два основні типи: природні та штучні. До природних, які склалися за основною ідеєю метанауки, відносяться фізика, математика чи біологія. Штучні метанауки виникають для вирішення конкретних потреб на певному етапі розвитку і найчастіше реалізуються у так званих гібридних науках.

3. Виділення рівнів інтеграції за ознакою природи елементів, що інтегруються: перший рівень – корпускулярна інтеграція (елементи мають чіткі межі чи значення і взаємодіють як частинки); другий рівень – хвильова інтеграція (елементи не мають чітких меж і взаємодіють за правилами накладання хвиль).

Зауважимо, що принцип системного квантування є фундаментальним у теорії «стиску» навчальної інформації, на основі якої роз-

виваються такі теорії, як теорія змістового узагальнення В. Давидова, теорія укрупнення дидактичних одиниць П. Ердрієв, концепція інженерії знань Д. Поспелова тощо. Окрім того, урахування цієї класифікації дозволяє розрізнити два фундаментальні поняття дидактики – знання та інформацію, які часто плутають, особливо на рівні методичних розробок, вживаючи зворот «передати знання».

Адже знання у принципі неможливо передати, вони є особистісним набутком конкретної людини і передати можна лише певним чином структуровану інформацію. Інформація складається ніби з частинок, з таких умовних корпускул, які нагромаджуються і просто додаються у голову людини. Знання ж подібні до хвиль: вони накладаються, пронизують одні одних, взаємодіють між собою і додаються за принципом , подібним до суперпозиції хвиль.

Для едукативної інтегративної принципів важливо, що інформація має певні обмеження і при деякій критичній її кількості вона, навіть структурована, стає все менш ефективною. Знання ж таких обмежень практично не мають, бо вміють своєрідно самоорганізуватися і переструктуровуються, залежно від конкретної цілі. Як у фізиці перемогла дуальна теорія, котра стверджувала, що світло є і частинкою, і хвилею, так і в процесі інтеграції доцільний корпускулярно-хвильовий підхід: та чи інша природа елементів інтеграції домінує для визначених конкретних умов.

Таким чином, у процесі виокремлення рівнів інтеграції у сучасній дидактиці важливо перш за все чітко визначити ознаку, за якою виділяються рівні, і дотримуватися правил формальної логіки щодо поділу обсягу і змісту поняття. До подальших напрямів дослідження відносимо обґрунтування критеріїв та показників означених рівнів інтеграції, а також аналіз можливостей існування складних рівнів інтеграції, які є сукупністю рівнів більш простих.

Список використаних джерел

1. Ахлибинский Б. А. Категориальный аспект понятия интеграции / Б. А. Ахлибинский // Диалектика как основа интеграции научного знания. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1984. – С. 50-60.
2. Берулава М. Н. Теоретические основы интеграции образования / М. Н. Берулава . – М.: Совершенство, 1998. – 192 с.
3. Козловський Ю.М. Інтеграція наукової та навчальної діяльності вищого навчального закладу / Ю.М. Козловський // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід,

-
- проблеми: зб. наук. пр. – Вип. 39; редкол.: І. А. Зязюн (голова) та ін. – Київ–Вінниця: ТОВ “Планер”, 2014 – С. 266-270.
4. Козловська І. М. Теоретико-методологічні аспекти інтеграції знань учнів професійно-технічної школи (дидактичні основи): монографія / І.М. Козловська; за ред. С.Гончаренка. – Львів: Світ, 1999. – 302 с.
 5. Краевский В.В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах /В.В. Краевский, А.В. Хуторской // Педагогика. – 2003. – №2. – С.3-10.
 6. Методологические проблемы взаимодействия общественных, естественных и технических наук. – М.: Наука, 1981. – 360 с.
 7. Павельциг Г. Интеграция – дифференциация – прогресс / Г. Павельциг // Интегративные тенденции в современном мире и социальный прогресс. – М.: Изд-во Московского ун-та, 1989. – С.27-42.
 8. Пульбере А. Интегрированные технологии / А.Пульбере, О.Гукаленко, С.Устименко // Высшее образование в России, №1. – 2004. – С.123-124.
 9. Розов М. А. Процессы и механизмы интеграции в развитии наук / М. А. Розов // Интегративные тенденции в современном мире и социальный прогресс. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – С.135-164.
 10. Тюнников Ю.С. Методика выявления и описания интегративных процессов в учебно-воспитательной работе СПТУ / Ю. С. Тюнников. – М: АПН СССР, 1988. – 46 с.
 11. Хакен Г. Синергетика: Иерархии неустойчивостей в самоорганизующихся системах и устройствах / Г. Хакен. – М.: Мир, 1985. – 423с.
 12. Хуторской А. В. Современная дидактика / А. В.Хуторской . – СПб: Питер, 2001. – 544 с.
 13. Чапаев Н. К. Структура и содержание теоретико-методологического обеспечения педагогической интеграции: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. / Николай Кузьмич Чапаев . – Екатеринбург, 1998. – 568 с.
 14. Юдин Б.Г. Методологическая характеристика процессов взаимодействия в науке / Б. Г. Юдин //Методологические проблемы взаимодействия общественных, естественных и технических наук. – М.: Наука, 1981. – С.45-49.
 15. Яковлев И.П. Интегративные процессы в высшей школе / И. П. Яковлев. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1980. – 112 с.

ПРОФЕСІЙНЕ ВИГОРАННЯ ТА ПРОФЕСІЙНА ДЕФОРМАЦІЯ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ

Марусинець М.М.,

доктор педагогічних наук, професор
Національний педагогічний університет
ім. М.П. Драгоманова

The article deals with the concept of "professional burnout" and "professional deformation" in the other concepts; indicated on their features and specific manifestations of teachers; characterized the main approaches to determining syndrome "professional burnout" and its components.

Keywords: professional burnout, professional deformation, teacher.

Актуальність теми дослідження. Невід’ємною складовою способу життя людини, важливим засобом формування та розвитку її як особистості є діяльність. Успішне виконання професійних обов’язків викликає позитивні емоції в неї, тоді як професійна неспроможність веде до появи «професійного вигорання» чи «професійної деформації».

Аналіз вітчизняної та зарубіжної психолого-педагогічної літератури показав, що поняття «професійне вигорання» є надзвичайно розмитим, що приводить до підміни його іншими термінами. Актуальною є проблема визначення місця феномену «професійного вигорання» в структурі інших понять, які відображають професійний розвиток особистості.

Наголосимо на тому, що особливістю професійної діяльності є не тільки перетворення зовнішнього світу, а й пристосування його до різноманітних потреб людини. Професіоналізація – це одна із сторін соціалізації і розвитку особистості. Чинником розвитку особистості є професійний еталон, вибір якого пов’язаний із розв’язанням проблеми сенсу життя. При цьому центральним протиріччям, що забезпечує розвиток особистості, є протиріччя між образом «Я» і цим еталоном. Стереотипний, схематизований, професійний еталон робить неможливою повноцінну інтеграцію особистісного досвіду, а професійне становлення у цьому випадку є навіть перешкодою для розвитку особистості, яку у психології і педагогіці називають «професійним вигоранням».

Термін «професійне вигорання» з'явився у літературі недавно. Його ввів Х. Дж. Фрейденбергер у 1974 році для характеристики психічного стану здорових людей, які інтенсивно спілкуються з клієнтами, постійно перебувають в емоційно завантаженій атмосфері при наданні професійної допомоги. Це – люди, які працюють у системі «людина–людина»: соціальні педагоги, соціальні працівники, психологи, лікарі, психіатри тощо. Як зазначають зарубіжні та вітчизняні дослідники, фахівці, які працюють у згаданій системі, змушені постійно стикатися з негативними емоційними переживаннями своїх клієнтів, тому мимоволі стають залученими до цих переживань, через що й зазнають підвищеного емоційного напруження.

Вчені виокремлюють три підходи до визначення синдрому «професійного вигорання». Охарактеризуємо їх:

➤ перший підхід розглядає «професійне вигорання» як стан фізичного, психічного і передусім емоційного виснаження, викликаного довготривалим перебуванням в емоційно перевантажених ситуаціях спілкування. «Професійне вигорання» тлумачиться тут приблизно як синдром «хронічної втоми»;

➤ за другим підходом «професійне вигорання» розглядається як двовимірна модель, що складається з емоційного виснаження та з деперсоналізації, тобто погіршення ставлення до інших, а іноді й до самого себе;

➤ за третім підходом синдром «професійного вигорання» трактується як трикомпонентна система, котра складається з емоційного виснаження (знижений емоційний фон, емоційне перенасичення), деперсоналізації (проявляється в деформації стосунків з іншими людьми) та редукції власних особистісних прагнень (негативна оцінка себе, своїх професійних досягнень і успіхів, обмеження своїх можливостей та обов'язків перед іншими) [3, 4, 5].

Вчений Г. Роберте класифікує вищенаведені симптоми як: зміну у поведінці; мисленні; почуттях; здоров'ї. При цьому симптоми синдрому «вигорання» не відрізняються чіткою специфічністю та можуть варіювати від легких поведінкових реакцій (дратівливість, втомлюваність під кінець робочого дня і навіть на його початку, тривожність тощо) до психосоматичних та невротичних розладів.

У психологічній літературі синдром професійного вигорання ототожнюється із професійною деформацією.

Під професійною деформацією особистості розуміють вплив професійної діяльності на формування в особистості стійких зраз-

ків поведінки та мислення; порушення структури особистості, зрушення кола інтересів та потреб до виключно професійних [1].

До ознак професійної деформації відносяться не тільки порушення у діяльності, але й такі зумовлені професією зміни в особистості, що не відповідають нормам професійної етики та деонтології, не схвалюються суспільною думкою. Прикладом є професійна деформація лікарів, які починають недооцінювати активну роль пацієнта у лікуванні, відчують брак чуйності до хворого. Друга ознака професійної деформації – це професійний погляд і вигляд, наприклад, досвідчені лікарі за зовнішніми ознаками людей автоматично діагностують наявність захворювань навіть поза службовою ситуацією, або ж особливий «вчительський» зовнішній вигляд і манера спілкування [4, 7].

Професійна деформація, за Р. Грановською, проявляється у стереотипних діях. Спочатку стереотипи прискорюють і підвищують ефективність роботи, але коли вони починають домінувати, сприйняття ситуації стає спрощеним, а впевненість у непогрішності використовуваних методів, у своїх можливостях – зайвою, це знижує аналітичні здібності, гнучкість мислення і вміння поглянути на речі з іншої позиції.

С.М. Кучеренко вважає, що найбільш точним критерієм класифікації буде використання поняття «норма», стосовно якої оцінюється той чи інший прояв особистості. Розрізняють два види норми: поняття «норма діяльності»: цілі, принципи, технології, методи і поняття «норма професійної етики». У цьому проявляється єдність двох підходів до дослідження професійної деформації – діяльнісного та особистісного. Найбільш розповсюдженою причиною професійної деформації, як стверджує вчений, є специфіка діяльності, якою займається людина. Він вважає, що в одних професіях ризик виникнення професійної деформації дуже високий, а в інших – низький. Іншою, не менш важливою причиною професійної деформації є розподіл праці і більш вузька спеціалізація фахівців. Різні характеристики особистості – індивідуальні, особистісні, суб'єктивні – можуть обумовлювати характер і динаміку професійної спеціалізації і деформації.

Р. Грановська вказує на те, що професійна роль багатогранно впливає на особистість, пред'являючи людині певні вимоги, тим самим змінюючи її. Щоденне розв'язання протягом багатьох років типових задач удосконалює не тільки професійні знання, але й формує професійні звички, визначає стиль мислення і спілкування. Здійснення

певної соціальної чи професійної ролі, особливо якщо вона значуща для особистості і виконується нею тривалий час, здійснює значний вплив на такі елементи структури її особистості, як установки, ціннісні орієнтації, мотиви діяльності, ставлення до інших людей.

У професійній деформації можна виокремити такі компоненти, як:

1) схильність до деформації, що проявляється задовго до зіткнення зі своєю майбутньою роботою, в особистості вже є риси характеру та особливості психіки, притаманні представникам цієї професії. Вони можуть усвідомлюватися особистістю, сприйматися як бажані і викликати гордість (наприклад, бажання допомагати людям) чи, навпаки, бути неусвідомлюваними, подавлятися чи приховуватися (наприклад, інтерес до приватного життя інших людей). Серед чинників, що визначають схильність до деформації, виділяють внутрішні: індивідуальні особливості особистості фахівця (зрілість особистості або інфантильність, багатство або бідність життєвого досвіду, здатність або нездатність піддавати аналізу хід подій свого життя). Відповідно в цьому переліку виокремлюють три типи особистості: тривіальний (утворюється внаслідок збереження в структурі особистості надлишкового егоцентризму, характерного для дошкільного віку, професійна деформація розвивається то типу «надзначущий» та «надкомпетентний»); інфантильний (утворюється внаслідок збереження в структурі особистості рис, характерних для підлітків, небажання вступати в доросле життя і нести повну відповідальність за свої вчинки, професійна деформація розвивається за типом «ватажок» чи «комік»); зрілий (формується внаслідок адекватного пристосування до реальності, його основними рисами є здатність відповідати за свої вчинки, суб'єкт-суб'єктна орієнтація у спілкуванні, проте професійна деформація може утворитися за типом – «надвідповідальність») [7] та зовнішні: емоційна напруга, висока інтенсивність праці, хронічний дефіцит часу, відсутність необхідної свободи в процесі вироблення та прийняття рішень, стреси, викликані умовами та результатами праці (занадто високий або низький рівень відповідальності, придушення ініціативи, невикористання досвіду, кваліфікації, можливостей працівника тощо), наявність конфліктних ситуацій, неадекватні винагороди за виконану роботу, неадекватна підтримка з боку керівників, постійні і невинновдані часті нотації, зміни, переміщення [7];

2) власне професійна деформація – професійна діяльність розвиває ці особистісні особливості, окреслює та рельєфно виділяє їх, що може врешті-решт призводити до деформації особистості.

Вкажемо і на таку важливу особливість, як недостатнє розмежування понять «схильність до професійного вигорання» і «готовність до професійного вигорання», які в психолого-педагогічних джерелах багато в чому подібні. Як зазначається у низці досліджень, якщо детермінанти виникнення «професійного вигорання» та «професійної деформації» тотожні між собою, то чому одні схильні до «професійного вигорання», а інші – до професійної деформації? Для диференціації цих понять вжиємо поняття «здатність особистості до професійного вигорання чи до деформації» як певний набір особистісних настанов та психофізіологічних властивостей, який і є тим психологічним фільтром, що зумовлює виникнення описаних феноменів.

М.Л. Авраменко, Н.В. Самоукина та інші виділяють три групи симптомів «професійного вигорання» [6].

Так, до першої групи відносять психофізичні симптоми: відчуття постійної втоми не тільки ввечері, але і вранці, відразу після сну (симптом хронічної втоми); відчуття емоційного і фізичного виснаження; зниження сприйнятливості й реактивності у зв'язку зі змінами зовнішнього середовища (відсутність реакції зацікавленості на чинник новизни або реакції страху на небезпечну ситуацію); загальна астенизація (слабкість, зниження активності та енергійності, погіршення біохімії крові й гормональних показників); частий безпричинний головний біль; постійні розлади шлунково-кишкового тракту; різка втрата або різке збільшення ваги; повне або часткове безсоння; постійний загальмований, млявий стан і бажання спати протягом всього дня; задишка або порушення дихання при фізичному або емоційному навантаженні; помітне зниження зовнішньої та внутрішньої сенсорної чутливості: погіршення зору, слуху, втрата внутрішніх, тілесних відчуттів; до другої групи – соціально-психологічні симптоми: байдужість, нудьга, пасивність і депресія (знижений емоційний тонус, відчуття пригніченості); підвищена дратівливість на незначні, дрібні події; часті нервові зриви (спалахи невмотивованого гніву або відмова від спілкування, замкнутість у собі); постійне переживання негативних емоцій, для яких у зовнішній ситуації немає причин (відчуття провини, образи, сорому, підозрілості, скутість); відчуття неусвідомленого неспокою і підвищеної тривожності (відчуття, що «щось не так, як треба»); відчуття гіпервідповідальності й постійне почуття страху, що «щось не вдасться» або «я не впораюся»; загальна негативна настанова на життєві та професійні перспективи (за типом «як не намагайся, все одно нічого не вийде»); третю гру-

пу складають поведінкові симптоми: відчуття, що робота стає все важчою і важчою, і виконувати її – все важче і важче; співробітник помітно змінює свій робочий режим (збільшує або скорочує час роботи); постійно, без необхідності, бере роботу додому, але і вдома її не робить; керівникові важко ухвалювати рішення; відчуття даремності, зневіра, що справи поліпшаться, зниження ентузіазму у ставленні до роботи, байдужість до її результатів; невиконання важливих, пріоритетних завдань і «зациклення» на дрібних деталях, не відповідна до службових вимог витрата більшої частини робочого часу на мало усвідомлюване або не усвідомлюване виконання автоматичних і елементарних дій; дистанційність від співробітників і клієнтів, підвищення неадекватної критичності; зловживання алкоголем, різке зростання вичурених за день цигарок, вживання наркотичних засобів [5; 6].

Процес професійної деформації у педагогічній діяльності має свої особливості. Синтезуючи наукові розвідки психолого-педагогічної літератури з проблеми професійної деформації фахівця, можемо виділити основні показники професійної деформації педагога:

1) перенесення манери професійного спілкування (методів, прийомів) на позапрофесійну сферу: менторська, дидактична, моралізаторська манера спілкування, яка корисна певною мірою у школі, але не у сфері міжособистісного спілкування; авторитарність, безапеляційність, що є типовою для менеджерів, потрібна для керування шкільним дитячим колективом, але надмірна авторитарність сприяє розвитку у дітей неадекватної самооцінки та невротизму; спрощений підхід до проблеми – уміння, необхідне у школі, оскільки допомагає складні речі зробити доступними для дітей, проте поза професійною сферою вона породжує надмірну прямолінійність, негнучкість мислення; пригнічене авторитаризмом та дидактичністю почуття гумору; використання мовних штампів, трафаретність у підходах та судженнях приводить до зниження рівня професіоналізму;

2) надмірна узагальненість у сприйнятті учнів, сприйняття кожного конкретного учня тільки як типового представника, без врахування його конкретних особливостей, що веде до зниження ефективності впливу на нього, орієнтація в основному на когнітивно-пізнавальну сферу учня, ігноруючи емоційно-вольову;

3) професіоналізація особистого життя. Емпіричні прояви спостерігаються у стійкій заклопотаності професійними справами, навіть поза роботою, коли разом із зошитами для перевірки учнів-

ських робіт вчитель приносить додому професійні думки, переживання, проблеми;

4) зміни в образі «Я», виявами якого є стійка завищена професійна самооцінка, відчуття надкомпетентності, поблажливість в оцінці професійних якостей колег, хвороблива реакція на критику своєї діяльності, фіксована орієнтація на власний досвід, нетерпимість до інакомислення, консерватизм.

Початковий рівень деформації характеризується непостійними емпіричними проявами. Глибинний рівень характеризується постійними емпіричними проявами за всією системою показників. Людина потрапляє в повну залежність від професійної діяльності, її деформовані якості функціонують переважно в автономному режимі, тобто вони не просто актуалізуються за сприятливих умов, а самі «шукають» та «створюють» ситуації для власного прояву [3].

Виникнення і «професійного вигорання», і професійної деформації тісно пов'язане з професійною діяльністю. Відмінність у тому, що про «професійне вигорання» прийнято говорити у контексті професійної діяльності, а професійна деформація відноситься до позапрофесійної сфери. Використовуючи умовну опозицію «фахівець – особистість», була окреслена відмінність між «професійним вигоранням» та професійною деформацією. У зв'язку з цим здійснене розмежування: «Я як фахівець» – аспект особистості, який відповідає за виконання професійних обов'язків і є носієм необхідних для цього знань, етичних установок, принципів, що максимально проявляється у професійній діяльності. «Я як особистість» – ядро особистості, що містить уявлення про життя і про себе, життєві установки та принципи і проявляється в особистому житті людини. Користуючись цими визначеннями, професійну деформацію можна представити як розширення впливу «Я – професійного» на сферу дії «Я – особистісного»: перебуваючи вдома у позаробочий час людина продовжує поводитися як фахівець; «професійне вигорання» можна окреслити як втрату контролюючої ролі «Я – професійного» і вторгнення «Я – особистісного» у сферу професійної компетентності: на роботі фахівці «по-людськи» втомлюються, відчувають роздратування, негативні емоції, критику приймають як особисту образу, а не оцінку своєї професійної ролі.

Існує думка, що «професійне вигорання» є одним із проявів професійної деформації особистості, а точніше, воно є складовою деформації (В. Бойко). На нашу думку, незважаючи на спільність

професійного вигорання та професійної деформації, це є два абсолютно різні феномени: «професійне вигорання» і деформація схожі між собою явища за природою виникнення, проте вони мають різну структуру та симптоматику. Так, при «професійному вигоранні», як правило, самооцінка занижена, а при деформації – завищена. Фахівець може мати одночасно як прояви «професійного вигорання», так і прояви професійної деформації (в такому випадку самооцінка стає конфліктною), а може, маючи «професійне вигорання», не мати професійної деформації (і навпаки).

Відтак «професійне вигорання», і професійна деформація є багатоконпонентними утвореннями, позитивні та негативні симптоми яких проявляються і в професійній, і в непрофесійній сферах.

Складність знаходження засобів психопрофілактики «професійного вигорання» робить перспективним не просто теоретичний аналіз професійної деформації та «професійного вигорання», але й експериментальне дослідження взаємовпливу та взаємопрояву описаних феноменів.

Список використаних джерел

1. Большой толковый словарь: в 2 т.; пер. с англ. / А. Ребер.– М.: ООО “Изд-во АСТ”; “Изд-во “Вече”, 2003. – Т. 1. –592 с.
2. Кучеренко С. М. Вивчення емоційного стану особистості як чинника, котрий визначає успішність професійної діяльності / С.М. Кучеренко //Вісник. – Х., 2002. – Вип.8. – С.138-141.
3. Малишева К.О. Синдром емоційного вигорання психолога-консультанта: психологічні чинники, профілактика та корекція: автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.04. – К., 2003. – 16 с.
4. Маркова В.М. Компоненти професійної успішності вчителя /В.М.Мар-кова // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки. – Запоріжжя, 2007. – Вип.41. – С. 225-228.
5. Профілактика професійного вигорання працівників соціальної сфери: методичні рекомендації /за заг. ред. к. мед. н. М.Л. Авраменка. – Лютіж: Всеукраїнський центр професійної реабілітації інвалідів, 2008. –53 с.
6. Самоукина Н.В. Синдром профессионального выгорания / Н.В. Самоукина. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://ozevs.ru/natalya-samoukina-professionalnoe-vigoranie.html>.
7. Синдром «професійного вигорання» та професійна кар'єра працівників освітніх організацій: гендерні аспекти / за наук. ред. С.Д. Максименка, Л. М. Карамушки, Т. В. Зайчикової. – К. : Міленіум, 2006. – 368 с.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЕФЕКТИВНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ДО ЗАСТОСУВАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ЗАСОБІВ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ШКОЛИ

Матвієнко О.В.,

доктор педагогічних наук, професор

Інститут педагогіки і психології

НПУ імені М.П. Драгоманова

In the article optimal pedagogical terms are analyzed and distinguished for preparation of teacher to the use of multimedia facilities in educational-educator process of school.

The issues of increasing the efficiency of the development of educative-organizational skills and habits among younger school children by means of video information are studied in the dissertation.

Based on the integrated pedagogical and sanitary-hygienic researches done and the analysis of the experimental data received, the technology of the application of the means of video information in combination with tradition teaching methods and educative equipment was worked out.

Keywords: *information technologies, multimedia facilities, pedagogical terms, professional preparation, educational-educator process of school.*

Постановка проблеми. Нові підходи до вирішення проблеми викладання різних предметів, безумовно, висувають нові вимоги і до підготовки вчителя, його кваліфікаційної характеристики. Важливою її складовою виступає методичний компонент, який включає вимоги до теоретичної та практичної підготовки вчителя.

На сучасному етапі розвитку науки та інформаційних технологій методична підготовка вчителя обов'язково передбачає серйозні медіаосвітні знання, а саме вміння застосовувати комп'ютерні технології в професійній навчальній діяльності. Сьогодні вже зроблені перші кроки до розробки спецкурсів з метою підготовки студентів до ефективного використання прийомів комп'ютеризованого навчання в школі, створені лабораторії впровадження комп'ютерних технологій, у тому числі, і мультимедійних засобів – у практику викладання у вищій школі.

Аналіз останніх досліджень. Загальною особливістю нових мультимедійних засобів у навчанні є орієнтація на індивідуальний

підхід до навчання. Теоретико-методологічне підґрунтя цього підходу закладене у працях Л.С.Виготського, В.В.Давидова. Розкриттю суті, змісту та структури навчально-пізнавальної діяльності учнів присвячені праці І.Т.Огороднікова і Ю.К.Бабанського. Окремі аспекти оптимізації наукової організації педагогічної праці висвітлені в дослідженнях І.А.Зязюна, З.Н.Курлянд, В.М.Монахова, І.П.Радченко, Р.І.Хмелюк. Психолого-педагогічні аспекти використання нових інформаційних технологій у навчальному процесі розглядаються у працях М.І.Жалдака, Ю.І.Машбиця.

Проблеми використання мультимедійних засобів у навчанні на різних етапах (ЗОШ, ВНЗ) знаходяться в центрі уваги багатьох учених (Є.С.Полат, Р.К.Потапова, П.І.Сердюков, Л.І.Скалій та ін.). Існують готові мультимедійні продукти, що їх доцільно було б використати в системі методичної підготовки майбутнього вчителя.

Метою статті є визначення та обґрунтування ефективних педагогічних умов професійної підготовки вчителя до застосування мультимедійних засобів у навчально-виховному процесі школи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Мультимедійні засоби подання навчального матеріалу можна віднести за частиною функцій, які ними підтримуються, до засобів унаочнення нового покоління. Для визначення місця мультимедійних засобів у системі навчання і в навчальному процесі слід враховувати їх педагогічно доцільне використання, яке:

- сприяє розвитку наочно-образного мислення;
- стимулює увагу (мимовільну і довільну) на етапі подання навчального матеріалу;
- сприяє активізації навчально-пізнавальної діяльності;
- дозволяє пов'язати теоретичні питання, що вивчаються, з практикою;
- збільшує можливості показу практичних застосувань явищ, які безпосередньо не можуть спостерігатись учнями на уроці;
- створює можливості для моделювання процесів і явищ;
- дозволяє у найбільш доступній формі систематизувати і класифікувати явища, що вивчаються, із застосуванням схем, таблиць, спеціальним чином форматowanego тексту тощо;
- сприяє формуванню мотивації навчання, підвищенню інтересу до навчання, формуванню установки на ефективне навчання;
- дозволяє досить швидко і просто оцінити рівень засвоєння навчального матеріалу суб'єктами навчання і групою (класом) у цілому.

Мультимедійні засоби навчання повинні:

- створюватися із дотримання вимог програм навчальних дисциплін у цілому, або окремих розділів чи тем курсу;
- цілеспрямовано вирішувати проблеми організації навчальної діяльності і забезпечення всіх її компонентів;
- містити у своєму складі бази даних та чотири підсистеми: підсистему реєстрації користувача; підсистему інтерфейсу роботи користувача з програмою; підсистему визначення рівня навчальних досягнень користувача; підсистему опрацювання і реєстрування статистичної інформації;
- відтворювати навчальний матеріал з дотриманням вимог наочності, доступності;
- забезпечувати інтерактивність навчання за рахунок динамічного управління поданням навчального матеріалу.

Для того, щоб реалізувати зазначені переваги мультимедійних засобів в навчально-виховному процесі, потрібно провести відповідну підготовку вчителя.

Зміст підготовки до застосування універсальних мультимедійних засобів у професійній діяльності вчителя зазвичай формується на основі напрямів використання мультимедійних засобів. При цьому потрібно вносити постійні зміни в структуру підготовки, зумовлені подальшим поліпшенням і появою нових можливостей засобів мультимедіа, що потребує, в першу чергу, необхідності проведення типізації мультимедійних засобів.

Мультимедійні засоби мають універсальне застосування, можуть використовуватися фахівцями в різних професійних галузях і забезпечують основні види інформаційної діяльності людини – збір, обробку, передачу, зберігання інформації.

На жаль, далеко не всі фахівці з методики викладання конкретних предметів достатньо підготовлені в галузі застосування мультимедійних засобів. Тому питання їх застосування у викладанні конкретних предметів можуть розглядатися в окремих курсах серед курсів на вибір.

Серед цих напрямів найбільш важливим для професійної підготовки вчителя є методика використання мультимедійних засобів у діяльності вчителя.

Розглядаючи можливості зазначених засобів у навчанні, необхідно систематизувати спектр мультимедійних засобів, пропонуючи їх типізацію. Зазвичай використовується типізація мультимедійних засобів для навчання за технічними ознаками: на програм-

ні та апаратні, за функціональними ознаками: такі, що використовуються у навчанні, інструментальні, сервісні, контролюючі та ін.

Найчастіше мультимедійні засоби класифікуються за способом їхнього застосування. Так, І.В.Роберт пропонує класифікацію мультимедійних засобів за способом використання в діяльності вчителя як засіб:

- навчання, що удосконалює процес викладання;
- розвитку особистості студента;
- інформаційно-методичного забезпечення і керування навчально-виховним процесом;
- комунікацій;
- автоматизації процесів обробки результатів експерименту та управління;
- автоматизації процесів контролю, корекції, результатів навчальної діяльності, тестування і психодіагностики;
- організації інтелектуального дозвілля.
- А також як інструмент пізнання навколишньої дійсності і самопізнання.

Багато дослідників визначають діяльність людини, пов'язану зі збором, накопиченням, обробкою і використанням інформації, як інформаційну діяльність. Види інформаційної діяльності людини інваріантні конкретним предметним галузям. Способи організації пошуку навчальної інформації, інформаційної взаємодії в комп'ютерних мережах, обробки інформації за допомоги програмних засобів навчального призначення і не залежать від спеціальності вчителя.

Т.Б.Захарова виокремила такі загальні види інформаційної діяльності: пошук інформації, представлення інформації, передача інформації, обробка інформації, перетворення, збереження, систематизація, класифікація, використання інформації.

Т.Б.Захарова використовує запропоновану типізацію як основу для профільної диференціації змісту підготовки вчителів. Пропонується формувати зміст прикладних профільних курсів на основі глибокого розгляду одного з видів інформаційної діяльності.

Уточнимо типізацію Т.Б.Захарової. Можна виділити чотири загальні види інформаційної діяльності вчителя:

- збір (одержання, пошук) інформації – діяльність щодо з'єднання інформації з різних джерел у єдину систему;
- передача інформації – діяльність з переміщення інформації в просторі між учасниками педагогічного процесу;

-
- обробка (перетворення) інформації – діяльність, у результаті якої інформація перетвориться з однієї форми в іншу;
 - збереження інформації – діяльність щодо переміщення інформації в часі.

І.В.Роберт, уточнюючи види інформаційної діяльності, що застосовуються в освіті, вводить поняття інформаційно-навчальної діяльності: це діяльність, заснована на інформаційній взаємодії між студентом (студентами), викладачем і мультимедійними засобами, спрямована на досягнення навчальних цілей. При цьому передбачається виконання таких видів діяльності:

- реєстрація, збір, накопичення, збереження, обробка інформації про досліджувані об'єкти, явища, процеси;
- передача досить великих обсягів інформації, представленої в різних формах;
- інтерактивний діалог – взаємодія користувача з програмною (програмно-апаратною) системою, що характеризується реалізацією більш розвинених засобів ведення діалогу при забезпеченні можливості вибору варіантів змісту навчального матеріалу, режиму роботи;
- керівництво реальними об'єктами;
- керівництво відображенням на екрані моделей різних об'єктів, явищ, процесів, у тому числі й тих, що реально перебувають (відбуваються) у певний момент;
- автоматизований контроль (самоконтроль) результатів навчальної діяльності, корекція за результатами контролю, тренування, тестування.

Конструктивний компонент припускає діяльність, пов'язану з побудовою уроків, позакласних заходів у визначених умовах. Для збору і пошуку інформації для занять доцільно використовувати різні види мультимедійних засобів.

Комп'ютер так само може виступати як засіб навчання при використанні програмних засобів навчального призначення й інших видів мультимедійних засобів. Підготовка педагогів у цьому напрямі передбачає оволодіння ними експертно-аналітичною діяльністю з оцінки програмних засобів навчального призначення й оволодіння способами створення програмних засобів навчального призначення: технології мультимедіа, використання комп'ютерних мереж.

Дослідницький компонент діяльності вчителя включає дії, що належать до процесу накопичення нових знань про педагогічні цілі і засоби їхнього досягнення, про стан об'єктів і суб'єктів педаго-

гічного впливу на різних стадіях рішення педагогічних задач, про психологічні особливості учнів, педагогів та інших суб'єктів педагогічної системи.

Частиною дослідницького компонента є вміння знаходити нові знання, вміти досліджувати власну діяльність і перебудовувати її на основі нової наукової і навчальної інформації, отриманої з різних джерел.

Тобто виконання дослідницької функції припускає вміння одержання різної інформації про учнів, про стан навчально-виховного процесу й інших видів інформації; аналіз відповідей учнів, їхніх знань, умінь, навичок; наявність навичок роботи з різними інформаційними джерелами, зокрема, з телекомунікаціями для пошуку й обміну потрібною інформацією. У багатьох випадках найбільш доцільне використання мультимедійних засобів як на етапі збору, так і на етапі аналізу й обробки інформації.

Проектувальний компонент діяльності викладача допускає перспективне планування навчально-виховного процесу при реалізації можливостей комп'ютера автоматизувати процеси інформаційно-методичного забезпечення. Це потребує від учителя вміння моделювати, створювати моделі навчання відповідно до розвитку педагогіки, психології, інформатики. Таким чином, проектувальний компонент пов'язаний з розробкою конкретних технологій навчання, у тому числі й інформаційних.

Комунікативний компонент діяльності викладача включає дії, пов'язані із взаєминами в навчально-виховному процесі різних його суб'єктів. При цьому широке застосування набувають засоби передачі інформації – комп'ютерні мережі. Сучасні можливості комп'ютерних мереж забезпечують можливість дистанційної освіти, коли вся інформаційна взаємодія між учителем і учнями відбувається через мережу.

Організаторський компонент діяльності вчителя включає дії, пов'язані з організацією навчально-виховного процесу. Вчитель повинен уміти організувати самостійну, групову й індивідуальну роботу учнів за допомоги мультимедійних засобів, а також контроль, управління навчально-виховним процесом за допомоги програмних засобів. Крім цього, вчитель повинен використовувати мультимедійні засоби в організації роботи навчального закладу.

Для аналізу можливостей мультимедійних засобів у виконанні інформаційної діяльності вчителя пропонується типізація засобів

за видами забезпечення інформаційної діяльності учителя на засоби збору, обробки, зберігання та передачі інформації.

У галузі засобів збору інформації необхідно відзначити широке розповсюдження сучасних пристроїв введення аудіовізуальної інформації – сканерів, цифрових фото- та відеокамер, графічних планшетів, систем кодування звуку та зображень.

Учитель повинен володіти засобами сканування та розпізнавання тексту, оскільки підготовка інформаційного матеріалу та трансформація його в придатну для обробки та відтворення форму за допомогою мультимедійних засобів, – важливий компонент його інформаційної діяльності.

Аналіз різноманітних мультимедійних програмних засобів навчального призначення дозволив виділити такі їх можливості:

1. Об'єднання аудіовізуальної інформації, що представлена в різних формах (графіка, звук, текст, анімація, відеофрагменти), в кадри, що є структурними одиницями мультимедіа-програм.
2. Можливість користувача добирати в інтерактивному режимі необхідну інформацію.
3. Наявність гіперзв'язків, що дозволяють переходити від одного слова або фрази до іншого кадру.
4. Можливість обробки інформації, що вводиться користувачем.

Поява засобів синтезу реалістичних тривимірних зображень у реальному часі – велике досягнення в галузі, що тільки-но робить перші кроки, але має великі перспективи – технологія віртуальної реальності.

Віртуальна реальність забезпечує ілюзію входження і присутності у "віртуальному світі". Тривимірна графіка застосовується при вивченні геометрії, інженерної графіки, моделюванні керування різноманітними транспортними засобами. Ведуться роботи в галузі розробки тривимірних інтерфейсів.

Надзвичайний інтерес викликає синтез можливостей тривимірної графіки та телекомунікаційних систем, що дає нові форми інформаційної взаємодії користувачів комп'ютерних мереж.

Потрібно особливо виділити появу засобів візуальної розробки мультимедіа-програм, доступних непрофесіоналам. Деякі з цих засобів відтворюють інформаційні моделі окремих предметних областей. Це дає змогу викладачам самотужки розробляти програмні рішення в галузях, традиційно складних для самостійної програм-

ної реалізації, наприклад, моделювання фізичних експериментів. З'являється можливість суміщення, з одного боку, доступних через глобальні мережі програмних продуктів, створених професіоналами, таких, що реалізують найсучасніші досягнення в галузі мультимедіа і методики викладання предмета, і з іншого боку, створених самим викладачем за допомоги візуальних засобів розробки програмних засобів, що реалізують авторську методику.

Таким чином аналіз новітніх мультимедійних засобів продемонстрував, що вчителю в професійній діяльності необхідно:

- застосовувати сучасні апаратні засоби введення інформації – сканери, цифрові камери, графічні планшети, пристрої для підготовки текстової, графічної, звукової та відеоінформації до використання в навчальному процесі;
- застосовувати інформаційно-пошукові системи, банки даних, розподілені Інтернет ресурси для добору навчально-методичної інформації;
- використовувати бази даних для зберігання структурованої інформації та електронні документи з гіперзв'язками для зберігання інформації вільної структури та складності в ієрархії;
- розробляти мультимедійні програмні засоби навчального призначення за допомоги інструментальних систем;
- використовувати розподілену обробку навчально-методичної інформації в локальних і глобальних інформаційних мережах на базі архітектури "клієнт-сервер";
- використовувати можливість операційних систем та розширені можливості систем "віртуальний клас" для організації інформаційної навчальної взаємодії;
- здійснювати безпосередню інформаційну взаємодію між учасниками навчального процесу з використанням електронної пошти, телеконференцій.

Можливості широкого застосування новітніх засобів мультимедіа в освіті зумовлюють необхідність подальшого розвитку змісту підготовки викладачів до застосування мультимедійних засобів на основі типізації засобів мультимедіа за видами інформаційної діяльності. Із зазначеного вище можна зробити такі висновки:

1. Засоби мультимедіа типізуються за видами інформаційної діяльності на засоби збору інформації, передачі інформації, обробки інформації, збереження інформації. Така типізація дозволяє визначити зміст інваріантної (щодо профілю спеціальності педагога) складової підготовки до застосування мультимедіа у професійній

діяльності і розробити структуру підготовки, що не змінюється, незважаючи на швидкий розвиток засобів мультимедіа. При цьому вибір виду інформаційної діяльності як ознаки типізації засобів мультимедіа дозволяє розглядати засоби інваріантно щодо напрямів їхнього використання.

2. Аналіз технологічних можливостей новітніх засобів мультимедіа дозволив визначити перспективи їх використання у професійній діяльності вчителя з метою її поліпшення (використання засобів мережевих технологій, мультимедійних програмних засобів навчального призначення та ін.), що зумовлює необхідність зміни змісту підготовки викладачів до застосування мультимедійних засобів адекватно сучасним досягненням науково-технічного прогресу.

Напрямами подальших наукових пошуків є систематизація й узагальнення процесу розробки і проектування інформаційних і мультимедійних інноваційних засобів у навчанні студентів вузів, здійснення комплексного впровадження засобів мультимедіа та виявлення ефективності їх практичного використання в навчальному процесі.

Список використаних джерел

1. Аранов М. Когда текст обретаёт смысл : об использовании информационных технологий в гуманитарном образовании / М. Аранов // Знания – сила. – 2003. – № 1. – С. 47-51.
2. Байков В. Интернет: поиск информации, продвижение сайтов / В. Байков. – СПб.: БХВ, 2000. – С. 284-288.
3. Биков В.Ю. Дистанційні технології навчання в сучасній освіті / В.Ю. Биков // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць / ред. кол. – К.: Педагогічна думка, 2004. – Вип. 5. – С. 15-22.

ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ПЕДАГОГІЧНИХ ІДЕЙ В.О. СУХОМЛИНСЬКОГО

Павко А.І.,

доктор історичних наук, професор

Курило Л.Ф.,

кандидат педагогічних наук, доцент

Національна академія управління

(Україна)

In the article on the basis of the basis of creative use of pedagogical heritage of V.O. Syhomlinskogo, documentary editions and perioceicals, varigussociohumanistic literature is elucidated the phenomenon of V.O. Syhomlinskogo in the context of native and forligh pedagogical science in intellectual dimensions of history and modernity.

Keywords: *pedagogical heritage, humanistic pedagogics, modern pedagogical ideas, thorough devebopment of personality, phenomenon.*

28 вересня 2013 року виповнилось 95 років з дня народження видатного радянського та українського педагога ХХ століття, вченого зі світовим ім'ям. В.О. Сухомлинського (1918-1970). Хоч різного гатунку ювілейні дати та урочисті події, пов'язані з їх святкуванням, і не варто розглядати в якості визначального чинника чи основного каталізатора у подальшому розвитку фундаментальних та прикладних наук, разом з тим важко заперечувати і ту очевидну істину, що вони є добрим приводом для того, щоб підняти на поверхність сучасного стану природничого чи соціогуманітарного знання із глибин ретроспективного минулого відомі чи маловідомі або ж взагалі неопубліковані матеріали про наукову діяльність того чи іншого авторитетного вченого, ще раз прискіпливо вивчити його творчий доробок, узагальнити, теоретично осмислити, критично проаналізувати провідні ідеї у контексті сучасних суспільних змін та панування новітніх методологічних парадигм. Це повною мірою стосується також і непересічної педагогічної спадщини В.О. Сухомлинського, яка вражає сучасників своєю багатогранністю, піднятими в ній новаторськими за змістом та характером науковими ідеями, їх співзвучністю проблемам сьогодення. Мабуть, на жодному з вітчизняних педагогів ХХ століття так не пере-рещуються промені загальної уваги, як на В.О. Сухомлинському.

Тріумфально яскравою зіркою увірвавшись наприкінці 50-х років минулого століття на суспільний, педагогічний та академічний небосхил, він став одним із видатних класиків вітчизняної та педагогічної думки. Акцентуючи увагу на методологічному і світоглядному значенні творчої спадщини видатних педагогів сучасності, президент НАПН України В.Кремень у своїй доповіді, виголошеній на Загальних звітних зборах академії 4 квітня 2013р., зазначив: «Уточненню засад підготовки ефективного педагога можуть слугувати і перевірені часом геніальні педагогічні здобутки Костянтина Дмитровича Ушинського, Антона Семеновича Макаренка, Василя Олександровича Сухомлинського. Для цього важливо в поточному році максимально використати заходи з нагоди ювілейних дат від дня народження наших видатних співвітчизників»[12].

Слід також зазначити, що Верховна Рада України, враховуючи вагомий внесок Василя Сухомлинського у розвиток вітчизняної і світової педагогічної науки та освіти, 5 липня 2013 р. прийняла постанову про урочисте відзначення на державному рівні 95-річчя від дня народження видатного українського педагога [Голос України. – 2013 – 13 липня]. Варто зазначити, що творча спадщина В.О.Сухомлинського – видатного мислителя, педагога, публіциста, гуманіста середини минулого століття, на початку XXI ст. стає ще більше актуальною та життєво необхідною для сучасної цивілізації, яка значно розгубила високі інтелектуальні і моральні цінності та ідеали попередніх поколінь.

Всебічно досліджена і науково обґрунтована В.О. Сухомлинським педагогічна система не тільки збагатила радянську педагогічну науку глибоко перспективними педагогічними ідеями, але й ознаменувала новий якісний етап у розвитку педагогічної думки не тільки для СРСР, але і всього світового співтовариства.

Потрібно визнати, що після розпаду єдиного радянського освітнього простору, коли колишні союзні республіки почали вибудовувати власні освітні і виховні системи, науково-пізнавальний інтерес як в Україні, так і за її межами до педагогічної спадщини В.О. Сухомлинського дещо впав. Проте як свідчить сучасний досвід, його геніальні педагогічні ідеї не лише морально не застаріли, але будучи не підвладними історичному часу і географічним межах, в умовах сьогодення переживають знову черговий період своєї наукової реанімації та інтелектуального ренесансу.

Зауважимо, що у сучасних вітчизняних та зарубіжних педагогічних словниках та енциклопедіях, хрестоматіях, різноманіт-

них довідникових та методичних виданнях міститься важлива, переважно біографічного характеру інформація про основні етапи життєвого та наукового шляху відомого дослідника і практика в царині педагогіки і освіти – В.О. Сухомлинського. У цьому зв'язку потрібно наголосити на тому, що життєвий і творчий шлях В.О. Сухомлинського є однією з найяскравіших і повчальних сторінок у світовій гуманістичній педагогіці. Ще за життя його було цілком справедливо віднесено до когорти вагомих історичних постатей, плеяди класиків педагогіки, поставлено в один ряд з такими світочами педагогічної думки, як, наприклад, К.Д. Ушинський та А.С.Макаренко. Уважне, об'єктивне з позицій наукового аналізу вивчення різних аспектів біографії видатного гуманіста, мислителя, педагога дає можливість глибше зрозуміти витoki, особливості, мотиваційні та спонукальні чинники становлення феномену В.О. Сухомлинського як педагога - гуманіста, формування його цілісного модерного світогляду, вираженої і принципової громадянської позиції, як відомого вченого і скромної, проте непересічної людини з великої літери. Прискіпливий аналіз біографії В.О. Сухомлинського є важливим ще й тому, що допомагає усунути та спростувати певні неточності і фактологічні помилки стосовно окремих сторінок його життєвого і творчого шляху, які мають місце в деяких дослідженнях. Спираючись на документальні джерела та авторитетні наукові видання, слід зазначити, що Василь Олександрович Сухомлинський народився 28 вересня 1918 року у селі Василівка Олександрійського повіту Херсонської губернії у незаможній селянській родині [23, с.9]. У сім'ї він був другою дитиною з чотирьох (2 брати і сестра) [3, с.139]. Всі вони у майбутньому стали вчителями. Потрібно, на нашу думку, звернути увагу і на такий делікатний момент у біографії В.О. Сухомлинського, як його ставлення до релігії. Зазначимо, що з раннього дитинства він виховувався у віруючій сім'ї (в першу чергу по лінії матері), читав регулярно книжки на релігійну тематику. Цей біографічний факт довгий час зберігався у великій таємниці, а тому практично усі публікації, присвячені життю і творчості В.О. Сухомлинського, його старанно оминали. Варто сказати і про те, що у своїй праці «Народження громадянина», опублікованій у 1971р., В.О. Сухомлинський вперше відкрито висловив своє ставлення до релігії, яке протягом свого життя практично приховував.

«Особливе місце в моїх розповідях, – підкреслив В.О Сухомлинський, – займали елементарні відомості з історії релігії як одні-

єї з форм суспільної свідомості»[25, с.498]. Одночасно, він вказує на те, що релігійні догми, світогляд і моральні повчання неминуче вступають у суперечність з наукою. На його думку, «наука і релігія – несумісні і непримиренні» [25, с.440].Разом з тим у розробленій В.О. Сухомлинським педагогічній концепції морального виховання відчувається присутність саме релігійного контексту.

Повертаючись до біографічних сюжетів українського педагога, зазначимо, що після успішного закінчення Василівської семирічної школи Василь Сухомлинський улітку 1934 р. вступив на підготовчі курси при Кременчуцькому педагогічному інституті і того ж року став студентом факультету мови та літератури цього ж інституту. Але через важку хворобу змушений був у 1935 р. припинити навчання у вузі і продовжити його вже на заочному відділенні Полтавського педагогічного інституту. В.О. Сухомлинський 17-річним юнаком розпочав практичну педагогічну роботу. Протягом 1935-1938 рр. він викладав українську мову і літературу у Василівській та Зибківській семирічних школах Онуфріївського району[17, с. 438]. Після закінчення Полтавського педагогічного інституту у 1939 р. В.О. Сухомлинський працював в Онуфріївській середній школі вчителем української мови та літератури, а через деякий час – завідуючим навчальною частиною школи [15, с.4]. З самого початку Великої Вітчизняної війни В.О. Сухомлинський перебував у лавах Червоної Армії. Ставши у вересні 1941 р. політруком роти у діючій армії, він брав участь у битвах з німецько-фашистськими загарбниками на Калінінському фронті. В бою за село Клепінине під Ржевом 9 лютого 1942 р. був тяжко поранений і понад чотири місяці лікувався в евакогоспіталях. За виявлену мужність та героїзм у роки Вітчизняної війни В.О.Сухомлинський був нагороджений орденом Червоної зірки і медалями [15, с.5]. Після тривалого лікування з червня 1942 р. до березня 1944 р. він працював директором середньої школи і водночас вчителем російської мови в селищі Ува Удмуртської АРСР (під Іжевськом). Натомість в окремих виданнях помилково стверджується, що директором Ушинської середньої школи В.О. Сухомлинський працював з 1944 до 1948 рр. Одруження і його переїзд на Україну, наприклад, датується 1948 р., що також не відповідає реальним фактам біографії В.О.Сухомлинського [3, с.139]. Залишаючись і надалі на ґрунті пошуку об'єктивної істини і неухильно дотримуючись відповідності залученого фактологічного матеріалу принципу історичної достовірності, варто зауважити, що Василь Олександрович з дружиною Г.І. Сухомлинською приїж-

джає на Україну навесні 1944 р., відразу ж після визволення Кіровоградщини від фашистських окупантів. Протягом чотирьох років він працював на посаді завідуючого районним відділом народної освіти і за сумісництвом викладав у школі. В цей час Василь Олександрович починає виступати у пресі – онуфріївській районній газеті «Ударна праця» та обласній газеті «Кіровоградська правда» із публіцистичними статтями на актуальні педагогічні теми.

Найперша його стаття «Перед новим навчальним роком» була опублікована 25 серпня 1945 р. в районній газеті «Ударна праця» [23, с.11].

З 1948 р. й до кінця свого життя (1970 р.) В.О. Сухомлинський працював на посаді директора середньої школи в с. Павлиші Онуфріївського району Кіровоградської області, де протягом 22 років проводив унікальний педагогічний експеримент, результатом якого стало створення оригінальної системи навчання і виховання дітей [13, с.392]. Саме тут він реалізувався як педагог, публіцист, письменник-гуманіст. Сучасні дослідники у педагогічній творчості В.О. Сухомлинського виокремлюють три періоди з відповідно окресленими хронологічними межами. Перший період його діяльності у Павлишах (1948 – кін.50-х років) пов'язаний з організаційним становленням навчально-виховного процесу в керованій ним школі, створенням матеріальної бази, формуванням педагогічного та дитячого колективів [9, с. 893]. Ретельно вивчаючи та аналізуючи педагогічні сходинок відомого вченого, слід підкреслити, що у 1955 році сільський вчитель В.О. Сухомлинський успішно захистив у Київському державному університеті ім. Т.Г. Шевченка дисертацію «Директор школи – керівник навчально-виховної роботи» на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук. Згодом, через рік, вийшло у світ його перше ґрунтовне монографічне дослідження на тему «Виховання колективізму у школярів». У рецензіях, опублікованих на сторінках тогочасних провідних науково-педагогічних журналів, зазначалось, що у повоєнний час ця наукова праця є «першою серйозною монографією про виховання дитячого колективу, написаною на основі багаторічного досвіду роботи» і заслуговує на глибоке вивчення директорами шкіл, працівниками органів народної освіти, широке обговорення у педагогічних колективах. Рецензенти висловлювали впевненість у тому, що це дослідження «надасть серйозну допомогу вчителям та керівникам шкіл в організації й методиці проведення роботи по вихованню колективізму у школярів» [23, с.12].

Особливістю першого періоду педагогічної діяльності В.О.Сухомлинського є еволюція його поглядів від ідеї школи навчання, спрямованої лише на розвиток інтелекту, до трудової школи як основи розвитку дітей та підготовки їх до життя, де основним засобом виховання виступає педагогічно обґрунтована й методично спрямована праця. Цій проблематиці були присвячені нові книги директора Павлівської середньої школи: «Трудовое воспитание в сельской школе» (1957), «Виховання в учнів любові і готовності до праці» (1959); «Воспитание коммунистического отношения к труду» (1959) [9, с.893].

Прикметною рисою другого етапу творчої діяльності В.О. Сухомлинського (кін.50-х – сер.60-х років ХХ ст.) є розробка ним власної педагогічної системи, яка співпала у історичному часі з періодом часткової демократизації радянського суспільства. Зазначимо, що в основу своєї концепції В.О. Сухомлинський поклав розвиток творчих сил кожної особистості в умовах колективної співдружності на основі етико-естетичних цінностей, інтересів, потреб. У своїх працях «Духовный мир школьника» (1961), «Виховання моральних стимулів до праці у молодого покоління» (1961), «Праця і моральне виховання» (1962), «Людина неповторна» (1962), « Моральний ідеал молодого покоління» (1963), «Шлях до серця дитини» (1963), «Воспитание личности в советской школе» (1965), він ґрунтовно проаналізував з наукових позицій ті проблеми, які ще не стали об'єктом дослідження у радянській педагогіці. Ідеї В.О.Сухомлинського отримують підтримку й визнання на загальнодержавному рівні. В 1957 р. його обирають членом-кореспондентом Академії педагогічних наук РРФСР, присвоюють звання Заслуженого вчителя УРСР, а в 1960 р.- нагороджують орденом Леніна. Особливо плідним у педагогічній діяльності В.О. Сухомлинського став третій період, який тривав з сер.60-х до 1970 р.

У цей час рельєфно виявився його могутній, яскравий і самобутній талант педагога-дослідника і педагога-публіциста. Прикметною рисою зазначеного періоду стала розробка В.О. Сухомлинським у цілісному вигляді загальногуманістичних педагогічних ідей, які вперше були викладені та оприлюдненні в «Этюдах о коммунистическом воспитании» (1960), що згодом викликали критику з боку офіційної педагогіки. Незважаючи на це, В.О.Сухомлинський продовжував наполегливо і послідовно розвивати та втілювати власні новаторські ідеї в царині гуманістичної

педагогіки в книгах «Серце віддаю дітям» (1968), «Павлишська середня школа» (1969), «Народження громадянина» (1970). Необхідно підкреслити, що одна з відомих праць радянського педагога «Серце віддаю дітям» вже після його смерті була удостоєна першої премії Педагогічного товариства УРСР (1973) і Державної премії Української РСР (1974) і стала своєрідним педагогічним бестселером для широкого кола читачів. У цій книзі значну увагу було приділено питанням трудового виховання і праці, розумовій і фізичній діяльності як засобу формування інтелектуально розвинутої й фізично здорової особистості. Високо оцінюючи значення цієї книги для виховання підростаючого покоління в країні Президент Академії наук УРСР Б.С. Патон зазначив, що, як і інші праці В.О. Сухомлинського, «книга ця є визначним явищем у галузі педагогіки, суспільних наук, оскільки її автор по-новому ставить і розв'язує найважливіші проблеми сучасного виховання, з науковою глибиною, послідовно розкриває оригінальні шляхи й засоби виховного впливу вчителя. І робить це яскраво, ясно, переконливо» [16]. На думку Б.С. Патона, заслуга В.О.Сухомлинського полягає в тому, що він не тільки під новим кутом зору розглядає важливі «завдання організації навчально-виховного процесу, але і дає дуже цінні, науково обґрунтовані рекомендації щодо здійснення позакласної роботи з дітьми, починаючи з наймолодшого шкільного віку»[16]. Цілком закономірно, що наприкінці життя В.О.Сухомлинський, ставши у глибокому сенсі цього слова дійсно народним вчителем, і продовжуючи свою плідну практичну діяльність у сільській школі, користується заслуженим широким педагогічним і суспільним визнанням. Про це свідчить хоча б лише той факт, що тільки у 1968 р. йому було присвоєно звання Героя Соціалістичної Праці та нагороджено медаллю «Золота Зірка» та другим орденом Леніна.

Свідченням інтелектуального впливу ідей В.О. Сухомлинського на подальший розвиток педагогічної науки є публікація його творів вже після його передчасної смерті. Варто вказати на те, що значний науковий та суспільний резонанс викликали такі праці Василя Олександровича як «Методика виховання колективу» (1971), «Розмова з молодим директором школи» (1973), «Листи до сина» (1978), «Як виховати справжню людину» (1989), які присвячені різним аспектам навчання і виховання дітей та молоді, особливо питанням педагогічної етики. Варто зазначити, що педагогічна спадщина В.О. Су-

хомлинського загалом нараховує більш ніж 40 монографічних праць і брошур, понад 600 наукових та публіцистичних статей, 1200 оповідань та казок для дітей [13, с.4]. На початок ХХІ століття 65 творів видатного педагога видані і перекладені 59 мовами народів світу загальним тиражем понад 15 млн примірників [9, с. 893-894].

Незважаючи на високе офіційне визнання свого вагомого внеску у розвиток радянської педагогічної науки і практики, незаперечний авторитет серед наукової та освітянської громадськості, В.О.Сухомлинський у 60-х роках минулого століття став об'єктом «зразково-показового цькування», а його педагогічні погляди, які визначали зміст та специфіку доктрини «абстрактного гуманізму», зазнали нищівної критики з боку офіційних опонентів, прихильних та небезпечних ідеологічних звинувачень за нехтування принципами офіційної педагогіки. Це також варто, на наш погляд, розглядати як один із виявів феноменальних особливостей творчої постаті В.О.Сухомлинського.

У цьому контексті зазначимо, що на початку 1960-х років, незважаючи на певні еволюційні зміни в радянському політичному режимі, посилення в ньому консервативних тенденцій, В.О.Сухомлинський, сповідуючи принципи трудової школи і навчання, продовжував наполегливо працювати над удосконаленням своєї павлівської педагогічної поеми. Поступово перейшовши в другій половині 60-х років на педагогічні позиції, які були близькі до ідеї вільного виховання, він, як свідчить історичний досвід, назавжди і рішуче відкинув постулати офіційної педагогіки авторитарного спрямування [30, с.386].

Нагадаємо, що у 1967 році в радянських педагогічних виданнях було розпочато гостру полеміку довкола вже згадуваних нами нарисів Василя Олександровича «Этюды о коммунистическом воспитании», текст яких постійно друкувався на сторінках журналу «Народное образование». За визнанням академіка АПН України О.В.Сухомлинської, ця полеміка не тільки значною мірою вплинула на долю її батька, його творчість, але і на подальший розвиток педагогічної науки і шкільної практики в країні. На її думку, формально розпочавшись в 1967 році, вона тривала багато років і продовжується на сучасному етапі [30, с.11]. Потрібно звернути увагу на те, що у полеміці, яка була викликана публікацією нарисів Василя Олександровича, О.Сухомлинська виокремлює три періоди:

- 1) перший період – 1966-1970 роки – прижиттєва полеміка;
- 2) другий період охоплює час з 1970 до 1990 року;
- 3) третій період полеміки розпочався на початку 1990-х років і триває до теперішнього часу.

Вона, зокрема, вважає, що у цій багаторічній, довготривалій полеміці останню крапку ще не поставлено [30, с.12-13].

Слід сказати, що вказана полемічна дискусія була започаткована статтею завідуючого кафедрою педагогіки та психології Вологодського педагогічного інституту, кандидата педагогічних наук Б. Ліхачова «Нужна борьба , а не проповедь», яку було опубліковано 18 травня 1967 р. на сторінках «Учительской газеты». В ній рецензент висловив гострі критичні зауваження щодо педагогічних проблем, піднятих В.О.Сухомлинським в його «Этюдах о коммунистическом воспитании». Зокрема, Б.Ліхачов поставив під сумнів доцільність запропонованого ним для наукового вжитку такого абстрактного розпливчатого поняття як «людяність», яке автором без належної на те аргументації було поширене на увесь процес формування гармонійної, всебічно розвиненої особистості [30, с.77]. На думку Б.Ліхачова, з позиції догматизму та релігійної проповіді В.О.Сухомлинський висвітлював таку важливу проблему, як особистість і колектив. При цьому він розглядав колектив як єдину форму, яка здатна забезпечити виховання у індивіда потреби в людині і створити належні умови для практичної реалізації ідеї взаємного духовного збагачення. Відкидаючи такий підхід В.О.Сухомлинського до педагогіко-психологічних проблем виховання, Б. Ліхачов висунув власні, певною мірою дискусійні, проте не позбавлені наукової логіки, аргументи. По-перше, на його думку, взаємне духовне збагачення не обов'язково має відбуватись лише в колективі, по-друге, для того, щоб задовольнити потребу в людині (наприклад, з метою експлуатації його в особистих цілях) не обов'язково потрібен колектив [30, с.78]. Б.Ліхачов у своїй полемічній рецензії, звернув також увагу на те, що автор «Этюд» заперечує у вихованні ідею вимоги, яка має органічно поєднуватись з повагою до особистості вихованця.

На думку рецензента, вимога в педагогіці, яка може мати найрізноманітніші форми вияву (вимога-порада, вимога-натяк, вимога довірою, вимога-схвалення і т.д.), нічого спільного немає з насильством над особистістю та зловживанням владою стосовно неї, а є об'єктивним методом впливу на дитину. Вона є настільки природною, як і, наприклад, закони земного тяжіння. На переко-

нання Б.Ліхачова, незнання сутності вимоги у вихованні та форм її застосування призведе або до культивуваці розбещеності у дитячому середовищі, або до його ототожнення з насильством та свавіллям [30, с. 81]. Насамперед рецензент вказав на те, що необгрунтовані належним чином і помилкові у своїй основі концептуальні положення у царині педагогіки, висунуті В.О. Сухомлинським, є закономірним наслідком спроб вченого проігнорувати сутнісне розуміння педагогічного процесу як «організації всього дитячого життя», натомість трактувати виховання як «процес донесення ідей до свідомості вихованця»[30,с.81].

Фрагментарно проаналізовані нами окремі критичні зауваження, висловлені Б.Ліхачовим стосовно концептуальних ідей і положень, розроблених В.О.Сухомлинським на сторінках своєї відомої педагогічної праці, на наш погляд, не позбавлені сенсу, містять певне раціональне зерно, а тому їх не варто однобічно сприймати лише як заздалегідь визначені тенденції, наміри рецензента дискредитувати позитивний імідж В.О. Сухомлинського в радянській педагогічній науці і поставити під сумнів, використовуючи загальносоюзну педагогічну трибуну, високий науковий потенціал його праць. Ми вважаємо, що більш доцільно полеміку, розпочату Б.Ліхачовим, сприймати як об'єктивне відображення цілком природнього, діалектично суперечливого процесу пошуку істини, який нічого спільного не має з догматичним, релігійно-фанатичним осмисленням ідей, якими б найдовершенішими вони не були б, якому б авторитетному мислителю вони б не належали, який би рівень так званого «божественного відкриття» вони б не уособлювали. Навпаки, дискусія, яка була розпочата відомою статтею вологодського дослідника, має з нашої точки зору науковий, а не псевдонауковий характер і ще рельєфніше відображає глибину педагогічних ідей В.О.Сухомлинського, складність, багатогранність і багатоаспектність його творчої спадщини. Повчальний досвід полемічної дискусії 60-х років вказує на необхідність для сучасних дослідників не абсолютизувати, чи канонізувати перспективні ідеї В.О.Сухомлинського, а вивчати і аналізувати їх з позицій творчого, конструктивно-критичного підходу, враховуючи історичний контекст їх формування, а також соціальні, педагогічні та методологічні зміни в сучасних умовах. Нічого спільного зі справжнім науковим підходом не мають постмодерні висловлювання сучасних дослідників, наприклад, про те, що «творчий доробок гуманіста є чистим як сльоза дитини» [2, с.54]. Подібні твердження

відображають лише метафізичний, догматичний стиль осмислення та інтерпретації окремими авторами наукової спадщини основоположника педагогіки гуманізму.

Гостра інтелектуальна полеміка довкола однієї з ґрунтовних праць В.Сухомлинського, яка продовжувалась у наступні десятиліття і не затихає й досі, є переконливим свідченням актуальності новаторських ідей В.О.Сухомлинського в умовах сьогодення, феномену його постаті як вченого і громадянина.

На думку міністра народної освіти УРСР М.В.Фоменка, надзвичайний інтерес до численних книг і статей В.О.Сухомлинського обумовлений тим, що «ідеї й практика видатного радянського педагога звернені до найважливіших проблем сучасності, відзначаються новаторським характером, науково обґрунтовані й методично досконало вирішені» [20, с. 5]. Відомий радянський письменник Г.О.Мединський, намагаючись якомога повніше і виразніше розкрити феномен В.О. Сухомлинського, в своїх спогадах про видатного педагога висловив таку глибоко проникливу метафорично оформлену думку: «У ньому не було ні безкрилої приземленості, ні безґрунтового романтизму. Це була велика і безстрашна перед самим собою, але віруюча, і у вірі своїй самовіддана душа. Віра в моральну серцевину людини поєднувалась у ньому із спопеляючим горнилом роздумів, з яких він болісно шукає виходу. Це була єдність двох начал – ствердження і заперечення, і саме тому поєднувала в собі і страждання чесної благородної душі, і її високі устремління. Як у музиці Бетховена або Чайковського, коли в одній симфонії протидіють і все ж таки сполучаються воедино і трубні звуки безжалісної долі, і тонкі до ніжності рухи душі, і біль, і любов, і надія, і палке передчуття прийдешньої радості» [20, с.150]. У контексті осмислення феномену В.О. Сухомлинського, варто, на наш погляд, звернути увагу на такий досить парадоксальний випадок, коли релігійна віра відомого вченого дивовижним чином поєднувалась з його непохитною вірою у торжество комуністичних ідеалів. Зазначимо у цьому зв'язку, що вже згадувана нами причетність радянського педагога до релігійних традицій своєї сім'ї відбулась певним чином на сформульованих ним моральних заповідях та імперативах, які нерідко викладені автором у формі етичних проповідей чи катехізисів релігійного спрямування. Проте релігія і наука належать до діаметрально протилежних світоглядних понять, а тому їх еkleктичне поєднання ставить під сумнів можливість пошуку об'єктивної істини. З нашої точки зору, викликають

здивування твердження окремих сучасних дослідників, які зазначають, що незважаючи на активну протидію гуманістичним ідеям В.О.Сухомлинського з боку представників авторитарної педагогіки, він все ж таки зміг надзвичайно вдало «протягти» головну християнську ідею «Бог є любов» у теорію і практику реалій другої половини ХХ століття [12, с. 12]. Проте феноменальні якості В.О. Сухомлинського як мислителя, педагога-гуманіста, на наше глибоке переконання, полягають зовсім не в його спробах синтезувати релігійні ідеї з принципами і нормами комуністичної моралі, естетичного світобачення.

Феномен В.О.Сухомлинського в контексті вітчизняної та зарубіжної педагогіки ХХ – початку ХХІ стст. полягає, насамперед, у тому, що в його працях, які ввійшли до скарбниці світової педагогічної думки, всебічно розроблена і практично апробована унікальна педагогічна система, в основу якої покладено принципи гуманізму, визнання особистості дитини найвищою цінністю процесів виховання і освіти, творчої діяльності згуртованого колективу педагогів – однодумців та учнів[18, с. 410]. Слід підкреслити, що створена В.О. Сухомлинським психолого-педагогічна система побудована на утвердженні тієї філософської істини, що освіта, виховання й розвиток людини – це передусім втілення принципово гармонійної єдності розуму і серця де, все-таки серцю, за образним висловлюванням Василя Олександровича, належить найніжніша й найтонша мелодія. Важливим є також усвідомлення того, що педагогіка В.О. Сухомлинського – це педагогіка серця, дитиноцентризму і толерантності, яка спрямована на розкриття глибинних підвалин внутрішнього духовного світу конкретної дитини [1, с 7-8].

Феномен В.О.Сухомлинського полягає також у його багатогранній теоретико-практичній спадщині, яка відзначається високим рівнем духовності, демократизмом і гуманізмом, чітко окресленим спрямуванням на освіту, творчий, духовний розвиток людини, утвердження пріоритетів загальнолюдських цінностей у суспільстві, виховання всебічно розвиненої особистості, патріота України.

Враховуючи різноплановий, багатоаспектний характер педагогічної спадщини В.О. Сухомлинського, слід мати на увазі й те, що творча думка вченого-педагога зазнавала певної еволюції, вона постійно збагачувалася, поглиблювалася. Тому на сучасному етапі всебічний, об'єктивний, неупереджений аналіз праць В.О. Сухомлинського вимагає, насамперед, цілісного, системно-

го підходу до оцінки творчої спадщини В.О.Сухомлинського. Науковий конструктивний скептицизм до осмислення педагогічної спадщини В.О. Сухомлинського не повинен переростати у міфотворчість, прикрити атрибутикою наукового пізнання. Разом з тим, на нашу думку, всьому духу сучасної науки суперечила б будь-яка канонізація педагогічних ідей видатного мислителя, нерозуміння можливості їх творчого розвитку у сучасних умовах.

Необхідно також вказати і на те, що важливим джерелом продукування наукових ідей у царині педагогіки було глибоке осмислення і творче використання класичної педагогічної спадщини В.О.Сухомлинським. Він постійно звертався, зокрема, до філософських та педагогічних праць Я. Коменського, Ж. Руссо, Й. Песталоцці, Ф. Дістервега, Г. Сковороди, К. Ушинського, М. Пирогова, Л.Толстого, Т. Шевченка, І. Франка, Я. Корчака. Проте актуалізація В.О.Сухомлинським класичної педагогічної спадщини минулого означала не їх реставрацію чи повторення, а полягала, насамперед, в їх модернізації, піднесенні на якісно новий, вищий ступінь наукового пізнання, підпорядкуванні їх завданням освіти і виховання на відповідному історичному етапі розвитку суспільства. Так, досягаючи й переосмислюючи класичні педагогічні істини ретроспективного минулого, В.О.Сухомлинський послідовно розвивав теоретичні і прикладні аспекти педагогічної науки.

На нашу думку, в синтетичному вигляді новаторські педагогічні ідеї, сформульовані В.О. Сухомлинським, знайшли своє яскраве і переконливе втілення у блискучому розв'язанні ним низки гострих, актуальних проблем педагогічної науки і практики. Серед них варто вказати на такі:

- 1) всебічне обґрунтування діалектичного взаємозв'язку основних напрямів та стратегічних завдань виховання всебічно розвинутої особистості у контексті гуманної педагогіки;

- 2) глибокий науковий аналіз висунутих власних концептуальних положень та ідей розумового виховання дітей як основного джерела формування їх інтелекту;

- 3) дослідження методологічних та світоглядних парадигм, форм і методів та засобів формування моральних цінностей в учнівської молоді;

- 4) розробка комплексної естетичної програми «виховання красою» для юних громадян країни як невід'ємної складової їх гармонійного розвитку[3],[23],[24],[25],[26],[27].

На думку В.О. Сухомлинського, провідна нитка виховання людства полягає в культурі людських бажань. Тому той, хто не знає меж своїм бажанням, ніколи не стане ні порядним громадянином, ні надійним другом, товаришем. На глибоке переконання видатного педагога, найбільш тонка, найбільш мудра сфера виховання полягає в тому, щоб «жити серцем, пізнавати серцем» [21]. Заслугує на увагу і його глибока думка про те, що в основі людської чуйності вчителя до дитини лежить «загальна, інтелектуальна, моральна, естетична і емоційна культура у своїй органічній єдності, а ця єдність досягається і освіченістю, і суспільним досвідом моральних відносин в колективі»[21]. Надаючи особливого значення розумовому вихованню, В.О. Сухомлинський у своїх працях наголошував на тому, що воно розпочинається з пам'яті дитини, з піклування про виховання її розуму. Він вважав, що секрет розумового виховання полягає в тому, щоб виховувати у дитини здатність зосереджувати думку на одному об'єкті і переносити її на інший, тобто розвивати дискретність мислення [22]. Феноменальним виявився також і результат плідного педагогічного керівництва В.О. Сухомлинським Павлиською середньою школою, яка увійшла в історію розвитку вітчизняної освіти як авторська школа, заклад, де втілював свої геніальні ідеї щодо навчання й виховання дітей відомий вчений. На думку О.В. Сухомлинської, загальноосвітня дитяча школа В.О.Сухомлинського в Павлиші була не лише випробувальним майданчиком для висунення перевірки й втілення нових ідей, розробки філософського іміджу школи, а й стала причиною, приводом для написання й оприлюднення 34 книг та більш ніж 500 статей наукового та науково-публіцистичного спрямування, які користувалися і продовжують користуватися популярністю серед педагогічної громадськості [14, с. 316].

Потрібно підкреслити, що Василь Олександрович Сухомлинський належить до найвидатніших постатей як радянської, так і вітчизняної педагогіки. З його ім'ям та творчою спадщиною пов'язані подальший розвиток і піднесення сучасної педагогічної науки. Слід вказати на те, що педагогічні твори В.О.Сухомлинського стали відомими серед освітян Радянського Союзу й країн «соціалістичного табору» ще за його життя, а після 1970 р. й донині він є одним з найвідоміших у світі педагогів, які не лише репрезентують освітню теорію та шкільну практику СРСР повоєнного періоду, а й загальногуманістичну педагогічну думку [8, с. 316].

Зазначимо, що педагогічний досвід В.О. Сухомлинського вивчається у провідних університетах та педагогічних інститутах Європи та Америки, окремі статті та фрагменти з його фундаментальних праць друкуються в педагогічних журналах Польщі, Німеччини, Чехії, Словаччини, Румунії, Австрії, Іспанії, Фінляндії та інших країн. Достатньо сказати, що найвідоміша книга В.О. Сухомлинського «Серце віддаю дітям» видавалася 55 разів 32-ма мовами світу [5, с. 4]. Захоплений особистістю «світлого генія Павлиша», його інтелектуальними ідеями та багатобарвністю спадщини відомий американський вчений Дуглас Ларш зазначив: «Спадщина В. Сухомлинського це висока цінність, яку я обов'язково буду доносити до світової спільноти за кожної можливості. Його ім'я має стояти поряд з іменами великих педагогів-філософів, практиків світової історії педагогіки. Його ідеї та власні приклади змінили сучасну педагогіку та нашу роль як вихователів» [10, с.10].

Слід підкреслити, що у багатовимірній творчій спадщині В.О.Сухомлинського знайшло узагальнене відображення вузлових проблем світового педагогічного процесу ХХ ст., його провідних тенденцій, основних альтернатив. Оскільки його творчі пошуки педагогічної істини здійснювались в руслі прогресивних ідей «нової школи» і «нового виховання», цілком очевидно, що вони відразу знайшли своїх численних прибічників як в Україні, так і далеко за її межами (Росії, Німеччині, Японії, Китаї і в багатьох інших країнах).

Потрібно вказати на те, що історичні зміни та розвиток педагогічної науки в світі актуалізують педагогічну спадщину видатного вченого ХХ століття В.О. Сухомлинського. Інтерес до його творчості постійно зростає і поглиблюється саме завдяки монографічним науковим дослідженням, розвідкам, сучасним дискурсам провідних вітчизняних і зарубіжних вчених педагогів – практиків. Успішно розвивається сучасна сухомлистика, яка об'єднує авторів праць про В.О. Сухомлинського та його послідовників, які використовують у навчально-виховному процесі його ідеї та положення.

Серед них Сухомлинська О.В. [13,14,30], Антоненко М.Я.[1], Білюк О.В. [3], Бондар Л.С., Кузьмінський А.І., Прокопенко Л.І. [4], Калініченко Н.А. [10], Цзіхуа Лі [28] та інші.

Переконливим свідченням актуальності ідей, думок видатного педагога стало створення у 1990 р. міжнародного товариства по-

слідovníків В.О. Сухомлинського (Німеччина – Маргбург, 1990). З 1991 р. успішно функціонує Українська асоціація імені Василя Сухомлинського. Проте надзвичайною популярністю творчість В.О. Сухомлинського користується в Китаї, де здійснено переклад і великими тиражами видано практично усі його твори. До речі, у 1998 р. було створене Всекитайське товариство послідовників В.О. Сухомлинського [28, с. 5-9].

Пам'ять про В.О. Сухомлинського вшановано і вітчизняною громадськістю. У Павлівській середній школі, яка носить його ім'я, з 1975 р. функціонує педагогічно-меморіальний музей В.О. Сухомлинського. Ім'я видатного педагога присвоєно Державній науково-педагогічній бібліотеці України, де встановлено його погруддя [5, с. 4]. Не заростає стежка до селища Павлівші – колиски мрій, творчих поривань і вагомих звершень Василя Олександровича. У книзі відгуків, що зберігається у Павлівському музеї В.О. Сухомлинського, привертають увагу рядки, залишені делегацією вчителів з Воронезької області: «Ми, – зазначається в них, – приїхали до Вас вчитися і не помилилися. Тепер ми пересвідчилися, що не лише в казках добро перемагає зло. У Вас ми ще раз переконалися, що Сухомлинський потрібен усім» [29, с. 206].

Як бачимо, воронезьці лаконічно, проте досить влучно передали поклик, імператив часу: спадщина відомого павлівського педагога, його ідеї актуальні для всіх, хто безпосередньо причетний до навчальної та виховної роботи з молоддю.

Слід підкреслити, що фундаментальні педагогічні ідеї В.О.Сухомлинського отримали свій подальший розвиток у новітніх законодавчих документах України про освіту та виховання. Зокрема, затверджена 25 червня 2009 р. Міністерством освіти і науки України Концепція національного виховання студентської молоді, яка має стати складовою частиною системи національного виховання громадянина України. «Національне виховання, – зазначається в ній, – це система поглядів, переконань, ідеалів, традицій, звичаїв, створена впродовж віків українським народом і покликана формувати світоглядні позиції та цінні орієнтири молоді, яка реалізується через комплекс відповідних заходів» [6, с. 358]. Серед принципів національного виховання студентської молоді у зазначеному нормативно-правовому документі виокремлено, насамперед, принципи, які свого часу сповідував і сам В.О. Сухомлинський. Це, зокрема, принципи: 1) демократичності; 2) гуманізму; 3) єдності навчальної та виховної діяльності; 4) послідовності, систематич-

ності і наскрізності; 5) диференціації та індивідуалізації виховного процесу; 6) єдності теорії та практики; 7) природовідповідності; 8) пріоритету правової свідомості [6, с. 359]. Яскраві педагогічні ідеї В.О. Сухомлинського отримали практичну реалізацію в педагогіці співробітництва, яка сформувалася наприкінці 80-х років ХХ століття як рух за оновлення школи, реформування її авторитарної системи. Нагадаємо, що представниками педагогіки співробітництва були як вчені-теоретики, так і самотні вчителі-новатори (Ш. Амонашвілі, Є. Ільїн, В. Шаталов та ін.). Серед основних положень педагогіки співробітництва, в яких враховано розроблені В.О. Сухомлинським методологічні підвалини навчально-виховного процесу, варто вказати на такі, як: 1) навчання без примусу; 2) педагогіка конкретної дії; 3) ідеї переборення пізнавальних утруднень у колективній діяльності; 4) створення інтелектуального фону навчання; 5) колективна творча виховна діяльність та ін. [9, с. 637].

Інтелектуальна педагогічна спадщина В.О.Сухомлинського знайшла також своє втілення у розробці вітчизняними дослідниками філософії людиноцентризму як відповіді на виклики сучасного глобального світу. Як напрям новітніх стратегій мислення, як домінанта соціокультурних вимірів людського буття філософія людиноцентризму взаємопов'язана з творчим мисленням, пропонує власний варіант методології розуміння і пояснення феноменів культури, політики, освіти, науки. В цьому контексті філософську доктрину людиноцентризму доцільно розглядати як основу для будь-яких форм інноваційної діяльності [11, с. 502].

Отже, в сучасних умовах невичерпна у пізнавальному сенсі, життєстверджуюча, оптимістично налаштована на розв'язання важливих гуманістично-освітніх проблем сьогодення і майбутнього творча спадщина В.О. Сухомлинського є своєрідним методологічним взірцем, світоглядним інтелектуальним індикатором для всебічного, системного вивчення вітчизняними дослідниками фундаментальних проблем педагогічної науки на початку ХХІ ст. Глибокі, новаторські, естетично обрамлені ідеї видатного мислителя і педагога, на нашу думку, вимагають не лише їх науково коректної актуалізації чи обґрунтованої рефлексії, активної і рішучої протидії виявам злиденності псевдонаукової думки, але й більш динамічного, потужного творчого розвитку у контексті процесів глобалізації та цивілізаційних перспектив України.

Список використаних джерел

1. Антонєць М. Я. Проблеми діяльності вчителя у педагогічній спадщині Василя Сухомлинського: монографія. – 5-те вид, доповн. – К.: Четверта хвиля, 2012. – 224 с.
2. Біланюк Ю., Кохан А. Штрихи до портрета Василя Сухомлинського. – Кіровоград: Центрально-Українське видавництво, 2003. – 60 с.
3. Білюк О. В. Сухомлинський про виховання особистості школяра: навч.-метод. посіб. – Миколаїв: вид-во «Іліон», 2007. – 160 с.
4. Бондар Л. С. Виховання моральних цінностей у школярів у педагогічній спадщині В. О. Сухомлинського /Л.С. Бондар, А. І. Кузьмінський, Л. І. Проколтенко.– Черкаси: вид-во ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. – 160 с.
5. Він віддав серце дітям: метод. поради до 90-річчя від дня народження В.О.Сухомлинського / Держ. заклад: Нац. б-ка України для дітей; уклад І.В.Слободянюк. – К., 2008. – 24 с.
6. Воспитание и образование в международном праве и национальном законодательстве: сборник документов (Г. П. Шевченко, С. Ф. Рашидов, С.С.Рашидова; авт. вступ. статьи С. Ф. Рашидов. – Луганск: изд-во «Нудж», 2011. – 368 с.
7. В.А.Сухомлинский об умственном воспитании (сост. и авт. вступ статьи М.И.Мухин; редкол.: Н. Д. Ярмаченко (председатель) и др. – К.: Радянська школа, 1983. – 224 с.
8. Директор школи // Правда – 1969. – 24 февраля.
9. Енциклопедія освіти / В. Г. Кремень (голов. ред.) – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
10. Калініченко Н. А. Світлий геній Павлиша. Збірник статей. Видання друге, доповнене. – Кіровоград: ТОВ «Імекс – ЛТД», 2007. – 154 с.
11. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму у освітньому просторі: монографія. – К.: АПН України, 2010. – 520 с.
12. Кремень В. Г. Вдалось забезпечити випереджальний характер досліджень. Доповідь президента НАПН України на загальних звітних зборах академії 4 квітня 2013 р. «Про діяльність НАПН України у 2012 році та завдання на 2013 рік» // Освіта, 2013. – 3-10 квітня.
13. Маловідомі першоджерела української педагогіки (друга половина XIX – XX ст.) Хрестоматія ; упоряд. Л. Д. Березівська та ін. – К.: Науковий світ, 2003. – 418 с.

14. Нариси з історії розвитку новаторських навчально-виховних закладів в Україні (XX століття): навч.-метод. посіб. – Луганськ: вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2010. – 444 с.
15. Наш видатний земляк В. О. Сухомлинський (методичні матеріали). – Кіровоград, 1975. – 35 с.
16. На службу народів // Радянська Україна. – 1974. – 25 грудня.
17. Педагогічний словник; за редакцією дійсного члена АПН України Ярмаченка М. Д. – К.: Педагогічна думка, 2001. – 516 с.
18. Педагогический энциклопедический словарь; гл. ред. Б. М. Бим-Бад; редкол. М. М. Безруких, В. А. Болотов, Л. С. Глебова и др. – М.: Большая Российская Энциклопедия, 2009. – 528 с.
19. Родчинин Е. Г. Гуманист-мыслитель. Педагог. Об идеалах В. А. Сухомлинского / Е.Г. Родчинин, И. А. Зязюн, И.А. Черненко. – Ростов-на-Дону: Альгаир, 2011. – 160 с.
20. Спогади про Сухомлинського; упоряд. С. П. Заволока. – К.: Радянська школа, 1990. – 223 с.
21. Сухомлинский В. Награда за добро // Правда. – 1967. – 20 февраля.
22. Сухомлинский В. Всемогущая радость познания // Правда. – 1974. 1 сентября.
23. Сухомлинський В. О. Вибрані твори. В 5-ти т. Т1. – К.: Рад. школа, 1976. – 654 с.
24. Сухомлинський В. О. Вибрані твори. В 5-ти т. Т2. – К.: Рад. школа, 1976. – 670 с.
25. Сухомлинський В. О. Вибрані твори. В 5-ти т. Т3. Серце віддаю дітям. Народження громадянина. Листи до сина. – К.: Рад. школа, 1977. – 670 с.
26. Сухомлинський В. О. Вибрані твори. В 5-ти т. Т4. – К.: Рад. школа, 1976. – 640 с.
27. Сухомлинський В. О. Вибрані твори. В 5-ти т. Т5. – К.: Рад. школа, 1976. – 639 с.
28. Цзихуа Ли. Творческое использование наследия В. А. Сухомлинского в КНР. – К.: Феникс, 2005. – 112 с.
29. Цюпа І. Василь Сухомлинський: Добротворець. – 2-е вид., із зм. – К.: Рад. школа, 1985. – 216 с.
30. Этюды о В. А. Сухомлинском. Педагогические апокрифы (составление, предисловие, послесловие, комментарии, вступления к частям книги О.В.Сухомлинской). – К.: Акта, 2008. – 430 с.

ТЕСТУВАННЯ ЯК ПРЕДМЕТ ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Староста В.І.,

*доктор педагогічних наук, професор
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»*

The article is a review of studies of domestic scientists 90 years of XX-beginning of XXI century in the field testing. It is shown that is the creation of a national school of educational measurement, but should be more widely to study the experience of foreign countries where pedagogical testing effectively used for a long time.

Keywords. *tasks in test form, teaching test, testing, pedagogical research.*

Постановка проблеми. Важливим завданням сьогодення є підвищення якості національної освіти, а одним із шляхів його вирішення стає використання в навчальному процесі тестування, розвитку незалежної системи оцінювання якості освіти тощо. Кабінетом Міністрів України було прийнято постанову «Деякі питання запровадження зовнішнього оцінювання та моніторингу якості освіти» (№ 1095 від 25.08.2004 р.), що сприяло впровадженню тестування в практику роботи як загальноосвітніх, так і вищих навчальних закладів.

У роботі В.А. Ландсмана на основі аналізу світового досвіду показано, що в більшості розвинутих і постсоціалістичних країн (Австралія, Австрія, Азербайджан, Велика Британія, Болгарія, Ірландія, Італія, Казахстан, Киргизстан, Литва, Молдова, Нідерланди, Німеччина, Португалія, Росія, Румунія, Словенія, США, Угорщина, Узбекистан, Фінляндія, Франція та інші країни) саме зовнішнє тестування є інструментом об'єктивного вимірювання навчальних досягнень учнів [2]. Про вимогу об'єктивності під час оцінювання знань та вмій учнів зазначала і Р. Оросова [9].

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання цієї проблеми свідчить, що тестування як один із ефективних методів контролю навчальних досягнень стає важливим інструментом в освітньому процесі.

Вивчення сучасної вітчизняної та зарубіжної психолого-педагогічної літератури дозволяє виокремити таких дослідників проблем контролю навчальних досягнень учнів і студентів та тесту-

вання, як: В. Аванесов, А. Анастасі, Ж. Байрамова, В. Беспалько, О. Бугайов, І. Булах, Т. Ільїна, К. Інгенкамп, М. Кларін, Є. Коршак, О. Ляшенко, О. Петрашук, Дж. Равен, С. Раков, Ю. Романенко, Т. Тализіна та ін.).

Виокремлення актуальних питань досліджуваної проблеми, яким присвячена ця стаття. З нашого погляду недостатня ефективність традиційних методів контролю та необхідність їх урізноманітнення, підвищення об'єктивності сприяла пошуку можливих підходів до використання тестів під час контролю навчальних досягнень учнів шкіл, студентів вищих навчальних закладів, курсантів післядипломної освіти тощо. Таким чином, тестування стає важливим інструментом в освітньому процесі та предметом численних педагогічних досліджень.

Метою статті є огляд наукових праць вітчизняних учених 90-х років ХХ – початку ХХІ стст. у галузі тестування з метою виявлення загальних тенденцій розвитку цих досліджень.

Виклад основного матеріалу статті. В дослідженні О. Чаркіної визначена структура якості вищої педагогічної освіти, таких її компонентів: якість навчально-пізнавальної діяльності як результат педагогічної праці (в осучасненому розумінні – суб'єкт-суб'єктна взаємодія учасників освітнього процесу); якість навчально-методичного забезпечення; якість професійної підготовки та кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних кадрів (професійно- та комунікативно-педагогічна компетентність викладачів вищої школи); якість ресурсного забезпечення та навчального середовища, у якому відбувається освітній процес (нормативно-правового, фінансового, кадрового, науково-методичного, матеріально-технічного); якість студентського контингенту (особистісні риси, наприклад спрямованість, мотивація та рівень загальних академічних здібностей студентів); якість та ефективність державно-громадського управління системою вищої освіти; якість контрольно-діагностичних процедур, інтерпретації отриманих даних, тобто проведення моніторингових досліджень [7].

Тестові технології та моніторинг у системі освіти України проаналізовані авторами О.І. Ляшенко та С.А. Раковим [3]. Різні аспекти тестування як предмета педагогічного дослідження викладені в багатьох дисертаціях, наприклад:

- В. Ландсман – системна організаційно-педагогічна діяльність із впровадження зовнішнього стандартизованого тестування в Україні [2];

- О. Масалітіна – педагогічні умови ефективності застосування тестів успішності як засобу контролю навчально-пізнавальної діяльності учнів [4];
- О. Петрашук – теоретичні основи тестового контролю іншомовної комунікативної компетенції учнів [5];
- Л. Плетньова – лінгводидактичні засади системи тестів з морфології української мови в основній школі [6];
- О. Чаркіна – педагогічне тестування як засіб контролю за навчальним процесом [7] та інші.

Зокрема, О.Чаркіна описує основні етапи розвитку тестології як самостійної галузі знань, а саме:

- донауковий (стародавні часи – до поч. ХХ століття);
- класичний (1930–1970 рр);
- сучасний чи кваліметричний (з кінця 70-х рр. – середини 90-х рр. ХХ ст.);
- кризовий, притаманний зарубіжним країнам, характеризується різкою критикою з позицій компетентнісного підходу до вищої освіти та супроводжується вдосконаленням теоретико-методологічних аспектів тестового методу педагогічної діагностики (середина 90-х рр. ХХ ст. – до сьогодні) [7].

Розглянемо підходи до трактування основних понять, яким належить центральне місце в системі тестового контролю навчальних досягнень учнів і студентів, – педагогічний тест, тест навчальних досягнень, завдання в тестовій формі і тестове завдання.

Як зазначає В.С. Аванесов, саме тестове завдання є одним з видів педагогічного завдання, яке можна визначити як засіб інтелектуального розвитку, освіти і навчання. При цьому інтелектуальний розвиток визначається як здатність розуміти, міркувати, логічно аргументувати, знаходити закономірності в явищах і в змінах об'єктів, критично оцінювати мислення, своє і інших, так само як і діяльність. Освіта розуміється як цілеспрямований процес виховання і навчання в інтересах людини, суспільства і держави. Її також можна визначити як процес і результат пізнання себе і навколишнього світу. Педагогічні завдання формуються як у тестовій, так і в нетестовій формах, їх корисно розділити на навчальні і контролюючі.

Завдання в тестовій формі – перше основне поняття педагогічної теорії вимірювань. Воно визначається як педагогічний засіб, що відповідає вимогам (одночасно це їх ознаки):

- мета (кожне завдання створене з певною метою);
- лаконічність;
- технологічність;
- логічна форма висловлювання;
- наявність певного місця для відповідей;
- однаковість правил оцінки відповідей;
- адекватність інструкції формі і змісту завдання;
- правильність розташування елементів завдання;
- однаковість інструкції для всіх випробовуваних;
- правильність форми;
- коректність змісту.

Тестове завдання – це складова одиниця тесту, що відповідає вимогам до завдань у тестовій формі і крім того статистичним вимогам:

- відома складність (частка неправильних відповідей);
- здатність до диференціації (достатня варіація тестових балів);
- позитивна кореляція балів завдання з балами усього тесту, а також інші математико-статистичні вимоги [1, с.7].

Л. Плетньова відзначає, що існують різні визначення поняття «педагогічний тест», проте всі вони містять такі істотні ознаки цього поняття:

- спеціально підготовлений і випробуваний набір завдань специфічної форми та зростаючої складності;
- система завдань дає змогу якісно оцінити структуру знань учнів, ефективно виміряти рівень навчальних досягнень [6].

Педагогічний тест трактується як система паралельних завдань зростаючої трудності, специфічної форми, яка дозволяє якісно та ефективно виміряти рівень і структуру підготовленості тестованих [1, с.7].

Тести навчальних досягнень є різновидом педагогічних тестів, вони створюються для перевірки знань, умінь і навичок учнів відповідно до навчальної програми і використовуються на різних етапах контролю.

Таким чином, тест – це сукупність запитань, які переважно вимагають однозначної відповіді, укладений за певними правилами та процедурами, передбачає попередню експериментальну перевірку й відповідає таким характеристикам ефективності, як валідність і надійність.

Тестування дослідники трактують як процес і результат педагогічних вимірювань, засіб педагогічної діагностики та контролю за навчальним процесом, різновид педагогічних технологій, що включає: тест як інструмент педагогічного вимірювання; процедуру, ал-

горитм, засоби використання цього інструменту для об'єктивізації ефективності, репрезентативності вимірювання рівня навченості; програмну обробку та інтерпретацію результатів тестування [7].

Погоджуємось з В.А. Ландсманом, що основна перевага тестування – технологічність, оскільки тестування як один з методів педагогічної діагностики навчальних досягнень учнів і студентів за умов належної попередньої підготовки спроможне найкраще, у порівнянні з іншими формами та методами контролю знань (усне опитування, письмові роботи, співбесіди або інтерв'ю), задовольнити найважливіші критерії якості вимірювання, а саме: об'єктивність, точність, надійність, валідність [2].

Система тестового контролю на прикладі іношомовної комунікативної компетенції (ІКК) наведена О.П. Петрашук і містить такі складники: цілі, функції, принципи, об'єкти тестового контролю, його типи (підтипи), види (підвиди), форми, етапи, прийоми, способи, засоби, тест навчальних досягнень іноземною мовою, вимоги до якості тесту, діяльності тестованого, розробника тесту, адміністратора тестування, екзаменатора (рейтера), методи оцінювання відповідей тестованих, результати тестування (рис. 1).

О. Петрашук визначає керуючу функцію як основну щодо педагогічного тестування, а додаткові функції – мотиваційно-орієнтувальна, контролююча, констатуюча, оцінна, навчальна, освітньо-виховна, розвивальна, коригувальна і прогнозувальна [5].

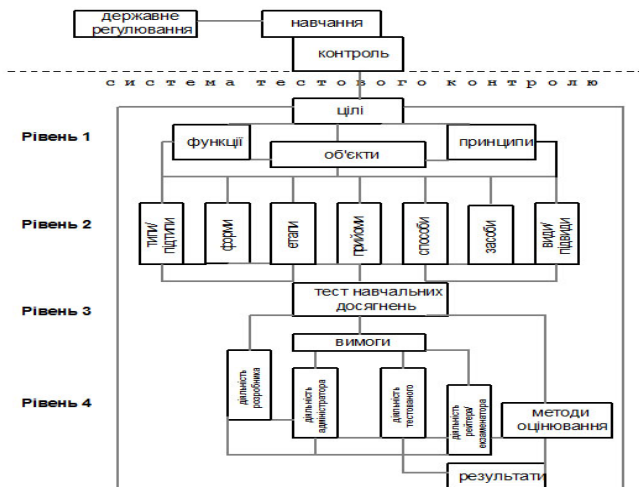


Рис. 1. Система тестового контролю іношомовної комунікативної компетенції

Здійснений Н.В. Чорною аналіз оригінальних американських джерел дав змогу з'ясувати основні функції тестів успішності в американській школі, а саме:

- з точки зору американських дослідників головною функцією тестів успішності є вимірювання навчальних досягнень учнів, тому тести є значущими для діагностики навчального процесу, створюючи умови для його корекції;

- друга важлива функція тестів успішності полягає в мотивуванні й спрямуванні навчання. Якщо учні заздалегідь поінформовані про тестування і тести будуть належним чином вимірювати досягнення важливих завдань курсу, то їхній мотиваційний та спрямовуючий вплив буде особливо вагомим;

- процес конструювання тестів спонукає вчителя глибоко осмислювати навчальні цілі курсу та виразити їх мовою конкретних операційних завдань, що сприяє уточненню змісту освіти та вимог до навчальних досягнень учнів;

- тести досягнень дають змогу забезпечити зворотний зв'язок із метою корекції та підвищення ефективності навчального процесу. Процес тестування з подальшим обговоренням його результатів може мати значний навчальний ефект.

Проте, як засвідчує Н.В.Чорна, на сучасному етапі розвитку американської освіти дидактична функція тестів успішності набуває гіпертрофованої форми. З'ясовано, що в сучасній американській школі тести успішності все частіше виступають не в ролі засобів оцінювання, а в ролі засобів навчання. Чим більшої ваги набувають тести, особливо стандартизовані, тим частіше виявляється, що вони «диктують», яким має бути зміст навчання, зважаючи й обмежуючи його. Це породжує серйозні проблеми для шкіл, оскільки вчителі змушені основну частину навчального часу витратити не на системне засвоєння знань, а на підготовку учнів до виконання тестів. Фактично це означає зведення навчального процесу до виконання стандартних вправ, спрямованих на поліпшення результатів майбутнього тестування. Встановлено також, що надмірна орієнтація американської школи на тести й тестування, а не на особистість учня, приводить до певного обмеження автономності та творчості вчителя, вносить елемент рутинності у його діяльність, заважає враховувати у навчальному процесі інтереси та нахили дітей [8].

Нами проведений огляд дисертаційних досліджень в Україні (1995-2011 рр.), що мали за предмет дослідження саме тестування

(педагогічні та технічні науки) чи одним із дослідницьких завдань була розробка та застосування педагогічних тестів. Результати представлені у табл.1 за роками – кількість дисертаційних досліджень, а також спрямованість змісту в галузі педагогічних наук на вивчення тестування в загальноосвітніх навчальних закладах (ЗНЗ), вищих навчальних закладах (ВНЗ) та в т.ч.аналіз зарубіжного досвіду.

Таблиця 1

Кількість дисертаційних досліджень у галузі тестування в Україні (1995-2011 рр.)

Роки	Загальна кількість (педагогічні та технічні науки)	Пед. науки	Спрямованість змісту в галузі педагогічних наук		
			ЗНЗ	ВНЗ	Зарубіжний досвід
1995	3	3		3	
1996	1	1	1		
1997	2	2	2		
1998	1	1		1	
1999	2	2	2		
2000	5	4	3	1	
2001	3	3	1	2	
2002	3	1		1	
2003	3	2	1	1	
2004	4	1	1		
2005	3	3	2	1	2
2006	4	4	2	2	
2007	2	2	1	1	
2008	10	5	2	3	1
2009	7	2		2	
2010	8	5	2	3	1
2011	4	2		2	
1995-2011	65	43	20	23	4

На основі даних табл. 1 можна зазначити таке:

- проходить створення національної школи з педагогічних вимірювань, загальна позитивна динаміка щодо зростання кількості

досліджень у галузі тестування, хоча їх кількість, з нашого погляду, не можна вважати достатньою;

- кількість дисертаційних досліджень за спрямованістю змісту щодо загальноосвітніх та вищих навчальних закладів у цілому збалансована (сумарна за 1995-2011 рр. у галузі педагогічних наук відповідно 20 та 23);

- незначна кількість дисертаційних досліджень, які спрямовані на вивчення зарубіжного досвіду (нами виявлено тільки чотири роботи).

Висновки. Таким чином, можна зазначити, що тестування упродовж кінця ХХ-початку ХХІ століття є достатньо поширеним предметом педагогічних досліджень в Україні, проходить створення національної школи з педагогічних вимірювань, проте доцільно більш широко вивчати досвід зарубіжних країн, де педагогічне тестування ефективно застосовують тривалий час.

Вважаємо, що подальші дослідження доцільно спрямувати на вивчення та деталізацію методики конструювання тестів, проведення тестування та оброблення його результатів.

Список використаних джерел

1. Аванесов В.С. Форма тестовых заданий: учебное пособие для учителей школ, лицеев, преподавателей вузов и колледжей / В.С. Аванесов. – 2 изд., перераб. и расш. – М. : Центр тестирования, 2006. – 156 с.
2. Ландсман В.А. Організація зовнішнього стандартизованого тестування навчальних досягнень учнів загальноосвітньої школи: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук. : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / В.А. Ландсман. – Х., 2005. – 20 с.
3. Ляшенко О.І. Тестові технології та моніторинг в системі освіти України: стан і перспективи розвитку / О.І. Ляшенко, С.А. Раков // ТІМО. – 2008. – № 11-12. – С. 67-70.
4. Масалітіна О.С. Педагогічні умови застосування тестів для контролю навчально-пізнавальної діяльності старшокласників: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук.: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / О.С. Масалітіна. – Х., 1999. – 19 с.
5. Петрашук О.П. Теоретичні основи тестового контролю іншомовної комунікативної компетенції учнів середньої загаль-

-
- ноосвітньої школи (на матеріалі англ. мови): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук. : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (германські мови)» /О.П. Пятрашук. – К., 2000. – 38 с.
6. Плетньова Л.В. Лінгводидактичні засади системи тестів з морфології української мови в основній школі: автореф. автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук.: спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (українська мова)» / Л.В. Плетньова. – К., 2008. – 20 с.
 7. Чаркіна О.А. Педагогічне тестування як засіб контролю за навчальним процесом у педагогічних університетах: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук.: спец. 13.00.09 «Теорія навчання» / О.А. Чаркіна. – Кривий Ріг, 2009. – 20 с.
 8. Чорна Н.В. Оцінювання навчальних досягнень учнів методом тестування в педагогіці США: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук.: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» /Н.В. Чорна. – Житомир, 2005. – 20 с.
 9. Orosová Renáta. Objektívnost' hodnotenia vedomostí a zručností žiakov /Renáta Orosová. In: Modernizace vysokoškolské výuky technických předmětů : sborník příspěvků z mezinárodní konference II. – Hradec Králové : Gaudeamus, 2008. – S. 148-152.

ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГО-ЕКОНОМІЧНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ У ВИЩІЙ ШКОЛІ В КОНТЕКСТІ ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНОЇ ПОЛІТИКИ УКРАЇНИ

Химинець В.В.,

доктор економічних наук, доцент
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

В роботі розглянуто особливості формування еколого-економічних компетенцій у сучасній вищій школі. Показано, що еколого-економічне навчання і виховання – це неперервний психолого-педагогічний процес, спрямований на формування у людини відповідних знань, культури та свідомості. Увага акцентується на проблемах еколого-економічного становища України в контексті євроінтеграційної зовнішньоекономічної політики.

Ключові слова: сталий розвиток, природні ресурси, економічні тренди, еколого-економічні компетенції, навчально-виховний процес.

Постановка проблеми. Всесвітня Конференція ООН з питань навколишнього природного середовища і розвитку (Ріо-де-Жанейро, 1992 р.) ухвалила декларацію та визнала концепцію сталого розвитку домінантною ідеологією цивілізації XXI століття. Сталий соціально-економічний розвиток будь-якої країни означає таке функціонування її господарського комплексу, коли одночасно задовольняються зростаючі матеріальні й духовні потреби населення, забезпечується раціональне та екологічно безпечне господарювання і високоефективне збалансоване використання природних ресурсів, створюються сприятливі умови для здоров'я людини, збереження і відтворення довкілля та природно-ресурсного потенціалу суспільного виробництва.

Доцільність запровадження сталого розвитку в Україні обумовлена як внутрішніми чинниками, так і зовнішніми, що пов'язано з євроінтеграційними прагненнями та необхідністю виконання міжнародних зобов'язань. Трансформація національної економічної системи вплинула на економічний механізм реалізації екологічної політики.

Мета дослідження. Аналіз соціально-економічних проблем і на цій основі формування еколого-економічних компетенцій у системі вищої освіти як ефективної складової запровадження сталого розвитку в Карпатському регіоні України.

Виклад основного матеріалу дослідження. В Україні створена вкрай нераціональна економічна структура, яка є наслідком домінування сировиномістких галузей промисловості, ресурсо- та енергоємних технологій, сировинної орієнтації експорту і водночас надмірної концентрації виробництва в промислових центрах і регіонах. За період економічних перетворень у структурі промислового виробництва різко зросла частка сировино- та енергомістких й водночас найбільш забруднюючих довілля галузей промисловості – гірничо-металургійної, паливно-енергетичної, хімічної та нафтохімічної – з 17,3 (1991 р.) до понад 60 % (2012р.).

Сформувалася чітко виражена сировинна спрямованість експорту. Частка матеріало- та енергоємних галузей в українському експорті сягнула близько 60 %, причому 40 % від усього експорту припадає на продукцію лише однієї галузі – чорної металургії. Оскільки збільшення цього показника відбувається передусім за рахунок енергоємних виробництв, воно потребує зростання імпорту енергоносіїв, які використовуються переважно для виробництва первинної сировини та напівфабрикатів. Природні ресурси є важливим фактором соціально-економічного піднесення. Від їх запасів, якості та окремих техніко-економічних характеристик залежить господарська самодостатність країни та її регіонів. Особливо це актуально на нинішньому етапі розвитку національної економіки, коли поглиблення процесів глобалізації та регіоналізації потребує максимального використання потенціалу конкурентних переваг, у тому числі природно-ресурсної сфери. Лише шляхом інтенсифікації залучення природних ресурсів і природних умов у господарський оборот можна забезпечити своєчасне їх відновлення та відтворення [1].

За станом на 1 січня 2011 року земельний фонд України в межах її кордонів налічував 60 354,8 тис. га. За даними Держземагентства України, він структурно розподілений таким чином: 70,9 % – сільськогосподарські землі; 17,6 – ліси та інші лісовкриті території; 4,2 – забудовані землі; 4 – території, вкриті поверхневими водами; 1,6 – заболочені землі; 1,7 % – інші.

Територія України характеризується надзвичайно високим показником сільськогосподарської освоєності, що значно перевищує екологічно обґрунтовані межі. Навіть зі зниженням в останні роки цей показник значно перевищує аналогічний у більшості держав світу. Порівняно з європейськими країнами, орні землі яких займають 30–32 % загальної площі суходолу, розораність українських

земель сягає 53,8 %, унаслідок чого змінюється мікроклімат, рівень залягання ґрунтових вод, активізуються процеси спустелювання земель, розвивається водна й вітрова ерозія, що зумовлює падіння родючості ґрунтів, деградацію і зниження продуктивності агроєкосистем та унеможливлене розширене відтворення природно-ресурсного потенціалу.

В Україні створено потужну мінерально-сировинну базу. У надрах держави виявлено понад 20 тис. родовищ і рудопроявів 95-ти видів корисних копалин, з яких 8109 мають промислове значення та обліковуються державним балансом запасів. За обсягом розвіданих запасів вугілля, залізних, марганцевих і титаново-цирконієвих руд Україна належить до провідних держав світу. Зокрема, запаси вугілля відносно світових становлять 7,5 %, залізних руд – 15%, марганцевих – 42,8 %. Сьогодні темпи та обсяги відтворення власної мінерально-сировинної бази не відповідають потребам країни, оскільки через складний стан економіки значно скорочено обсяги геолого-знімальних, пошукових і розвідувальних робіт.

Водні ресурси є важливим фактором розвитку й розміщення продуктивних сил України. Залучення значних обсягів води в господарський обіг, їх забруднення і безповоротні втрати, великомасштабне перетворення ландшафтів (Полісся, Донбас, Придніпров'я) порушило природну рівновагу екосистем, призвело до втрати самовідновлювальної здатності й виснаженості водних ресурсів у багатьох регіонах. Уже сьогодні питна вода стає предметом міждержавних переговорів і включається в систему міжнародного товарообігу.

Ураховуючи те, що Україна не належить до держав з високим рівнем забезпеченості лісовими ресурсами, набуває актуальності проблема їх ощадливого використання. Існуюче інституціональне середовище лісокористування створює передумови для тінізації окремих видів лісогосподарських робіт, що позбавляє бюджет додаткових надходжень плати за спеціальне лісокористування та інших фіскальних платежів.

Ураховуючи незначну лісистість території України та вагомe значення лісу для господарського комплексу і життєдіяльності людини, проблема раціоналізації лісокористування в останні періоди значно активізувалась. Тим більше, лісові ресурси – важливий і бюджетоутворюючий чинник, особливо для територіальних громад. За даними державного обліку лісів, площа земель лісового фонду держави становить 10,8 млн га, з яких 9,5 млн га вкриті лісовою рослинністю [2].

Обсяг викидів забруднюючих речовин визначається виробництвом промислової продукції та завантаженістю виробничих потужностей, оскільки в Україні об'єкти матеріального виробництва характеризуються підвищеним рівнем енерго- та ресурсомісткості, що призводить до викиду відпрацьованого палива в атмосферне повітря. У 1995 році порівняно з 1990-м викиди забруднюючих речовин в атмосферне повітря суттєво знизилися, що пов'язано із значним скороченням обсягів виробництва в базових галузях національного господарства, які традиційно забезпечують левову частку емісії шкідливих речовин. За період 2000–2007 рр. спостерігалася позитивна динаміка викидів забруднюючих речовин, що зумовлено підвищенням рівня завантаженості виробничих потужностей на промислових підприємствах. Незважаючи на спад промислового виробництва 2010 року порівняно з 2008 та 2009-м викиди шкідливих речовин в атмосферне повітря збільшилися, що свідчить про погіршення роботи об'єктів природоохоронної інфраструктури.

Узагальненими показниками ефективності використання паливно-енергетичних ресурсів країни є питомі витрати первинної енергії на одиницю валового внутрішнього продукту (енергоємність ВВП). Енергоємність ВВП України становить 0,89 кг умовного палива на кожний євро валового внутрішнього продукту, розрахованого через паритет купівельної спроможності, що у 2,6 разу перевищує середній рівень енергоємності ВВП країн ЄС. Такий високий показник є наслідком істотного технологічного відставання більшості галузей економіки і житлово-комунальної сфери, незадовільної галузевої структури національної економіки та впливу «тіньового» сектору економіки.

Значна ресурсо- та енергоємність економіки України призводить до надмірного забруднення її території. Порівняно з Європейським Союзом наша держава має високі показники утворення та накопичення відходів виробництва і споживання. Якщо 1980 р. на одного мешканця України припадало 240 т накопичених відходів, 1990 р. – 318, то 2010 р. – вже понад 500 т. У країнах ЄС на 1 тис. євро ВВП продукується 32 кг відходів, у Польщі – 124 кг, а Україні – 1,5 тонн [3]. Причому із 35 млн м³ щорічних накопичень твердих побутових відходів лише 3 % проходять промислову переробку, а решта утилізується шляхом складування у сховищах та на полігонах. Особливо стрімко зростають кількість і різноманітність твердих побутових відходів, серед яких переважає упаковка (тара).

Антропогенне і техногенне навантаження на навколишнє природне середовище в Україні в кілька разів перевищує відповідні показники розвинених європейських держав. Тривалість життя в нашій країні становить у середньому близько 66 років (Польщі – 74, Швеції – 80). Низькі ціни на енергоресурси, що втримуються упродовж тривалого часу, а також високий рівень зношеності обладнання призвели до того, що Україна посідає шосте місце у світі за обсягом споживання газу, перевищуючи в 3–4 рази показники Європи. Тільки протягом останніх років в умовах підвищення ціни на енергоносії вживаються заходи, спрямовані на розвиток джерел відновлюваної та альтернативної енергетики.

Значною мірою це зумовлено забрудненням навколишнього природного середовища внаслідок виробничої діяльності підприємств гірничодобувної, металургійної, хімічної промисловості та паливно-енергетичного комплексу. На жаль, за 22 роки незалежності України природоохоронні аспекти не набули широкого відображення в галузевих економічних політиках. Запровадження новітніх екологічно чистих технологій та поширення найкращого сировинно- та енергозберігаючого європейського досвіду є дуже повільними. Першопричинами еколого-економічних проблем в Україні є [4]:

- усадкована структура економіки з переважаючою часткою ресурсо- та енергоємних галузей, негативний вплив якої посилений переходом до ринкових умов;
- зношеність основних засобів промислової і транспортної інфраструктури;
- існуюча система державного управління у сфері охорони навколишнього природного середовища, регулювання використання природних ресурсів, відсутність чіткого розмежування природоохоронних та господарських функцій;
- недостатня сформованість інститутів громадянського суспільства;
- недотримання природоохоронного законодавства;
- недостатнє розуміння в суспільстві пріоритетів збереження навколишнього природного середовища та переваг сталого розвитку.

Урахування майбутнього впливу економік на довкілля на етапі планування політик, планів і програм розвитку не є законодавчо обов'язковим в Україні, на відміну від законодавства ЄС. У той же час інтеграція до Європейського Союзу – це один із пріоритетних

напрямів зовнішньої політики України, що підтверджується низкою політичних та нормативно-правових документів, зокрема Законом України «Про Концепцію загальнодержавної програми адаптації законодавства України до законодавства Європейського Союзу», Програмою інтеграції України до Європейського Союзу, Стратегією інтеграції України до Європейського Союзу [5].

Після розширення Європейського Союзу 2004 року відносини між Україною та ЄС, зокрема у сфері охорони довкілля, розвиваються в рамках Європейської політики сусідства (ЄПС). Остання розроблена Європейським Союзом стосовно нових держав-сусідів, зокрема України. ЄПС відрізняється від потенційного членства в Європейському Союзі і пропонує сусіднім країнам привілейовані відносини з ЄС, що повинні будуватися на визнанні спільних цінностей, включаючи демократію, верховенство права, якісне управління і повагу до прав людини, а також принципів ринкової економіки, відкритої, заснованої на правилах справедливої торгівлі, сталого розвитку і зниження рівня бідності.

Враховуючи все сказане вище, можна прийти до висновку, що населення України сьогодні проживає в умовах соціально-економічного дискомфорту, тут накопичилося багато екологічних, економічних та соціальних проблем, вирішення яких потребує зусиль як з боку держави, так і громадськості. Визначальними у розв'язанні існуючих між людською діяльністю та природою протиріч мають стати всі методи і засоби з допомогою яких можна сформулювати еколого-економічну культуру та свідомість населення. Це можливо лише на основі глибокого філософського, соціально-політичного і психолого-педагогічного осмислення змісту людського буття, суспільних норм існування цивілізації. В кожній людині потрібно формувати глибокий еколого-економічний світогляд, розуміння домінант природних цінностей над штучно створеними матеріальними благами, усвідомлення розумних меж власних потреб, готовності підпорядкувати особисті інтереси законам і можливостям природи.

У цьому контексті сталий розвиток – це система взаємоузгоджених управлінських, економічних, соціальних, природоохоронних заходів, спрямованих на формування системи суспільних відносин на засадах довіри, партнерства, солідарності, консенсусу, етичних цінностей, безпечного навколишнього природного середовища, національних джерел духовності. Основу сталого розвитку становлять невід'ємні права людини на життя та повноцінний розви-

ток, який задовольняє потреби суспільства, не ставлячи під загрозу спроможність майбутніх поколінь задовольняти свої потреби. Пріоритетним напрямом сталого розвитку є оптимізація життєдіяльності людства в умовах безпечного довкілля і гармонійних відносин як усередині суспільства, так і між окремими спільнотами.

Під поняттям «компетентнісний підхід» розуміють спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей (знань, умінь, навичок, ставлень тощо) якими мають володіти молоді громадяни України після отримання відповідної освіти. Результатом такого процесу буде формування загальної компетентності людини в тих, чи інших світоглядних питаннях, в її практичних діях, зокрема і в питаннях соціально-економічного розвитку країни.

Традиційна система освіти акцентувала основні зусилля на набуті знань, умінь і навичок, що догматично абсолютизувало знання і формувало знанневий підхід до навчання. Основна увага при цьому фокусується на самих знаннях, а те для чого вони потрібні, залишається поза увагою. Компетентнісний підхід переміщує акценти з процесу накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок в площину формування й розвитку в людини здатності практично діяти і творчо застосовувати набуті знання і досвід у різних ситуаціях. При цьому вища освіта формує у спеціаліста високу готовність до успішної діяльності в реальному житті. В такій концептуальній схемі всі і ті, хто вчить (вчителі, викладачі, професори) і ті, хто вчиться (учні, студенти) апріорі орієнтуються на особистісно-орієнтовані і діяльнісні моделі навчання. Це вимагає змістити акценти у навчально-виховній діяльності із інформаційної до організаційно-управлінської площини. У першому випадку викладач-учитель відіграв роль «ретранслятора знань», а в другому – організатора освітньої діяльності. Змінюється й модель поведінки того, хто вчиться – від пасивного засвоєння знань, до дослідницько-активної, самостійної та самоосвітньої діяльності. Процес учіння наповнюється розвивальною функцією, яка стає інтегрованою характеристикою навчання. Така характеристика має сформуватися в процесі навчання і включає знання, вміння, навички, ставлення, досвід діяльності й поведінкові моделі особистості.

Прийнято вважати, що свідоме і бережливе ставлення до природи, її багатств повинно формуватися з дитинства, у сім'ї, школі, вузі і можливе воно лише за умови активного формування еколого-

економічної свідомості та культури, накопичення систематичних знань у цій галузі. Еколого-економічна культура виступає мірилом моральної зрілості людини, її здорового глузду в багатьох вчинках та діях, і, будучи глибоко закоріненою в підсвідомості, зовні проявляється як наявність, або відсутність здорового глузду в певних діях окремого індивіда чи то й всього суспільства. Це такий напрям людської діяльності та мислення, від якого істотним чином залежать нормальне існування сучасної цивілізації та її сталий розвиток у майбутньому [6].

Стратегія сталого розвитку передбачає, що продуктивні сили, структура економіки, спеціалізація та розміщення виробничих галузей у сучасних умовах мають якнайтісніше узгоджуватися з наявними природними ресурсами, продуктивним, відтворювальним і асиміляційним потенціалом навколишнього середовища. Більше того, рівень та характер використання природних ресурсів, насамперед земельних, водних і мінерально-сировинних, масштаби і напрями вкладання фінансових ресурсів, організація техніко-технологічного та організаційного прогресу мають бути узгоджені не лише з поточними, а й з перспективними потребами соціуму [7].

Еколого-економічну культуру в таких підходах слід розглядати як напрям людської діяльності та мислення, від якого залежать сучасні умови існування та найближче майбутнє людства. З одного боку, вона виступає в ролі теоретичної галузі знань про місце людини в біосфері, а з іншого, це – сукупність певних дій, технологій та наслідків взаємодії людини з природою. В цьому контексті саме рівень еколого-економічної культури особистості та спільноти в цілому визначає стан природного довкілля і внутрішній світ кожної людини. При цьому особливого значення набуває процес виховання в кожній людині сучасного еколого-економічного світогляду, бережливого ставлення до природи, розуміння домінант природних благ над штучно створеними матеріальними цінностями, усвідомлення розумної необхідності власних потреб, відсутності споживацької психології, готовності добровільно підпорядкувати свої інтереси законам природи, інтересам розвитку суспільства. Тільки через процес навчання і виховання людство у змозі виробляти необхідну інформацію, яка реально створить умови для сталого еколого-економічного розвитку цивілізації. Еколого-економічне навчання і виховання – це неперервний психолого-педагогічний процес, спрямований на формування у людини [8]:

- знань наукових основ природокористування;
- необхідних переконань і практичних навичок, певної орієнтації й активної життєвої позиції в галузі охорони, збереження і примноження природних відновлювальних і невідновлювальних ресурсів;
- переконаного бажання перестати змінювати навколишнє середовище необдуманно й безвідповідально;
- потреби естетичного сприймання природи і світогляду, заснованого на гуманістичних ідеалах.

Головним завданням еколого-економічного навчання і виховання має стати формування нового типу свідомості, на основі якої відбудеться "...олюднення природи й оприроднення людини" [8]. Нова екологічна свідомість має носити синкретний характер, тобто логічно включати в себе всі попередні типи свідомості (магічну, релігійну, наукову), а не відмежовуватися від них. Тобто всі освітанські заклади (вузи, інститути післядипломної освіти, школи, позашкільні установи) покликані виховувати молодь у душі любові до рідного краю, глибоких знань його історичної спадщини, охорони навколишнього середовища, науково обґрунтованого використання природних багатств (землі, лісу, води, корисних копалин тощо).

Природоохоронна освіта не під силу програмі одного предмета, це робота багатопланова, безперервна і розвиваюча, її доцільно реалізувати комплексно з участю вчителів початкових класів, учителів-предметників в старшій школі і всіх викладачів вузів. Особливу увагу при цьому слід приділяти питанням економічного розвитку регіонів, розробці їх сировинних ресурсів, особливостям формування виробничих галузей та екологічній ситуації в регіонах. Особливою ланкою системи еколого-економічної освіти є сімейне виховання, яке закладає основи світогляду та ціннісних пріоритетів і орієнтацій людини. Система дошкільного навчання і виховання покликана формувати мотиваційну основу майбутньої еколого-економічної свідомості. Подальший розвиток цих ідей має відбуватися в школі і особливо у вищій школі, де і відбувається формування фахових компетенцій молоді людини. Головним завданням еколого-економічної освіти сучасної освітньої системи можна вважати [9]:

- засвоєння наукових знань про взаємозв'язок та взаємовплив природи, суспільства і людської діяльності;
- розуміння багатогранної цінності природи для суспільства в цілому і кожної людини зокрема;

- формування в людини знань про цілісну наукову картину світу, взаємозв'язок і протиріччя між природою і суспільством;
- оволодіння нормами правильної поведінки в навколишньому середовищі і серед людей;
- розвиток потреби спілкування з природою;
- активізація науково обґрунтованої діяльності з охорони природи й поліпшення навколишнього середовища.

Стратегія еколого-економічної освіти має базуватися на сучасному принципі випереджальності науки над природоперетворювальною діяльністю людей. Еколого-економічна освіта має бути безперервною і здійснюватися в дошкільний, шкільний, студентський і післядипломний періоди. Щоб досягти найбільшого освітньо-виховного ефекту у формуванні еколого-економічних компетенцій, науково-методичні засади освіти мають розроблятися у тісній співпраці педагогів, психологів, соціологів, ґрунтуватися на сучасних досягненнях психолого-педагогічної науки і практики.

Еколого-економічна модель освіти може ефективно розвиватися лише спираючись на гуманістичну спрямованість та інноваційний потенціал освітнього закладу. Гуманізація передбачає посилену увагу до особистості загалом, створення найбільшого сприяння розвитку її здібностей, фізичних і моральних якостей. Сучасна освіта покликана формувати еколого-економічну відповідальну особистість, яка готова до свідомої діяльності на основі набутих знань та сформованих норм і правил поведінки щодо навколишнього середовища, а реалізація концепції сталого розвитку сприятиме практичному впровадженню основних принципів державної екологічної політики в контексті програм економічного і соціального розвитку України та її інтеграції до Європейського Союзу [10].

Висновки. Людство має можливість обрати або шлях еколого-економічної освіти, або шлях до всесвітньої катастрофи і самознищення. Цивілізовані, культурні народи покликані захищати і множити добро, законами і владою утверджувати в суспільстві і суспільній свідомості вищі духовні цінності людського життя. Тільки інтелект і еколого-економічна культура, тобто безперервна освітянська навчально-виховна робота, можуть сформувати відповідну до сталого розвитку культуру суспільства і перевести його взаємовідносини з довіллям на шлях розумного співіснування.

Список використаних джерел

1. Лукьянчиков Н.Н. Экономика и организация природопользования: учеб. для вузов / Н.Н. Лукьянчиков, И.М. Потравный. 2-е изд., перераб. и доп. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 454 с.
2. Лісова політика: теорія і практика : монографія / І.М.Синякович, І.П. Соловій, О.В. Врублевська та ін.; під наук. ред. І.М.Синякевича. – Л. : Піраміда, 2008. – 612 с.
3. Офіційний сайт Міністерства екології та природних ресурсів України [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.menr.gov.ua>.
4. Панухник О.В. Теоретико-методологічні засади формування інституційного механізму сталого розвитку країни: регіональний аспект / О.В. Панухник // Формування ринкових відносин в Україні. – 2008. – № 6. – С. 113–117.
5. Оцінка виконання Планів дій Європейської політики сусідства. Виконання плану дій Україна – ЄС: довідник та сталий розвиток / [під ред. Н. Андрусевич]. – Л., 2009. – 104 с.
6. Крисаченко В.С. Екологічна культура: теорія і практика: навч. посібник / В.С.Крисаченко. – К.: Заповіт, 1996. – 352 с.
7. Стійкий екологічно безпечний розвиток і Україна: навч. посібник; за ред. Дробнохода М.І., – К.: Заповіт, 2002. –104 с.
8. Химинець В.В. Еколого-економічні основи навчально-виховного процесу в сучасному освітньому закладі // Освіта Закарпаття. – 2007. – №5. – С. 39-42.
9. Химинець В.В. Еколого-економічна освіта в контексті сталого розвитку : [монографія] / В.В. Химинець. – Ужгород: Два кольори, 2009. – 220 с.
10. Химинець В.В. Сталій розвиток Карпатського регіону в євроінтеграційній стратегії України : [монографія] / В.В. Химинець. – К. : ДУ ІЕПСР НАН України, 2013. – 528 с.

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНОЇ ПОЛІТИКИ УКРАЇНИ

Химинець В.В.,

доктор фізико-математичних наук, професор
Закарпатський інститут післядипломної педагогічної освіти

Опачко М.В.,

кандидат педагогічних наук, доцент
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

The authors of the article have disclosed the features of teacher training in the system of post-graduate education in the context of European integration policy of Ukraine. The roles, functions and responsibilities of teachers have changed in conditions of a rapid society development. The new professional profile of a teacher as a carrier of social and educational change is being formed. Thus the post-graduate education is to become anticipatory, prognostic oriented on the improvement of individual and professional status of teachers. The authors believe that the efforts of theorists and practitioners in the field of postgraduate education are to be focused on the development of innovative preconditions for teachers in secondary schools. One must take into account the synergistic methodology, developed under the philosophy of modern education.

Keywords: *postgraduate teacher education, European integration, specificity of teacher training, philosophy of modern education.*

Реформування системи освіти України пов'язане з глобальною інтеграцією у європейський освітній простір, суттєвою модернізацією всіх її складових, орієнтацією на гуманістичні цінності, на пріоритет екологічного над техногенним, аксіологічного над інформаційним, творчого над репродуктивним, адаптивного, динамічного над усталеним, незмінним.

У зв'язку з цим вітчизняна система підготовки педагога передбачає оновлення на принципово нових методологічних, науково-методичних та інформаційно-технологічних засадах на всіх рівнях, в тому числі і в системі післядипломної педагогічної освіти.

Вищезазначене знайшло своє відображення в Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті, новоприйнятому Законі України "Про вищу освіту", Концептуальних засадах роз-

виту педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір, наказі Міністерства освіти і науки України “Про затвердження галузевої Концепції розвитку неперервної педагогічної освіти” та інших державних законодавчих документах. Ці програмні документи окреслюють стратегічні напрями реформування сучасної післядипломної освіти, яка покликана забезпечити виховання нової генерації педагогічних кадрів у відповідності до європейських та світових стандартів.

Роль післядипломної освіти як самостійної ланки освітнього психолого-педагогічного процесу особливо зросла в умовах ринкових трансформацій українського суспільства. Зумовлено це тим, що державі в перехідний період потрібні висококваліфіковані, високоосвічені кадри для всіх ланок народногосподарського комплексу. Кожна людина в такій ситуації прагне до самоактуалізації і самореалізації, а отже, вона не може обійтися без самовдосконалення, неперервного підвищення кваліфікації, або ж отримання додаткової освіти. Суспільству, в цьому контексті, потрібні вчителі, які б сприйняли ринкові умови, адаптувалися до них і працювали на рівні вимог часу. Саме тому сучасна система післядипломної освіти педагогічних кадрів має ґрунтуватися на концепції неперервної освіти, яка прийнята за стратегічну в цивілізованих країнах світу. Принцип освіта упродовж всього життя для вкрай урбанізованого суспільства набуває з кожним роком все більшого практичного звучання. Сучасна всебічно розвинена особистість, і насамперед вчитель, змушена адекватно, на науково обґрунтованій основі реагувати на всі виклики часу. Крім того, інформаційний бум сучасності ставить післядипломну освіту на особливе місце в системі неперервної освіти. Це пов’язано з тим, що професійна діяльність освітян ґрунтується на уже сформованих світогляді, структурах мислення, стереотипах дій, набутих у соціальному і особистому житті, які пораз негативно впливають на їх інноваційну діяльність. Тому основну роль у підвищенні кваліфікації слід відводити перебудові стереотипів діяльності і мислення педагогів, заміні негативних настанов та шаблонів [15].

Проблеми організації навчання у вищій школі і андрагогіки як різновиду навчання дорослих висвітлені у роботах Л.І.Анциферова, С.Г.Вершловського, В.Б.Гаргай, А.В.Даринського, С.І.Змієва, Ю.В.Укке, М.Ноулз, Ф. Пеглер, Р. Сміт, П. Джарвіс, Л. Турос та ін.

Теоретичні та практичні аспекти післядипломної освіти педагогічних працівників розглядали у своїх дослідженнях Н.М. Бібік,

І.П. Жерносек, М.Ю. Красовицький, В.Ю. Кричевський, А.І. Кузьмінський, М.І. Лапенко, В.В. Олійник, Н.Г. Протасова, В.І. Пуцов.

Проблеми інноваційної діяльності та підготовки до неї педагогів в системі післядипломної освіти висвітлювали у своїх працях Л.М. Ващенко, Л.І. Даниленко, Г.В. Єльнікова, О.І. Зайченко, Л.М. Калініна, Л.М. Карамушка, Н.І. Клокар, К.В. Макагон, Б.С. Набока, О.В. Трошкін, В.В.Химинець та інші.

Проблеми підвищення кваліфікації вчителів за вимогами Болонської системи навчання висвітлюються у роботах А.Бик, Л.І.Даниленко, В.А. Семиченко, В.В. Олійника, Л.П.Пуховської, Л. Д. Покроєвої, Т.М. Сорочан та інших науковців, що працюють в галузі післядипломної педагогічної освіти.

Незважаючи на значну частку досліджень, все ж робіт, в яких розкриваються особливості підвищення кваліфікації вчителів у системі післядипломної педагогічної освіти в контексті сучасних освітніх викликів, недостатньо.

Актуальність проблеми нашого дослідження обумовлюється потребою реалізації сучасних моделей функціонування системи післядипломної педагогічної освіти, ефективність яких забезпечується врахуванням особливостей підготовки вчителя у цій системі.

Мета дослідження полягає у розкритті особливостей підготовки вчителя у системі післядипломної педагогічної освіти у контексті євроінтеграційних процесів.

Тенденції розвитку освіти ХХІ століття посилюють потребу у розв'язанні національних освітніх проблем, серед яких розробка сучасного класифікатора спеціальностей, введення двоступеневого навчання (перший – до отримання першого наукового ступеня бакалавра, другий – після його отримання), введення загальноєвропейської системи перезарахування кредитів (ECTS), підвищення якості освіти, ефективності освітніх послуг, усунення значного розриву між рівнем знань випускників загальноосвітніх шкіл і вимогами вузів тощо.

Аналізуючи процеси реформування систем післядипломної педагогічної освіти у країнах Європи (Англія, Франція, Німеччина), С.І.Синенко розкриває базові ідеї європейської стратегії розвитку післядипломної педагогічної освіти в ХХІ ст. Вони охоплюють: особистісний і професійний розвиток педагогів (оновлення базових знань і навчальних умінь у предметній галузі; отримання нових навчальних навичок; постійне вдосконалення методики викладання, перехід до нових методів навчання тощо); поліпшення якос-

ті освітніх систем та їх педагогічного забезпечення (заохочення до міждисциплінарності і взаємодії; сприяння інноваціям; підготовка до педагогічного управління та вирішення проблем; послідовна реалізація педагогічних пріоритетів тощо); взаємодію між освітою і суспільством (стимулювання стосунків із діловими фірмами, тісніше єднання системи освіти і економіки, вивчення економічних і соціальних факторів впливу на поведінку молоді, полегшення адаптації до соціальних і культурних змін тощо) [12, с.15].

Сьогодні під терміном післядипломна освіта слід розуміти систему навчання, виховання та розвитку фахівців з вищою освітою, скеровану на приведення їх професійного рівня кваліфікації у відповідність до світових стандартів, вимог часу, особистісних та виробничих потреб; удосконалення їх наукового та загальнокультурного рівня; стимулювання та розвиток творчого і духовного потенціалу особистості, яке відбувається у спеціалізованих державних, приватних навчальних закладах та засобами дистанційного навчання і самоосвіти відповідно до державних стандартів і до вимог суспільно-економічного та науково-технічного прогресу [15].

Розкриваючи особливості підготовки вчителя у системі післядипломної педагогічної освіти, відмітимо, що вони впливають із специфіки педагогічної діяльності і відносяться до: а) соціальної, особистісної і професійно-орієнтованої складових професійної діяльності педагога; б) забезпечення інноваційних можливостей для їх розвитку.

Варто відмітити, що характерною рисою сучасності є розвиток інформаційного суспільства, що, власне, означає формування суспільства знань, де знання та можливості їх практичного застосування стають важливим засобом самореалізації і розвитку особистості та ключовими чинниками прискореного розвитку держави і суспільства. Постійно зростаюча кількість інформації, яку доводиться опрацьовувати, стає причиною її швидкого старіння. В таких умовах актуальним є завдання підготовки особистості до життя у швидкозмінних умовах соціуму, до постійного самовдосконалення і саморозвитку. Тому одна з концептуальних ідей Болонського процесу – освіта впродовж життя – це потреба часу. Як відмічає О.Гулай, “перед сучасною освітою щораз більше постає завдання навчити учня самостійно оволодівати новими знаннями ..., навчити навчатися, виробити потребу в навчанні впродовж життя. У ХХІ столітті здобуття знань стає сутнісною рисою способу життя кожної людини” [2, с.3].

Варто зауважити, що вибір європейської стратегії розвитку передбачає суттєві зміни у баченні ролі людини в політичному, економічному і соціальному житті країни. Утвердженню нових цінностей сприяє розробка цілісної політики гуманітарного розвитку, адекватної модернізаційним викликам. Гуманітарний розвиток – це модель, орієнтована на максимальне розкриття потенціалу кожної людини і соціуму в цілому, створення гідних умов для реалізації всіх інтелектуальних, культурних, творчих можливостей людини і нації [5]:

- у політичному вимірі – це досягнення найвищих ступенів свободи особистості і водночас її готовність брати відповідальність за себе, свою родину, місцеву громаду і країну;

- в економічному вимірі – це постійне зростання частки інтелектуального продукту у національному продукті, утвердження інноваційності в якості домінуючої моделі економічної поведінки;

- у соціальному вимірі – це створення для людини як головного національного ресурсу умов реалізації всіх її можливостей;

- у культурному – це забезпечення розвитку творчих здібностей людини; актуалізація історико-культурної спадщини; забезпечення широкого доступу до надбань культури; збереження культурного різноманіття.

Наголошуючи на особливій ролі учителя як носія нових знань, ретранслятора створеної попередніми поколіннями інформації, вихователя гуманістичних ідеалів громадянського суспільства, вважаємо, що слід орієнтувати післядипломну освіту на гуманістично-громадянську спрямованість навчально-виховного процесу. Зумовлено це насамперед тим, що нинішня система освіти гранично раціоналізована і вербалізована і, як наслідок, із неї вихолощено ефектно-емоційну і позараз гуманістичну складові процесу навчання. Форми, методи, зміст освіти, зберігаючи традиційні для індустріального суспільства цілі, способи і засоби своєї реалізації, суперечать новим тенденціям, зорієнтованим на гуманістичні цілі громадянського суспільства. Це призводить до формування професійно компетентного, але бездуховного індивіда [15].

У європейському світогляді інтелект, освіта, професійний досвід, соціальна мобільність беззаперечно визнаються головними складовими національного багатства та основним ресурсом соціально-економічного розвитку. В останні десятиліття до цих традиційних індикаторів конкурентоспроможності додалась здатність до креативності та інновацій у професійній діяльності і соціальному житті, запорукою чого є високий творчий потенціал суспільства [14].

В умовах стрімкого розвитку суспільства змінюються ролі, функції і відповідальність учителів, формується новий професійний профіль педагога як носія суспільних і освітніх змін. Для вирішення нових завдань освіти в ХХІ ст. педагог повинен: “бути зорієнтованим на неперервний особистий і професійний розвиток, усвідомлювати і стверджувати у своїй праці цінності здорового життя суспільства, брати участь у справах місцевої громади і всього суспільства, забезпечувати ефективне управління навчальним середовищем і ресурсами, ув’язувати шкільні навчальні програми з потребами суспільства тощо” [12, с.15].

Як впливає зі сказаного вище, особливості розвитку соціальної складової професійної педагогічної діяльності вчителя обумовлені:

- інформатизацією суспільства, що проявляється, окрім іншого, у швидкій втраті значимості однієї і введенням в обіг нової інформації, зростанні ролі соціального інтелекту у професійній діяльності; звідси і зміна орієнтації у соціально-педагогічній стратегії: з “усіх навчити всьому” на “усіх навчити вчитися”;
- гуманітаризацією суспільства, що обумовлює переоцінку і переосмислення ролі особистості в освітніх процесах, орієнтацію з “об’єктів” на активних творців “суб’єктів” освітнього середовища;
- посиленням конкурентоспроможності, що визначається здатністю до креативності та інноваційності у професійному та соціальному житті.

Особливості особистісної складової професійної діяльності вчителя випливають із аналізу фундаментальних положень філософії сучасної освіти.

Як зауважується у філософії сучасної освіти, нові суспільні виклики супроводжуються потребою у формуванні особистості, наділеної особливим типом мислення – сизигійним. З точки зору нової постнекласичної світоглядної методології, яка стрімко розвивається в Україні, “...традиційного знання з його методами (індукція, дедукція, типологізація, експеримент тощо) та традиційної освіти сьогодні вже недостатньо. Виникла потреба в оволодінні ... знанням сизигійним” [3, с.29]. Оволодіння сизигійним баченням передбачає засвоєння якомога ширшого комплексу культурних ресурсів людства.

Нова методологія означає неперервне оцінювання себе і середовища, виходячи із потреби постійного розуміння смислу того, що

відбувається. “Постнекласична людина – та, яка постійно відчуває рух різних можливостей..., здатна змінювати парадигми, піддавати сумніву абсолютність і беззастережну застосовність колишніх висновків і технологій, шукати нові. Вона керує подіями (цілим) через вплив на їх критичні точки, постійно контролює і змінює співвідношення власного актуалізованого ресурсу (засвоєних знань, навичок, умінь, уподобань, норм поведінки тощо) та потенційних можливостей, які існують в її свідомості у вигляді інтуїтивних інтенцій, латентних процесів, неортодоксальних уявлень, нетрадиційних ідей, перспективних міркувань і передбачень тощо відповідно до контексту подій... – це людина, що постійно перебуває не стільки у зовнішньому (активному), скільки у внутрішньому (пов’язаному з проблемою вибору) русі ” [3, с.27-28].

Для розвитку постнекласичного мислення принципове значення має гуманітарне знання як таке, що є основою ціннісно-орієнтаційної діяльності особистості, її прагнення зрозуміти сенс буття і свого місця в ньому. Окрім того, постнекласичне мислення ґрунтується на широкому кругозорі: не лише “зацикленість” на предметній діяльності, а й можливість “вийти” з цього кола (не втрачаючи з ним зв’язку), піднятися над ним, досягнути ціле і побачити динаміку, перспективу.

Зазначимо, що особистісний розвиток вчителя визначається здатністю до саморозвитку, який спрямований на:

➤ функціонування в умовах імовірнісної моделі педагогічної взаємодії; звідси переживання неоднозначності не як стану психологічного дискомфорту, а як вихідні умови для креативного пошуку, педагогічної винахідливості;

➤ відкритість до нового, до прийняття рішень в умовах невизначеності, нестабільності; звідси впливає потреба у формуванні досвіду варіативного вирішення педагогічних завдань;

➤ розвиток креативності і педагогічної винахідливості тощо.

У реалізації професійно-орієнтованих завдань навчання і виховання педагогу варто опиратись на принципово нову методологію їх вирішення. Як відмічає С.Лутай [8], у вирішенні глобальних проблем як у філософії, так і у системі освіти зараз існує два основних, багато в чому протилежних напрями: сциєнтично-технократичний і гуманістичний (або антисциєнтичний). Хоча філософсько-методологічні засади вирішення освітніх проблем, як у будь-яких інших, багато науковців вбачають у зближенні цих підходів, їх синтезі.

Цей теоретичний момент є принциповим з огляду на проблему самозбереження цілісності суспільства і людства взагалі, в умовах зростання його активності та інноваційної діяльності. Велике значення при цьому має збереження суб'єкт-об'єктної єдності при зміні самих суб'єкт-об'єктних відносин.

Взагалі важливим, на нашу думку, є те, що прийдешні покоління приречені на створення методології єдності – іншого шляху немає. Кожна з філософських методологій, прагнучи пояснити світ та місце людини в ньому, повинна спрямовувати зусилля на пошуки точок “перетину”, спільних шляхів вирішення глобальних проблем, в тому числі і освітніх. Філософія сучасної освіти зробила величезний крок у цьому напрямі. Аналіз та узагальнення теорій, концепцій представників різних течій, напрямів у вирішенні проблем освіти, сприяли визначенню базових принципів, на основі яких розвиватиметься нова філософія, постнекласична методологія. Серед провідних принципів: принцип діяльнісного підходу; принцип тотожності протилежностей у нескінченності; принцип сходження від абстрактного до конкретного; принцип діалогу культур; принцип доповнюваності; принцип обертання методу.

Застосування нової методології до розкриття професійної складової педагогічної діяльності уможливорює виокремлення деяких особливостей підготовки вчителя у системі післядипломної педагогічної підготовки. Йдеться, насамперед, про формування методологічної складової професійної компетентності вчителя. При цьому важливе значення має врахування методології синергетики.

Утвердження синергетики в педагогічному просторі на самому початку її використання відбувається на рівні філософії сучасної освіти, на рівні методологічної основи розробки педагогічних теорій. Сутність синергетики як парадигми відображена у теорії самоорганізації складних відкритих систем: взаємодія у таких системах спрямована на досягнення рівноважних станів. Причому важливим фактом є те, що загальний рівноважний стан системи досягається не за умови однаковості, “тотожності”, рівності параметрів елементів системи, а якраз навпаки. Саме завдяки поєднанню протилежностей, вирівнюванню нерівностей всередині системи і досягається рівноважний стан. Звідси слідує важливий у плані нашого дослідження висновок про те, що управління складними, відкритими системами – це насамперед не вплив безпосередній, прямий, а скоріше “очікування, прогнозування” перебігу процесу саморегуляції на основі знань про фундаментальні закономірнос-

ті, такі, наприклад, як закон відображення, детермінації, розвитку психіки у діяльності тощо.

Застосування синергетичної методології до освітніх процесів дозволило запропонувати російському педагогу О.Лобку модель імовірнісної освіти [7]. Це освіта, в основі якої лежить принцип творчої невизначеності, принцип імовірнісної розмитості майбутнього сприймається не як фатальна катастрофа, а як фундаментальна культурна цінність. Педагог у цій моделі не реалізує крок за кроком навчальний план, а “... моделює навчальний процес як культурний процес в його реальній творчій непередбачуваності” [7, с.35].

Ще одна особливість професійно-орієнтованої складової педагогічної діяльності сучасного вчителя полягає у розвитку його управлінської компетенції. Якщо раніше, згадуючи управлінську функцію педагога, насамперед мали на увазі забезпечення зворотного зв'язку у системі “вчитель-учні”, який реалізувався через контрольню-оцінну діяльність з боку педагога, то сьогодні, вказуючи на важливість формування управлінської компетентності вчителя, виходять з пріоритету “засвоєння” (учнями знань, умінь), а не “формування”.

Тобто, якщо раніше якість навчання визначалася здатністю вчителя формувати (активно впливати, наполегливо повторювати, добирати методи формування тощо), то управління засвоєнням змісту освіти – це, по-суті – управління розвитком особистості; це здатність до накреслення індивідуальної стратегії розвитку кожного учня; це також, множинність способів розкриття однієї й тієї ж теми. Адже якість засвоєння визначається, насамперед, індивідуально-типологічними здібностями учнів: типом сприйняття і переробки інформації; стилем навчання; рівнем розвитку системи саморегуляції. На нашу думку, формування управлінської компетентності вчителя передбачає формування умінь реалізувати цілі навчання, враховуючи різні фактори: особливості сприйняття, відтворення, переробки і застосування знань учнями. Адже управління розвитком особистості – це, по-суті, створення такого навчального середовища, в якому гармонійно поєднується індивідуальне і загальне у процесі моделювання педагогічної взаємодії [11].

Ще одна особливість професійно-орієнтованої складової діяльності вчителя пов'язана із потребою організації педагогічного процесу на засадах діалогової взаємодії. Ця особливість впливає із розуміння педагогічного процесу в контексті синергетики.

Сутність синергетичного підходу до розуміння педагогічного процесу полягає в тому, що він орієнтується на внутрішнє, іманентно властиве самому педагогічному процесу. Управління педагогічним процесом в постнекласичному розумінні відбувається через поле можливостей, що передбачає самостійну ініціативу суб'єктів педагогічного процесу [6, с. 14].

Виокремлюючи різні рівні управління педагогічним процесом (суб'єктно-об'єктний, суб'єктно-суб'єктний, діалогічний), В.А.Кушнір відмічає, що “діалогічний рівень управління педагогічним процесом – це вищий рівень управління у формі рівноправного спілкування” [6, с.17]. Причому такий рівень спілкування між учителями та учнями можна здійснити тільки за певних умов, а саме: відкритість, спонтанність, вираження емоцій і переживань, які виникають між учасниками педагогічного процесу в їхній взаємодії; емпатійне розуміння і сприйняття партнерів, співчуття, співпереживання почуттям, настроям, думкам один одного; відчуття партнера і бажання відкритися йому, позитивне ставлення до учасників педагогічного процесу й до самого себе; прийняття інших і себе як рівноправних партнерів, взаємна турбота.

Окрім того, діалогічно зорієнтований педагогічний процес викликає в учнів (студентів) позитивні емоції, а негативні спрямовує в русло їх розрядки через творчі успіхи, пошук індивідуальних форм самовираження.

Відмітимо, що особливості підготовки вчителя у системі післядипломної освіти, що впливають із аналізу професійно-орієнтованої складової педагогічної діяльності полягають у:

- посиленні методологічної складової підготовки педагога;
- формуванні управлінської компетентності у парадигмі “засвоєння учнями змісту освіти”, на відміну від класичного “формування...”;
- розвитку діалогічних здатностей вчителя як умови ефективного моделювання педагогічної взаємодії.

Орієнтація на виокремлені особливості підготовки вчителів у системі післядипломної педагогічної освіти передбачає створення інноваційного середовища, сприятливого для розвитку творчого потенціалу педагогів [13].

Забезпечення якості організації ефективної підготовки учителів у системі післядипломної освіти залишається актуальним завданням педагогічної науки. Для досягнення цієї мети недостатньо запропонувати методичні рекомендації щодо оцінки кількісних і

якісних параметрів професійного розвитку педагога в системі післядипломної освіти; важливо проаналізувати сучасну практику управління післядипломною освітою і на цій основі розробити основні напрями їх удосконалення [1].

На нашу думку, насамперед варто зосередитись на виборі моделі післядипломної педагогічної освіти. Так, наприклад, С.Мойсеєва, розробляючи проблему вибору оптимальної моделі, враховує обґрунтовані в літературі (Т.Сорочан) п'ять модифікацій моделі післядипломної педагогічної освіти: компетентнісну; диференційовану; диверсифіковану; пролонговану; особистісно-орієнтовану. Врахування сучасних викликів дозволяє запропонувати дослідниці модель, яка об'єднує всі п'ять модифікацій підвищення кваліфікації вчителів, але основний акцент робиться на розвитку компетентності вчителя, диференціації і особистісної орієнтації процесу навчання та набуття прикладних навичок у діяльності педагога [9].

На думку В.В.Олійника, усі зміни у системі післядипломної педагогічної освіти необхідно здійснювати за умов рішучої відмови від репродуктивної педагогіки та активного засвоєння сучасних способів діяльнісної педагогіки [10]. Зокрема, йдеться про:

- можливість вибору слухачами шляхів та способів підвищення кваліфікації за рахунок розширення спектра освітніх послуг, що складаються з навчальних програм і модулів для різноманітних цільових груп. При цьому акцентується, що до 50% змісту програм має оновлюватися щорічно;
- різноманітність пропонованих до реалізації програм і модулів, що сприяло б здійсненню слухачами проектування індивідуальних освітніх маршрутів;
- створення умов, які б давали змогу здійснювати підвищення кваліфікації за мережевою взаємодією, з використанням досвіду та потенціалу інноваційних шкіл і кращих педагогів;
- посилення практичної спрямованості занять, яку варто довести до 70%. При цьому важливим автор вважає включення засвоєного досвіду в практику для вирішення конкретних проблем, широке застосування завдань аналітичного характеру, розв'язування нестандартних, ситуативних завдань;
- активний розвиток мережі стажувальних інноваційних майданчиків, включення їх у програми підвищення кваліфікації як обов'язковий складник програми курсової підготовки [10, с.59].

Врахування позитивного досвіду реформування системи післядипломної педагогічної освіти у вітчизняній науковій практиці варто було б доповнити зарубіжним досвідом.

Тим більше, що зарубіжний досвід та сучасна практика щодо перепідготовки та підвищення кваліфікації працівників освіти свідчать про значні методологічні, науково-теоретичні та практичні досягнення у цій галузі, якими доцільно було б скористатися для вдосконалення національної системи підвищення кваліфікації педагогічних кадрів [4]. Адже система післядипломної педагогічної роботи була і залишається впливовим фактором переосмислення перспектив і пріоритетів освітянської сфери, формування інтелектуального та культурного потенціалу учасників навчально-виховного процесу.

Систему післядипломної педагогічної освіти слід кваліфікувати як особливу з-поміж інших щодо підготовки кадрів, розвитку дослідників, методистів-дослідників. У зв'язку з цим система післядипломної освіти має бути випереджальною, прогностично орієнтованою на повноцінне підвищення індивідуально-професійного статусу педагогів.

Врахування виокремлених особливостей підготовки вчителя у системі післядипломної педагогічної освіти, на наше переконання, сприятиме не тільки підвищенню статусу педагога, а й ефективності системи в цілому. Перспективи подальших досліджень полягають у розробці шляхів впровадження елементів кредитно-модульної системи організації навчання у післядипломній педагогічній освіті.

Список використаних джерел

1. Войцехівський М.Ф. Педагогічні аспекти професійного розвитку особистості вчителя в системі післядипломної освіти / М.Ф.Войцехівський. – [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://narodnaosvita.kiev.ua/Narodna_vupysku/9/statti/voycehivskiy>.
2. Гулай О. Неперервна освіта – умова підготовки висококваліфікованого фахівця /О. Гулай// Вісник Львівського університету. Серія «Педагогіка», 2010. – Вип. 26. – С.3-10.
3. Кізіма В. Постнекласична методологія та постнекласична освіта / В.Кізіма // Освіта і управління. – 2007. – №10. – С. 26.
4. Клясен Н. Післядипломна педагогічна освіта: зарубіжний досвід та сучасна практика. – [Електронний ресурс] – Режим доступу: <[irbis-nbuv.gov.ua/.../ cgiirbis_64.exe](http://irbis-nbuv.gov.ua/.../cgiirbis_64.exe) >.

5. Концепція гуманітарного розвитку України на період до 2020 року. Проект. //Стратегічні пріоритети, 2009. – №3(12). – С.11-30.
6. Кушнір В. А. Системний аналіз педагогічного процесу: методологічний аспект: монографія /В. А. Кушнір. – Кіровоград: Видавничий центр КДПУ, 2001. – 348 с.
7. Лобок А. Идея вероятностного образования /А.Лобок // Школа сотрудничества. – М.: Перв.сентября, 2000. – 272 с.
8. Лутай С. Філософія сучасної освіти / С.Лутай – К.: Магістр-S, 1996.– 256 с.
9. Мойсеєва С. Структурно-функціональна модель підвищення кваліфікації вчителів за кредитно-трансферною системою навчання /С. Мойсеєва //Проблеми підготовки сучасного вчителя: збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини [ред. кол.: Н. С. Побірченко (гол. ред.) та інші]. – Умань : ПП Жовтий, 2011. – Випуск 3. – С. 318-324.
10. Олійник В.В. Тенденції розвитку післядипломної педагогічної освіти в умовах трансформації суспільства /В.В.Олійник // Теорія і практика управління соціальними системами, 2013. – №1. – С. 56-66.
11. Опачко М.В. Моделювання взаємодії у процесі вивчення фізики в школі /М. В. Опачко //Вісник Прикарпатського університету. Педагогіка. Вип. XXIV. – Івано-Франківськ, 2008. – С.131-138.
12. Синенко С.І. Розвиток післядипломної педагогічної освіти в країнах Західної Європи (Англія, Франція, Німеччина): автореф. дис....к. пед. н.: 13.00.04 – Теорія і методика професійної освіти / С. І. Синенко. – К.: Центральний інститут післядипломної педагогічної освіти АПН України, 2002. – 21 с.
13. Химинець В.В. Інноваційна освітня діяльність /В. В. Химинець. – Тернопіль: Мандрівець, 2009. – 360 с.
14. Химинець В.В. Сталий розвиток Карпатського регіону в євроінтеграційній стратегії України : монографія / В.В. Химинець. – К.: ДУ ІЕПСР НАН України, 2013. – 528 с.
15. Химинець В.В. Науково-методичні проблеми післядипломної педагогічної освіти в контексті трансформаційних та інтеграційних процесів /В.В. Химинець // Українська освіта у світовому просторі. – К., 2006. – С. 78-84.

INNOVATION OF THE METHODS OF HIGHER EDUCATION THROUGH ICT

PhDr. Daniela Palaščáková, PhD.

*Faculty of Economics,
Technical University of Kosice
(Slovak Republic)*

New information and communication technologies (hereinafter "ICT") brings changes to the classical education system, enabling the knowledge by more senses and then in comparison with traditional forms of training they achieve better results and higher effect of higher education. The main objective of this article is to highlight the ICT sector, need for lifelong education, trends, benefits, uses and in particular the importance of the effectiveness of their use. Based on the study of literature and the results of the questionnaire survey to assess the situation and forecasts indicate the possible development of the studied areas in the future.

Keywords: *innovation, information and communication technology, method, education*

1. Úvod

Vplyvom rozvoja technológií a nástupom tzv. Informačnej spoločnosti sa mení pohľad na školstvo a preto sa táto téma stáva vysoko populárnou, diskutovanou v odbornej tlači, ako aj na rôznych seminároch a konferenciách usporadúvaných univerzitami. Moderné školstvo a veda sa dnes viac ako kedykoľvek predtým opierajú o moderné technológie. Digitálna gramotnosť, rozvoj zručností a dostupnosť moderných technológií je jednou z priorit Digitálnej agendy EÚ.

Keďže situácia na európskom trhu napriek možnostiam financovania výskumu a inovácií v oblasti IKT bola rozdielna, na prvých priečkach podľa viacerých hodnotiacich indexov sa umiestňovalo iba niekoľko európskych krajín, v marci 2009 EÚ iniciovala novú stratégiu v oblasti výskumu, vývoja a inovácií IKT naznačujúcu smerovanie v týchto oblastiach do roku 2020. Stratégia Európa 2020 prijatá v roku 2010 je najvýznamnejším dokumentom, súčasťou ktorého je i problematika podpory implementácie a využitia IKT, ako odpoveď na hospodársku krízu, prekvenutie digitálnej priepasti a dôslednejšie plnenie cieľov Lisabonskej stratégie.

Aj keď porovnávanie jednotlivých krajín je zložité z pohľadu rôznorodých národných vzdelávacích systémov, Európska komisia sa v roku 2011 pokúsila o prvé porovnanie pokroku v digitalizácii vzdelávania v jednotlivých členských krajinách EÚ v rámci Prieskumu škôl: IKT vo vzdelávaní.¹

V prístupe žiakov a študentov k počítačom dosiahlo Slovensko slušné výsledky, keďže priemerný počet žiakov a študentov na jeden počítač v EÚ je medzi 3,2 a 7. Horšie dopadlo Slovensko z pohľadu pripojenia škôl na internet kde 9 z 10 žiakov a študentov v EÚ má v školách prístup k širokopásmovému internetu. Slovenskí žiaci a študenti nadpriemerne využívajú IKT, avšak väčšia časť ich viac využíva doma ako v škole.²

Slovensko sa rovnako dobre umiestnilo z pohľadu využívania IKT učiteľmi. Pripravenosť učiteľov využívať IKT však negatívne ovplyvňovala nízka miera prístupu k digitálnym službám, resp. vysoké prekážky k prístupu. Kým v niektorých oblastiach, ako napr. vybavení škôl počítačmi a využívaní výpočtovej techniky učiteľmi sme dosiahli dobré výsledky, v iných oblastiach len ťažko možno hovoriť o efektívnom využití potenciálu, ktorý digitalizácia prináša.

Najhoršie dopadlo Slovensko z pohľadu pripravenosti škôl na digitalizáciu z dôvodu slabého technického zázemia a nízkych rýchlostí internetového pripojenia. V oblastiach vysokého školstva a vedy a výskumu boli viaceré investície uskutočnené do slovenskej infraštruktúry pre vysokovýkonné počítače, avšak otvorená zostáva otázka dobudovania dátových centier a zabezpečenia dlhodobého uchovávanía dát, najmä pre výskum. Zo strednodobého hľadiska bude potrebné ďalšie posilnenie vysokovýkonnej výpočtovej infraštruktúry a zvýšenie priepustnosti chrbtovej siete SANET.

Dôležitosť tejto témy súvisí s rýchlym rozvojom IKT, ktoré nútia spoločností vyvíjať efektívnejšie vzdelávacie systémy tak, aby v dnešnej rýchlej multimediálnej dobe nezaostávali za konkurenciou. Strategický význam IKT teda nepominul, ale nie je ho možné naplniť rovnakými cestami ako v minulosti. Ako nový prvok, ktorý mení klasické vyučovacie procesy k lepšiemu a zaujímavejšiemu je e-learning zaraďovaný do procesu edukácie.

Popisná štatistika o využívaní IKT vo vysokoškolskom vzdelávaní je prezentovaná vo vzťahu k projektu KEGA s názvom: „*Výbudovanie*

¹ Európska komisia. 2011. Kľúčové údaje o vzdelávaní a inováciách prostredníctvom IKT v európskych školách 2011. Agentúra Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA P9 Eurydice), 2011. ISBN 978-92-9201-203-8

² Viac informácií je dostupných na: <http://essie.eun.org/>.

multimediálnej učebne na podporu dištančných foriem vzdelávania v oblasti kľúčových kompetencií s dôrazom na podnikateľské zručnosti“ (Projekt č. 035TUKE-4/2012).

2. Elektronické vzdelávanie verzus klasická výučba

Ako sme už spomenuli v prechádzajúcej časti, tak novým prvkom, ktorý mení klasické vyučovacie procesy k lepšiemu a zaujímavejšiemu je e-learning zaraďovaný do edukácie. Vzdelávanie prostredníctvom metódy e-learningu a zapojenie IKT v edukačnom procese zabezpečuje rozvíjanie počítačovej gramotnosti, zefektívňuje vyučovanie a vplyvom týchto faktorov dochádza k zvýšenej motivácii a aktivizácii učiacich sa.¹

Pojem e-learning definuje zakladateľ amerického priemyslu Elliot Masie nasledovne: „E-learning je nástroj využívajúci sieťové technológie na vytváranie, distribúciu, výber, administráciu a neustálu aktualizáciu vzdelávacích materiálov“. Predtým bol v Spojených štátoch amerických e-learning definovaný ako dodávka obsahu vzdelávania pomocou akýchkoľvek elektronických médií (internet, intranet, CD, satelitné vysielanie, atď.).²

E-learning má za úlohu čo najefektívnejšie využiť IKT v procese vzdelávania, resp. zbližiť vzdelávanie pomocou technológií. Ide hlavne o:³

- online/offline vzdelávanie,
- výučbu prostredníctvom počítačovej siete WWW (World Wide Web), WBT (Web Based Training) a CBT (Computer Based Training),
- dištančné vzdelávanie (okrem korešpondenčnej formy),
- distribuované vzdelávanie,
- virtuálne triedy atď.

Medzi tri základné varianty e-learningu, ktorých spojenie nám spresňuje vymedzenie tohto pojmu, môžeme zaradiť:

1. Pedagogický variant – ide tu o používanie internetu a iných informačných technológií s cieľom zlepšiť kvalitu výučby;

2. Technologický variant - spektrum aplikácii a procesov ako WBT a CBT, virtuálne triedy, digitálna spolupráca - zahŕňa prenos obsahu cez elektronické médiá;

3. Sieťový variant – ide tu o používanie počítačových sietí pre prenos schopností a znalostí.⁴

¹ ZOUNEK, J., 2006. E-learning a vzdelávanie, niekoľko pohľadov na problematiku e-learningu. In: Pedagogika 2006, ročník LVI. s. 335-340.

² BADRUL H. KHAN, 2006. Flexible Learning in an Information Society. USA: The George Washington University, 2007.

³ FABUŠ, J., KREMEŇOVÁ I., GALOVIČ, M., 2006. E-learning – meranie efektívnosti a návratnosti investícií. In: Zborník z konferencie Uninfos 2006. Nitra: 2006, s.176-180. ISBN 80-8050-976-X.

⁴ PÁLKOVÁ, J., 2006. Dištančné vzdelávanie pre základné školy, študentská

Musíme však uviesť, že oproti klasickému vyučovaniu má elektronické vzdelávanie nielen výhody, ale aj určité nevýhody (viď Tab. 1).

Tab. 1 Výhody a nevýhody e-vzdelávania

Výhody e-vzdelávania	Nevýhody e-vzdelávania
Študenti študujú v čase, ktorý im najviac vyhovuje, nemusia striktno dodržiavať rozvrh hodín.	Náročná tvorba výučbových kurzov.
Študenti a vyučujúci nemusia dochádzať do školy, ale môžu študovať na ľubovoľnom mieste na svete s prístupom na internet.	Závislosť na počítačoch, prípadne problémy s nimi.
Študovať sa dá aj popri zamestnaní.	Menšie praktické skúsenosti ako u študentov študujúcich klasickou metódou.
Nenáročnosť priestorov.	Nedostatočne vyriešená ochrana autorských práv.
Výučba prebieha v modernom prostredí, ktoré spôsobuje zvýšenie motiváciu študentov o túto formu vzdelávania.	Nedostatočná možnosť identifikácie študenta, hlavne pri skúšaní.
Doručovanie materiálov určených na vzdelávanie je nesmierne pružné, zmeny a opravy študijných materiálov sa dajú realizovať rýchlo, ľahko a bez veľkých nákladov.	Vysoké počítačové náklady na vybavenie.
E-learningové vzdelávanie je ekonomicky výhodnejšie, efektívnejšie a vhodné aj pre väčšiu skupinu ľudí ako pri klasickom vzdelávaní.	Nedostatok vedomosti o tom ako využívať e-learning vo vzdelávaní, nízka počítačová gramotnosť zväčša starších učiteľov.

Zdroj: vlastné spracovanie na základe Hostovecký, Vincúrová, 2006

Mieru negatív a pozitív určujú faktory ovplyvňujúce úspešnosť e-learningu. Nesmieme zabúdať na humánne aspekty prezenčného vzdelávania. Hoci sú výhody e-vzdelávania pri uvažovaní obmedzení času, priestoru a ekonómie vzdelávania nepopierateľné, pretože vzdelanie prostredníctvom internetu má byť skôr doplnkom než náhradou prezenčného vzdelávania, treba konštatovať, že:

- stredobodom pozornosti nie je študent, ale technika;
- kvalitné elektronické vzdelávanie je drahé, do ceny treba totiž zaradiť aj náklady na udržiavanie komunikačných sietí, osobné náklady za ich používanie, náklady na prípravu materiálov, náklady za kvalitnú študijnú podporu a iné.¹

vedecká konferencia 2006. [online]. [citované 2008-1-26]. Dostupné na internete: <http://cyril.fmph.uniba.sk/mffuk/studium/svk/DI/palkova.pdf>

¹ KRELOVÁ, K., VADKERTIOVÁ, E., 2008. E-Learning, otvorená brána do sveta vzdelávania. [online]. [citované 2008-1-26]. Dostupné na: <http://dx.doi>

Dynamický vývoj IKT v poslednom období vyvrátil mylný predpoklad, že digitálna gramotnosť populácie (ako podmienka ich využívania) sa dá nadobudnúť jednorazovo, či už v škole alebo dodatočným vzdelaním (napr. školeniami a kurzami). Naopak, každodenná prax ukazuje, že adaptácia na IKT je proces, ktorý si vyžaduje neustále, t. j. celoživotné vzdelávanie a zlepšovanie. To si vyžaduje aj prácu navyše alebo sebarozvoj.

3. Digitálna gramotnosť podľa výsledkov dotazníkového prieskumu v rámci projektu KEGA

V rámci trojročného výskumu, ktorý bol zrealizovaný v rámci projektu KEGA s názvom: „Výbudovanie multimediálnej učebne na podporu dištančných foriem vzdelávania v oblasti kľúčových kompetencií s dôrazom na podnikateľské zručnosti“ si pedagógovia Katedry ekonomických teórií Ekonomickej fakulty Technickej univerzity v Košiciach kládli za prvoradý cieľ modernizáciu učebných plánov v súlade s požiadavkami dnešnej doby - na báze IKT. Pri použití IKT sa pedagóg musí zamýšľať okrem výberu tém (obsahová stránka seminárov a cvičení) aj nad správne zvolenou formálnou stránkou (t.j. spôsobom, akým dané vedomosti študentom sprostredkovať).

Výučba a názory na výučbu v oblasti kľúčových kompetencií s dôrazom na podnikateľské zručnosti prostredníctvom e-learningovej metódy vzdelávania, boli v prieskume koncipované tak, aby sa zohľadňovala autonómia jednotlivca. Táto metóda vzdelávania sa dostáva do popredia, preferuje sa. Mnohí iniciátori kladú dôraz na neodkladné zapojenie IKT do systému výučby, ktoré je priamym spojením s neskorším možným vzdelávaním sa prostredníctvom e-learningovej metódy. Cieľom príspevku nie je predstaviť e-learning ako prostriedok, ktorý automaticky zefektívni a nahradí klasickú formu výučby, ale dokázať, že spojením oboch metód vzdelávania dochádza k efektívnejšej výučbe a k vyššej motivácii. V neposlednom rade schopnosť pracovať a vzdelávať sa prostredníctvom počítačov a internetu v dnešnej dobe prispieva k lepšiemu uplatneniu sa študentov a neskôr zamestnancov v bežnej realite.

Výsledky prieskumu poskytujú zdroje údajov o úrovni zručnosti v oblasti digitálnej gramotnosti v technologicky vyspelom prostredí – kľúčové schopnosti spracovávať informácie, ktoré sú neoceniteľné v ekonomike 21. storočia – a rôzne všeobecné zručnosti, ako kooperácia, komunikácia a schopnosť organizovať si čas.

Základným cieľom prieskumu bolo zistiť ako využitie IKT vo vyučovaní ovplyvňuje vzdelávanie študentov končiacich ročníkov (na 1. „Bc.“ a

2. „Ing.“ stupni vysokoškolského štúdia) a začínajúcich a skúsených podnikateľov, čo sa týka úrovne vnímaní komunikácie s rôznymi úradmi a inštitúciami, úrovne práce s IKT a úrovne archivácie dokumentov.

- Čiastkovým cieľom 1 - v otázke Študenti Q7 - bolo zistiť rozdiely: vo vnímaní komunikácie s rôznymi úradmi a inštitúciami, úrovni práce s IKT a úrovni archivácie dokumentov - v porovnaní medzi skupinou študentov končiaceho ročníka 1. stupňa „Bc.“ a skupinou končiaceho ročníka 2. stupňa „Ing.“ štúdia;

- Čiastkovým cieľom 2 - v otázke Podnikatelia Q8 - bolo zistiť rozdiely vo vnímaní: komunikácie s rôznymi úradmi a inštitúciami, úrovni práce s IKT a úrovni archivácie dokumentov - v porovnaní medzi skupinou začínajúcich podnikateľov a skupinou skúsených podnikateľov.

Otázky prieskumu zručností v oblasti IKT boli navrhnuté tak, aby poskytlí náhľad na disponibilitu týchto kľúčových schopností v spoločnosti a ako sú využívané v práci, ale aj v domácnosti. Priamo merajú úroveň niekoľkých schopností spracovávať informácie – medzi nimi schopnosti pracovať s IKT v technologicky vyspelom prostredí. Pri každej hypotéze uvádzame výber z výsledkov.

Vyhodnotenie otázok - Študenti Q7

Tab. 2 Hodnotenie rozdielu medzi skupinou študentov končiaceho ročníka 1. stupňa „Bc.“ a skupinou končiaceho ročníka 2. stupňa „Ing.“ štúdia vo vnímaní zručností v oblasti IKT

Testované štatistiky v dotazníku študentov pre otázku 7 ^a				
	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
Komunikácia s rôznymi úradmi a inštitúciami	6362,500	10827,500	-,738	,460
Práca s informačno-komunikačnými technológiami (IKT)	5883,000	15753,000	-1,025	,305
Archivácia dokumentov	6005,500	10010,500	-,102	,919

a. Nezávislá premenná: stupeň štúdia

Zdroj: vlastné spracovanie pomocou IBM SPSS

Z testovaných výsledkov v Tab. 2 vyplýva, že nebol zistený štatisticky významný rozdiel medzi skupinami študentov v končiacom ročníku 1. stupňa „Bc.“ štúdia a v končiacom ročníku 2. stupňa „Ing.“ štúdia, čo sa týka úrovne nadobudnutých vedomostí a získaných digitálnych zručností (p hodnota presahuje úroveň ,05; hypotézu H0 nezamietame, prijímame).

Vyhodnotenie otázky - Podnikatelia Q8

Tab. 3 Hodnotenie rozdielu medzi začínajúcimi a skúsenými podnikateľmi vo vnímaní zručností v oblasti IKT

Testované štatistiky v dotazníku podnikateľov pre otázku 8^a

	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
Komunikácia s rôznymi úradmi a inštitúciami	6656,500	11312,500	-,687	,492
Práca s informačno komunikačnými technológiami (IKT)	6317,500	16470,500	-,440	,660
Archivácia dokumentov	5171,000	9087,000	-1,411	,158

a. Nezávislá premenná: vzťah k firme

Zdroj: vlastné spracovanie pomocou IBM SPSS

Z výsledkov uvedených v Tab. 3 vyplýva, že nebol zistený štatisticky významný rozdiel medzi skupinami začínajúcich a skúsených podnikateľov, čo sa týka úrovne nadobudnutých vedomostí a získaných digitálnych zručností (p hodnota presahuje úroveň ,05; hypotézu H₀ nezamietame, prijímame).

4. Záver

V súlade so zisteniami sme vyvodili nasledujúce závery a odporúčania pre prax:

➤ Z testovaných výsledkov vo vnímaní zručností z oblasti IKT nebol zistený štatisticky významný rozdiel medzi skupinami študentov v končiacom ročníku 1. stupňa „Bc.“ štúdiá a v končiacom ročníku 2. stupňa „Ing.“ štúdiá.

➤ Štatisticky významný rozdiel nebol zistený ani medzi začínajúcimi a skúsenými podnikateľmi vo vnímaní zručností v oblasti IKT.

➤ Úroveň digitálnej gramotnosti na Slovensku narastá so zvyšovaním úrovne kvalifikácie a náročnosťou povolania.

➤ Slovenskú republiku v kontexte digitálnej gramotnosti možno považovať skôr za krajinu s miernym, teda gradualistickým, ako s dynamickým rastom. Podiel digitálne gramotných a negramotných na jednej strane ukazuje, ako je na tom populácia so zručnosťami a schopnosťami všeobecne, teda či má, alebo nemá s ovládaním IKT skúsenosti. Na druhej strane však nehovorí nič o tom, aká je úroveň týchto zručností, to znamená, do akej miery obyvateľstvo prácu s IKT ovláda.

➤ Rozvoj informatizácie sa mení z doterajšieho chápania počítačovej gramotnosti na gramotnosť informačnú (schopnosť pracovať a

rozhodovať na základe informácií). Odráža sa to na výraznom zvýšení potreby už nie klasických informačných odborníkov, ale na potrebe systémových analytikov schopných práce s informáciami.

➤ Uvedené skutočnosti budú vyžadovať kontinuálny proces vzdelávania a adaptácie pracovníkov. Ak celoživotné vzdelávanie doteraz bolo skôr výsledkom tlaku zamestnávateľov a vlastného záujmu občanov (univerzity tretieho veku), dnes a hlavne v budúcnosti sa celoživotné vzdelávanie, ako trvalý a univerzálny fenomén, stáva nutnosťou pre celú spoločnosť. Na to bude potrebná zmena klímy v spoločnosti a v ekonomike, ale i zmena v samotnom vzdelávacom systéme, ktorý sa musí orientovať nielen na graduálne, ale aj na postgraduálne vzdelávanie a rozvinutie nových foriem, obsahu a financovania vzdelávania¹.

Literatúra:

1. BADRUL H. KHAN, 2006. Flexible Learning in an Information Society. USA: The George Washington University, 2007.
2. Dlhodobá vízia rozvoja Slovenskej spoločnosti. Bratislava: Ekonomický ústav SAV, august 2008. Dostupné na: www.nlcsk.sk/files/2225.pdf Dostupné na: www.nlcsk.sk/files/2225.pdf.
3. Európska komisia. 2011. Kľúčové údaje o vzdelávaní a inováciách prostredníctvom IKT v európskych školách 2011. Agentúra Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA P9 Eurydice), 2011. ISBN 978-92-9201-203-8. Dostupné na internete: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>.
4. FABUŠ, J., KREMEŇOVÁ I., GALOVIČ, M., 2006. E-learning – meranie efektívnosti a návratnosti investícií. In: Zborník z konferencie Uninfos 2006. Nitra: 2006, s.176-180. ISBN 80-8050-976-X.
5. HOŠŤOVECKÝ, M., VINCÚROVÁ, J., 2006. E-learning ako nová forma vzdelávania. In: Zborník z konferencie E-learn 2006. Žilina: 2006, s.76-78.
6. KRELOVÁ, K., VADKERTIOVÁ, E., 2008. E-Learning, otvorená brána do sveta vzdelávania. [online]. [citované 2008-1-26]. Dostupné na: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264204256-en>. ISBN 978-92-64-20398-3 (print) ISBN 978-92-64-20425-6 (PDF).
7. ZOUNEK, J., 2006. E-learning a vzdelávanie, niekoľko pohľadov na problematiku e-learningu. In: Pedagogika 2006, ročník LVI. s. 335-340.
8. <http://essie.eun.org/>

¹ Dlhodobá vízia rozvoja Slovenskej spoločnosti. Bratislava: Ekonomický ústav SAV, august 2008. Dostupné na: www.nlcsk.sk/files/2225.pdf Dostupné na: www.nlcsk.sk/files/2225.pdf.

ІННОВАЦІЙНА ПЕДАГОГІКА: АКТУАЛЬНІ АСПЕКТИ

Артьомов І.В.,

*кандидат історичних наук, доцент,
директор НН Інституту євроінтеграційних досліджень
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»*

The article describes methodological components integration of higher education Ukraine to the European educational and scientific area, substantiates the necessity of the integration. Article deals relevant aspects of the development innovative pedagogy, particularly in the context of the need for modernization of the university according to the Law of Ukraine "About Higher Education".

Keywords: *innovation, innovative pedagogy, responsible approach, modernization of educational content.*

Друга половина ХХ і початок ХХІ ст. ознаменувалися безпрецедентним піднесенням значення освіти і науки як чинників забезпечення комплексного розвитку держав у цілому та кожного члена суспільства зокрема. Від стану освіти і науки та від ефективності державної політики у цих сферах залежить вирішення завдання консолідації українського суспільства, формування єдиного гуманітарного, інтелектуального, інформаційного і культурного простору, зрештою те, чи зможе Україна посісти гідне місце в сучасному світі.

Інтеграція освіти і науки. Освіта без науки не має майбутнього, наука без освіти не має фундаменту. Для того, щоб посісти гідне місце в сучасному глобалізованому світі, в якому панує жорстка конкуренція, слід подолати розрив між освітою і наукою – розбудувати єдину освітньо-наукову систему, що повною мірою відповідає вимогам часу і відзначатиметься водночас високим ступенем інтегрованості і конкурентності на світовому науково-освітньому ринку. Життєва необхідність інтеграції науки і освіти значною мірою продиктована гострою потребою в оновленні вітчизняної економіки, прискороного розвитку її інноваційної складової. Без такого розвитку Україна ризикує поповнити перелік слаборозвинених країн – постачальників дешевої сировини і робочої сили.

Прийняття нового Закону України «Про вищу освіту» та Національної стратегії розвитку освіти на період до 2020 року – важливі

методологічні складові адаптування та інтегрування до європейського простору вищої освіти. В названих документах закладені базові принципи організації та забезпечення рівня освітніх послуг, спрямованих на підвищення якості і конкурентоспроможності освіти в нових економічних і соціокультурних умовах та механізми прискорення інтеграції України в міжнародний освітній простір.

Прийняття цих важливих нормативно-правових документів сприятиме також реалізації входження України до єдиного освітнього простору, без якого неможливо ставити питання про визнання у світі українських дипломів, продовження навчання студентів, аспірантів у зарубіжних університетах.

Серед важливих завдань сучасної вищої освіти особливе місце займає розвиток інноваційної педагогіки, яка має стати дійовим механізмом для засвоєння навчальних програм в умовах інтенсифікації навчання та залучення інформаційних технологій в освіту і науку.

Інновація, за формулюванням Д.В. Чернілевського, – це підхід до творчості як механізму осмислення освіти і соціального розвитку особистості та професійний результат діяльності [1, с.287].

Враховуючи, що пріоритетом розвитку освіти є впровадження сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, що забезпечують удосконалення навчально-виховного процесу, доступність та ефективність освіти, підготовку молодого покоління до життєдіяльності в інформаційному суспільстві, особливу увагу слід приділити проблемам:

- підвищення доступності якісної, конкурентоспроможної освіти відповідно до вимог інноваційного розвитку суспільства;
- забезпечення випереджального характеру освітніх послуг, що надаються університетами;
- приведення змісту фундаментальної, науково-методичної, інформаційної та практичної підготовки науково-педагогічних працівників у відповідність з вимогами інформаційного суспільства.

Розвиток Ужгородського національного університету упродовж наступних років залежить від майбутньої науково-освітньої, соціальної та громадської самореалізації його співробітників та студентів. Така філософія, а також об'єктивні реалії, що склалися в Україні, задекларована зміна законодавства у науково-освітній сфері, децентралізація влади, включно з розширенням автономії

вишів, визначають очікувані результати реалізації цієї програми, а саме високі показники:

- якості освітніх послуг, що надаються українським та іноземним громадянам у форматі різних освітньо-кваліфікаційних рівнів, сертифікованих програм, короткострокових курсів підвищення кваліфікації, факультативів, неформальної освіти;
- наукових розробок та технологічних інновацій міжнародного рівня, яких потребує суспільство та креативна економіка;
- синергії у трикутнику «освіта – наука – ресурси», яка передбачає залежність освітніх і науково-технологічних результатів від людських та інших ресурсів, добровільну підтримку університету бізнесом, меценатами, міжнародними організаціями, враховуючи потенціал послуг та інновацій, які пропонуються. Важливим пріоритетом УжНУ залишається модернізація і конкурентоспроможність освіти. Наш університет гарантуватиме роботодавцям, що його випускники володіють знаннями і навичками, яких потребує сучасне суспільство та економіка.

Для цього необхідно:

- максимально використовувати умови прикордоння для започаткування проектів із європейськими партнерами в рамках міжнародних освітніх програм, що сприятиме інтеграції України в Європейський Союз;
- планомірно впроваджувати інновації та інформаційні технології у навчальний процес, що не означатиме відмову від класичних форм організації навчання;
- залучити науковців, студентів УжНУ до участі у європейській рамковій програмі «Горизонт», що підвищить їхню мобільність у сфері міжнародної співпраці; реформувати діяльність науково-дослідної частини;
- залучити ресурси для інформатизації навчального процесу, обладнання кафедр достатньою кількістю персональних комп'ютерів, а аудиторій – відеотехнікою та мультимедійними комплексами;
- відкривати ті напрями та спеціальності в УжНУ, що готують фахівців, яких потребує ринок праці Закарпаття, України, сусідніх держав;
- започаткувати модель розвитку освіти, за якої у підготовку професіоналів вкладатимуть кошти і бізнес, і держава;

- надавати перевагу розробленню міждисциплінарних програм, що відповідають потребам суспільства, сучасної креативної економіки, європейським амбіціям УжНУ;
- сформувати в рамках Стратегії розвитку УжНУ механізми підтримки прикладних досліджень, розробки інноваційних технологій у форматах, властивих для європейської практики (інноваційні лабораторії, майданчики, наукові парки, мережі) [2,с.6].

Якщо говорити про структуру педагогіки вищої школи, то, як відомо, вона включає чітко виражені складові (рис1).



Рис.1. Структурна схема педагогічної системи вищої школи [1].

Мотивація інноваційної діяльності є важливим стимулом засвоєння студентами нових форм, прийомів, методів навчання в умовах широкій інформатизації суспільства, тому можемо стверджувати, що модернізація змісту освіти передбачає розширення міжпредметних зв'язків, скорочення кількості обов'язкових предметів і профілів у старшій школі, вилучення другорядного і надмірно ускладненого матеріалу.

Слід зазначити, що важливою складовою інноваційної педагогіки є інформатизація освіти, яка включає: створення інформаційної системи підтримки освітнього процесу, спрямованої на здійснення її основних функцій; модернізацію навчальної діяльності педагогів

гічних працівників ВНЗ, а також **створення нового покоління підручників, навчальних посібників, дидактичних матеріалів.**

Розвиток сучасної системи освіти в цілому та інноваційної педагогіки зокрема, на наш погляд, ґрунтується на:

- проведенні практико-орієнтованих психолого-педагогічних досліджень з актуальних проблем розвитку освіти, застосуванні нових концептуально-методологічних підходів до розроблення державних стандартів освіти;
- розробленні інваріантної складової навчання з кожного предмета на основі компетентнісного підходу до навчання та норм психофізичного розвитку студента, а також відповідних педагогічних технологій;
- розробленні системи нівелювання ризиків негативних наслідків інноваційної діяльності в системі освіти;
- розробленні і запровадженні професійних стандартів як основи для модернізації державних освітніх стандартів (навчальних програм, навчальних планів);
- розробленні сучасних механізмів врахування потреб ринку праці з метою сприяння належному працевлаштуванню випускників [2, с. 5-6].

Модернізація освіти, згідно із Законом України «Про вищу освіту», передбачає нову структуру надання освітніх послуг, що потребує внесення відповідних коректив у методику, педагогіку та організацію навчального процесу з урахуванням вікових особливостей студентів [4].

Термін «**інноваційна педагогіка**» прямо пов'язаний з виразом «**інноваційна діяльність викладача**». Структура інноваційної діяльності викладача ВНЗ за Д.В Чернілевським може бути змодельована таким чином (рис.2):



Рис.2. Принципова структура інноваційної діяльності викладача ВНЗ [1, с. 333]

Характерними ознаками сучасного процесу навчання є:

- його двобічний характер;
- спільна діяльність викладача та слухача (педагогічне співробітництво);
- педагогічне керівництво;
- цілісність і єдність;
- спланована спеціальна організація й управління [3, с.133-134].

Є чимало думок щодо складових процесу навчання та взаємозв'язку між його елементами.

На наш погляд, найбільш чітко процес навчання подано у праці цитованого автора, яка своє бачення щодо нього виклала схематично (рис.3):



Рис.3. Поєднання методики та психолого-педагогічної підготовки у процесі викладання дисципліни [3, с.133].

У сучасному світі освіта з кожним роком відіграє дедалі більшу роль, адже передбачає не лише високу компетентність фахівців, які випускаються, а й можливість формування їх знань, умінь і навичок за допомоги доступних, простих та водночас високотехнологічних методів викладання. Це, в свою чергу, потребує розширення викладання тих дисциплін, які донедавна вважалися «стандартними» у підготовці студентів.

З цих позицій конче важливою є така системна підготовка студентів - міжнародників та викладачів-початківців, яка дозволить майбутньому фахівцю:

- розширити свої переваги в працевлаштуванні, себто стати конкурентоспроможнішим на ринку праці;
- успішно поєднати свою викладацьку роботу з грантовою діяльністю;
- досягти взаєморозуміння зі студентами та колегами-фахівцями;
- використати набуті знання, вміння та навички в роботі з персоналом, зокрема з підлеглими;
- навчитися чітко формулювати мету та завдання викладання (проекту, моделі) та підбирати ефективні методи для їх досягнення;
- достеменно з'ясувати для себе інноваційні методи викладання, що дозволить заощадити чимало часу у підготовці до занять;
- уникнути тих помилок, які часто-густо роблять молоді фахівці, переступаючи поріг студентської аудиторії вже в новій ролі – викладача;
- краще розуміти студентів, які нерідко стають заручниками неякісного викладання.

Підсумовуючи викладене вище, зазначимо, що основною рушійною силою інноваційної педагогіки був, є і буде викладач. Саме тому серед важливих завдань вищої освіти України першочерговим залишається завдання підготовки сучасних кадрів викладачів ВНЗ.

Тому в проєкті Концепції розвитку освіти України на період 2015-2025 років визначено систему і терміни підготовки сучасного кадрового потенціала для вищої школи, а саме:

- до 2017 року у нормативних документах системи (внутрішнього і зовнішнього) забезпечення визначити вимоги до наукового й професійного профілю сучасного викладача – дослідника;
- розробити до 2016 року сукупність принципово нових моделей підвищення професійної кваліфікації викладачів, ґрунтованих на поліваріантних схемах організації і змісту навчання, просуванні кращих освітніх практик;
- запровадити протягом 2015-2020 років комплекс заходів, спрямованих на системне заохочення наукової і професійної активності викладачів, їх академічної мобільності, розширення практик творчих відпусток та стажування, підтримку вітчизняних наукових видань, скеровану на включення їх до провідних наукометричних баз;

- запровадження практики участі іноземних викладачів у навчальному процесі українських університетів – 15% до 2020 року, 30% до 2025 року, освітніх програм, у реалізації яких беруть участь іноземні викладачі з країн ЄС. Оволодіння вітчизняними викладачами новітніми інтерактивними, індивідуалізованими, командними та проектними навчальними технологіями спільного вироблення нового знання;
- домогтися побудови до 2020 року академічного середовища з системою формалізованих і неформалізованих цінностей і культури, орієнтованих на якісно інший професійний етос у вищій школі;
- запровадження до 2017 року у кількох найпотужніших ВНЗ пілотного проекту щодо оплати праці не за єдиною тарифною сіткою, а за контрактною системою з фіксованою нижньою межею заробітної плати та з прив'язкою зарплати науково-педагогічних працівників до рівня оплати праці керівництва ВНЗ [5].

Список використаних джерел

1. Чернілевський Д.В. Педагогіка вищої школи: підруч. /Д.В.Чернілевський, І.С.Гамрецький та ін. – Вінниця: АМСКП, Глобус-Прес,2010. – 408 с.
2. Смоланка В.І. Передмова до Міжнародного наукового вісника //Збірник наукових статей за матеріалами XXVII Міжнародної науково-практичної конференції, Ужгород-Будапешт, 26-29 листопада 2013 року. – Вип. 8(27).– С. 5-6.
3. Чужикова В.Г. Методика викладання права: навч. посіб. /В.Г.Чужикова. – К.: КНЕУ, 2009. – С.133-134.
4. Інформаційно - аналітичний портал про вищу освіту в Україні та за кордоном. Закон України «Про вищу освіту», Розділ VI [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://vnz.org.ua/zakonodavstvo/111-zakon-ukrayiny-pro-vyschu-osvitu>
5. Міністерство освіти і науки України [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/ua/pr-viddil/1312/1390288033/1414672797/>

ВИКОРИСТАННЯ НОВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ У ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ З МІЖНАРОДНИХ ВІДНОСИН В КОНТЕКСТІ МІЖНАРОДНОГО СПІВРОБІТНИЦТВА

Андрейко В.І.,

кандидат історичних наук, доцент

Свєженцева О.І.,

кандидат історичних наук, доцент

ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

The using latest learning technologies in training in international relations in the context of international cooperation

In this article authors inform that the purpose of realization of educational activity on the faculty of international policy, management and business of the Uzhhorod state university is training specialists, able to provide a transition from industrial to information-technological society through the innovation in studies, education, scientific and methodological spheres. The attempts of application of the new educational technologies, original educate measures, European forms, methods, receptions and facilities of realization of education content come forward the product of innovation during the training specialists in international relations.

The authors also analyze the problems of education urgent in different countries of the world and in Ukraine in particular. The list of problems, which can be solved by application of advanced information technologies, has been made. The present stage, which can be characterized as the period of rapid development of new technologies and is the combination of capabilities of modern personal computers with the means and technical capabilities of realization of processing, transmission and representation of Web-information flows has been assessed.

У документах ЮНЕСКО технологія навчання розглядається як системний метод створення, застосування й визначення всього процесу викладання і засвоєння знань із врахуванням технічних і людських ресурсів і їхньої взаємодії. Існує розгалужена класифікація технологій навчання, яка включає в себе технічні, економічні, соціальні, інформаційні, педагогічні, психологічні та управлінсько-організаційні технології. Ефективність останніх розширює можливості використання усіх інших технологій навчання. У статті розглянуто саме управлінсько-організаційні аспекти використання новітніх технологій навчання в Україні на загальнодержавному рівні.

Метою використання новітніх технологій навчання є підвищення якості і забезпечення доступності освіти на рівні європейських стандартів.

Актуальними завданнями на цьому шляху є:

- розвиток системи освіти протягом життя. Одним із ключових напрямів тут постає розвиток дистанційної освіти, доступної максимальній кількості громадян і здатної забезпечити належну якість освіти;
- інтеграція освіти і науки, що є необхідною умовою забезпечення якості освіти та її живого розвитку;
- вдосконалення системи зовнішнього незалежного оцінювання, спрямоване на забезпечення обох напрямів: якості і доступності освіти.

Звичайно, поза вказаними пунктами залишається багато проблем, які стосуються забезпечення доступності й підвищення якості освіти, проте вони або не належать безпосередньо до сфери технологій навчання, як от автономізація ВНЗ, або стосуються тих аспектів технологій навчання (технічні, дидактичні, психологічні тощо), аналіз яких не входить у наше завдання.

Сучасний етап розвитку людської цивілізації, що визначається як перехід до суспільства знань (від англ. knowledge society), характеризується якісно новими вимогами до розвитку освіти. Перетворившись на продуктивну силу, вона у все більшій мірі визначає успішність націй та цілих регіонів у конкурентній боротьбі за виживання. Тож не дивно, що на початку XXI ст. освіта стала предметом пріоритетної уваги національної та міжнародної політики.

Лісабонська освітня стратегія спрямована на модернізацію діяльності всіх ланок сучасних освітніх систем: від дошкільної до освіти дорослих, в результаті чого передбачається утворення єдиного європейського простору неперервної освіти. Удосконаленню в рамках стратегії підлягають всі ключові аспекти діяльності освітніх систем: фінансування, управління, стандарти змісту освіти, способи оцінки якості та моніторингу ефективності діяльності, механізми взаємодії з зовнішніми партнерами тощо.

У зв'язку з європейською орієнтацією України загалом та входженням України до європейського освітнього і наукового поля, зокрема, наголос все більше робиться на якості освіти, універсальності підготовки випускника та його адаптованості до ринку праці, на особистісній орієнтованості навчального процесу, його інформатизації, визначальній важливості освіти у забезпеченні сталого людського розвитку.

Основним змістом діяльності нашого навчального закладу є формування інноваційного освітньо-виховного середовища, що передбачає: зміну організації і змісту освіти з метою інтеграції у світовий освітній простір; оптимізацію кадрового забезпечення; комплексне удосконалення професійної майстерності викладачів через опанування інноваційними і дослідно-експериментальними видами діяльності.

Метою здійснення освітньої діяльності на факультеті міжнародної політики, менеджменту та бізнесу Ужгородського національного університету є підготовка фахівців, здатних забезпечити перехід від індустріального до інформаційно-технологічного суспільства через новаторство у навчанні, вихованні та науково-методичній роботі.

Під час підготовки фахівців з міжнародних відносин продуктом новаторства виступають спроби застосування нових навчальних технологій, оригінальних виховних заходів, європейських форм, методів, прийомів і засобів реалізації змісту освіти і виховання.

Використання електронних технологій у сфері освіти дозволяє значно зменшити витрати на підготовку спеціалістів. За даними ЮНЕСКО електронне навчання одного студента приблизно втричі дешевше навчання в системі традиційної освіти тієї ж країни [12]. Це дозволяє зменшити навантаження на державний бюджет, з одного боку, а з іншого – полегшує отримання освіти представникам соціально уражених верств населення, а також особам з особливими потребами. Крім того, гнучкість електронного навчання, можливість працювати в асинхронному режимі і різноманітні методики представлення навчальних матеріалів імпонують дорослим студентам, які не мають можливостей увесь свій час присвячувати навчанню.

Інтеграція освіти і науки є важливим фактором підвищення ефективності та якості вищої освіти, а відтак її конкурентоспроможності на європейському та міжнародному ринку освітніх послуг.

Організація навчального процесу в УжНУ на зразок європейських стандартів базується на принципах достатності наукового, пізнавального, інформаційного і методичного забезпечення, що здатне закласти основу для самостійного творчого опанування і осмислення знань та прояву творчої і дослідницької ініціативи. Тому згідно з законодавчими документами сьогодні тижневе навантаження бакалавра з країнознавства чи бакалавра з міжнародного бізнесу - не більше 30 год.; спеціаліста - 24 год. на тиждень; магістра - 18 год. на тиждень. У другій половині дня зі студентами проводяться індивідуальні заняття згідно з розкладом, консультації, контроль за самостійною роботою тощо.

Значна увага приділяється організації, проведенню самостійної роботи та контролю за нею. Традиційно використовуються такі форми організації та проведення самостійної роботи студентів: семестрові завдання для самостійної та індивідуальної роботи; консультації, індивідуальні заняття, колоквиуми, контрольні роботи, складання позаурочного читання з іноземних мов тощо. В навчальних планах всіх освітньо-кваліфікаційних рівнів все чіткіше реалізується тенденція до скорочення аудиторних годин та збільшення кількості годин, які відводяться на самостійну роботу студента. Традиційно вважається, що студент у цей час повинен самостійно опрацьовувати конспекти лекцій, літературу до тем, запланованих на практичні і семінарські заняття, самостійно складати конспекти з тем, запропонованих для самостійного вивчення, готувати реферати тощо. Останнім часом форми такої роботи урізноманітнилися пошуком інформації в системі Інтернет, виконанням найпростіших завдань на комп'ютерній техніці. Однак в усіх випадках маємо справу з виключно інформаційно-пошуковими формами роботи, суть яких зводиться до технічної діяльності, а факт існування звіту визнається як показник успішного засвоєння опрацьованого матеріалу. Такі завдання не вимагають навіть глибокої систематизації, не те що творчого осмислення, моделювання. Ці форми роботи практично не оцінюються, бо передбачається врахування їхніх результатів в оцінці знань, здобутих студентом під час їх виконання. Проте відомо, що ефективність такої самостійної роботи надто низька і ретельно виконує її лише частина, зазвичай встигаючих студентів.

Нові технології навчання, котрі стали можливими завдяки Інтернету, вимагають також нових стандартів вимірювання якості, які дещо відрізняються від стандартів, що використовуються для традиційних програм. Можна виділити наступні основні вимоги для реалізації кожного аспекту системи дистанційної освіти:

1. Інституційна підтримка:
 - безпека;
 - надійність системи застосування технологій;
 - централізована система підтримки інфраструктури дистанційного навчання.
2. Розробка курсів:
 - визначення мінімальних стандартів для розробки, структури та викладання курсів згідно з очікуваними результатами навчання;
 - періодичний огляд інструктивних матеріалів;
 - залучення учнів до аналізу, синтезу та оцінювання.

-
3. Викладання і навчання:
 - взаємодія учнів з професорсько-викладацьким складом;
 - своєчасний і конструктивний зворотний зв'язок стосовно завдань і питань для учнів;
 - інструкції з методик досліджень.
 4. Структура курсів:
 - перевірка мотивації та знання базових технологій до реєстрації;
 - чітка інформація про курси;
 - достатній обсяг бібліотечних ресурсів;
 - збіг очікувань професорсько-викладацького складу та студентів стосовно виконання завдань і зворотної реакції професорсько-викладацького складу.
 5. Підтримка студентів:
 - наявність повної інформації про програми та послуги стосовно підтримки студентів;
 - практичне навчання за дослідженнями в галузі інформації;
 - доступ до технічної допомоги;
 - точне і своєчасне реагування на запити учнів, зокрема скарги.
 6. Підтримка професорсько-викладацького складу:
 - технічна допомога в розробці курсів;
 - перехід від навчання-викладання в аудиторіях до навчання на основі електронних засобів;
 - постійне сприяння під час викладання курсу;
 - наявність ресурсів у письмовій формі.
 7. Контроль і оцінка:
 - оцінка ефективності викладання і навчання;
 - використання даних про кількість учнів, витрати і використання інноваційних технологій;
 - огляд очікуваних результатів навчання.

Лише комплексна реалізація цих завдань дозволить у кінцевому рахунку створити функціональну систему якісної дистанційної освіти. В Україні здійснюються певні кроки задля інтеграції науки й освіти.

Індивідуалізація навчання студента вимагає удосконалення її організації та методичного забезпечення й суттєво залежить від інформаційного забезпечення сучасними знаннями, новітніми досягненнями науки і техніки, що вирішується шляхом глобальної інформатизації життєдіяльності студента і викладача загалом.

Важливим аспектом ефективної діяльності факультету міжнародної політики, менеджменту та бізнесу в умовах сучасного реформування залишається національне виховання та формування особистос-

ті студентів. Виховна робота є важливим компонентом навчально-виховного процесу у ВНЗ. Майбутній фахівець у галузі знань міжнародних відносин виховується в рамках "Концепції виховної роботи", в якій визначено теоретичні засади формування особистості студента – національно свідомого громадянина і кваліфікованого фахівця, ідеалом якого має бути гармонійно розвинена, високоосвічена, творча, юридично обізнана, соціально активна людина, яка наділена глибокою громадянською відповідальністю, високими духовними якостями, родинними і патріотичними почуттями, вихована на кращих українських традиціях, є носієм кращих надбань національної та світової культури і здатна до саморозвитку та самовдосконалення.

Науково-дослідна робота на факультеті має статус пріоритетної у діяльності викладачів і студентів. Вона спрямовується на розв'язання таких завдань: забезпечення теоретико-концептуальних і науково-методичних засад навчального процесу і приведення підготовки фахівців з міжнародних відносин у відповідність з сучасними вимогами та найновішими досягненнями вітчизняної і зарубіжної науки та техніки; дослідження актуальних науково-дослідних тем з країнознавства, міжнародних відносин, політології та ін.; підготовка якісних науково-педагогічних і наукових кадрів; інтенсифікація наукових досліджень на кафедрах, у науково-дослідній країнознавчій лабораторії, а також забезпечення їх високої якості та збільшення числа наукової продукції; розширення та зміцнення науково-інформаційної бази наукової діяльності факультету з метою модернізації інформаційно-технологічної підготовки студентів, магістрантів та аспірантів і задоволення інтересів та здібностей науково обдарованої молоді; зміцнення зв'язків університетської науки з науково-дослідною роботою провідних ВНЗ і наукових установ України та інших країн.

Розвиток міжнародного співробітництва дозволить залучити до підготовки фахівців з міжнародних відносин іноземних експертів і позитивно вплине на якість підготовки студентів. А це головне.

Міжнародна співпраця та зв'язки базуються на довготривалій довірчій основі з вузами-партнерами і на співпраці з міжнародними освітніми та науковими установами. В рамках міжнародних угод, укладених УжНУ із зарубіжними вищими навчальними закладами та науковими установами, факультет міжнародної політики, менеджменту та бізнесу співпрацює, зокрема, з факультетом соціальних наук Карлового університету (м. Прага), Університетом м. Орадея (Румунія), Університетом «Васіле Голдіш» м. Арад (Румунія), Університетом м. Мішкольц (Угорщина), Інститутом суспільних наук Словацької

АН (м. Кошице), Інститутом суспільних наук Чеської АН (м. Прага), Обласним повітовим науковим музеєм (м. Сагу-Маре, Румунія), Музеєм української культури м. Свидник (Словачина) та іншими.

Студенти факультету міжнародної політики, менеджменту та бізнесу мають можливість навчатись, проходити мовну і культурно-пізнавальну, переддипломну практику та відпочивати за кордоном.

Міжнародне співробітництво факультету міжнародних відносин здійснюється за визначеними напрямками і формами. Організуються міжнародні наукові конференції, симпозіуми, конгреси, семінари, круглі столи. Студенти-міжнародники беруть участь у міжнародних конкурсах, у міжнародних освітніх і наукових програмах та фондах.

В рамках реалізації проекту NPOA «Відчиняємо двері для нових можливостей транскордонного співробітництва», який виконується спільно з Словацькою асоціацією зовнішньої політики (SFPA) за підтримки уряду Словацької Республіки, студенти-міжнародники мали можливість відвідати Словацьку Республіку з метою участі у науковому семінарі-тренінгу на тему: «Європейська інтеграція України: можливості та виклики». Слід зазначити, що проводили лекції цього семінару словацькі фахівці, які є визнаними спеціалістами у даній сфері, зокрема, Юрай Бузалка (Університет Я.А. Коменського, м. Братіслава), Владімір Белчік (Науково-дослідний центр Словацької асоціації зовнішньої політики (SFPA), м. Братіслава), Владімір Бенч (Науково-дослідний центр Словацької асоціації зовнішньої політики (SFPA) та ін. Студенти-міжнародники мали можливість прослухати лекції, що стосувалися питань ініціатив Східного партнерства, вирішення проблем етнічних груп та національних меншин в країнах ЄС, проблем та викликів щодо питань безпеки в ЄС, актуальних проблем країн Шенгенської зони тощо.

Підготовка фахівців з міжнародних відносин здійснюється в рамках впровадження інновацій у навчальний процес та усвідомлення в першу чергу того, що сучасна вища освіта повинна забезпечувати ринок праці висококваліфікованими працівниками і свідомими демократичними громадянами.

Сучасна система освіти має бути демократичною, індивідуальною, забезпечувати вільний доступ до приблизно тисячі трильйонів біт корисної інформації, максимально відповідати вимогам студента щодо варіацій місця та часу навчання. Крім того, вона повинна принаймні відстежувати швидкість появи нових знань, задовольняти попит на нові професії, докорінно змінити методи вивчення іноземних мов тощо, забезпечити різке збільшення навчальних ресурсів, навіть

в умовах недостатнього фінансування традиційної освіти. Зважимо ще на одну обставину. В умовах нормально функціонуючої економіки навіть традиційна освіта може давати значні прибутки. Так, у Великій Британії тільки вивчення іноземцями англійської мови приносить щорічно у бюджет близько 1,8 млрд фунтів стерлінгів доходу, створює десятки тисяч додаткових робочих місць. Ось чому нині гостро стоїть проблема застосування новітніх технологій. Загалом еволюцію освітніх технологій можна відтворити в такій послідовності:

- класична освіта (викладач, дошка-прилад, бібліотека, аудиторія);
- кейс-технологія (мережа навчальних центрів, спеціальні посібники, комп'ютери);
- мережна технологія (Інтернет, навчально-технічні центри, спеціальні мережні навчальні системи);
- віртуальний вищий навчальний заклад (об'єднує всі технології, виробляє "сплав" стаціонарного та дистанційного навчання).

Сучасний етап, який можна також назвати періодом бурхливого розвитку новітніх інформаційних технологій, є поєднанням можливостей сучасних персональних комп'ютерів з досягненнями засобів і технічних можливостей реалізації обробки, передачі та презентації Web-інформаційних потоків. Досвід розвинутих країн демонструє, що тільки об'єднання інформаційних ресурсів різних закладів освіти в єдину мережу дає максимальний ефект при впровадженні новітніх інформаційних технологій в дистанційну освіту. Наприклад, Гарвардська школа бізнесу вже в 1993 р. впроваджувала новітні інформаційні технології формування локальної студентської мережі для виконання і перевірки домашніх завдань.

Впровадження новітніх інформаційних технологій дозволяє вирішити низку принципово нових дидактичних завдань:

- вивчати явища і процеси у мікро- та макросвіті, всередині складних систем на базі їх моделювання;
- подавати в зручному вимірі часу різні фізичні, хімічні, біологічні та соціальні явища, які відбуваються дуже швидко або дуже повільно.

Показники соціологічних опитувань, проведених серед викладачів та студентів західних вузів, доповнюють цю картину таким чином:

- зростає індивідуальна інтенсивність навчання;
- поліпшується психологічний настрій студентів, зростає потяг до знань;
- час освоєння матеріалу зменшується в порівнянні з традиційними методами;
- час, за який забувається вивчене, збільшується;

- з'являється можливість отримання вищої освіти, незалежно від віку, соціального стану, часу та місця перебування.

Об'єктивні показники свідчать, що в цих країнах 62% викладачів сподіваються на зростання впливу дистанційної освіти в наступні 5 років. А зараз вже 60% серед них використовують персональні комп'ютери або новітні інформаційні технології у навчальному процесі та бажають розширення їх застосування. 42% студентів використовують новітні інформаційні технології та прагнуть їх ще більшого поширення. Слід зауважити, що ці студенти були попередньо ознайомлені з персональними комп'ютерами та щось знали про новітні інформаційні технології. Цікаво, що жінок серед них виявилось набагато (на 30%) менше, ніж чоловіків.

Підсумовуючи, можна сформулювати такий перелік завдань, які можна вирішувати в Україні на підставі застосування новітніх інформаційних технологій: масштабну підготовку, перепідготовку та підвищення кваліфікації фахівців для потреб суспільства, що трансформується, виконання державних та інших програм; підвищення рівня академічної мобільності студентів (зміна програм навчання, одночасне навчання у кількох вузах); навчання осіб з фізичними вадами; забезпечення високої якості навчання відповідно до світових стандартів; зменшення соціальної напруги серед молоді (в її середовищі – найбільше відносне безробіття); спрощення процесу залучення до освіти в Україні іноземних громадян; здійснення елітної освіти для талановитих дітей, незалежно від їх соціального стану.

Розвиток системи дистанційної освіти в Україні вимагає розробки і прийняття відповідної Концепції, на основі якої повинна бути створена Програма на наступні роки.

Все це свідчить про те, що стратегічне спрямування розвитку освіти України, завдання, які ставляться перед вищою освітою, та практичні кроки з її розвитку, удосконалення організації і змісту, інформатизація та впровадження інноваційних освітніх технологій спрямовані на всебічну інтеграцію вітчизняної освіти з європейською, що сприятиме ефективному та швидкому досягненню окремих основних цілей Болонського процесу.

Список використаних джерел

1. European Council conclusion, March 2000. – URL: http://ue.eu.int/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/ec/00100-ri.eno.htm
2. Болонський процес у фактах і документах / упорядники М.Ф. Степко, Я.Я. Болюбаш, В.Д. Шинкарук, В.В. Грубіяноко,

-
- І.І. Бабин. – Київ-Тернопіль: Вид-во ТДПУ ім. В. Гнатюка, 2003. – 52 с. Режим доступу: (www.tspu.edu.ua/html/Ресурси/Кредитно-модульна система).
 3. Ван дер Венде М.К. Болонская декларация: расширение доступности и повышение конкурентоспособности высшего образования в Европе /М.К. Ван дер Венде // Высшее образование в Европе. – 2000. –Том XXV. – №3.
 4. Величко О.Г. Болонський процес – це конкретні рішення і дії / О.Г. Величко //Теория и практика металлургии. – Днепропетровск, 2004. – С. 3-13.
 5. Вища освіта України і Болонський процес: навчальний посібник /за ред. Кременя В.Г., авторський колектив: М.Ф. Степко, Я.Я. Болюбаш, В.Д.Шинкарук, В.В.Грубіянко, І.І. Бабин. – Тернопіль: Навчальна книга. – Богдан, 2004. – 384 с.
 6. Журавський В.С. Болонський процес: головні принципи входу в Європейський простір вищої освіти / В.С. Журавський, М.З.Згуровський. – К.: ІВЦ "Видавництво "Політехніка", 2003. – 200 с.
 7. Кремень В.Г. Болонський процес: зближення, а не уніфікація /В.Г. Кремень // Дзеркало тижня. – №;48 (473). 13-19 грудня 2003.
 8. Матеріали науково-практичного семінару "Кредитно-модульна система підготовки фахівців у контексті Болонської декларації". Львів, 21-23 листопада 2003р. – Львів: "Львівська політехніка". – 111 с.
 9. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу(документи і матеріали 2003-2004рр.)/заред. В.Г. Кременя. – Київ - Тернопіль: Вид-во ТДПУ, 2004. – 147 с.
 - 10.Товажнянський Л.Л. Болонський процес: цикли, ступені, кредити /Л.Л. Товажнянський, Є.І. Сокол, Б.В. Клименко. – Харків: НТУ "ХПІ", 2004. – 144 с.
 - 11.Яблонський В. Вища освіта України на рубежі тисячоліть. Проблеми глобалізації та інтернаціоналізації /В. Яблонський. – Київ, 1998. – 227 с.
 - 12.Режим доступу: <http://www.UNESCO.org / education / information / wer/index/htm>

ВИКОРИСТАННЯ ЕФЕКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ ПРИ ВИВЧЕННІ ІНФОРМАТИКИ СТУДЕНТАМИ НЕТЕХНІЧНИХ НАПРЯМІВ ПІДГОТОВКИ У ВНЗ ІІІ – ІV РІВНІВ АКРЕДИТАЦІЇ

Білак Ю.Ю.,

кандидат фізико-математичних наук, доцент

Попадич О.О.,

кандидат педагогічних наук

ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

The article defines the core competencies, on the formation of which computer science course should be targeted at the university; educational goals of studying computer science in terms of active approach are defined; the classification of teaching methods that have general didactic basis is reviewed and used in professional pedagogics and which are used both in theoretical and practical training; the use of effective methods of teaching of computer science students of nontechnical areas of training at universities of III - IV levels of accreditation is defined.

Keywords: *computer science, teaching, teaching methods, classification of teaching methods, higher educational institution.*

На шляху формування нового образу вищої освіти актуальним є використання ефективних методів навчання, невід’ємне від збагачення її змісту. У сучасній освіті особливу увагу звертають на методи, які забезпечують не лише системно-структурний підхід до вивчення інформатики, але й посилюють професійний, компетентнісний та когнітивно-аксіологічний аспекти формування особистості. Для формування професійної компетентності важливими є як традиційні, так і нетрадиційні методичні інструменти. Вивчення теорії і практики навчання інформатики свідчить про застосування в основному традиційних методів. На жаль, значно рідше на практичних та лабораторних заняттях використовують інтерактивні способи навчання – методи, яким властива психотерапевтична природа, а також нові інноваційні методи, пов’язані з інформаційно-комп’ютерним забезпеченням, мережними технологіями тощо.

Різні аспекти досліджуваної проблеми розглядалися у працях багатьох науковців, зокрема: проблема систематизації та використання методів у навчально-виховному процесі досліджена у працях Н. Голуб, О. Горошкіної, Т. Донченко, В. Дороз, С. Карамана, В. Мельни-

чайка, О. Потапенка, С. Пальчевського, М. Пентилюк, Л. Плетнєвої, О. Пометун, І. Хом'яка, Г. Шелехової; особливості підготовки майбутніх фахівців комп'ютерного профілю досліджували Р. Горбатюк, Г. Козлакова, Н. Морзе, Н. Пожар, О. Романишина, М. Шерман та ін.

Але доводиться констатувати відсутність узагальнюючих досліджень використання ефективних методів навчання при вивченні інформатики студентами нетехнічних напрямів підготовки у ВНЗ III – IV рівнів акредитації.

Мета статті – розглянути проблему використання ефективних методів навчання при вивченні інформатики студентами нетехнічних напрямів підготовки у ВНЗ III – IV рівнів акредитації, стимулювати фахівців до участі в предметній дискусії з питань її розв'язання. Основні завдання, викладені нами у статті: визначення основних компетенцій, на формування яких повинен спрямовуватись курс інформатики; формулювання навчальних цілей вивчення інформатики з точки зору діяльнісного підходу; розгляд класифікацій методів навчання, які мають загальнодидактичну основу і застосовуються у професійній педагогіці та використовуються як у теоретичному, так і у практичному навчанні; використання ефективних методів навчання під час вивчення інформатики студентами.

Аналізуючи вимоги до професійної підготовки студентів нетехнічних напрямів та до рівня їх підготовки, сформульовані в освітньо-кваліфікаційних характеристиках, можемо дійти висновку, що майбутній фахівець з вищою освітою повинен: уміти систематизувати і узагальнювати інформацію; використовувати сучасні інформаційні технології; користуватися електронною поштою, текстовим процесором, системою управління базами даних, бухгалтерськими та фінансовими програмами тощо. Цій меті слугує вивчення дисципліни інформатика. Інформатика (від франц. *informatique* – інформація та автоматика) – це технічна наука, яка вивчає структуру і властивості інформації та методи її накопичення, збереження, пошуку, обробки та передачі за допомоги комп'ютерних систем [12].

Основне завдання інформатики як науки – це систематизація прийомів та методів роботи з апаратними і програмними засобами обчислювальної техніки. При формулюванні ж мети навчання інформатики студентів нетехнічних напрямів підготовки, на нашу думку, слід враховувати те, що:

- інформатика для них не є фаховою дисципліною, тому мова йтиме про базову підготовку в галузі інформатики;
- інформатика є фундаментальною науковою дисципліною;

- розвиток інформатики суттєво впливає на розвиток інших наукових дисциплін.

Таким чином, основу діяльності майбутнього спеціаліста складають функції збирання, накопичення, реєстрації, прогнозування, аналізу інформації, прийняття рішень, міжособистісних комунікацій, контролю і формування звітних показників за допомоги відповідних алгоритмів опрацювання первинної інформації. Окремі автори перелік компетенцій у галузі інформаційних і комунікаційних технологій (ІКТ-компетенції) поділяють на блоки: інформаційний блок; блок операційної системи; блок прикладних програм тощо [4, с. 97]. О. Кареліна класифікує вміння майбутнього спеціаліста використовувати інформаційні технології за ознакою їх належності до роботи з такими компонентами інформаційної системи [2, с.228]: апаратним забезпеченням, програмним забезпеченням, умінням працювати з даними різних типів, умінням працювати з людьми в інформаційній системі. Як бачимо, думки різних авторів про основні компетенції, на формування яких повинен спрямовуватись курс інформатики, суттєво різняться. Ми виділяємо такі основні компетенції в галузі інформатики на основі видів інформаційної діяльності: визначення інформації – мати уявлення про сутність інформації, інформаційних процесів; збирання й зберігання інформації – уміння збирати або здобувати інформацію; пошук інформації – уміння здійснювати пошук інформації в неелектронних та електронних базах даних і сховищах даних; сприйняття, розуміння, відбір і аналіз інформації – уміння використовувати визначення; опрацювання інформації – володіння навичками роботи з текстовими, графічними процесорами тощо; організація й представлення інформації – структурування інформаційного об'єкта, виділення компонентів і фрагментів у відповідності із заданими критеріями; використання персонального комп'ютера та програмного забезпечення – знати загальну будову персонального комп'ютера, призначення та принципи функціонування основних його пристроїв; алгоритмізація – усвідомлення комп'ютера як універсального виконавця алгоритмів; володіння базовими поняттями теорії алгоритмів. Таким чином, у результаті вивчення курсу інформатики майбутні фахівці повинні набути навичок аналізу предметної галузі в термінах інформатики, здійснювати розв'язання економічних завдань із використанням інформаційних систем і технологій на базі персональних комп'ютерів.

Навчальні досягнення особистості визначають її компетентність, причому вищому рівню навчальних досягнень відповідає вищий рі-

вень компетентності. Предметом вивчення інформатики є інформація. Інформація – це абстрактне поняття, що має різні значення залежно від контексту [9]. Походить від латинського слова «informatio» (пояснення, тлумачення). Клод Шеннон, американський вчений, що заклав основи теорії інформації – науки, що вивчає процеси, пов’язані з передачею, прийомом, перетворенням і зберіганням інформації, – розглядає інформацію як невизначеність наших знань про щось [11].

Для оцінювання навчальних досягнень доречно, щоб цілі навчання були діагностичними. Для цього сформулюємо навчальні цілі вивчення інформатики у діяльнісній формі відповідно до цілей пізнавальної діяльності Б. Блума [3, с. 22]. У результаті вивчення дисципліни інформатика студент повинен: знати сучасні інформаційні системи в професійній сфері; мати уявлення про сучасний стан рівня і напрямів розвитку комп’ютерної техніки; розуміти основні принципи роботи персонального комп’ютера; застосовувати уміння працювати як користувач персонального комп’ютера; аналізувати алгоритми розв’язання прикладних задач тощо. Це і зумовлює вибір ефективних методів навчання як базової педагогічної технології опанування інформатики для студентів нетехнічних напрямів підготовки.

Термін метод (від грец. μέθοδος — «шлях через») (англ. method, нім. methoden) – систематизована сукупність кроків, які потрібно здійснити для виконання певної задачі, досягнення мети [1]. Поняття тотожне алгоритму діяльності чи технологічного процесу. Методи навчання визначаються як: способи навчальної роботи викладача й організація навчально-пізнавальної діяльності студента з вирішення різноманітних дидактичних завдань, спрямованих на оволодіння навчальним матеріалом (за І. Харламовим); спосіб упорядкованої взаємопов’язаної діяльності викладача і студента, спрямованих на вирішення освітніх завдань (за Ю. Бабанським); спосіб організації пізнавальної діяльності студентів (за Т. Ільїною). Узагальнене визначення методу навчання у професійній педагогіці – спосіб спільної діяльності викладачів та студентів, який передбачає опанування студентами досвіду освоєння професії та організацію керівництва їх навчально-професійною пізнавальною діяльністю викладачем [7].

Основою для класифікації методів може бути джерело знань, структура особистості, ступінь продуктивності, дидактичні задачі тощо. Найбільш поширеними є класифікації за джерелами передачі змісту: словесні (розповідь, пояснення, бесіда, інструктаж), наочні (демонстрація, показ операцій, спостереження), практичні (вправи,

розв'язання практичних завдань, лабораторно-практичні роботи, тренування). На основі пріоритетних дидактичних цілей розрізняють комунікативні, пізнавальні, перетворювальні, систематизуючі, контролюючі методи навчання (В. Онищук). Процесуальний бік навчального процесу відображають методи його організації і здійснення, стимулювання та контролю (Ю. Бабанський). Залежно від суб'єкта виконання застосовується бінарна класифікація: методи викладання і методи навчання (М. Махмутов). За характером пізнавальної діяльності визначають такі методи (І. Лернер, М. Скаткін): пояснювально-ілюстративний (інформаційно-рецептивний); репродуктивний; проблемний; частково-пошуковий (евристичний); дослідницький. За логікою побудови процесу навчання методи поділяють на дедуктивні, індуктивні, аналітичні, синтетичні [6].

Методи навчання визначаються як спосіб спільної діяльності викладачів та студентів, який передбачає опанування студентами соціальним досвідом людства та організацію керівництва навчально-пізнавальною діяльністю студентів викладачем. Тому доцільним є метод навчання, що забезпечує відповідний результат взаємодії викладача і студента у формі знань, вмінь та навичок, сприяє розвитку професійних здібностей, потреб, мотивів і є передумовою успішної фахової підготовки.

Під час набуття теоретичних знань поширений інформаційно-рецептивний (пояснювально-ілюстративний) метод. Він найбільш ефективний і застосовується для передачі знань. У цьому методі педагог використовує розповідь, читання, показ, а студент сприймає, усвідомлює, запам'ятовує. Наприклад, інформація володіє властивостями. Найважливішими серед них є: об'єктивність, цінність, достовірність, повнота, актуальність, зрозумілість. Інформацію можна поділити на види за кількома ознаками: за способом сприйняття, формою подання, призначенням. При подачі цього матеріалу викладач може використати такий прийом: поцікавитися у студентів, яку інформацію вони б хотіли почути від нього під час заняття. І спільно, у веденні діалогу, розглянути всі властивості інформації.

Репродуктивний метод характеризується як метод повторення дій. Його дидактичною суттю є організація відтворення дій, включаючи репродукування знань самим студентом. Цей метод передбачає розв'язування подібних задач, відтворення за зразком тощо.

Під час використання проблемних методів педагог ставить перед студентом проблему і показує її розв'язання. Під час навчання необхідно дотримуватися умови, щоб перед студентом розкривав-

ся доступний для нього процес пізнання. Рух до цього відбувається у виявленні суперечностей, показується логіка процесу і хід розв'язання. Цей метод є особливо ефективним для формування інтелектуальних вмінь. Так, за його допомоги можна пояснити студентам, що інформація передається у формі повідомлень від деякого джерела інформації до її приймача за допомогою каналу зв'язку між ними. Джерело посилає передане повідомлення, що кодується в переданий сигнал, який посилає каналом зв'язку. У результаті в приймачі з'являється прийнятий сигнал, який декодується і стає прийнятим повідомленням. Передача інформації каналами зв'язку часто супроводжується впливом перешкод, що викликають спотворення й втрату інформації. Інформацію (повідомлення) можна виразити різноманітними формами: від природних для людини сигналів (звуків, жестів) до їх письмових позначень. Прикладом перетворення форми подання інформації може бути переклад з однієї природної мови спілкування на іншу (кожне слово кодується певним набором символів, тобто букв алфавіту). Комп'ютер може обробляти тільки інформацію, подану в числовій формі. Уся інша інформація для обробки на персональному комп'ютері повинна бути перетворена в числову форму. У студентів часто виникають запитання: як у числовому вигляді можна подати текст, графічні зображення, звук, відео, та як їх відтворити? Для цього використовується кодування інформації. Схеми, за якими здійснюється кодування інформації, визначають формат даних.

З'ясувавши економічну недоцільність використання в обчислювальній техніці десяткової системи числення, інженери та математики запропонували використовувати більш ефективну, двійкову систему. Тому апаратну частину електронно-обчислювальної машини (ЕОМ) було спроектовано на базі двопозиційних елементів, які можуть перебувати лише в одному з двох стійких станів: 0 чи 1. ЕОМ почали рахувати за допомоги нулів і одиничок. Знаки 0 і 1 є цифрами двійкової системи числення (СЧ). Двійкова СЧ та її арифметика має ряд переваг над іншими СЧ: простота, висока надійність і швидкодія обчислювальних засобів для подання даних і виконання операцій тощо.

У комп'ютерах інформація кодується відповідно до алфавіту двійкових чисел – кодової таблиці. За загальноприйнятим стандартом ASCII (американський стандарт для обміну інформацією) кодами від 32 до 127 записуються цифри та літери англійського алфавіту, з 128 символу – кодування символів національних алфавітів, деяких математичних знаків тощо.

Кількість інформації – це міра зменшення невизначеності деякої ситуації. Інформація знищує невизначеність. Ступінь невизначеності прийнято характеризувати за допомоги поняття «імовірність». Імовірність – величина, яка може приймати значення в діапазоні від 0 до 1. Вона може розглядатися як міра можливості настання якої-небудь події, що може мати місце в одних випадках і не мати місця в інших. Найменшою одиницею інформації в інформатиці є біт (англ. binary digit – двійкова цифра) – це кількість інформації, необхідна для однозначного визначення однієї з двох рівноімовірних подій. Послідовність восьми бітів утворює байт. Саме вісім бітів потрібно для однозначного кодування одного з 256 символів алфавіту клавіатури комп'ютера ($256=2^8$; $11111111_2=255_{10}$).

Більші похідні одиниці інформації: 1 Кілобайт (Кбайт) = 1024 байт = 2¹⁰ байт; 1 Мегабайт (Мбайт) = 1024 Кбайт = 2²⁰ байт = 230 байт; 1 Гігабайт (Гбайт) = 1024 Мбайт = 2³⁰ байт = 230 байт; 1 Терабайт (Тбайт) = 1024 Гбайт = 2⁴⁰ байт = 240 байт.

Слід звернути увагу студентів на те, що кілобайт містить не 1000, а саме 1024 байта. Причиною цього є використання ПК двійкової системи числення, а найближчим степенем двійки до числа 1000 є 10 степінь, яка дає число 1024.

Під час освоєння студентом самостійної діяльності потрібно виходити з того, що ні одне складне знання, ні одна складна дія не засвоюється зразу та цілком. Тому самостійні завдання повинні вводитися в навчальний процес розчленованими на елементи і операції, що є особливо актуальним у професійній школі. З цією метою доцільно використовувати евристичний (частково-пошуковий) метод. Він спрямований на те, щоб навчити студентів відмовлятися від створених стереотипів. Частково-пошуковий метод здійснює поелементне формування досвіду творчої діяльності у студентів. Під час навчання застосовується як бесіда, так і проблемний виклад матеріалу.

Дослідницький метод формує загальні творчі здібності у процесі цілісного вирішення проблеми чи системи проблемних завдань. Такі завдання повинні складати певну систему і розташовуватися за ступенем зростання складності. Наприклад, студенти нетехнічних спеціальностей не завжди бездоганно орієнтуються у матеріалі щодо одиниць вимірювання інформації. Причиною, мабуть є те, що біт занадто мала одиниця вимірювання інформації, яка перекликається з цифрами двійкової системи числення. Викладання ж двійкової системи числення ще більше ускладнює ситуацію для студентів.

Матеріал щодо двійкової системи числення часто подають з точки зору наявності певних законів, властивих цій системі, які студенти повинні засвоїти на рівні аксіом. Іншими словами, цей матеріал подається на рівні шкільної підготовки і має дуже низьку ефективність. Уведення вісімкової і шістнадцяткової систем числення, виконання арифметичних дій із недесятковими числами та операції перетворення чисел між вищезгаданими СЧ та десятковою часто для студентів є взагалі незрозумілими. Для ефективного усунення вищезгаданих перешкод слід перевірити рівень знань студентів щодо засвоєння ними матеріалу з теми «системи числення».

Одним з основних правил методики навчання теоретичних дисциплін є максимальне використання методів, що є властивими у цій галузі науки. Методи практичного навчання, які передбачають оволодіння студентами як знаннями, так і способами їх практичного застосування, і характеризуються можливістю переходу від практики до теорії і від теорії до практики, мають інтегративний характер – відображають особливості процесів навчання і виробництва. Тому поряд з методами, які відображають процесуальний бік навчального процесу – організації, здійснення, стимулювання, контролю – доцільно використовувати методи, що відображають структуру практичних функцій – підготовки, виконання, контролю.

Відмінністю методів формування інтелектуальних вмінь у процесі навчання є їх практичний характер. В основному вони спрямовані на підтвердження теоретичних положень і відпрацювання практичних вмінь. Методи такого навчання повинні забезпечувати оволодіння як знаннями, так і способами їх застосування, можливість переходу від практики до теорії і від теорії до практики.

Таким чином, ми вважаємо, що під час вибору методів формування професійних інтелектуальних вмінь необхідно врахувати мету, принципи, підходи, у відповідності з якими здійснюється практичне навчання. Обґрунтування методів зроблено на основі наукового узагальнення підходів до класифікації методів навчання. Удосконалення методів формування професійних вмінь можливо лише за умови комплексного застосування наукових знань з педагогіки.

У випадку алгоритмізованого викладення інформації на рівні формулювання основних понять і визначень слід приводити більш точні, детальні та послідовні описи (приписи) дій щодо використання їх у перебігу виконання практичних задач. Отже суб'єкт навчання, який засвоїв і використав ці описи (приписи), завжди набуде ефективних і якісних знань.

Підсумовуючи, слід акцентувати увагу на складності і багатоаспектності проблеми методів навчання. Нами визначені основні компетенції, на формування яких спрямовуватиметься курс інформатики, розглянута класифікація методів навчання, які мають загальнодидактичну основу і застосовуються у професійній педагогіці та використовуються як у теоретичному, так і у практичному навчанні. Дослідження проблеми засвідчило, що використання окремих методів навчання є особливо ефективним. Подальшого дослідження потребують інноваційні способи навчання інформатики, механізми функціонування методів, що забезпечують організацію й проведення навчальних технологій. Ця проблема набула нового акценту й виявилася як проблема навчальної технології. Перспективним напрямом також є розроблення методичної системи навчання інформатики з використанням психотерапевтичних методів.

Список використаних джерел

1. Вікіпедія. Вільна енциклопедія – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://uk.wikipedia.org/wiki>>
2. Кареліна О. Класифікація практичних умінь майбутніх фахівців з інформаційних технологій // Неперервна професійна освіта: теорія і практика: науково – методичний журнал. – 2004. – Вип. III-IV. – С. 226-231.
3. Логвиненко В. Г. Цілі вивчення дисциплін комп'ютерного циклу та інформаційних технологій у вищій школі // Теорія та методика навчання математики, фізики, інформатики: збірник наукових праць. Випуск IV: в 3-х томах. – Кривий Ріг: видавничий відділ НМетАУ, 2006. – т. 3: Теорія та методика навчання інформатики. – С. 20-24.
4. Лебедева М. Б., Шилова О. Н. Что такое ИКТ компетентность студентов педагогического университета и как ее формировать // ИНФО, 2004. – № 3. – С. 95-100.
5. Уваров А. Ю. Три стратегии развития курса информатики // ИНФО, 2000. – №2. – С. 27-34.
6. Pidruchniki.com/.../metodi_zasobi_navchannya.
7. Pidruchniki.com/.../klasifikatsiya_metodiv_nav.
8. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://5fan.info/jgeqasatybewbewbew.html>.
9. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://uk.wikipedia.org/wiki/Інформація>.
10. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ukped.com/plan-konspekti/informatika/2345 -informatika-ponjattja -informatsiyi.html>.
11. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://dl.kture.kharkov.ua/pluginfile.php/468/mod_resource/content/3/content/content2.html.
12. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://stboinfo.wordpress.com/2013/03/13/інформатика- та-інформація>.

**ВПРОВАДЖЕННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ
НАВЧАННЯ: З ДОСВІДУ КИЇВСЬКОГО
НАЦІОНАЛЬНОГО ЕКОНОМІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
імені ВАДИМА ГЕТЬМАНА**

Борисенко Л.Л.,
*кандидат педагогічних наук, доцент,
Київський національний економічний університет
імені Вадима Гетьмана*

In the article an author exposes essence of interactive technologies of studies; grounds advantages of their use in an educational-educator process on the example of psychological pedagogical preparation in the Kyiv national economic university of the name of Vadym Hetman.

Keywords: *innovative teaching technologies; interactive technologies of studies, interactive lecture, educational process.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Підготовка фахівців, здатних швидко реагувати на зміни у соціально-економічному середовищі, адаптувати свою професійну діяльність до нових умов, володіти незаперечними конкурентними перевагами – провідне завдання вищої школи, яке відповідає сучасним світовим глобалізаційним та інтеграційним викликам. Проблема впровадження інноваційних технологій навчання (в тому числі інтерактивних) у вищу професійну освіту є пріоритетною серед психолого-педагогічних досліджень, оскільки вони ґрунтуються на оригінальних методиках розвитку різноманітних форм мислення, креативності, творчих здібностей, високих соціально-адаптаційних можливостях особистості; сприяють мобілізації організаційних, комунікативних, дослідницьких та проєктувальних вмінь майбутніх фахівців. Входження національної системи освіти до спільного європейського простору висуває вимогу вищим навчальним закладам: вдосконалення змісту та структури, форм і методів підготовки майбутніх фахівців; впровадження інноваційних (інтерактивних) технологій навчання для підвищення ефективності та якості навчання студентів, забезпечення об'єктивного та прозорого контролю знань і компетентності випускників [3]. З огляду на це актуальність теми дослідження не викликає сумнівів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковане вирішення цієї проблеми. Аналіз наукових джерел з означеної проблеми дозволяє виокремити певні напрями її дослідження. Вчені розробляють такі її аспекти: методологічні (І. Дичківська, Г. Корнетов, А. Нісімчук, А. Падалка, С. Сисоева, О. Шпак, Н. Юсуфбекова), аксіологічні (М. Бургін, М. Кларін), праксиологічні (С. Сєдова, А. Пригожин), методичні (А. Вербицький, А. Кіктенко, А. Любарська).

Аналіз психолого-педагогічних досліджень свідчить, що методика організації занять на основі інтерактивних навчальних технологій у навчальному процесі вищого навчального закладу недостатньо розроблена та потребує особливої уваги, доцільного вибору методів, способів прийомів інтерактивного навчання. Тобто, постає необхідність дослідження практичних аспектів застосування інтерактивних технологій навчання в сучасних умовах як ефективного інструментарію у формуванні професійної компетентності майбутніх фахівців.

Метою статті є розкрити сутність поняття «інтерактивні технології навчання»; обґрунтувати переваги їх використання у навчально-виховному процесі на прикладі психолого-педагогічної підготовки у Київському національному економічному університеті імені Вадима Гетьмана.

Виклад основного матеріалу. Перш ніж розглянути сутнісні ознаки інтерактивних технологій навчання, необхідно уточнити ключові поняття: «технологія навчання», «педагогічна технологія», «інноваційні технології навчання», «інтерактивні технології навчання».

У документах ЮНЕСКО *технологія навчання* розглядається як системний метод створення, застосування й визначення всього процесу викладання і засвоєння знань із врахуванням технічних і людських ресурсів та їхньої взаємодії, завданням якого є оптимізація форм освіти [5]. Існує розгалужена класифікація технологій навчання, яка включає в себе технічні, економічні, соціальні, інформаційні, педагогічні технології. Ефективність останніх розширює можливості використання усіх інших технологій навчання, причому в оптимальному співвідношенні інноваційних та традиційних технологій навчання.

Сучасний етап розвитку людства характеризується переходом до інформаційного суспільства, у якому постійно зростають обсяги інформації для засвоєння. Це стосується також і навчального

процесу у ВНЗ, де також відбувається значне збільшення обсягів навчального матеріалу, який необхідно засвоїти у процесі навчання. Ці обставини приводять до погіршення функціональних станів студентів та формування у них нераціональних стилів учіння. Розв'язати цю проблему, хоча б частково, можна за допомоги використання поряд з традиційними, інноваційних технологій навчання, а саме, – інтерактивних.

Як зазначає В. Козаков, «технологія навчання – це реалізація детально описаного поєднання способів, засобів, методів, комунікацій, відповідних умінь, навичок, знань, суб'єктів навчання, необхідних для забезпечення відтворюваності результатів їх дій стосовно бажаних змін у поведінці студентів (учнів, слухачів), адекватно визначеним точним (операціоналізованим) цілям спільної діяльності навчання» [4, с. 36].

С. Сисоєва вважає, що «технологія навчання – поняття близьке, але не тотожне педагогічній технології, оскільки воно відображає шлях освоєння конкретного навчального матеріалу в межах певного предмета, теми, питання в межах обраної технології» [6].

За М. Кларіном педагогічна технологія – «системна сукупність та порядок функціонування всіх особистісних, інструментальних та методологічних засобів, що використовуються для досягнення освітньої мети» [3 с. 48].

І. Дичківська визначає, що «педагогічна технологія – це модель спільної педагогічної діяльності, продумана в усіх деталях з проектування, організації та проведення навчального процесу з безумовним забезпеченням комфортних умов для студента і викладача» [1].

Визначення понять «педагогічна технологія» і «технологія навчання» вказують на те, що у навчальному процесі ВНЗ вони тісно переплітаються, що будь-яка технологія навчання реалізується в межах конкретної педагогічної технології, використовуючи різноманітність методів і способів навчання: традиційних, інноваційних, репродуктивних, інтерактивних.

Так, результатом аналізу наукових досліджень В. Безпалько, М. Кларіна, В. Сластьоніна є розуміння навчальної технології як упорядкованої сукупності дій, операцій і процедур, які інструментально забезпечують досягнення прогнозованого результату в умовах навчального процесу, що змінюється.

До інноваційних навчальних технологій учені відносять ті, які здійснюють комплексне оновлення освітнього процесу та технології, що є комбінацією кількох технологій.

Технологічний підхід до навчання передбачає точне інструментальне управління навчальним процесом і достатньо гарантоване досягнення поставлених навчальних цілей.

Аналіз діяльності викладачів кафедри педагогіки та психології Київського національного економічного університету свідчить, що під час викладання дисциплін психолого-педагогічного циклу вони у роботі зі студентами найчастіше впроваджують інтерактивні технології. До інтерактивних (від англ. Interaction – взаємодія) відносять інтенсивні технології, які навчають і розвивають особистість, побудовані на цілеспрямованій спеціально організованій груповій і міжгруповій діяльності, «зворотньому зв'язку» між усіма її учасниками для досягнення взаєморозуміння і корекції навчального процесу, рефлексивного аналізу або дебрифінгу. Вказані технології активно використовуються тому, що вони стимулюють самостійність, активність студентів; надають їм можливість інтелектуального розвитку, сприяють формуванню в них комунікативних умінь, партнерської взаємодії, командного стилю роботи, вміння оперативного перебудувати діяльності у зв'язку зі зміною вимог.

Як відомо, існують різні наукові підходи до класифікації інтерактивних технологій. З огляду на їх класифікацію, запропонованої О. Пометун, подамо ті, які використовуються викладачами кафедри педагогіки та психології [2]. Це, перш за все, інтерактивна лекція. Це вид лекцій, де викладач, використовуючи різні підходи (постановка питань, аналіз кейсів, введення фрагментів дискусії), активізує процес навчання. *Інтерактивна лекція* спрямована на активізацію мислення і поведінки студентів, носить здебільшого *проблемний та пошуковий* характер, сприяє налагодженню оперативного зворотного зв'язку викладача зі студентами, забезпечує інтенсифікацію педагогічної праці, стимулює самостійне здобуття знань студентами та забезпечує високі результати навчальної діяльності. На наш погляд, вже в самому визначенні окреслені переваги такої лекції.

Так, О. Пометун вважає, що інтерактивна лекція відрізняється від традиційної двобічним потоком інформації (від педагога і від студентів), містить проблемні питання з боку викладача, лектора, виділяється евристичним типом навчання, допускає переривання розповіді педагога і обговорення теми, що викликала труднощі для розуміння або зацікавила студентів. Інтерактивна лекція допускає імпровізовані виступи студента або кількох студентів з теми лекції. Метою інтерактивної лекції є донесення інформації і активне

її засвоєння студентами, а не обмін думками. Лекційна форма при переході до подальших етапів навчання повинна послідовно замінюватися дискусіями, доповідями, обговореннями або іншими формами навчання, які процес засвоєння знань і навичок роблять більш активним і передають частину функцій керування навчанням тим, хто навчається [2].

Особливостями інтерактивної лекції, на думку І. Дичківської, є активізація мислення і поведінки студентів, що має довготривалий характер протягом всього лекційного часу; самостійність навчання та прийняття рішень студентами; постійна взаємодія викладача і студентів [1].

В. Козаков підкреслює, що кращими варіантами інтерактивних лекцій є поєднання міні-лекцій та обговорень, контрольовані викладачем дискусії студентів [4].

Проаналізувавши і узагальнивши досвід КНЕУ щодо впровадження інноваційних технологій у навчальний процес, вважаємо, що інтерактивна лекція зайняла провідне місце в діяльності професорсько-викладацького складу КНЕУ. Серед студентів найбільшою популярністю користуються такі види інтерактивної лекції: проблемна, інтегрована, бінарна, провокаційна, лекція-прес-конференція, лекція-візуалізація [8].

Найчастіше викладачі обирають інтерактивну лекцію, бо вона сприяє активізації мислення і поведінки студентів; забезпечує опрацювання великого масиву інформації; зводить до мінімуму монолог викладача, надаючи перевагу діалогу лектора, який максимально використовує знання попередніх тем курсу, інших предметів, загальноекономічні та наукові знання; носить здебільшого проблемний та пошуковий характер; сприяє налагодженню оперативного зворотнього зв'язку зі студентами; створює умови інтенсифікації педагогічної праці; забезпечує досягнення високих результатів навчальної діяльності; активізує самостійне здобуття знань студентами.

Щоб ефективно провести інтерактивну лекцію необхідно підготувати належним чином аудиторію: укомплектувати її необхідними технічними засобами: комп'ютером, мультимедійним проектором, інтерактивною дошкою (типу SMART Board).

Крім того, викладач повинен розробити принципово нові навчально-методичні матеріали:

- а) мультимедійний підручник;
- б) електронний конспект лекції;
- в) презентаційна версія курсу у форматі Power Point.

Інтерактивна лекція використовується при застосуванні активної та інтерактивної моделі навчання.

Наприклад, лекцію-провокацію оптимально використовувати при застосуванні активної моделі навчання, яка сприяє стимулюванню пізнавальної активності і самостійності студентів, причому студенти виступають у ролі «суб'єкта» навчання, виконуючи різноманітні творчі завдання, вступають у діалог з викладачем. Домінують практичні та частково-пошукові методи.

Інтерактивна модель навчання розглядається як спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, що має конкретну, передбачувану мету – створити комфортні умови навчання, за яких кожен студент відчує свою успішність та інтелектуальну спроможність [1]. Викладачі і студенти виступають «рівноправними суб'єктами» кооперативного навчання (парне, групове, колективне, навчання у співпраці). У навчальному процесі домінують такі види інтерактивної лекції, як проблемна лекція, лекція-прес-конференція, бінарна лекція, лекція-шоу тощо.

Узагальнюючи досвід викладачів КНЕУ, можна зробити висновки, що якість проведення інтерактивної лекції значною мірою залежатиме від:

- рівня підготовки викладача, опанування сучасною методикою викладання та володіння мультимедійними технологіями навчання;
- готовності студентів до інновацій.

Інтерактивна лекція сприяє формуванню професійної компетентності майбутніх економістів і здатності швидко реагувати на зміни у соціально-економічному середовищі та адаптувати свою професійну діяльність до нових умов.

До другої групи інтерактивних технологій відносяться ті, що побудовані на аналізі ситуацій (кейс-метод). Це найбільш задіяна інтерактивна технологія навчання, оскільки вона, скоріше всього, спрямована на формування нових психологічних якостей і умінь, а не на засвоєння знань. Кейс, як відомо, активізує інтерактивну діяльність учасників заняття, розвиває їхні аналітичні і комунікативні здібності.

Метод являє собою специфічний різновид дослідницької аналітичної технології, яка поєднує операції дослідницького процесу і аналітичні процедури. Кейс-метод є наочно-проблемним, наочно-практичним і наочно-евристичним методом навчання одночасно, оскільки в ньому подається наочна характеристика практичної проблеми й демонструється пошук способів її вирішення [7].

Цінність кейс-методу полягає в тому, що він поєднує одночасно теоретичну і практичну проблеми та актуалізує певний комплекс знань, який необхідно засвоїти для вирішення цих проблем, а також вдало суміщає навчальну, аналітичну і виховну діяльність, що безумовно є ефективним у формуванні пошукової діяльності майбутніх економістів.

Наступна група навчальних технологій об'єднує частково-пошукові та евристичні методи, «мозковий штурм», метод багатомірних матриць, метод фокальних об'єктів, дискусії, ігрові методи, метод організованих стратегій (інверсії), метод синектики, метод вільних асоціацій, контактне заняття. Під час застосування цих методів формуються вміння студентів аналізувати ситуацію, творчо застосовувати набуті знання, логічно мислити, приймати рішення. Охарактеризуємо деякі з них.

Метод *«мозковий штурм»* – метод некритичного генерування ідей; він є способом організації спільної діяльності для оперативного і ефективного вирішення поставлених задач, а також як метод активного навчання і стимулювання групових процесів у природних і спеціально створених групах. Сутність «мозкового штурму» полягає у вільному висловлюванні найрізноманітніших ідей, які можуть допомогти розв'язанню певної проблеми [5]. Процедура цього методу така:

- пояснення основних правил «мозкового штурму» (на стадії генерації ідей критика неможлива, всі думки сприймаються; метою реалізації цієї стадії є отримання різних думок, оскільки це збільшує кількість цінних ідей, їх поліпшення та комбінування);
- формулювання проблеми і постановка задачі для групи;
- здійснення студентами записів їх ідей і міркувань у період навчання; реєстрація ідей (у порядку надходження) на дошці або екранному проекторі чи папері для загального ознайомлення з ними;
- обговорення, оцінювання та комбінування ідей проходить після того, як усі вони вислухані. Найбільш поширеним трактуванням сьогодні є розуміння цього методу як вільного публічного обговорення будь-якого питання з метою взаємозбагачення інформацією про певний предмет та досягнення мети (істини) [8].

Метод дискусії. Деякі дослідники пропонують розрізняти типи дискусійного монологу, а саме: монолог-вступ (визначає предмет

обговорення, на підставі якого висуваються протилежні тези, має на меті викликати інтерес до запропонованої проблеми), монолог-ствердження (визначає весь спектр можливих міркувань, наголошуючи на певних моментах, які потребують доведення), монолог-заперечення (містить короткий переказ поданих раніше доказів з метою виявлення недоречностей і переконування у власній аргументації), монолог-висновок (підбиває підсумок обговорення запропонованих тез та остаточно формулює думку стосовно доведності або компромісності отриманого висновку).

Навчальною метою дискусії найчастіше є розвиток мислення студентів, формування комунікативної культури. Як підкреслюють науковці, у процесі організації дискусії вирішуються два види завдань, а саме:

- пов'язані зі змістом дискусії (усвідомлення учасниками дискусії суперечностей раніше отриманих знань з відповідної проблеми; актуалізація отриманих раніше знань, використання творчого підходу до оцінювання можливостей застосування отриманих знань та інше);

- пов'язані з організацією та проведенням дискусії (визначення оптимальної кількості учасників обговорення, розподіл ролей, дотримання правил поведінки тощо).

Однією із особливостей навчальної дискусії, як відмічають спеціалісти, є її керованість. У зв'язку з цим, найефективнішим засобом впливу керівника дискусії на її хід є постановка запитань. Вони дають можливість з'ясувати певні моменти теми, стимулюють до пошуку, розвитку творчого мислення, формулювання власних висновків та переконань.

Готуючись до проведення дискусії, викладач повинен реалізувати такі етапи роботи:

- визначити тему (проблему) дискусії – виявити відмінності в розумінні питання і в процесі обговорення дійти спільної точки зору [8];

- сформулювати завдання дискусії – поглибити знання та виявити заплутані неоднозначні моменти в запропонованій інформації; розвинути культуру обговорення та вміння аргументувати, толерантно сприймати пропозиції опонентів;

- провести підготовку до дискусії – вибір теми та технології дискусії, здійснення орієнтації учасників стосовно дискусійної проблеми шляхом підготовки виступів, розробки завдань;

- визначити хід дискусії – організація дискусійного обговорення реалізується через виступи, запитання, загальне обговорення;

– продумати підсумки дискусії – здійснюється аналіз роботи учасників обговорення і подається аргументація на користь найбільш виваженого, сучасного або оригінального варіанта вирішення проблемної ситуації чи питання [8].

Метод багатомірних матриць (морфологічний аналіз) – створення нових комбінацій відомих елементів на основі їх структурного розташування.

Метод фокальних об'єктів – ознаки деяких випадково обраних об'єктів переносяться на предмет, що розглядається (фокальний, тобто той, що знаходиться в фокусі уваги), в результаті чого одержуються незвичні поєднання, що є основою оригінальних ідей.

Метод організованих стратегій (інверсії) – пошук ідеї вирішення творчої задачі в нових, неочікуваних напрямках, найчастіше протилежних традиційним поглядам і переконанням, всупереч формальній логіці і здоровому глузду.

Метод синектики – «мозковий штурм» у поєднанні з використанням різноманітних аналогій для опису досліджуваного об'єкта, що проводиться спеціально підготовленою групою.

Метод вільних асоціацій – спосіб генерування нових ідей на основі вільного висловлення асоціацій і побудови асоціативних ланцюжків.

Метод евристичних (ключових) запитань – для всебічного аналізу проблеми пропонується надати відповіді на 7 ключових запитань: Хто? Що? Навіщо? Де? Чим? Як? Коли?

Евристична бесіда – це метод навчання, при якому студенти у ході бесіди, підготовленої викладачем, самостійно вирішують проблемні завдання. Виокремлюють такі головні особливості методу евристичної бесіди: знання не пропонуються у готовому вигляді, а їх треба здобувати самостійно; викладач організовує не повідомлення чи виклад знань, а їх пошук за допомогою різних засобів; студенти самостійно доходять висновків під керівництвом викладача. В евристичній бесіді викладач веде студентів до порівняння і зіставлення, аналізу і синтезу, знаходження правильної відповіді, встановлення логічних зв'язків, виведення висновків і узагальнень.

Контактне заняття – передбачає інтерактивний формат навчання, що суттєво розширює діапазон використання дидактичних методів навчання (лекція-диспут, «мозковий штурм», кейс-метод, бізнес-тренінг, ситуаційні вправи, реальні проекти, дебрифінг, робота в малих групах, рольова гра тощо). Контактне заняття

та забезпечує раціональне поєднання теорії та практики; містить міждисциплінарний компонент; забезпечує постійний зворотний зв'язок викладачів зі студентами.

Висновки. Викладений матеріал розкриває суттєві особливості інтерактивних технологій навчання, реалізація яких є основою формування професійної компетентності майбутніх економістів, оскільки вони ґрунтуються на оригінальних методиках розвитку різноманітних форм мислення, креативності, творчих здібностях, високих соціально-адаптаційних можливостях особистості; сприяють мобілізації організаційних, комунікативних, дослідницьких та проектувальних вмінь майбутніх фахівців, розвитку пошукової активності студентів економічних спеціальностей.

Список використаних джерел

1. Дичківська І. М. Основи педагогічної інноватики: навч. посіб. /І.М. Дичківська. – Рівне: РДГУ, 2001. – 233 с.
2. Інтерактивні технології навчання /О. І. Пометун, Л. В. Пироженко, Г. І. Коберник та ін. – К.: Науковий світ, 2004. – 86 с.
3. Кларин М. В. Инновации в обучении: метафоры и модели. Анализ зарубежного опыта / М. В. Кларин. – М.: Наука, 1997. – 223 с.
4. Козаков В. А. Психолого-педагогічна підготовка фахівців у непедагогічних університетах: монографія / В. А. Козаков. – К.: ЗАТ «НІЧЛАВА», 2003.–140 с.
5. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пос. для студ. пед. вузов; под ред. Е.С. Полат. – М.: Академия, 2001. – 271 с.
6. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті; за редакцією проф С.О.Сисоевої. – К.: ВІПОЛ, 2001. – 502 с.
7. Психологія діяльності та навчальний менеджмент: збірник міні-кейсів /кол. авторів: Л. А. Колесніченко, Л. Л. Борисенко, М. І. Радченко. – К. : КНЕУ, 2010. – 151с.
8. Психолого-педагогічні аспекти реалізації сучасних методів навчання у вищій школі: навч. посіб. /М.В.Артюшина, О.М.Котикова, Г. М. Романова та ін.– К.: КНЕУ, 2007. – 528 с.

**СИСТЕМА ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ
З ФІЗИЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ В ГАЛУЗІ
«ФІЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ, СПОРТ І ЗДОРОВ'Я ЛЮДИНИ»**

Дуло О.А.,

кандидат медичних наук, доцент,

Мелега К.П.,

кандидат медичних наук, доцент

Фотул Ю.В.,

студент 4 курсу факультету здоров'я людини

ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

In the article the system of preparation of specialist is considered on physical rehabilitation in industry "physical education, sport and human health". Highlight components of specialists training and analysed the building of pedagogical process. It is indicated on importance of bringing to the curriculum of preparation of specialists both rehabilitation technologies and sporting disciplines. It is marked on application of the generally accepted international term "physical therapist", instead of the speciality accepted only in Ukraine of the name "specialist on physical rehabilitation".

Keywords: *professional preparation, specialist on physical rehabilitation, physical therapist.*

Постановка проблеми. Підготовка фахівців з фізичної реабілітації розпочалася у вищих навчальних закладах України фізкультурного профілю на базі кафедр лікувальної фізкультури у 1994 – 1995 рр. Для цього був використаний досвід навчання інструкторів лікувальної фізкультури.

Для нової спеціальності була вибрана назва „фізична реабілітація”, що відповідало тогочасному баченню професійної ролі та місця фахівців у сферах фізичного виховання і охорони здоров'я.

У 1997 році Державний комітет з фізичної культури і спорту затвердив і погодив з Міністерством праці України Кваліфікаційну характеристику нової професії, після чого спеціальність „фахівець з фізичної реабілітації” була затверджена Кабінетом Міністрів України і внесена до Класифікатора професій України.

Швидкому розвитку фізичної реабілітації як окремої освітньої, наукової та практичної галузі також сприяла співпраця з голланд-

ськими, шведськими та канадськими фізичними терапевтами у рамках різноманітних проєктів та програм.

Подальший розвиток галузі виявив необхідність пошуку її міжнародного відповідника для удосконалення освітніх програм, співпраці у науковій та практичній сферах. Термін „фізична реабілітація” не використовується у економічно розвинених країнах як назва галузі чи спеціальності, але виявлена подібність до інтернаціонального трактування терміну „фізична терапія” (physical therapy) „фізіотерапія”. Терміни „фізична терапія” та „фізіотерапія” в англійських літературних джерелах є синонімами, а в українській науково-методичній літературі термін „фізична терапія” не поширений.

Національне тлумачення терміну „фізіотерапія” відрізняється від міжнародного. В Україні фізіотерапію прийнято трактувати як галузь „медицини”, що вивчає дію на організм природних і преформованих фізичних чинників, їх застосування при лікуванні хворих; лікування фізичними чинниками. Спеціальність лікар-фізіотерапевт внесено до Національного класифікатора України «Класифікатор професій – 2007» у підклас 2229 «Інші професіонали в галузі медицини (крім сестринської справи та акушерства)» класу 222 «Професіонали в галузі медицини (крім медичних сестер)» підрозділу 22 «Професіонали в галузі наук про життя та медичних наук».

У міжнародному класифікаторі професій ISCO – 08, спеціальність «фізіотерапевт» внесено за кодом 2264 у частину 226 «Інші спеціалісти охорони здоров'я». У цю частину увійшли професії охорони здоров'я, за винятком лікарів, ветеринарів, медсестер, акушерок, молодшого медичного персоналу. Таким чином, спеціальність «фізіотерапевт» (фізичний терапевт) у Міжнародному класифікаторі професій ISCO – 08 не належить до лікарських.

Згідно з Національним класифікатором України „Класифікатор професій – 2007”, спеціальність „фахівець з фізичної реабілітації” внесено у розділ 32 „фахівці в галузі біології, агрономії та медицини”, підрозділ 322 „допоміжний персонал у галузі сучасної медицини, фізіотерапії, фармації та ветеринарії (крім медичних сестер), клас 3226 „фізіотерапевти та масажисти”.

Мета роботи. Обґрунтувати доцільність підготовки фахівців з фізичної реабілітації у вищих навчальних закладах фізкультурного профілю.

Нині в Україні здійснюється підготовка фахівців з фізичної реабілітації більш ніж у 15 вищих навчальних закладах. Здійснюється

вона в галузі 0102 „фізичне виховання, спорт і здоров’я людини” за напрямом 6.010203 „здоров’я людини”, куди окрім спеціальності 8.01020302 „фізична реабілітація” входить 8.01020301 „валеологія” та 8.01020303 „фітнес і рекреація”. Також підготовка фахівців у галузі 0102 „фізичне виховання, спорт і здоров’я людини” здійснюється ще за двома напрямами: 6.010201 „фізичне виховання” та 6.010202 „спорт (за видами діяльності)”.

Правовою основою підготовки фахівців фізичної реабілітації є закон України „Про освіту”, згідно з яким першочерговим завданням закладів освіти є кадрове забезпечення всіх напрямів реабілітаційного процесу спортсменів, нетренованих осіб з різними захворюваннями та інтенсифікації підготовки відповідних фахівців. Законом передбачено підвищення якості навчання за рахунок упровадження в навчальний процес фундаментальних медико-біологічних дисциплін, сучасних підходів до фізичної реабілітації осіб з різними захворюваннями та пошкодженнями, а також нових методик досліджень функціонального стану організму людини.

Потрібно відмітити, що за останні роки працездатне населення, з метою підтримки свого іміджу перед роботодавцем, різко, практично вдвічі, скоротило кількість звернень за медичною допомогою. В результаті, величезний масив патологічних станів продовжує розвиватися, що приводить до переходу їх у хронічний стан інвалідизації та передчасної смертності працездатного населення країни. Економісти дійшли до висновку, що ігнорувати проблему відновлення працездатності хворих у грошовому еквіваленті – значно дорожче, ніж проводити активну реабілітацію на ранніх стадіях хвороби, коли ще є можливість відновити здоров’я хворого до фізичної, психологічної та соціально-економічної повноцінності.

У теперішній час реабілітація займає важливе місце серед провідних медико-соціальних напрямів, що розробляються в світі. Наукові дослідження із впливу засобів реабілітації чітко довели, що при правильно розробленій програмі до активного життя можливо повернути 50% хворих.

За статистикою, 26% хворих втрачають працездатність і переходять у категорію інвалідів за причиною несвочасного та нерегулярного проведення відновлювального лікування і недооцінки основних засобів фізичної реабілітації, спрямованих на відновлення втраченої рухової функції.

Таким чином, враховуючи важливість якісної підготовки фахівців з фізичної реабілітації та потребу таких фахівців на ринку пра-

ці, ми з 2013/2014 навчального року розпочали навчання студентів за новим базовим навчальним планом, який кардинально відрізняється від попереднього, за яким навчалися студенти факультету фізичного виховання і спорту. Сьогодні назва факультету “здоров’я людини” ДВНЗ „Ужгородський національний університет” відповідає напряму підготовки фахівців. Новий навчальний план базується на галузевому стандарті вищої освіти України з напряму 6.010203 «здоров’я людини», затвердженого наказом МОН України від 28.05.2013 року № 618 і передбачає термін навчання 4 роки на денній формі (5 років на заочній формі навчання) для отримання освітньо-кваліфікаційного рівня (ОКР) „бакалавр”. Для отримання ОКР „спеціаліст” або „магістр” за спеціальністю „фізична реабілітація” студенти продовжують навчання ще 1 рік. Загальна кількість кредитів для отримання ОКР „бакалавр” становить 240, з них: 165 – нормативна частина, 75 – варіативна частина.

Нормативна частина складається з 3-х циклів:

Перший цикл – гуманітарних та соціальних дисциплін, куди входять такі предмети, як: історія України, політологія, філософія, іноземна мова, українська мова, історія української культури. Фахівець з фізичної реабілітації повинен знати національну історію, культуру та традиції, бути розвинутою, освіченою, інтелігентною людиною, яка може кваліфіковано здійснювати лікувальну, оздоровчу та виховну роботу з різними верствами населення, тобто хворими та здоровими, тренуваними і нетренованими особами.

Другий цикл – природничо-наукових (фундаментальних) дисциплін, куди входять такі предмети, як: анатомія людини обсягом 5,0 кредитів – 180 год, фізіологія людини обсягом 5,0 кредитів – 180 год, біохімія спорту та спортивна фізіологія обсягом 3,0 кредити – 108 год, спортивна медицина обсягом 3 кредити – 108 год, біологія, гігієна, основи фізичної реабілітації. Медико-біологічна підготовка потребує знань основних анатомо-фізіологічних закономірностей вікового розвитку людини, теоретичних основ медичних наук, знання системи та принципів реабілітації, санітарно-гігієнічних вимог до умов проведення занять з лікувальної фізичної культури, масажу, надання фізіотерапевтичних та мануальних процедур.

Третій цикл – професійно-орієнтованих дисциплін складається з 30 дисциплін, важливою складовою яких є реабілітаційні технології, в рамках яких читаються такі курси, як: фізіотерапія, дієтологія, клініко-лабораторна діагностика, фізична реабілітація при захворюваннях внутрішніх органів, курортологія, функціональна

діагностика, реабілітаційний масаж, фізична реабілітація при порушеннях опорно-рухового апарату, фізична реабілітація в педіатрії, фізична реабілітація при захворюваннях нервової системи, фітотерапія, біоритмологія, нетрадиційні методи оздоровлення. Професійно-педагогічна підготовка фахівця з фізичної реабілітації включає знання з теоретичних і медичних основ фізичної реабілітації, характеристики основних профілактичних та лікувальних засобів фізичної реабілітації, особливостей методик застосування різних засобів фізичної реабілітації і врахування особливостей захворювання, віку, статі та фізичної підготовки людини, основних прийомів та методик класичного, точкового та сегментарно-рефлекторного масажу, основних фізіотерапевтичних процедур, форм та методів врахування та контролю ефективності застосування засобів фізичної реабілітації.

Наукова підготовка фахівця з фізичної реабілітації (дисципліна „основи науково-дослідної роботи” – 4 семестр) передбачає: складання плану, програми наукових досліджень, уміння систематизувати і аналізувати результати наукових досліджень, спроможність виконати і захистити три курсових роботи: з загальної теорії спорту для всіх, з основ здорового способу життя та з реабілітаційних технологій.

З метою повноцінного розуміння термінів та понять у етіопатогенезі, клінічних симптомах захворювань та пошкоджень внутрішніх органів, нервової, ендокринної, сечостатевої систем, опорно-рухового апарату, вперше до вибіркової частини навчального плану введено дисципліну „латинська мова” обсягом 1 кредит.

Фахівець з фізичної реабілітації є фахівцем з подвійною освітою (фізичне виховання і фізична реабілітація), діяльність якого спрямована на поліпшення спортивної та оздоровчої масової роботи, підвищення показників стану здоров'я та фізичного стану осіб, які мають різні захворювання та ушкодження, підвищення спортивних досягнень. Підготовка професіоналів за ОКР „магістр” за спеціальністю „фізична реабілітація” передбачає присвоєння кваліфікації викладача вищого навчального закладу, тому для роботи в закладах освіти з метою викладання дисципліни „фізичне виховання” у варіативній частині навчального плану підготовки фахівців передбачені дисципліни: теорія і методика фізичного виховання 5 кредитів – 180 год, теорія і методика спортивної підготовки 4 кредити – 144 год, методика фізичних вправ у спеціальних медичних групах обсягом 3 кредити – 108 год, плавання та мето-

дика викладання, гімнастика та методика викладання, легка атлетика та методика викладання, силові види спорту, а для можливості роботи з особами, які мають обмежені можливості (інваліди), у навчальному плані передбачена дисципліна адаптивне фізичне виховання обсягом 3 кредити – 108 год. З метою підвищення практичної підготовки майбутніх фахівців для роботи в закладах освіти навчальним планом передбачена педагогічна практика в школі – тривалістю 3 тижні та педагогічна практика з основ здоров'я в школах – тривалістю 2 тижні.

Практика за профілем майбутньої спеціальності тривалістю 5 тижнів ставить за мету прищеплення студентам навичок та умінь зі складання програми фізичної реабілітації, конспектів занять із лікувальної фізичної культури, розробки комплексів фізичних вправ, освоєння методів лікувального масажу з наступним проведенням один на одному занять з лікувальної гімнастики, процедур класичного, сегментарного, точкового масажу та відпуск фізіопроцедур. У процесі клінічної практики студенти під керівництвом викладача проводять індивідуальні та групові заняття з лікувальної фізичної культури у лікувально-профілактичних закладах з хворими, які закріплені за ними, проводять процедури лікувального масажу та фізіотерапевтичні процедури, бесіди, лекції з медичних та фізкультурно-оздоровчих тем.

Стажування є важливою ланкою у професійній підготовці фахівця фізичної реабілітації. Метою стажування є оптимізація професійної підготовки студентів до майбутньої трудової діяльності на посаді фахівця з фізичної реабілітації. Наприкінці стажування студенти подають до захисту пакет звітної документації, який складається з індивідуального плану роботи, журналів загального та щоденного обліку хворих, що отримують процедури лікувального масажу, фізіотерапії та лікувальної гімнастики, плани-конспекти занять лікувальної гімнастики, комплекси фізичних вправ, які рекомендуються хворим для самостійних занять, звіт щодо проведених бесід, звіт з проходження практики, характеристику практиканта.

Фахівець з фізичної реабілітації повинен вміти: визначати рівень фізичного розвитку людини з урахуванням біологічного віку; визначати рівень функціонального стану та фізичної підготовки людини; визначати обсяг фізичного навантаження під час занять з лікувальної фізичної культури; здійснювати добір засобів та методів фізичної реабілітації з урахуванням діагнозу захворювання,

стадії, функціонального стану кардіореспіраторної та нервово-м'язової систем, рівня фізичної підготовки та індивідуальних особливостей організму людини; розробляти методики занять з лікувальної фізичної культури, масажу та проводити добір методик надання фізіотерапевтичних та мануальних процедур; складати конспекти занять з лікувальної фізичної культури та комплекси фізичних вправ; проводити заняття з лікувальної фізичної культури, масаж, фізіотерапевтичні процедури та володіти основними прийомами мануальної корекції; здійснювати лікарсько-педагогічні спостереження з метою оцінки ефективності різних засобів фізичної реабілітації.

Спираючись на подвійну освіту (фізичне виховання та фізична реабілітація), фахівець із фізичної реабілітації повинен володіти методикою масажу, надання фізіотерапевтичних процедур для різних верств населення у лікувально-профілактичних та спортивних закладах (поліклініках, лікарнях, диспансерах, профілакторіях, санаторіях, спеціалізованих школах-інтернатах, базах відпочинку, центрах реабілітації та приватних закладах). Крім того, фахівець із фізичної реабілітації повинен володіти методикою спортивного та оздоровчого тренування, що буде сприяти його роботі серед різних верств населення при організації та проведенні заходів оздоровчого спрямування.

Висновки. Таким чином, фахівець з фізичної реабілітації – це не лікар, але член реабілітаційної команди, який проводить функціональне обстеження здорових та хворих, тренуваних та нетренованих осіб за допомоги проведення функціональних тестів, складає та виконує реабілітаційні програми, за допомоги проведення фізичних вправ, масажу та преформованих фізичних чинників. Його професійна діяльність спрямована на функціональне відновлення організму.

У підготовці фахівців з подвійною освітою спостерігаються інноваційні зміни: навчальний процес здійснюється за новою освітньо-професійною програмою, новою освітньо-професійною характеристикою, новим навчальним планом та удосконаленими навчальними програмами. Наявність в ДВНЗ «Ужгородський національний університет» медичного факультету з його потужною інфраструктурою та професорсько-викладацьким складом – це значна перевага в підготовці фахівців з фізичної реабілітації над іншими вишами фізкультурного профілю. Все вищевикладене дозволяє готувати фахівців на рівні міжнародних стандартів.

Перспективи подальших досліджень. Існує проблема працевлаштування випускників за спеціальністю “фізична реабілітація”. Міжнародним відповідником спеціальності „фахівець з фізичної реабілітації” слід вважати спеціальність „фізіотерапевт” (фізичний терапевт), що є нелікарською професією і внесена за кодом 2264 у частину 226 „Інші професіонали в галузі охорони здоров’я” Міжнародного класифікатора професій ISCO – 08. У контексті інтеграційних процесів видається коректним та доцільним замість прийнятої лише в Україні назви спеціальності „фахівець з фізичної реабілітації” застосовувати загальноприйнятий міжнародний термін „фізичний терапевт”. У відповідності із Міжнародним класифікатором професій ISCO – 08, така заміна повинна знайти відображення у Класифікаторі професій України та інших нормативних документах. Зокрема, це стосується введення відповідних посад до штатних розписів медичних закладів.

Список використаних джерел

1. Галузевий стандарт вищої освіти України за напрямом 6.010203 «Здоров’я людини». – Київ, 2013. – 45 с.
2. Герцик М.С. Кінезіологія в системі культури / М.С. Герцик, А.М. Герцик // Матеріали конференції. – Івано-Франківськ: Плай, 2001. – С. 7-8.
3. Марченко О.К. Перспективы подготовки специалистов по физической реабилитации в Украине /О.К. Марченко //Медицинская реабилитация, курортология и физиотерапия. – 2008. – № 1. – С. 47- 49.
4. Морозов Г.А. К вопросу преподавания студентам медицинских вузов дисциплины «физическая реабилитация» /Г.А. Морозов, В.В. Васильева, Н.М. Кулик //Вестник физиотерапии и курортологии. – 2013. – № 2. – С. 136-137.
5. Цільова комплексна програма “Фізичне виховання – здоров’я нації”. – К., 1998. – 48 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ ЮРИСТОВ ПРИ ПОМОЩИ СОЦИАЛЬНЫХ СОСТАВЛЯЮЩИХ

Заричанский О.А.,

*кандидат педагогических наук, доцент
Ивано-Франковский университет права
имени Короля Данила Галицкого*

The article considers the social components in the formation of legal culture of students and rescuers in a modern building of the Ukrainian state. Confirmed that social norms are a necessary component of any field of legal socialization of the individual trainee's rescue. As an objective reality, they are oriented person in the complex processes of social life, orient it on the election of socially approved behavior and activity. In connection with this problem is actualized familiarizing the subjects of educational activity to the values of the different legal cultures.

Keywords: *legal culture, sotsyalnaya life, socialization, sotsyalnye the rules, the future lawyer.*

Среди правовых общественных отношений, которые стимулируют правовой прогресс, формирование и развитие правовой культуры личности, важное место принадлежит социальным отношениям, социальной сфере общественной жизни. Сегодня ни одна из задач государственной, в частности правовой политики, не может быть успешно реализована без учета социальных аспектов общественного развития общества. Влияние социальной сферы и, прежде всего, социальных отношений на развитие правовой культуры будущих юристов осуществляется посредством социальной направленности деятельности государства, обеспечения социальных прав и свобод граждан, создания условий для реализации социального потенциала человека.

С целью повышения уровня правового образования населения, создания надлежащих условий для приобретения гражданами правовых знаний Президентом Украины был издан Указ «О Национальной программе правового образования населения» от 18 октября 2001 года № 992/2001. Програма предусматривала решения на государственном уровне дальнейшего развития правосознания населения, преодоления правового нигилизма, удовлетворения потребностей граждан в получении знаний о праве. Это должно было быть обеспечено, прежде всего, путем совершенствования правового образования населения.

Цель Программы – повышение общего уровня правовой культуры и совершенствование системы правового образования населения, приобретение гражданами необходимого уровня правовых знаний, формирование у них уважения к праву.

Основными задачами Программы являются: повышение уровня правовой культуры населения, в частности государственных служащих, создание надлежащих условий для приобретения гражданами знаний о своих правах, свободах и обязанностях; широкое информирование населения о правовой политике государства и законодательстве, обеспечение свободного доступа граждан к источникам правовой информации, совершенствование системы правового образования населения, сохранение и развитие отечественных традиций в этой сфере [2, с. 357]. Правовую культуру в педагогической, психологической, философской и юридической литературе определяют по-разному. Одни авторы в понятие правовой культуры включают право, правосознание, правовые отношения, законность, правопорядок, правомерное поведение [1, с. 15]. При определении правовой культуры некоторые исследователи отождествляют понятия правовая культура и правовая культура общества. В частности, В. П. Сальников определяет правовую культуру общества как "...разновидность общественной культуры, отражающей определенный уровень правосознания, законности, совершенства законодательства и юридической практики, охватывающей все ценности, созданные людьми в области права" [4], а также В. Д. Попков считает, что "...правовая культура общества – это и есть определенное состояние и уровень правосознания, совершенства законодательства, всей системы юридических актов, эффективность деятельности юридических учреждений, качество юридической практики" [6, с. 438].

Современная правовая культура – это правовая культура развитого и эффективно функционирующего гражданского общества и правового государства. По своей сути и основной идее она представляет собой культуру признания, защиты и осуществления прав и свобод человека и гражданина как высших ценностей [3, с. 274]. Правовая культура зависит от правового образования. По мнению Г. Х. Яворской, "...правовое образование – это структурный компонент образования в Украине, процесс вступления правовых знаний, навыков и умений, формирование уважения к праву, закону, к правам и свободам человека, соответствующие правовые ориентации и оценки правовых поведенческих установок и мотивов правомерного поведения и т.д." [8].

Процесс становления человека как личности, приобретение соответствующих социальных свойств и качеств, позволяющих ей быть полноправным и активным гражданином общества, необходимо обосновать с помощью понятия социализация. Под социализацией понимается процесс становления человеческого индивида, формирования его социальной сущности, усвоение им определенной системы социальных ролей и ценностей. В развернутом виде социализация личности значит осознание человеком своей социальной роли, места в социальной структуре общества, формирование самосознания представителя определенной социальной группы, активное включение в социальные отношения, наполнение их личностным смыслом [7]. Нас интересуют те обстоятельства, благодаря которым идет формирование и развитие отдельной личности. Влияние социальной среды на становление личности составляет суть проблемы социализации, заключается в восхождении человека от индивидуального к социальному.

В процессе социализации задействовано все окружение индивида: семья, соседи, сверстники, воспитатели, коллеги и знакомые, средства массовой информации. Важно отметить, что социализация – не какой-то одноразовый или краткосрочный акт. Она осуществляется на протяжении всей жизни человека – от детства через зрелость и до старости включительно. Это происходит потому, что условия жизни человека, а следовательно и она сама, постоянно меняются, требуя вхождения во все новые и новые социальные роли соответствующих изменений статуса. Но если в ходе социализации ребенка главным для него является социальная адаптация, то есть приспособления к общественной среде, то для социализации молодого и даже социально зрелого человека основную роль играет интериоризация, или формирование внутренней структуры человеческой психики, превращение элементов внешнего мира во внутреннее "Я-личности". Результатом интериоризации становится индивидуальность личности.

Содержание морально-правовой социализации будущих юристов заключается в привлечении его к моральным и правовым нормам, ценностям, моральной и правовой культуре, сознательной социально активной деятельности. Определены три основных пути правовой социализации личности будущих юристов: обучение, передача опыта, символическая социализация.

Социализация посредством обучения основывается на усвоении знаний и тех моральных и правовых норм, которые прививают уважение к известным правилам политико-правовой системы

и социальных ролей. В этот процесс включаются нравственные, политические и правовые нормы, знания общественных и политических институтов, механизмов их функционирования.

Социализация посредством передачи опыта (приобретение личного опыта) представляет собой продукт собственного социального, политического, правового поведения и деятельности личности. Через различные роли, которые приходится выполнять, курсант и офицер усваивает различные принципы организации общества и функционирования государственно-правового (политического) устройства. Они проверяют на практике усвоенные нормы и ценности. В зависимости от степени разрыва между этими нормами и личным опытом первичные настройки могут быть усилены или деформированы.

Символическая социализация – важный канал воздействия на сознание и поведение личности будущего юриста. Суть ее заключается в том, что студент создает собственную систему значения понятий не на основе прямого включения в социальную, политическую и юридическую практику, а на основе представлений, возникающих из оценок и реакций на микро-и макросреду [7].

Психологическое, профессиональное и правовое развитие отдельной личности будущего юриста представляет собой социальный процесс. С рождением человек вступает в мир ценностей, поддерживает комплекс социально-правовых норм, запретов и санкций, которые обеспечивают возможность человеческих отношений и стабильность общественной системы. Усвоение будущим юристом правовых ценностей, норм и стандартов поведения осуществляется в течение всей его жизни и происходит в процессе его социализации. Начальные элементы правовой культуры познаются им с раннего возраста из самых разных источников: от близких ему людей, учителей, из литературы, средств массовой информации. В разных ролевых ситуациях формирования правовой культуры студент усваивает знания о требованиях норм морали и права, приобретает навыки и умения надлежащего, социально одобряемого поведения обществом. Со временем благодаря повышению уровня социальных ролей пополняются и его знания в области права.

Социальные нормы являются необходимой составляющей в формировании правовой культуры личности будущего юриста. Будучи объективной реальностью, они ориентируют личность в сложных процессах социальной жизни, нацеливают ее на избрание социально одобряемого поведения и деятельности. Процесс усвоения личностью будущего юриста социальных норм включает

в себя несколько аспектов: познавательный (знание и понимание действующих в обществе социальных норм); аксиологический (оценка норм как справедливых) деонтологический (признание норм обязывающими) поведенческий (способность личности действовать в соответствии с требованиями норм).

В процессе формирования правовой культуры личности будущего юриста происходит овладение им определенных типов поведения путем познания правовых норм, формирование соответствующего оценочного отношения к ним и усвоение их как собственных правил поведения и деятельности, поэтому весьма важным в методологическом плане является вопрос об уровнях социализации.

Использование признаков уровней формирования правовой культуры дает возможность будущему юристу с разной эффективностью участвовать в жизни общества, в большем или меньшем объеме осуществлять функции и роли согласно своему социальному статусу. В связи с этим представляет интерес понятие "минимум социальной зрелости личности юриста".

Анализ психолого-педагогической литературы и диссертационных исследований [5; 7; 8] позволил определить следующие основные стадии социализации личности будущего юриста: раннюю (от рождения до начала обучения в школе), стадию обучения (с момента начала обучения в школе до окончания очных форм общего и правового обучения); стадию социальной зрелости; завершения социализации (с момента прекращения служебной деятельности).

Большое значение в процессе формирования правовой культуры личности имеет правовое воспитание. Среди методов правового воспитания необходимо выделить общие и специальные. К общим методам относятся социально-экономические, государственно-правовые, социально-психологические и культурно-воспитательные. Специальные методы используются правоохранительными органами. Это контрольно-воспитательные мероприятия, которые применяются к категории граждан, склонной к совершению правонарушений в случаях, прямо указанных в законе.

Социальное становление личности юриста неразрывно связано с процессом воспитания, во время которого на личность влияют различные факторы как положительного, так и отрицательного характера. Общая цель правового воспитания состоит в формировании у личности юриста правовой культуры, которая состоит из сознательного отношения к своим правам и обязанностям, уважения к закону, готовности придерживаться его требованиям, бороться с нарушениями законности и правопорядка. Субъектами воспитания в первую очередь являются государственные и общественные учреждения и

организации, использующие для этого различные методы, средства и формы. Среди форм правового воспитания необходимо выделить: обучение, образование, пропаганду, а также воспитательное воздействие закона, правоисполнительной и правоохранительной практики [5]. Критерием правовой воспитанности будущего юриста есть реальные поступки и его действия в правовой сфере. Сознание и деятельность будущего юриста находятся в сочетании и взаимообусловленности. От уровня сознания, интеллектуального и эмоционального развития в решающей степени зависит и его поведение.

Важным является вопрос формирования индивидуального практического опыта личности будущего юриста. Его общение с людьми, принадлежность к определенной социальной группе, накопленный практический опыт – все это влияет на формирование морально-правовых взглядов и позиций порой даже более сильно, чем целенаправленное воспитание.

Формирование правовой культуры личности будущего юриста, его сознания и культуры зависит не только от воспитания, влияний макро-и микросреды, особенностей личного опыта, но и от природных, психологических качеств: способностей, темперамента, характера и т.д. Эти свойства придают каждому лицу индивидуальности восприятия взглядов, идей и требований, а также реакции на эти идеи и требования. Несмотря на то, что мотивы поведения юриста, его интересы, цели и установки определяются социальными факторами, отмеченные выше свойства личности играют значительную роль в выборе того или иного варианта поведения [7].

Наличие у личности правовых знаний является условием развития правовых интересов во всех сферах социальной жизни, которые приобретаются в процессе усвоения правовых понятий и впечатлений. Правовое образование формирует способность правовой ориентации и возможность переносить ее в действительность.

Коллектив студентов является "совокупным объектом (субъектом) и отличается прежде всего особенностью психологии, в которой чрезвычайную актуальность приобретают социально-психологические процессы и явления (А. А. Кузьменко [5], В.В.Райко [7], Г. Х. Яворская [8] и др.), а именно: коллективные мнения и суждения, настроения, традиции и обычаи, потребности и интересы, цели и установки, сотрудничество и сопереживания, симпатии и антипатии, доверие. Все эти составляющие имеют интегративный характер, укрепляют коллектив, способствуют созданию оптимальной психологической атмосферы.

Безусловно, есть факторы, которые психологически дифференцируют коллектив: лидерство, соперничество, конкуренция, стремление отдельных личностей (групп) и т.д.

Все члены общего коллектива студентов (курсантов) связаны друг с другом опосредственно, а также через участие в выполнении единых общественно значимых задач.

Таким образом, можно утверждать о высоком уровне социальных норм в формировании правовой культуры будущих юристов, если они включают в себя интеллектуальную, служебную, политическую, правовую и моральную зрелость. К основам социальных норм в формировании правовой культуры отнесем: обучение, передачу опыта, правовую социализацию. Большое значение в процессе правовой социализации личности будущего юриста имеет правовое воспитание, которое способствует формированию правовой культуры. К общим методам формирования правовой культуры будущих юристов относим социально-экономические, государственно-правовые, социально-психологические и культурно-воспитательные.

Список использованной литературы

1. Аграновская Е.В. Правовая культура и обеспечение прав личности: автореф. дис. д-ра юрид. наук / Е. В. Аграновская. – М., 1988. – 15 с.
2. Основи законодавства України: підручник / за заг. редак. начальника Правового управління Міністерства оборони України полковника юстиції В. І. Кириленка. – Вінниця: Нова книга, 2002. – 617 с.
3. Общая теория государства и права: учеб. пособие / Г. А. Василевич, А. Ф. Вишневецкий, В. А. Кучинский, Л. О. Мурашко, А. Г. Тиковенко; под общ. ред. А. Г. Тиковенко. – Минск: Книжный Дом, 2006. – 320 с.
4. Сальников В. П. Правовая культура сотрудников органов внутренних дел / В.П.Сальников. – Л., 1988. – 142 с.
5. Кузьменко О. А. Соціальне становлення особистості в умовах відкритої соціально-педагогічної системи : автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.01 / Кузьменко О. А. – К., 1998. – 18 с.
6. Матузов Н. И. Теория государства и права: учебник / Н.И. Матузов, А.В. Малько. – Минск: Юристь, 2004. – 512 с.
7. Райко В.В. Обґрунтування складових правової соціалізації особистості майбутнього офіцера-прикордонника / В.В.Райко, І.О.Грязнов // Військова освіта: зб. наук. праць / гол. ред. В.В.Ягупов. – К., 2006. – № 2 (18). – С.68–74.
8. Яворська Г. Х. Теоретичні та методичні засади формування соціально-професійної зрілості курсантів вищих навчальних закладів МВС України: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Г. Х. Яворська. – К., 2006. – 435 с.

ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Зарічанська Н.В.,

кандидат педагогічних наук,

Вінницький державний педагогічний університет

ім. М.Коцюбинського

The article deals with the philologicheskoe educational environment that consists of two types of pedagogical processes – innovation and traditional. On which model of education – innovative or traditional – is used, depends on the choice of a particular method of teaching. It has been proved that the use of interactive technology dramatically increases the percentage of learning as they impact not only on the mind, but also in a sense.

Keywords: *philological space, pedagogical processes, innovative technologies and traditional technologies, legal experts future professions.*

Постановка проблеми. Зміна цілей підготовки фахівців філологічних спеціальностей від орієнтації на знання предмету до створення умов для розвитку особи студента-філолога спричинила оновлення змісту професійної філологічної освіти. Система соціально-економічних відносин, що змінилася, на перше місце ставить індивідуальність, самостійність, неординарність та ініціативу особистості, здатної виховувати майбутнє покоління творчо мислячим, мобільним і конкурентоздатним. У зв'язку з цим перед вищими навчальними закладами з підготовки фахівців філологічних спеціальностей постає завдання переходу до особистісно-орієнтованої системи професійної підготовки філолога, що передбачає пріоритет розвитку особистості, її здібності до самовдосконалення. Орієнтація на особистість філолога, його індивідуально-творчий розвиток має розглядатися як важливий засіб удосконалення професійної підготовки філологічних кадрів у цілому. Традиційна освітня система продовжує готувати майбутніх філологів до життя в індустріальному суспільстві, яке вже в минулому, а не до нинішнього – інформаційного. От чому освіта – така, якою вона є нині, – вступає в суперечність із новими явищами сучасного життя.

Аналіз публікацій та досліджень із зазначеної проблеми. Дослідженнями проблем інноваційних технологій навчання і виховання займалися такі вчені, як О. Грищенко [1], Л. Колісник [2], І. Носаченко [3], О. Овсянніков [4], О. Пометун [5] та інші. Одним із напрямів упровадження інноваційних технологій в навчально-виховний процес підготовки майбутніх фахівців філологічних спеціальностей сучасної школи є організація і проведення нестандартних уроків.

Метою статті є впровадження інноваційних технологій у процес професійної підготовки майбутніх фахівців філологічних спеціальностей у вищих навчальних закладах.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням наукових результатів. Світові тенденції зумовлюють необхідність докорінної переорієнтації підготовки майбутніх фахівців філологічних спеціальностей. Під впливом соціальних та інших змін, що відбуваються в суспільстві, виникає потреба постійно підвищувати свій професійний рівень і модернізувати форми й методи професійної підготовки. Саме тому питання інноваційних технологій є одним із найголовніших у розвитку майстерності педагога. Технологічність є нині домінантною характеристикою діяльності викладача, що означає перехід на якісно новий щабель ефективності, оптимальності, наукомісткості освітнього процесу [1, с. 206].

Реалізація нових завдань освіти потребує нових підходів, звернення до особистості студента-філолога з його потребами та інтересами. Такий підхід у педагогіці дістав назву гуманістичного або пошукового, в основу якого покладено ще одну метафору – сприйняття навчального процесу як вільного зростання, розвитку живої істоти. Відповідно основним завданням учителя є сприяння активізації пізнавальної активності учнів, створення умов для їхнього самонавчання, а не пасивного підкорення вимогам учителя. Метою навчання має бути не одержання знань як сукупності фактів, теорій і таке інше, а вдосконалення особистості студента в процесі самостійного учіння. Завдання школи – надання можливості розвитку, саморозвитку особистості, сприяння пошуку власної індивідуальності, самореалізації. До того ж, педагоги, прямуючи самостійним шляхом пошуку оптимальної системи навчання, рано чи пізно приходять до створення технологій.

Останнім часом у методичній літературі простежується взаємний вплив технологічного й гуманістичного підходів. Це виявля-

ється, з одного боку, у прагненні гуманізувати педагогічні технології з максимальним урахуванням індивідуальності учнів, створенні сприятливих умов для розвитку духовних цінностей усіх учасників навчально-виховного процесу. З іншого боку, з'являється тенденція технологізувати пошукову діяльність, хоча в процесі її організації точне відтворення навчальних процедур унеможлиблюється, а сам технологічний підхід стає нежорстким. Деякі дослідники вважають, що технології при цьому втрачають своє первинне значення, інші наголошують на зберіганні основних ознак технологій і називають їх гнучкими.

Наразі відома значна кількість активних та інтерактивних технологій навчання: проблемна лекція, парадоксальна лекція, евристична бесіда, пошукова лабораторна робота, розв'язання ситуаційних задач, колективне групове навчання, ситуаційне моделювання. Вони можуть використовуватись на різних етапах уроку: під час первинного оволодіння знаннями, під час закріплення й удосконалення, під час формування вмінь і навичок. Їх можна застосовувати також як фрагмент заняття для досягнення певної мети або ж проводити цілий урок з використанням окремої технології.

У дослідженнях доведено, що застосування інтерактивних технологій різко збільшує відсоток засвоєння матеріалу, оскільки вони впливають не лише на свідомість, а й на почуття. Особливо значний ефект (біля 90 відсотків засвоєння інформації) дають технології, що передбачають навчання інших [3, с. 94].

Сучасний освітній простір складається з двох типів педагогічних процесів – інноваційних і традиційних. Від того, яка модель освіти застосовується: інноваційна чи традиційна, – залежить і вибір конкретного методу навчання.

Методи навчання – це шляхи або способи досягнення мети навчання, що відображають форму взаємодії студентів і викладача в процесі навчання. У вищій школі широкого поширення набули три основні методи:

1. Пасивний метод, що передбачає таку взаємодію студентів і викладача, за якої останній є основною дійовою особою, управляє перебігом навчального процесу, а студенти – пасивними слухачами, підлеглими директивам викладача. Зв'язок викладача з студентами здійснюється за допомоги опитувань, самостійних, контрольних робіт, тестів тощо. З погляду сучасних педагогічних технологій і ефективності засвоєння студентами навчального матеріалу пасивний метод вважається неефективним, але, незважаючи на це, має і

певні переваги, а саме: відносно легка підготовка з боку викладача і можливість пояснити значну кількість навчального матеріалу в обмежених часових рамках.

2. Активний метод передбачає взаємодію студентів і викладача на занятті, студенти є не пасивними слухачами, а активними його учасниками. Якщо в пасивному навчанні основною дійовою особою і менеджером є викладач, то тут він і студенти користуються рівними правами. Тоді як пасивні методи допускають авторитарний стиль взаємодії, то активні – демократичний.

3. Інтерактивний метод. Interact („inter” – взаємний, „act” – діяти) означає взаємодіяти, знаходитися в режимі бесіди, діалогу з ким-небудь. Іншими словами, інтерактивні методи на відміну від активних орієнтовані на ширшу взаємодію студентів не лише з викладачем, а й між собою, а також і на домінування активності студентів у процесі навчання. Місце викладача в інтерактивних заняттях зводиться до визначення цілей заняття й напряму діяльності студентів. Викладач також розробляє план заняття, зазвичай, це інтерактивні вправи й завдання, у процесі виконання яких студенти вивчають матеріал [3].

На основі нових інформаційних і педагогічних технологій стало можливим змінити, причому радикально, роль викладача філологічних дисциплін, визначивши його не лише носієм знань, а й організатором самостійної творчої роботи студента, виробленню в нього критеріїв і способів орієнтації в потоці різноманітної інформації. У сучасних умовах викладання має поєднувати в собі вироблену багаторічною практикою пасивну, активну й інтерактивну моделі навчання.

Інтерактивні методи включають: метод проблемного викладу, дискусії, кейс-метод (case-study), метод мозкового штурму, ділові ігри, рольові ігри та ін. Розглянемо ці методи детальніше.

Метод проблемного викладу. Використовуючи його, викладач не висловлює готові наукові істини (формулювання понять, доведень і т. ін.), а певною мірою відтворює розвиток цих знань. По суті він розкриває перед студентами шлях пошуку, відкриття та дослідження нових знань, готуючи їх тим самим до самостійної праці і надалі [4].

Навчальна дискусія. Цей метод навчання полягає в проведенні групових дискусій з конкретної проблеми у невеликих групах студентів (від 6 до 15 студентів). Традиційно під поняттям дискусія розуміється обмін думками в різних формах. Навчальна дискусія

відрізняється від інших тим, що новизна її проблематики стосується лише групи осіб, яка бере участь у дискусії. Тобто вирішення проблеми, яке вже знайшло своє місце в науці, має бути знайдене у навчальній дискусії студентів в даній аудиторії. Для викладача, який організовує навчальну дискусію, результат, як правило, вже відомий заздалегідь. Метою є процес пошуку, який має привести до об'єктивно відомого, але суб'єктивно з погляду тих, кого навчають, нового знання. Причому цей пошук має закономірно привести до запланованого педагогом результату. Це може бути лише у разі, якщо пошук вирішення проблеми повністю керований педагогом.

Кейс-метод (Case-study). Цей метод передбачає перехід від методу накопичення знань до діяльнісного, практико-орієнтованого щодо реальної діяльності фахівця підходу. Під час аналізу конкретних ситуацій особливо важливо те, що тут поєднуються індивідуальна робота студентів і колективне обговорення пропозицій, підготовлених кожним членом групи. Розробка практичних ситуацій може відбуватися двома шляхами: на основі опису реальних подій і дій або на базі штучних сконструйованих ситуацій [2]. Підбиваючи результати аналізу методу case-study, необхідно відзначити його значущість у навчанні студентів: встановлення міжпредметних зв'язків; аналітичне і системне мислення; оцінювання альтернатив і наслідків, пов'язаних з ухваленням рішень; презентації результатів проведеного аналізу; освоєння комунікативних навичок і навиків роботи в команді.

Мозковий штурм (англ. brainstorming) – один з найпопулярніших методів стимулювання творчої активності. Він заснований на припущенні, що однією з основних перешкод для народження нових ідей є „страх оцінки”: люди часто не висловлюють вголос неординарні ідеї через побоювання зустрітися із скептичним або навіть ворожим до них ставленням з боку керівників і колег. Метою застосування мозкового штурму є виключення оцінного компонента на початкових стадіях створення ідей. Класична техніка мозкового штурму, запропонована А. Осборном, ґрунтується на двох основних принципах: „відстрочення виголошення вироку ідеї” і „з кількості народжується якість”. Критика виключається – на стадії генерації ідей вислів будь-якої критики на адресу авторів ідей (як своїх, так і чужих) не допускається.

Останніми роками широкого поширення набув „мозковий штурм-онлайн (online brainstorming)”, що використовує інтернет-технології. Він дозволяє майже повністю усунути страх оцінки,

оскільки забезпечує анонімність учасників, а також дає можливість вирішити низку проблем традиційного мозкового штурму. До останніх, зокрема, відноситься т.з. „блокування продуктивності”: оскільки учасники групи представляють ідеї по чергово, то люди в очікуванні своєї черги можуть передумати або злякатися публічно висловлювати свою ідею, або просто її забувають.

Ділові й рольові ігри. Деякі методи навчання одержали загальну назву „Ділові ігри”. Це є рольовою грою з різними, часто протилежними інтересами її учасників і необхідністю ухвалення якого-небудь рішення після закінчення або в процесі гри. Рольові ігри допомагають формувати такі важливі ключові компетенції, як комунікативні здібності, толерантність, уміння працювати в малих групах, самостійність мислення тощо. Від викладача вимагається значна попередня методична підготовка для проведення рольових ігор, уміння прогнозувати результати і робити відповідні висновки [5].

Завершується ділова гра підбиттям підсумків, де основна увага спрямована на аналіз її результатів, найбільш значущих для практики. Проте завершальна фаза може бути розширена до рефлексії всього перебігу гри. Об'єктами такої рефлексії можуть стати: динаміка індивідуальних, групових, міжгрупових траєкторій руху розумових процесів; динаміка утворення колективної думки на основі змін у міжособистісних відносинах; позиційність гравців і міжпозиційні відносини тощо.

Поняття методів навчання і форм взаємопов'язані, бо кожна форма структурується певними методами й прийомами роботи. На заняттях з правових дисциплін стали використовуватися нестандартні уроки – імпровізовані заняття з нетрадиційною структурою.

Доведено, що проведення різноманітних нестандартних уроків сприяє активізації пізнавальної діяльності учнів, викликає інтерес до вивчення філологічних дисциплін, розвиває їхні комунікативні здібності і культуру спілкування. Але підготовка й проведення таких уроків вимагають значних витрат часу і відповідної навчально-методичної бази, майстерності викладача філологічних дисциплін, інтересу і бажання студентів брати в них активну участь. Слід добре продумати методику проведення таких уроків, їх мету, структуру, місце в системі інших занять тощо.

Описані вище методи навчання застосовуються під час викладання всіх філологічних дисциплін. Проте гуманітарні знання мають свою специфіку викладання:

- вони не отримуються, а виробляються в процесі осмислення студентом отриманої інформації, тому передбачають діалогічність, живе спілкування. Студент не просто засвоює знання, а виробляє ставлення до тих чи інших проблем або подій;

- рівень засвоєння гуманітарних знань має не кількісні, а якісні критерії, визначити які можна лише через висловлювання студентів. У зв'язку з цим недоцільно зловживати кількісними методами, зокрема, тестуванням і анкетуванням і прагнути до тотальної комп'ютеризації навчального процесу;

- гуманітарні знання передбачають творчу спрямованість. Вони не можуть будуватися за принципом бінарної опозиції „так чи ні”. Це означає, що саме спілкування стає необхідною умовою контакту, який припускає багатоваріантність не лише відповіді, а й творчого рішення.

Виходячи зі сказаного, можна виділити спектр інноваційних методів і технологій навчання, застосування яких доцільне на заняттях із філологічних дисциплін. Насамперед, це ділові або рольові ігри, орієнтовані на поетапну, функціональну участь кожного зі студентів у процесі заняття. До цієї категорії методів відносяться:

- використання різних роздаткових матеріалів, текстів із фактичними помилками або пропусками;

- інструктаж та ілюстрація зразка міркування (з боку викладача), спрямовані на подальше самостійне використання його студентом у процесі розумової діяльності;

- власне рольові ігри, суть яких зводиться до розділення студентів на кілька груп із визначенням для кожної групи навчальних функцій.

Різноманітність методів і засобів навчання як спроби відхилення від шаблону в освітньому процесі, має при всіх його позитивних якостях і негативні. Калейдоскопічність форми проведення занять може стати причиною того, що студент у спробах бути залученим до використання нетрадиційних форм навчання виявиться нездатним зрозуміти суть проблеми, яку необхідно розкрити в процесі заняття.

Висновки з дослідження. Таким чином модернізація філологічної освіти об'єктивно вимагає переведення освітнього процесу на технологічний рівень, активізації пошуку перспективних інноваційних педагогічних технологій, спрямованих на розвиток і саморозвиток особистості майбутнього філолога, плекання людини як творця і проєктувальника свого життя. Такий підхід обумовлює

необхідність використання потенціалу філологічної освіти для підвищення технологічної культури і готовності вчителів філологічних дисциплін до інноваційної діяльності.

Список використаних джерел

1. Грищенко О. А. Інноваційні технології в умовах кредитно-модульної системи / О. А. Грищенко //Професійна підготовка вчителів в умовах упровадження кредитно-модульної системи: мат-ли Всеукраїнської наук.-метод. конф.; редкол.: В. О. Огневюк та ін. – К.: КМПУ ім. Б. Д. Грінченка, 2007. – С. 206-208.
2. Колісник Л.В. Технології активного та інтерактивного навчання на заняттях з основ педагогічної майстерності / Л. В. Колісник // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини; гол. ред. М. Т. Мартинюк.– К.: Міленіум, 2007. – С. 23-29.
3. Носаченко І. М. Інтерактивні технології у професійному навчанні /І. М. Носаченко // Інформаційно-телекомунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи : збірник наукових праць. Частина 2.; за ред. М. М. Козяра та Н. Г. Нічкало. – Львів: ЛДУ БЖД, 2009. – С. 93-96.
4. Овсянніков О. С. Використання елементів проблемного навчання як одного із засобів розвитку творчого мислення для формування дослідницьких умінь студентів /О. С. Овсянніков //Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки). – №2. – Бердянськ: БДПУ, 2004. – С.115-121.
5. Пометун О. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук. посібник /О. Пометун, Л. Пироженко. – К.: А.С.К., 2005. – 192 с.

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ СКЛАДОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА В КОНТЕКСТІ РЕФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Каплінський В.В.,

кандидат педагогічних наук

Вінницький державний педагогічний університет

ім. М. Коцюбинського

In the article the attempt to specify the communicative skills on the basis of the model, which consists of the five components, and to point out the main characteristics was made.

Keywords: *communication, communicative skills model, abilities to provide mutual contact, perceptual skills.*

Постановка проблеми. Чисельні дослідження з педагогічної діяльності та педагогічного спілкування переконують в «синонімічності» цих діяльностей, оскільки діяльність педагога є за своєю сутністю комунікативною. Так, навчання за справедливим твердженням Б.Г.Ананьєва «є не лише передача й засвоєння знань та способів діяльності. Навчання є разом з тим спілкування, комунікація». Ще більшою мірою це відноситься до виховання, в чому ми цілковито погоджуємося з В.А. Кан-Каликом, який стверджує, що найактивніші методи виховного впливу «запрацюють» лише тоді, коли будуть забезпечені комунікативно. Таким чином, комунікативні вміння (КУ) є системою соціально-педагогічного забезпечення навчально-виховного процесу в цілому. Без них педагогічна діяльність неможлива, тому що «вона будується як спілкування, як взаємодія і комунікація в системі «вчитель-учні» [4, с.10].

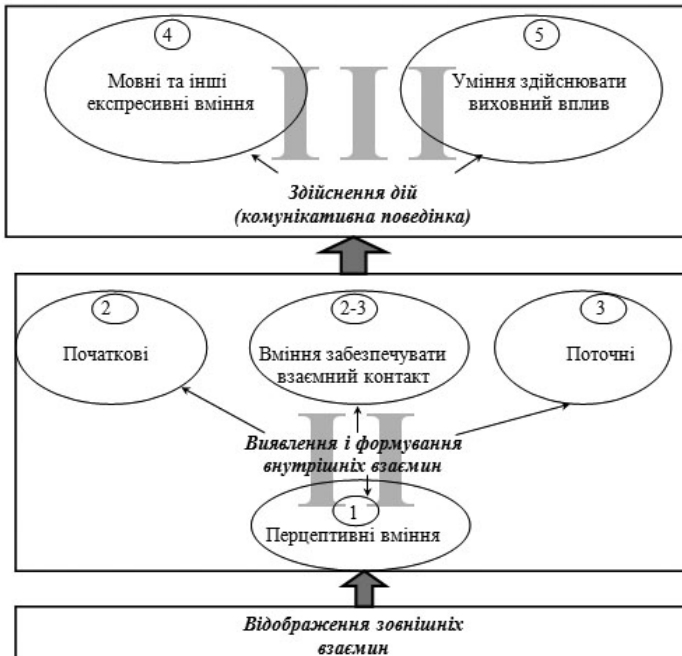
Результати анкетування студентів освітньо-кваліфікаційних рівнів «бакалавр», «спеціаліст» та «магістр», викладачів вищої школи та вчителів, бесіди з ними свідчать про необхідність забезпечення цілісного бачення тих комунікативних умінь, що сприяють успішній діяльності педагога. Як викликати інтерес, встановити взаємний контакт, заінтригувати, сформулювати потребу, заставити замислитись, викликати післядію, переконати у важливості, попередити конфлікт, здійснити прихований вплив – проблеми, які виникають перед студентами під час проходження усіх видів педагогічних практик, молодими вчителями та викладачами ВНЗ.

Ціль нашої статті і полягала у чіткому визначенні тих комунікативних умінь, які допоможуть педагогам у розв'язанні цих проблем. Адже розв'язання будь-якої проблеми розпочинається з вибору оптимальних засобів, які допомагають у цьому. Саме такими інструментами і є комунікативні вміння вчителя.

З метою забезпечення системного бачення комунікативних умінь нами була збудована їх модель (рис.1) в якості стратегічного орієнтиру комунікативної підготовки майбутнього педагога, в основі якої є три компоненти спілкування, виділені В.М.М'ясищевим: психічне відображення суб'єктів спілкування, їх відношення і звертання, тобто мовна і немовна поведінка [3, с.114-115].

Виклад основного матеріалу. У процесі подальшого дослідження комунікативної діяльності перед нами виникла необхідність заповнити всі п'ять блоків комунікативних умінь, поданих у моделі, конкретними вміннями, які «обслуговують» той чи інший компонент спілкування і забезпечують його ефективність.

**Модель
комунікативних умінь,
в основі якої лежать структурні компоненти спілкування**



У цій моделі здійснення дій (комунікативна поведінка III), змістом якої є обмін інформацією і комунікативний взаємовплив, – результат відображення зовнішніх відношень (I). У процесі цього відображення (інтеріоризації) виникають структурні новоутворення, що визначають комунікативну поведінку. Запорукою ж успіху комунікативних дій є формування і виявлення внутрішніх відношень (II).

Зауважимо, що виділити те чи інше вміння як автономне, можливо лише умовно, оскільки, забезпечуючи комунікативну діяльність, кожне окреме вміння виявляється в комплексі з іншими й перебуває з ними в тісній взаємозалежності.

Метод масового опитування і метод спостереження за діяльністю вчителів, які застосовувались нами з цією метою, включав комплексне анкетування, міні-анкетування, індивідуальні й групові бесіди, інтерв'ювання, твори на педагогічну тематику.

Комплексне анкетування було спрямоване на виявлення: а) загальних уявлень вчителів і студентів про комунікативні вміння; б) тих комунікативних умінь, які потрібні вчителю для здійснення педагогічної діяльності. Міні-анкети переслідували мету – виявити вміння, що забезпечують окремі структурні компоненти комунікативної діяльності вчителя, тобто заповнити конкретним змістом виділені в моделі блоки. Питання і завдання, адресовані вчителям і студентам, за своєю формою в основному були прямими, а ті, які були адресовані учням, мали, як правило, прихований характер.

Необхідність анкетування учнів, крім вчителів і студентів, пояснювалась тим, що комунікація – процес двосторонній. Тому важливо було виявити оцінку комунікативних дій вчителя з боку тих, на кого вони спрямовані, тобто учнів. Їхня думка була особливо цінною в тому сенсі, що сприяла виявленню тих комунікативних дій зі знаком «+», які були найбільш очікуваними й бажаними для учнів.

Їх відповіді допомогли уявно ще раз збудувати модель КУ «зсередины» й виділити в ній не лише ті вміння, які забезпечують процес комунікації з точки зору вчителя, але й подивитися на цей процес «очима учнів» і виділити ті комунікативні уміння, завдяки яким хочеться спілкуватися з учителем (тобто ті, що на думку учнів, забезпечують результативність цього процесу).

Після обробки даних анкетування, інтерв'ювання і текстів творів на педагогічну тематику методом контент-аналізу, при якому за одиницю брались близькі за значенням висловлювання учнів, були виділені, з одного боку, найбільш очікувані учнями комунікативні дії, з другого – ті, які наштовхуються на опір учнів.

Найціннішим для нас виявилось виділення комунікативних дій з негативним забарвленням, оскільки це допомогло нам деталізувати блок умінь забезпечувати взаємний контакт і необхідні взаємовідносини (процесуальні). Це були саме ті, не завжди вловимі з позицій вчителя дії, що руйнують відносини. КУ, що забезпечують ці дії, нас цікавили в першу чергу, бо саме вони при їх важливому значенні в діяльності педагога недостатньо конкретизовані в психолого-педагогічній літературі. В результаті семантичної диференціації були виділені кілька груп близьких за значенням висловлювань учнів, які найчастіше зустрічалися в анкетах. На основі цих висловлювань формулювалось уміння, яке вносилося у попередній список умінь як окреме чи як уточнювальне, що доповнювало те КУ, яке було внесене у список умінь на етапі аналізу психолого-педагогічної літератури й побудови теоретичної моделі КУ.

Так, серед висловлювань, що найчастіше зустрічалися у відповідях на питання анкети, адресованої учням і студентам Вінницького державного університету, були відзначені такі: «відносини між учителем і нами не можна назвати взаємовідносинами, занадто велика дистанція робить їх паралельними, а не перехресними», «цей його зверхній погляд...», «вони ніколи не спускаються до рівня наших проблем...», «він сам по собі, ми самі по собі й ніяких взаємовідносин...», «... ставить себе вище всіх, але разом з тим йому далеко до рівня деяких учнів», «не вміє і не бажає бачити в учнях таких самих людей, як він...», «завжди намагається підкреслити свою перевагу над нами», «... якби я відчував, що з учителем можна, як з рівним, поділитися...», «... вчитель повинен бути першим, але серед рівних», «він недосяжний...», «... нехай позбудуться манії величчя», «не виставляти себе вище, бути нарівні, та не загравати», «... не ставити нас в незручне й нікчемне становище».

В 158-ми анкетах подібні висловлювання зустрілись 98 разів, що виявилось підставою вважати підкреслювання своєї вищості над учнями одним із чинників, що стає причиною руйнування взаємовідносин, або доведення їх до того рівня, коли взагалі відсутня будь-яка особистісна взаємодія. Це вимагає від учителя уміння не допускати підкреслювання своєї вищості над учнями, назву якого і було сформульовано на основі семантичного аналізу наведених вище висловлювань. За таким самим принципом блок умінь (3) був доповнений уміннями: долати стереотипи, що заважають успішному впливу: моралізаторський тон, повчання, формальні вимоги; позбавлятися надокучливості й повчань. А вміння інших блоків були уточнені. Обробка таким самим способом даних анкетування

вчителів і студентів дозволила сформувати список найбільш важливих КУ кожного окремого блоку, відображеного в моделі.

Список формувався на основі висловлювань вчителів і студентів, що найчастіше зустрічаються в анкетах. Назвемо деякі з них: вміння знайти правильний вихід із складної ситуації; вміння спілкуватися (в деяких анкетах «комунікабельність»); знайти спільну мову і встановити контакт («швидко знайти точки дотику»); вільно викладати матеріал («вільно володіти інформацією»); регулювати в залежності від ситуації взаємостосунки («варіювати поведінку в залежності від ситуації, що склалася»); бачити в кожному особистість («розуміти учнів», «враховувати їх особливості»); впливати інформацією на учня («проникати словом у внутрішній стан особистості», «викликати емоційний відгук») тощо. Окремо варто сказати про те, що в 19% анкет комунікативними вміннями називались: інтелект, знання свого предмету, теоретична й практична підготовленість, терпіння, психологічна здатність, «смак» (відчуття краси), гарна мова та ін., що яскраво підкреслює недостатній рівень комунікативної грамотності досліджуваних. Під час опитування як доповнення до основного (комплексного) анкетування було проведено міні-анкетування. Воно здійснювалось з метою подальшої деталізації названих вище вмінь. Анкети включали три питання. У зв'язку з тим, що стосовно мовних та інших експресивних, а також перцептивних умінь, було отримано достатньо даних, і вони достатньою мірою деталізовані в психолого-педагогічній літературі, питання міні-анкет стосувались «наповнення» трьох інших блоків моделі КУ. Це були різні модифікації одних і тих самих завдань, адресованих окремо і вчителям, і учням, що передбачали вузький об'єкт констатації.

Для вчителів:

1. Мені вдається встановити контакт з учнями завдяки...
2. Для того, щоб підтримувати позитивні взаємостосунки з учнями, вчителю «+» необхідно, «-» ні в якому разі не можна...
3. Щоб ефективно впливати на учнів сучасної школи, педагогу необхідно вміти...

Для учнів:

1. Лише тому вчителю вдається встановити з нами контакт, який вміє...
2. Взаємостосунки з учителем руйнуються в тому випадку, коли він...
3. Вчитель не зможе успішно впливати на нас, якщо він не вміє...

Отримані дані, оброблені за тією ж методикою, доповнили й розширили дані комплексного анкетування. В результаті був складений список комунікативних вмінь кожного блоку.

Подальше завдання, запропоноване студентам і вчителям, передбачало осмислити кожне конкретне вміння з двох позицій: 1) визначити ступінь значущості вміння за п'ятибальною системою; 2) виявити шляхом самооцінки ступінь його складності. Визначаючи ступінь значущості, ми передбачали: а) паралельно визначити, наскільки підтверджується вчителями й студентами вибір тих умінь, які були внесені в список; б) визначити найбільш важливі вміння, а саме ті, без яких не можливо обійтись учителю у його професійній діяльності.

Ступінь значущості одночасно визначався компетентними суддями, тобто досвідченими методистами (викладачами педагогіки, психології, предметних методик) та вчителями, які оцінювали і рівень сформованості досліджуваних умінь. Він встановлювався на основі визначення КЗ (коефіцієнта значущості) кожного конкретного вміння за формулою $K = m/n$, де m – реально отримана сума балів, n – максимально можлива.

На основі отриманих у результаті математичної обробки даних у величині КЗ комунікативні вміння кожного блоку були розташовані в ранговому порядку. Одночасно з КЗ кожного окремого вміння був визначений загальний КЗ всіх умінь і КЗ умінь кожного блоку окремо. Будучи достатньо високими, коефіцієнти значущості підтвердили правильність нашого вибору саме цих умінь як найбільш значущих для успішного забезпечення навчально-виховного процесу.

Незначні відмінності КЗ окремих умінь у межах від 1,0 до 0,8 дозволили вважати суттєвим кожне вміння, а їх послідовність, що відповідає індексу значущості, відносною і гнучкою через незначні відмінності. Порівняльний аналіз загальних КЗ показав, що вміння забезпечувати взаємний контакт і необхідні взаємостосунки (процесуальні) за своєю значущістю перевершує значущість умінь решти чотирьох блоків. 70 % умінь цього блоку були оцінені вищим балом. Це вміння: уважно відноситися до вербальних та невербальних засобів впливу, уникати слів, що принижують гідність; уникати критики в присутності інших і прямих зауважень; правильно орієнтуватися в нестандартній ситуації і приймати оптимальні рішення; долати стереотипи, що заважають успішному впливу: моралізаторський тон, повчання, формальні вимоги; внутрішньо мобілізувати себе в непередбачуваній ситуації; стримувати негативні емоції, керувати настроєм; не допускати підкреслювання своєї вищості над учнями. Результати бесіди з педагогами та студентами показали, що більшість з них обґрунтовували високий КЗ цих умінь тим, що від них залежить «коефіцієнт корисної дії» багатьох інших умінь. Їх відсутність створює

психологічні бар'єри у взаємостосунках, які гальмують успішну комунікацію. «Ми постійно, – підкреслювали вони, – відчуваємо на собі негативні наслідки, пов'язані з відсутністю цих умінь у деяких наших викладачів. У результаті виникає ще більша прірва між нами й ними».

Несподіваними для нас були дані, що характеризують ступінь складності вмінь, оскільки найскладнішими виявились в основному вміння одного й того ж вищеназваного блоку, тобто ті ж уміння, що були зазначені в числі найбільш важливих, і деякі інші цього ж блоку: уникати наказового тону й вольових аргументів; попереджати небажані конфліктні ситуації; визнавати за необхідності свою неправоту; розряджати напружену атмосферу на занятті; виявляти терпимість до об'єктивної критики на свою адресу; позбавлятися від надокучливості і повчань.

Висновки. Виконана нами робота була корисною в тому сенсі, що дозволила: по-перше, співставити результати нашого дослідження з результатами інших досліджень з конкретизації комунікативних умінь та розширити їх список; по-друге, наповнити конкретним змістом блоки комунікативних умінь збудованої нами моделі; по-третє, забезпечити їх системне бачення з метою успішного формування; по-четверте, подивитись на комунікативну діяльність педагога «очима учнів» і виділити ті комунікативні вміння, які допомагають у подоланні бар'єрів педагогічного спілкування між педагогом та учнями; по-п'яте, забезпечити їх продуктивну діагностику і виявити перспективи їх подальшого формування.

Список використаних джерел

1. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания / Б.Г.Ананьев. – М.: Наука, 1977. – 379 с.
2. Каплінський В.В. Специфіка і структура комунікативних умінь як інструменту виховного впливу / В.В.Каплінський, Л.Є.Хорунжевський // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету ім. М.Коцюбинського. – Вип. 34. – Серія: педагогіка і психологія. – Вінниця, 2011. – С. 64-68.
3. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении / В.А.Кан-Калик. – М.: Просвещение, 1987. – 190 с.
4. Мышление учителя / под ред. Ю.Н.Кулюткина, Г.С.Суходобской. – М.: Педагогика, 1990. – 103 с.
5. Мясичев В.Н. О взаимосвязи общения, отношения и отражения как проблемы общей и социальной психологии /В.Н. Мясичев // Социально-психологические характеристики общения и развития контактов между людьми: тез. симп. – Л.,1970. – С.114-115.

ОКРЕМІ АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН СТУДЕНТАМИ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ НЕПРОФІЛЬНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Кляп М.І.,

кандидат педагогічних наук, доцент

Лавер О.Г.,

*кандидат фізико-математичних наук, доцент
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»*

Кляп М.П.,

*кандидат фізико-математичних наук, доцент
Ужгородський торговельно-економічний інститут КНТЕУ*

The article highlights some of the features of the study of mathematical sciences students of non-core specialties. Analyzes the specific curriculum, some techniques activation of teaching and learning of mathematics students and economists, managers, tourists, linguists, formulate specific recommendations to enhance their mathematical training.

Keywords: *studying mathematical disciplines, non-core specialty, activation of teaching and learning activities, students mathematical training, practical orientation.*

Постановка проблеми. Курс України на європейську інтеграцію, необхідність приєднання до європейського освітнього простору, що підтверджено новим Законом України «Про вищу освіту», трансформаційні процеси в державі ставлять нові вимоги до освіти, зокрема до вищої. Зміна парадигми освіти вимагає нового розуміння завдань і функцій як викладача, так і студента, зорієнтованих на компетентність та майстерність. Зокрема, однією з актуальних проблем сучасної педагогіки вищої школи є проблема розвитку навчально-пізнавальної активності студентів. Зараз значна кількість студентів навчається не в повну міру своїх можливостей, особливо з тих предметів, які, на їх думку, не є основними в оволодінні майбутньою професією. Це має місце і у вивченні математичних дисциплін студентами непрофільних спеціальностей – економістами, фахівцями з туризму, харчовиками, лінгвістами тощо.

Вивчення дисциплін математичного циклу (вища математика, теорія ймовірностей та математична статистика, оптимізаційні методи і моделі, економетрика і т.ін.) у вищих навчальних закла-

дах як України, так і зарубіжжя відіграє велику роль у підготовці фахівців з різноманітних галузей людської діяльності – техніки, природничих наук, комп'ютерних та інформаційних технологій, економіки, менеджменту, бізнесу і т.ін. Це пояснюється тим, що роль математики в пізнанні закономірностей різних явищ природи та суспільства все більше зростає. Йде інтенсивний процес математизації знання, залучення математичного апарату до досліджень у царині природничих, гуманітарних та суспільних наук, що в свою чергу формує певний рівень математичної культури студентів вищів – їх інтелектуального розвитку, формування у них наукового світогляду, розуміння сутності практичної спрямованості математичних дисциплін, оволодіння методами математичного моделювання. При цьому рівень математичної підготовки повинен дозволити студентам у майбутньому створювати і впроваджувати технології, сама основа яких може бути невідомою під час навчання [1].

З огляду на сказане вище, актуалізується необхідність розробки світоглядних підходів до викладання дисциплін математичного циклу у вищих навчальних закладах. Вважаємо за необхідне зауважити, що в процесі викладання математичних дисциплін, математичні постулати і аксіоми потрібно зв'язувати з дійсністю, «виводити» їх з об'єктного світу, щоб у студентів формувалося переконання, що **математика** – це не гра символів, а наука, яка описує в специфічній формі закономірності світу, який нас оточує. У цьому є головна задача світоглядного аспекту викладання дисциплін математичного циклу у вишах [2].

Метою статті є проаналізувати окремі аспекти вивчення вищої математики студентами непрофільних спеціальностей – майбутніми економістами, менеджерами, лінгвістами та ін., подати деякі пропозиції щодо удосконалення навчальних планів, активізації навчально-пізнавальної діяльності та оцінювання навчальних досягнень студентів.

Аналіз досліджень. Питання математичної підготовки студентів вищих навчальних закладів висвітлюються у працях вчених-математиків Б.В. Гнеденка, Л.В.Канторовича, Л.С.Понтрягіна, Г.П.Бевза, З.І.Слепкань, а також дослідників-педагогів Ю.К.Бабанського, І.А. Зязюна, Я.Я. Болюбаша, Г.Я.Дудки, М.І.Жалдака та ін. Зазначена проблема перебуває у полі зору й іноземних дослідників (Н.Балашов, Р.Водкін, І.Лепеева, О.Смоляр, Р.Ешлі, В.Шмід, Л.Клейн та ін.).

Проблеми математичної освіти та її перспективи у XXI столітті хвилюють багатьох відомих математиків і педагогів. Наприклад, І.Васильченко зазначає, що питання про те, чому навчати в математиці і як навчати математики, знову гостро обговорюється у зв'язку з підвищенням **ролі математичних методів** у розв'язанні конкретних практично важливих задач... «У цілому ми ще не знаємо, як потрібно найбільш ефективно й економно навчати математики при сучасних до неї вимогах» [3, с.34]. В.Садівничий відзначає, що на будь-які реформи, які впроваджуються в математичну освіту, впливають два основні чинники: комп'ютеризація освіти та глобалізація світу, і ставить питання: «Як, яким чином нам поступати і діяти, щоб не залишитися осторонь від того, що відбувається з математичною освітою у світі, і по максимуму використати зовнішні та внутрішні обставини для подальшого покращення нашої вітчизняної системи математичної освіти?» [1]. Ф.М.Лиман, С.В.Петренко зазначають, що одним з основних принципів реформування освіти в державі задекларовані вимоги до якості підготовки випускників усіх ступенів вищої освіти, необхідність урахування потреби у фахівцях для регіону і держави в цілому із збереженням інтересів ВНЗ [4].

Виклад основного матеріалу. Серед проблем і перспектив математичної освіти в XXI столітті науковці виділяють питання про мету і зміст математичної освіти, ефективну організацію навчального процесу, роль і місце ІКТ, інші педагогічні інновації у математичній освіті, оцінювання навчальних досягнень тощо[1].

Розробці назрілих питань функціонування вищої освіти була присвячена низка міжнародних та всеукраїнських наукових конференцій. Принципи ефективного функціонування системи вищої освіти в третьому тисячолітті були сформульовані на міжнародному семінарі ЮНЕСКО «Сучасна політика в галузі реформи вищої освіти» (Пекін, 1988 р.) і закріплені програмним документом ЮНЕСКО «Реформа і розвиток освіти» (1995 р.). «Всесвітня декларація про вищу освіту для XXI ст.: підходи і практичні заходи» (1998 р.) та міжнародна ювілейна конференцією ЮНЕСКО-СЕПЕС «Вища освіта XXI ст.: її роль і внесок у розвиток суспільства» (Бухарест, 2002 р.) підтвердили актуальність цих принципів, а саме випереджувального навчання, гуманізації та безперервності освіти [5, с.3]. Результатом зазначених конференцій були міжнародні документи, в яких проголошується право рівного доступу до вищої освіти, новаторські підходи у сфері освіти, вдосконален-

ня управління і т.д. При цьому зазначається, що на даному етапі розвитку цивілізації конкуренція між державами переходить з економічного простору в інтелектуальний [5, с. 3]. Стосовно України слід відзначити круглий стіл «Інформаційні засоби навчання для підвищення якості математичної освіти» (м.Суми, 20-23.01.2004 р.), міжнародну наукову-практичну конференцію «Актуальні проблеми теорії і практики навчання математики», яка проводилася 6-7.10.2004 року у Національному педагогічному університеті ім. М.П. Драгоманова (м. Київ), щорічні, починаючи з 2009 року, міжнародні науково-методичні конференції «Розвиток інтелектуальних умінь і творчих здібностей учнів і студентів у процесі навчання дисциплін природничо-математичного циклу «ІТМ*плюс» у м.Суми. На Міжнародній науковій конференції «Освіта, наука і економіка у вузах на рубежі тисячоліть», яка проходила у серпні 2000 року в Словаччині, **цілі математичної освіти** були упорядковані наступним чином: **інтелектуальний розвиток, орієнтація в оточуючому світі, формування світогляду, фізкультура мозку, підготовка до майбутньої професії** [1].

Іншими словами – дисципліни математичного циклу слід розглядати як фундаментальні дисципліни у формуванні практично будь-якого фахівця. Проте постає питання як профільності, так і значення кожної з дисциплін математичного циклу у підготовці випускників у залежності від спеціальності майбутніх фахівців.

За «Словником української мови» [6, с.333], термін «профілювати» означає надавати чому-небудь певного профілю. У «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» [7, с.995] під терміном «профіль» розуміють сукупність основних типових рис, які характеризують господарство, фах і т.ін. За словником С.І.Ожегова профіль характеризується як «навчальний ухил». Тобто, якщо для майбутніх математиків та фізиків дисципліни математичного циклу є не тільки профільними, але й фундаментальними, то для майбутніх комп'ютерників, економістів, фахівців з туризму, міжнародного бізнесу, харчових технологій і т.д. дисципліни математичного циклу є, хоча й непрофільними, але так само фундаментальними, вони без усякого сумніву носять базовий прикладний характер. Таким чином, під непрофільними спеціальностями ми будемо розуміти ті, в яких математичні дисципліни використовуються як базові для оволодіння майбутнім фахом (інформатики, економісти, менеджери, лінгвісти тощо).

В умовах «профілізації» вищої освіти значення дисциплін математичного циклу не тільки не зменшується, але навпаки – зростає. І на це є свої причини. Бездумна гуманітаризація освіти призвела до посилення протиріччя між рівнем суспільної свідомості і рівнем розвитку техногенної цивілізації, і як результат – до виховання покоління з недостатніми уявленнями про навколишній світ. Гуманітаризація освіти мала наслідком зменшення кількості годин з дисциплін природничого циклу. А між тим, із впровадженням інноваційних технологій у всі сфери життєдіяльності, у тому числі у промисловість, з'являється потреба в інженерах (мода на юридичні та економічні спеціальності проходить), праця набуває все більш інтелектуальних форм (управління прецизійними станками, складними автоматами, комп'ютерами). За висловом ректора МДУ ім. М.В. Ломоносова, доктора фізико-математичних наук, професора В.А. Садівничого (до речі, родом з України) «країна, яка хотіла б адекватно відповідати на серйозні виклики часу, повинна спиратись у першу чергу на хорошу математичну і природничу освіту, інакше немає в цієї країни майбутнього» [8].

Зауважимо, що попри згадувану вище «гуманітаризацію» фундаментальна складова знань та вмінь вітчизняних фахівців-випускників залишається все ще на високому рівні, що знаходить своє відображення в можливостях працевлаштування за кордоном. Ось що зазначав з цього приводу Омелян Сухолиткий – ексдиректор Департаменту міжнародного співробітництва та європейської інтеграції МОНмолодьспорту України [9]: «Дипломи технічних вузів визнають скрізь у світі. Наших фізиків, хіміків, математиків цінують. Тямущих програмістів узагалі з руками й ногами забирають. Юристи та економісти не потрібні. Є шанс влаштуватися лінгвістам, але не вчителям...».

Отже, аналізуючи все сказане вище, можемо зробити висновок, що якщо вища природничо-математична освіта як в Україні, так і в країнах Заходу ще не досягла вершини своєї популярності, то значення дисциплін математичного циклу як природничо-наукових (фундаментальних) для непрофільних спеціальностей є дуже великим.

Деякі особливості математичної підготовки студентів вищих навчальних закладів на прикладі Закарпатського державного університету було розглянуто у нашій статті у 2012 році [10]. Розглянемо зазначені питання більш детально, аналізуючи робочі навчальні плани на 2014-2015 н.р. ДВНЗ «Ужгородський національ-

ний університет» (до якого був приєднаний ЗакДУ у 2013 році) та Ужгородського торговельно-економічного інституту КНТЕУ щодо навчального часу, що відводиться на вивчення математичних дисциплін студентам непрофільних спеціальностей. Наприклад, у ДВНЗ «Ужгородський національний університет» на напрямі «Міжнародний бізнес» частка трьох математичних дисциплін складає 3,7% (324 год.) всього навчального часу підготовки бакалавра (8712 год.). Із загальної кількості (154 год.) аудиторних годин, відведених на математичні дисципліни, 39% (60 год.) відведено для практичної підготовки, інше – для теоретичної. 52,5% (170 год.) із загальної кількості годин математичної підготовки (324 год.) становить самостійна робота. Зазначену інформацію щодо окремих напрямів підготовки у ДВНЗ «УжНУ» показано у табл.1.

Таблиця 1

Напрямок підготовки	Кількість математичних дисциплін	Частка годин математичних дисциплін від загальної к-ті годин	Відсоток годин практичної підготовки від аудиторних годин	Відсоток годин самостійної та індивід. роботи
Міжнародний бізнес	3	3,7	39	52,5
Туризм	1	0,8	41,7	66,7
Психологія, Практична психологія	2	2,1	38,9	60
Облік і аудит, Фінанси і кредит, Економіка підприємства	4	7,9	36,6	61,7
Менеджмент	4	6,0	42,7	61,9
Філологія (прикладна лінгвістика)	3	3,0	45,9	51,2
Комп'ютерні науки	9	25,1	36,7	54,7

Частка годин математичних дисциплін від загальної кількості годин на підготовку фахівця-бакалавра за денною формою навчання коливається від 0,8 (Туризм) до 25,1 (Комп'ютерні науки), що

є свідченням значимості цих дисциплін у професійній підготовці. Відсоток індивідуальних годин та часу на самостійну підготовку від загальної кількості годин, передбачених на математичну підготовку, є приблизно однаковим (50-60%) і не залежить від напрямку підготовки (гуманітарний чи технічний). Відсоток годин практичної підготовки від кількості аудиторних годин з математичних дисциплін міститься у межах від 36 % (економічні напрями та комп'ютерні науки) до майже 46% у майбутніх філологів-лінгвістів. Тенденція до збільшення годин практичної підготовки з математичних дисциплін студентам непрофільних спеціальностей дає значний позитивний ефект у засвоєнні цих дисциплін, оскільки є можливість більше часу приділяти не теорії, а задачам практичного спрямування. Це підсилює у студентів не тільки мотивацію до навчання, але й зацікавлення і задоволення від конкретних результатів занять математикою.

Розглянемо також ситуацію щодо організації навчального процесу за денною формою і в Ужгородському торговельно-економічному інституті КНТЕУ(табл.2).

Таблиця 2

Напрямок підготовки	Кількість математичних дисциплін	Частка годин математичних дисциплін від загальної к-ті годин	Відсоток годин практичної підготовки від аудиторних годин	Відсоток годин самостійної та індивід. роботи
Менеджмент	2	4,2	52,6	56,7
Облік і аудит, Фінанси і кредит	2	7,5	52,3	65,1
Товарознавство і торговельне підприємництво	1	3,75	48,5	56,8
Харчові технології та інженерія	1	3,75	50	64,2

Робочі навчальні плани обох закладів складені на основі відповідних Галузевих стандартів вищої освіти «Освітньо-професійна програма підготовки бакалаврів». Відмінність у кількості дисциплін пов'язана з тим, що у навчальних планах ДВНЗ «УжНУ», на-

приклад, дисципліна «Вища математика» містить окремі предмети (модулі) «Алгебра і геометрія», «Математичний аналіз», «Диференціальні рівняння», а у УТЕІ КНТЕУ читається одна дисципліна, яка містить усі ці модулі. Вагомість математичних дисциплін (частка годин математичної підготовки від загальної кількості годин підготовки бакалавра) для майбутніх фахівців-економістів в обох закладах практично однакова 7,9 та 7,5. А у підготовці майбутніх фахівців-менеджерів цей показник вищий в ДВНЗ «УжНУ» – 6,0 проти 4,2 в УТЕІ КНТЕУ. Це пояснюється тим, що з огляду на наявність висококваліфікованого науково-педагогічного складу з математики ДВНЗ «УжНУ» деякі предмети математичного профілю вводяться до навчальних планів за рахунок дисциплін самостійного вибору навчального закладу, а саме – вибіркового дисциплін природничо-наукової (фундаментальної) підготовки.

Аналізуючи практичну підготовку, можна відмітити, що відсоток цих годин у підготовці студентів-менеджерів та економістів УТЕІ КНТЕУ значно вищий, ніж у ДВНЗ «УжНУ», і становить понад 52% при 42,7% та навіть 36,6% у їх колег з національного університету. Вплив цього факту на якість підготовки випускників нами не досліджувався. Щодо часу на самостійну та індивідуальну роботу, то відсоток цих годин у робочих навчальних планах обох закладах приблизно однаковий – 55-65%. Це – великий потенціал для проведення різноманітних видів додаткової роботи зі студентами з предмета: від самостійного опрацювання студентами певних тем та розв'язування індивідуальних завдань до проведення невеликих власних досліджень. Результатом такої роботи є не тільки додаткові бали студента на поточному контролі, а й підвищення якості його математичної підготовки.

У залежності від напряму підготовки фахівців (природничий чи гуманітарний) кількість годин з дисциплін математичного циклу та направленість підготовки бакалаврів з цих дисциплін суттєво різняться. Якщо на перших порах майбутні інженери, економісти починають опановувати предмети математичного циклу з вивчення фундаментальної дисципліни – «Вища математика», то чим далі – тим більше математичні дисципліни зміщуються у фахову площину. Так, комп'ютерники завершують математичну підготовку вивченням фахово-орієнтованої дисципліни – «Математичні методи дослідження операцій». Знання з математики, набуті майбутніми інженерами-комп'ютерниками, з успіхом використовуються ними при вивченні інших фундаментальних та професійно-орієнтова-

них дисциплін, навчального плану – фізики, основ електротехніки та електроніки, програмування і т.д. Студенти-економісти так само починають математичну підготовку з вивчення дисципліни «Математика для економістів», а на другому курсі зростає професійна спрямованість цієї підготовки, оскільки дисципліна «Оптимізаційні методи і моделі» займається моделюванням реальних математичних процесів та розв'язанням задач, які в результаті цього виникають, методами математичного програмування. А дисципліна «Економетрика» вивчає реальні економічні процеси та можливості їх прогнозування методами регресійного аналізу. Дисципліни математичного циклу, які викладають майбутнім фахівцям-економістам, служать надійним фундаментом для вивчення таких професійно-орієнтованих дисциплін, як «Мікроекономіка», «Макроекономіка», «Економічний ризик» та ін.

Подібна логіка навчального процесу простежується й на інших напрямках підготовки. Студенти-лінгвісти після вивчення дисципліни «Основи вищої математики» переходять до професійно-орієнтованих предметів «Лінгвістичні аспекти математичної статистики» та «Математичні методи у мовознавстві», а майбутні фахівці з менеджменту на основі знань з дисципліни «Вища та прикладна математика» вивчають предмети «Теорія ймовірності та математична статистика», «Економетрика» і «Математичне програмування». Математична підготовка студентів-психологів спрямована на використання математичного апарату у професійній діяльності через засвоєння «Теорії ймовірності та математичної статистики» і «Математичних методів у психології».

Досвід викладання математики студентам – майбутнім фахівцям з туризму, товарознавцям, харчовикам та лінгвістам підтверджує відсутність мотивації у багатьох з них до вивчення цього курсу, нерозуміння ролі цієї науки як у оволодінні вибраною спеціальністю, так і в наукових дослідженнях. Тому актуальним є пошук таких підходів до викладання, які б сприяли формуванню позитивної мотивації до вивчення математики. Викладач повинен показати студентам, що математика, незважаючи на свій формалізм, є цікавою і захоплюючою наукою. Для цього потрібно використовувати не лише аксіоматично-логічний підхід, а й наводити різноманітні приклади, геометричні та ситуаційні ілюстрації. Це буде сприяти кращому засвоєнню матеріалу, формуванню когнітивного зв'язку між поняттями, які є зрозумілими, і бажанням їх вивчати далі та застосовувати на практиці. На нашу думку, викладання теоретичного матеріалу для зазначеної категорії сту-

дентів доцільно здійснювати на рівні означень, формулювання теорем без доведення та засвоєння алгоритмів розв'язання задач практичного спрямування. Окрім доступного та «лояльного» викладання математики для гуманітаріїв, треба також повсякчас висвітлювати практичну спрямованість тем, що вивчаються. Це посилює мотивацію студента до вивчення дисципліни, а також є одним з факторів активізації навчально-пізнавальної діяльності [11]. Такий підхід сприятиме підвищенню математичної культури випускника, яка, в свою чергу, є показником загальної культури майбутнього фахівця.

Ще одним чинником активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів непрофільних спеціальностей, підвищення їх мотивації до вивчення математичних дисциплін є форма оцінювання навчальних досягнень студентів. Дослідження науковців з питань контролю знань показали, що традиційні методи потерпають від інформаційної однозначності, відсутності об'єктивних вимірювальних показників та суб'єктивного впливу на результат [12, с.47]. Тому виникає необхідність у нових формах контролю та модифікації вже існуючих. Студенти непрофільних спеціальностей, як правило, мають далеко не високий рівень знань з математичних дисциплін. Причинами такого стану справ, на нашу думку, є низький рівень загальної математичної культури як наслідок недостатньої шкільної підготовки, стереотипність сприймання інформації, невміння логічно мислити тощо. Таким студентам простіше знайти або логічно вгадати правильну відповідь серед чітких, стислих формулювань, а не будувати самостійні логічні висловлювання, обґрунтовувати свою думку, наводити приклади і пояснення. Тому і перевірка знань у тестовій формі є поверхневою і не повністю об'єктивною. Практика показує, що при складанні іспиту у тестовій формі результат перевищує результат студента, що складав іспит в усній формі, і ще більший розрив з результатом письмового складання. Для студентів непрофільних спеціальностей пропонуємо використовувати тести як складову частину поточного контролю, що дасть можливість студенту отримати допуск до підсумкового контролю або максимум – отримати задовільну оцінку. Для оцінки вищого рівня на іспиті з математичних дисциплін доцільно практикувати усне опитування для студентів гуманітарних напрямів та письмове для майбутніх економістів або інженерів. Такий підхід стимулюватиме студентів до свідомого та серйозного вивчення дисципліни, сприятиме об'єктивності оцінювання.

Висновки. З метою підвищення рівня математичної підготовки студентів непрофільних спеціальностей вважаємо за доцільне:

- збільшувати частку годин для проведення практичних занять з математичних дисциплін на всіх напрямках підготовки;
- практикувати різні форми організації самостійної роботи студентів з метою максимального використання їх потенціалу;
- з метою зменшення суб'єктивного впливу на результат оцінювання використовувати різноманітні форми контролю рівня навчальних досягнень студентів;
- через широке застосування економіко-математичних методів та методів регресійного аналізу в теорії та практиці різних галузей господарства вивчити можливість запровадження спеціалізованих дисциплін математичного профілю («Оптимізаційні методи і моделі», «Економетрика», «Математичні методи у міжнародних відносинах», «Математичні методи у психології» тощо) як вибіркових у навчальні плани інших напрямів гуманітарних спеціальностей.

Список використаних джерел:

1. Триус Ю.В. Проблеми і перспективи вищої математичної освіти / Ю.В. Триус, М.Л. Бакланова // Дидактика математики: проблеми і дослідження. – 2005. – вип. 23 [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Dmpd/2005_23/23/16-23%2023_2005.pdf
2. Амельченко А.Е. Мировоззренческая и методологическая направленность преподавания математики / А.Е.Амельченко, Г.Г.Швачич, Г.Г.Шестопалов // Теорія та методика навчання фундаментальних дисциплін у вищій школі: збірник наукових праць. – Кривий Ріг:Видавничий відділ НМетАУ, 2004. – 465 с. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://nauka.profi.net.ua/load/sb_conf/kr/IV/vol4/confbook.pdf
3. Васильченко І. Сучасна математика та її викладання /І.Васильченко// Вища школа. – 2001. – № 6. – С. 33-37.
4. Лиман Ф.М. Сучасні проблеми організації навчання математики / Ф.М. Лиман, С.В. Петренко // Розвиток інтелектуальних умінь і творчих здібностей учнів і студентів у процесі навчання дисциплін природничо-математичного циклу «ІТМ*плюс-2012»: матеріали міжнародної науково-методичної конференції (6-7 грудня 2012 р., м.Суми): у трьох частинах. Частина 2 /упорядник О.І. Чашечникова – Суми: видавничо-виробниче підприємство «Мрія» ТОВ, 2012 – 162 с. [Електронний ресурс] – Режим

- доступу: https://www.google.com.ua/?gws_rd=ssl#g=fizmatsspu.sumy.ua/konferencii/sbor/itm/ITM-2012.pdf
5. Громовик Б.П. Неперервна фармацевтична освіта в Україні: науково-методичні аспекти управлінсько-економічної підготовки: монографія / Б.П.Громовик, А.В.Горілик. – Львів: РАСТР-7, 2012. - 166с. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://blog.oef.org.ua/?p=321>
 6. Словник української мови. – К.: Наукова думка, 1977. – 927 с.
 7. Великий тлумачний словник сучасної української мови / укладач і головний редактор В.Т.Бусел. – К.: Ірпінь: ВТФ «Перун», 2001. – 1440с.
 8. Романенко Л. Профільне навчання: теорія і практика, досвід, проблеми, перспективи /Л.Романенко, В.Малишев, Л.Липова, Т.Лукашенко [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.vmurol.com.ua/index.php?idd=us_publication&group=10&us_publication=516
 9. Аніщенко В.М. та ін. Напрями реформування системи професійно-технічної освіти в умовах європейської інтеграції (досвід, аналіз, прогнози). Колективна монографія. – К., 2009. – 196 с. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.ipto.kiev.ua/files/pdf/16.pdf>
 10. Кляп М.І. Особливості математичної підготовки студентів вищих навчальних закладів непрофільних спеціальностей: вітчизняний та зарубіжний досвід / М.І.Кляп, М.П.Кляп, О.Г.Лавер, І.М.Лях // Міжнародний науковий вісник: збірник наукових статей за матеріалами ХХІV Міжнародної науково-практичної конференції, Ужгород – Кошице – Мішкольц, 8-11 травня 2012р. / ред.кол.Ф.Г.Вашук (голова), Х.М.Олексик, І.В.Артёмов та ін.. – Ужгород: ЗакДУ, 2012. – Вип.5(24). – 582с. – С.297-307.
 11. Абраменкова Ю.В. Деякі прийоми активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів економічних спеціальностей у курсі вищої та прикладної математики // Матеріали Міжнародної науково-методичної Інтернет-конференції «Інноваційні педагогічні технології у підготовці майбутніх фахівців з вищою освітою: досвід, проблеми, перспективи». [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://docs.google.com/a/conf.vntu.edu.ua/inpedtex2013/materialy.html>
 12. Євтух М.Б. Інноваційні методи оцінювання навчальних досягнень: монографія / М.Б.Євтух, Е.В.Лузік, Л.М.Дибкова. – К.: КНЕУ, 2010. – 248 с.

ОКРЕМІ АСПЕКТИ ОСОБЛИВОСТЕЙ ІНТЕГРАЦІЇ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ В ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ОСВІТНІЙ ПРОСТІР

Кобаль В.І.,

кандидат педагогічних наук, доцент

Мовчан К.М.,

директор бібліотеки

Мукачівський державний університет

The article is devoted to the generalization of experience concerning the cooperation with foreign universities on integration of academic curricula and researches, practical preparation of minority students and the role of the scientific university library in the creation of free access system to the necessary information and guidance means in the modern information space.

Keywords: *integration, cooperation, European educational space, information and communicative space, higher education, The Bologna Process.*

Постановка проблеми. За умов переходу людства до високих економіко-технологічних укладів, які ґрунтуються на інтелектуальному потенціалі суспільства, зростає роль вищої освіти як головного чинника та стратегічного резерву соціально-економічного розвитку держави. Тому для успішного цивілізаційного поступу України в умовах глобалізаційних процесів, забезпечення її конкурентоспроможності у світі, збереження суверенності української нації нагальною є потреба в докорінній модернізації національної вищої школи задля підвищення її якості і внеску в інноваційно-інтелектуальний потенціал країни та прискорення європейської інтеграції у контексті нового Закону України «Про вищу освіту», який визначає концептуальні засади модернізації вищої освіти, інтеграцію вищої освіти України до Європейського простору вищої освіти шляхом реалізації положень та принципів Болонського процесу, академічної мобільності, інтеграції освіти, науки та інновацій.

Основною метою наукової, науково-технічної та інноваційної діяльності, відповідно до вищезазначеного Закону, є здобуття нових наукових знань шляхом проведення досліджень і розробок, їх спрямування на створення і впровадження нових конкурентоспроможних технологій, видів техніки, матеріалів,

забезпечення підготовки фахівців інноваційного типу для розвитку суспільства [1].

Освіта і наука становлять один із найважливіших чинників успішності розвитку держав та їх громадян. Досвід XX століття переконливо свідчить, що завдяки розбудові потужних освітньо-наукових систем держави успішно долали відсталість, захищали національні інтереси, утверджували своє провідне становище на регіональному і світовому рівнях.

З метою сприяння подальшій успішній інтеграції України до Європейського Союзу, утвердження України як повноправного і авторитетного члена світового співтовариства, забезпечення сталого соціально-економічного розвитку держави та у контексті членства України в Болонському процесі, сьогодні існує невідкладна необхідність здійснення практичних і рішучих кроків щодо впровадження та реалізації реформи вищої освіти на основі європейських стандартів і передового світового досвіду.

Одна з особливостей економіки XXI століття полягає в тому, що джерелом зростання продуктивності праці у світі дедалі більше стають інновації у широкому сенсі – оптимізація виробничих процесів, інтеграція у виробництво нових технологій, виробів, видів послуг, – а адекватне вимогам часу інноваційне середовище є можливим лише за умови високого рівня розвитку освітньо-наукової системи, визначальними рисами якої є єдність і відкритість.

Освітньо-наукові системи, що відзначаються високим ступенем інтегрованості, відкритості та динамічності, активно створюються на рівні регіонів світу (ЄС, Північна Америка, азійські країни тощо) та на рівні національних держав. Наймасштабніший сучасний приклад створення інтегрованої освітньо-наукової системи на Європейському континенті є Болонський процес та низка програм ЄС, спрямованих на формування і розвиток єдиного простору вищої освіти (European Higher Education Area) та єдиного наукового простору (European Research Area) Європейського Союзу [2].

Принципи відкритості, проголошені як на міжнародному рівні, так і на рівні окремих держав, перебувають у центрі уваги урядів та професійних освітніх і наукових спільнот від закінчення Холодної війни. Особливого сенсу вони набули в Європі у період активної розбудови Європейського Союзу. Однак тільки від початку 2000-х років у результаті розвитку передових інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) і отримання доступу до них спочатку певною частиною, а потім і більшістю населення розвинутих

країн, стало можливим втілювати принципи відкритості освітньо-наукових систем у практику на якісно новому рівні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Практичні аспекти розвитку вітчизняної системи вищої освіти і науки в умовах європейської інтеграції досліджують Д.Дзвінчук, В.Посольський, В.Семиноженко та ін. Значну увагу вивченню перспектив співпраці України з ЄС у сфері освіти і науки приділяють учені Г.Артемчик, А.Галаган, В.Журавський, В.Орлова. Освітній та науковий напрями європейської інтеграції займають особливе місце в стратегічному державному управлінні України.

Мета статті – узагальнити досвід роботи університету щодо співпраці з провідними європейськими вузами та установами у питаннях академічної та практичної підготовки висококваліфікованих фахівців-педагогів та розкритті ролі наукової бібліотеки у створенні системи вільного доступу до необхідної інформації та засобів орієнтування в сучасному інформаційному просторі.

Виклад основного матеріалу. Питанням інтеграції в європейський освітній і науковий простір, співпраці Мукачівського державного університету (далі – МДУ) з науковими установами, університетами, освітніми центрами, навчальними закладами Європи та світу приділяється значна увага.

Враховуючи, що в університеті навчається близько 160 угорськомовних студентів, з яких майже 100 осіб навчаються в окремих групах з угорською мовою навчання, здобуваючи кваліфікацію вихователя дошкільного навчального закладу, вчителів початкових класів і музики, музичного керівника дошкільних навчальних закладів та з метою забезпечення належного рівня фахової підготовки студентів національних меншин педагогічний факультет МДУ співпрацює з педагогічним факультетом імені Бенедек Елека Південно-угорського університету (Шопрон, Угорщина) та Дебреценським університетом (м. Дебрецен, Угорщина), у базових школах яких студенти проходять пробну, психолого-педагогічну, переддипломну практики. Студенти разом з викладачами беруть участь у щорічних конференціях з проблем освіти національних меншин, педагогіки та методики навчання в дошкільних навчальних закладах та початкових класах загальноосвітніх шкіл і шкіл нового типу.

Співпраця спрямована також на:

- обмін викладачами з метою здійснення дослідницьких планів, проходження курсів підвищення кваліфікації педагогічних працівників, а також проведення лекцій, семінарів, виступів;

-
- підготовку спільних публікацій, особливо із залученням нових медійних засобів;
 - обмін професійно-методичною літературою, публікаціями, книгами та іншими виданнями викладачів, студентів навчальних закладів;
 - обмін навчальними програмами та навчально-методичними посібниками;
 - проведення спільних засідань та конференцій, досліджень, проектів;
 - розробку курсів, зокрема щодо удосконалення педагогічної майстерності та курсів підвищення кваліфікації, проходження стажувань.

Співпраця з Колегією університетських бібліотек (м. Дебрецен, Угорщина) спрямована на забезпечення доступу студентів і викладачів університету до світових інформаційних ресурсів.

Третій рік поспіль університет виграє грант «Mario program», завдяки якому навчально-виховний процес угорськомовних студентів забезпечується сучасною навчальною, методичною, науковою літературою на суму близько 20 000 грн. у рік.

Поліпшення матеріально-технічної бази, забезпечення навчального процесу сучасними інформаційно-комунікаційними технологіями здійснюється завдяки співпраці університету з Благодійним фондом розвитку закарпатської угорськомовної освіти (м. Берегово, Україна).

Новітні інформаційно-комунікаційні технології становлять основу для ще одного перспективного напрямку розвитку єдиної відкритої науково-освітньої системи, близького до відкритої освіти, – створення і налагодження роботи електронних бібліотечних систем.

За висновками експертів Інституту інформаційних технологій в освіті ЮНЕСКО, значення електронних бібліотек для сучасної освіти і науки зумовлюється, зокрема, такими чинниками, що є актуальними і для України:

- зростання кількості осіб, охоплених освітою, в тому числі вищою;
- зростання кількості осіб, що отримують освіту протягом життя, здобувають освіту дистанційно у відповідь на вимоги сучасного ринку праці та внаслідок прагнення поліпшити умови життя;
- необхідність забезпечувати розширення охоплення освітою з одночасним стримуванням державних та приватних витрат на неї, а відтак – потреба у підвищенні продуктивності і ефективності освіти;

-
- скорочення термінів впровадження результатів наукових досліджень та інженерно-технічних розробок у економіку;
 - інтернаціоналізація і глобалізація науки та посилення міжнародної конкуренції на ринку наукових досліджень, інженерно-технологічних розробок та ринку освітніх послуг, що активно глобалізується [3].

Беззаперечним є той факт, що роль, яку відіграють сучасні бібліотеки у розвитку інформаційного суспільства, формуванні єдиного інформаційно-комунікативного простору держави, створенні системи вільного доступу до необхідної інформації та засобів орієнтування в інформаційному просторі, з кожним роком стає все більш значущою і важливішою.

Саме тому основні зусилля в організації роботи бібліотеки МДУ, як потужного науково-інформаційного центру університету, спрямовуються на створення та безперебійне функціонування різних пошукових механізмів як для поширення та популяризації праць науковців університету, так і відкриття доступу користувачів бібліотеки до світових електронних ресурсів.

Так, на сайті бібліотеки університету з метою розвитку бібліотечного електронного середовища є можливість скористатися матеріалами міжнародних та вітчизняних електронних ресурсів як вільного, так і закритого доступу:

- DOAJ – Directory of Open Access Journals – близько 3 тис. повнотекстових рецензованих наукових журналів (близько 200 тисяч статей) з усіх галузей знань та різними мовами.
- arXiv – найпопулярніший відкритий архів наукових публікацій. Містить понад 500 тисяч статей з фізики, математики, комп’ютерних наук та біології.
- Cogprints – Cognitive Science EPrint Archive – відкритий репозитарій з когнітивних наук (психологія, нейрологія, лінгвістика, комп’ютерні науки, філософія, біологія).
- RePEc – Research Papers in Economics – відкритий архів з економіки (робочі документи, журнальні статті, компоненти програмного забезпечення. Містить 700 тис. документів, 600 тис. з яких є у відкритому доступі).
- TRC – Teacher Reference Center – 260 найбільш популярних освітніх, у т.ч. адміністративних професійних журналів, періодики та книжок для вчителів та бібліотекарів (оподаткування, безперервна освіта, педагогічні дослідження, навчальні медіа тощо).
- OSTI – Energy Citations Database (ECD) – наукова база даних, що підтримується U.S. Department of Energy, Office of Scientific &

Technical Information. Містить понад 2,3 млн. бібліографічних записів і понад 193 тис. електронних документів, починаючи з 1943 р.

- HighWire Press – репозитарій підрозділу бібліотеки Стенфордського університету. Понад 1 тис. журналів, 4,5 млн. повнотекстових рецензованих статей, з них 1,8 млн. у вільному Інтернет доступі.

Викладачі та студенти університету мають доступ також до таких інформаційних ресурсів:

- видавничі колекції електронно-бібліотечної системи видавництва “Лань”. Цей ресурс включає як електронні версії книг видавництва “Лань” та інших провідних видавництв навчальної літератури, так і електронні версії періодичних видань з природничих, технічних та гуманітарних наук;

- електронно-бібліотечна система ZNANIUM.COM. Цей ресурс забезпечує користувачам цілодобовий доступ до електронних видань. В on-line режимі Ви отримуєте доступ до численних монографій, підручників, творів художньої літератури, довідників, наукових журналів, дисертацій та наукових статей в різних галузях знань (економіка, психологія, технічні науки, природничі науки, право та ін.);

- інформаційний ресурс PUBLIC.RU – величезна Інтернет-бібліотека ЗМІ. За допомоги цього ресурсу отримується доступ у режимі читання до більше як 88 млн. статей за різноманітною тематикою: політика, суспільство, економіка, фінанси, транспорт, логістика, менеджмент, маркетинг, інформаційні технології та ін.;

- як партнеру Асоціації "Інформатіо-Консорціум" університету наданий доступ до бази даних американської компанії East View Information Services, Inc. База даних компанії пропонує велику кількість інформаційних ресурсів з різних регіонів світу;

- інформаційний ресурс The International Monetary Fund's (IMF) eLibrary, що містить колекцію матеріалів за різноманітною тематикою: бізнес та економіка, освіта, право, соціальні науки, технічні науки та ін. Матеріали представлені багатьма мовами, в т. ч. російською, англійською та німецькою.

З метою розширення кількості посилань на сайті бібліотеки на подібні електронні ресурси, відповідно до специфіки напрямів підготовки студентів бібліотека продовжує співпрацю з кафедрами університету.

Для зберігання, накопичення та забезпечення довготривалого та надійного відкритого доступу світової спільноти до результатів

наукових досліджень науково-педагогічних працівників бібліотекою організовано роботу зі створення інституційного репозитарію.

Використання репозитарію дає змогу скористатися численними перевагами як окремим науковцям, так і університету в цілому. Так, зокрема, використання репозитарію надає такі переваги:

- підвищення рейтингу університету;
- підвищення рівня цитованості праць;
- постійне та тривале зберігання;
- підвищення якості наукової комунікації;
- відкритий доступ до досліджень;
- можливість спільних наукових досліджень з іншими вузами

України та світу.

Крім того, на сайті бібліотеки діє ВІРТУАЛЬНА ДОВІДКА, яка надає такі послуги:

- адресна бібліографічна довідка – довідки про наявність у бібліотеці конкретного видання (книги, статті);
- тематична бібліографічна довідка – запити з конкретної теми, консультація з бібліографічного опису та складання списку до курсової роботи та реферату;
- уточнювальна бібліографічна довідка – уточнення відомостей про окремі відсутні або неправильно зазначені елементи бібліографічного опису;
- фактографічна довідка – конкретні відомості статистичного, хронологічного характеру із зазначенням джерела публікації;
- отримання класифікаційних індексів УДК та ББК на документ (стаття, монографія, тези доповіді, дисертація, автореферат дисертації, підручник, навчальний, навчально-методичний посібник).

У бібліотеці університету проводиться робота зі створення віртуальних виставок як новітнього виду інформаційно-бібліотечного обслуговування користувачів. Віртуальна виставка, представлена як консолідація традиційного книжкового і новітнього електронного способів презентації інформації, є актуальним провідником у великому інформаційному потоці.

На сайті бібліотеки представлені віртуальні виставки «Співець Срібної землі», «Історичні пам'ятки Закарпаття», «Письменники Закарпаття» та ін.

Висновки. Отже, освітньо-наукова система України має чимало переконливих здобутків і досягнень, які необхідно зберігати і розвивати. У першу чергу це в цілому висока доступність освіти

для громадян України і, відповідно, високий ступінь охоплення освітою, значні державні витрати на освітні цілі (у відносному вимірі). З іншого боку, реалії сучасного світу, зокрема: загострення міжнародної конкуренції, зростання для економіки ролі високих технологій в умовах підвищення мобільності людей, ідей і капіталів – вимагають оновлення системи. При цьому сама освітньо-наукова система у зв'язку з особливостями соціально-економічного розвитку України на початку XXI століття може і має стати потужним чинником оновлення, інструментом випереджального розвитку суспільства і держави.

Список використаних джерел

1. Роз'яснення МОН щодо деяких питань практичної реалізації положень нового Закону України «Про вищу освіту»: [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.kmu.gov.ua/control/publish/article?art_id=247526620.
2. Болонська декларація та основні документи щодо втілення її принципів [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.mon.gov.ua/main.php?query=education/higher/bolon/2; Budapest-Vienna Declaration](http://www.mon.gov.ua/main.php?query=education/higher/bolon/2;Budapest-Vienna+Declaration) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/2010_conference/.
3. Digital Libraries in Education, Science and Culture. Analytical survey. – UNESCO. – Moscow, 2007. – p. 14.

МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ АНКЕТИ CARAT ДЛЯ ВИЯВЛЕННЯ АТОПІЧНИХ ЗАХВОРЮВАНЬ У ПРАКТИЦІ УКРАЇНСЬКОГО СІМЕЙНОГО ЛІКАРЯ

Колесник П.О.,

кандидат медичних наук, доцент,

Бондарь Я.В.,

лікар-інтерн

ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

Сіра А.Ю.,

Ужгородська міська поліклініка, алерголог

Asthma often occurs in combination with allergic rhinitis. Due to this fact, a complex approach to diagnostics and monitoring allergic rhinitis and asthma at the level of primary health care (PHC) was suggested, and CARAT survey, that makes it possible to conduct diagnostics and control over these diseases both, separately and combined, was introduced. The Ukrainian variant of the given survey was prepared and tested on 104 patients who have already been diagnosed with bronchial asthma and allergic rhinitis. The information about the structure and the methods of the assessment of the survey is given in the article, as well as the results of the concurrence of the data of the survey with the diagnosis of the main allergic disease determined, are presented.

Keywords: *CARAT, bronchial asthma, allergic rhinitis, survey, dissemination, monitoring.*

Бронхіальна астма – гетерогенний синдром із численними фенотипами, серед яких найпоширенішими є алергічна астма, пов'язана з алергічним ринітом. Всесвітня організація охорони здоров'я підтверджує тісний зв'язок між бронхіальною астмою (БА) та алергічним ринітом (АР). Таке підтвердження стало причиною пошуку способів діагностики і лікування БА, що перебігає на фоні супутніх захворювань, зокрема, АР. Такий підхід потребує простих інструментів оцінки, що можуть бути легко використані у клінічній практиці на рівні первинної медико-санітарної допомоги. У 2007 році група португальських алергологів, пульмонологів, сімейних лікарів і педіатрів вказали на необхідність запровадження анкети (тесту), яка б давала змогу діагностувати і контролювати БА і АР одночасно. Первинною метою запропонованого ними проекту CARAT (Control of Allergic Rhinitis and

Asthma Test) було створення анкети, яка задовільнила би потреби як пацієнтів, так і лікарів, а також давала б змогу легко контролювати ці захворювання одночасно. Нещодавно CARAT був визнаний Agia Group адекватним інструментом для реалізації принципів первинної медичної допомоги. На сьогодні науково-дослідні групи із 15 країн взяли участь в адаптації даної анкети до особливостей своїх країн [1]. Ми також вирішили адаптувати її до українського пацієнта і перевірити, чи можливе її використання на рівні ПМСД для діагностики БА і АР.

Ми ставили перед собою наступні завдання:

1. Ознайомлення зі структурою тесту (див. табл.1).
2. Оцінка виявлення atopічних захворювань за даними анкети CARAT у пацієнтів зі встановленим діагнозом БА і АР.
3. Виявлення впливу поліморбідної супутньої патології на точність результату анкетування.
4. Оцінка впливу віку пацієнта на кінцеві результати анкетування по системі CARAT.

1. Структура тесту CARAT

Тест складається з 10 запитань, що стосуються симптомів верхніх дихальних шляхів (ВДШ) та нижніх дихальних шляхів (НДШ), порушення сну, обмеження активності і необхідності збільшення дози препарату за останніх 4 тижнів. Відповіді оцінювалися за шкалою із чотирьох пунктів, максимальна кількість балів – 30. Результат 24 і більше показує контрольованість захворювання. По ВДШ (запитання 1–4) контрольованість спостерігається, якщо результат > 8. По НДШ (запитання 5–10) контрольованість є, якщо результат ≥ 16.

Таблиця 1

Структура тесту CARAT

Скільки разів (у середньому) протягом останніх чотирьох тижнів ви мали симптоми, пов'язані, на вашу думку, з вашим алергічним респіраторним захворюванням (астма, алергічний риніт)?				
	жодного разу	до 2 разів на тиждень	більше ніж 2 рази на тиждень	майже щодня
1. Закладення носа	3	2	1	0
2. Чхання	3	2	1	0
3. Свербіж у носі	3	2	1	0

4. Нежить	3	2	1	0
5. Задишка (неста-ча повітря)	3	2	1	0
6. Хрипи в грудях	3	2	1	0
7. Відчуття стиснення у грудній клітці (грудях) під час фізичних навантажень	3	2	1	0
8. Підвищена втомлюваність чи слабкість при виконанні щоденних завдань (буденних вправ)	3	2	1	0
9. Прокидання протягом ночі	3	2	1	0
10. Дні, коли довелось збільшувати дозу (або частоту) вживання медичних препаратів через загострення вашого алергічного респіраторного захворювання протягом останніх 4 тижнів?	я не приймаю жодних мед. препаратів	жодного разу	менше ніж 7 днів тому	7 чи більше днів тому
	3	3	2	0
Загальна сума балів:				

2. Оцінка виявлення атопічних захворювань за даними анкети CARAT у пацієнтів з установленним діагнозом

Нами було обстежено 104 пацієнти, серед них 68 жінок і 36 чоловіків. Середній вік складав 39 років. Залежно від основного діагнозу пацієнтів було розділено на три групи: Група БА (основний діагноз БА). До цієї групи входили 33 пацієнти, за анкетой CARAT у 94% цей діагноз був підтверджений, а у 74% за результатами анкетування виявлялась неконтрольованість по даному захворюванні. Також у 24% пацієнтів було виявлено ознаки риніту, однак, в діагнозі не фігурували (не виключено, що АР в них мав місце, проте не був зареєстрований).

Група БА+ АР (поліморбідна патологія БА+АР). В цій групі було 27 пацієнтів, у 93% за даними анкети CARAT цей діагноз підтверджений, однак відсутність контролю основного захворювання спостерігалась практично в усіх. Даний факт пояснюється тим, що більшість обстежуваних пацієнтів була проанкетована під час загострення основного захворювання.

Група АР (основний діагноз АР/поліноз). До цієї групи входили 44 пацієнти, у 87% за анкетною CARAT діагноз був підтверджений. Таким чином, за результатами оцінки виявлення atopічних захворювань за анкетною CARAT відбувалося у більшості випадків.

3. Виявлення впливу супутньої патології на результати анкетування

Серед загальної кількості пацієнтів різних вікових груп у 43 (41%) із них було виявлено супутню патологію, а у 61 (59%) пацієнта супутньої патології не було. Якщо брати до уваги групу з супутньою патологією, то практично у всіх пацієнтів трьох вказаних вище груп (БА, БА+АР, АР) виявлялося практично 100% збіг за критеріями анкети CARAT. Слід зазначити, що у 85% даної групи відмічалася неконтрольованість по основному захворюванню.

У групі пацієнтів з atopічними захворюваннями без супутньої патології виявився збіг лише у 80%, що було менше, порівняно із попередньою групою. За результатами анкетування по CARAT у 73% відмічалася неконтрольованість по основному захворюванню, порівняно з групою пацієнтів, у яких була супутня патологія. Однак, при порівнянні вказаних вище даних у групах із супутньою патологією та без неї, достовірної різниці нами виявлено не було ($p > 0.05$). Отже, супутня патологія не мала суттєвого впливу на кінцеві результати анкетування за системою CARAT.

4. Оцінка впливу віку пацієнта на кінцеві результати анкетування по системі CARAT

Вікова категорія I (18–39 років).

Група БА – за результатами анкетування CARAT у 82% діагноз БА підтвердився. Поряд з цим, було виявлено захворювання ВДШ, хоча ознак риніту чи полінозу у пацієнтів даної вікової групи зафіксовано не було. Неконтрольований перебіг БА, за даними анкетування, спостерігався у половини пацієнтів (63,3%), (див. рис.1).

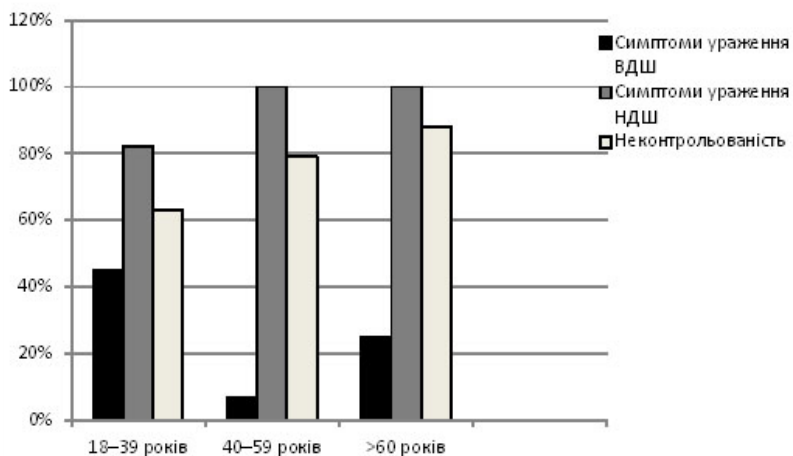


Рисунок 1.

Результати збігу даних анкетування у пацієнтів з основним діагнозом БА.

Група БА+АР. За результатами анкетування CARAT спостерігався досить високий збіг за результатами ураження ВДШ та НДШ (79% та 100%). Також було виявлено високий показник неконтрольованості перебігу atopічного захворювання – 93% (див. рис.2).

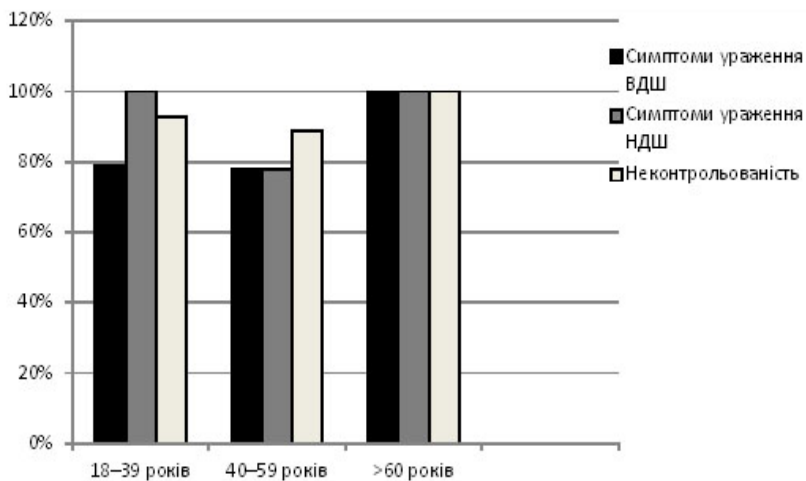


Рисунок 2. Результати збігу даних анкетування у пацієнтів з основним діагнозом БА+АР.

Група АР. У даній групі було виявлено високий збіг ураження ВДШ (87%). Анкета CARAT у 45% виявляла захворювання НДШ, яких у пацієнтів зареєстровано не було. Неконтрольованість перебігу спостерігалась у 77% (див. рис. 3).

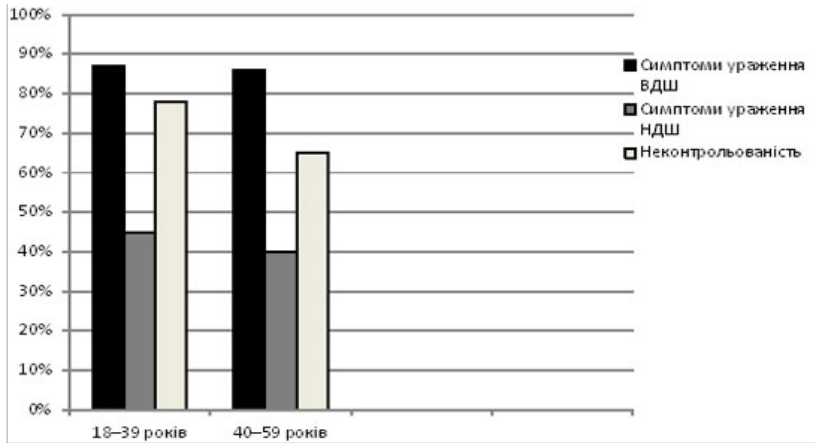


Рисунок 3. Результати збігу даних анкетування у пацієнтів з встановленим діагнозом АР.

Вікова категорія II (40–59 років).

Група БА. Було виявлено, що діагностика БА за даними анкетування CARAT у старшому віці є кращою, порівняно з віковою категорією I. Діагноз був підтвердженим анкетуванням у 100%. Розбіжності у діагнозі з результатами анкетування виявлено не було ($p > 0.05$). Неконтрольованість БА спостерігалась у 79% (див. рис.1).

Група БА+АР. За даною анкетуванням виявився дещо менший збіг результату анкетування CARAT з наявним діагнозом БА+АР, порівняно з пацієнтами молодшої вікової групи. І по ВДШ, і по НДШ результати збігалися з анкетними у 78%. Достовірної різниці виявлено не було ($p > 0.05$). Неконтрольованість була у 89% (див. рис.2).

Група АР. Результати за проведеним анкетуванням CARAT виявилися аналогічними до попередньої вікової групи (див. рис.3).

Вікова категорія III (>60 років).

Група БА. Діагноз БА підтверджувався результатами анкетування у 100% (див. рис.1).

Група БА+АР. У 100% діагноз БА+АР був підтвердженим анкетуванням (див. рис.2). Достовірної різниці виявлено не було ($p > 0.05$).

Висновок

1. Цей варіант є першою в Україні анкетною, що дозволяє провести контроль бронхіальної астми і алергічного риніту, що перебігають одночасно.

2. Дана анкета дає високі відсотки збігу з встановленими atopічними захворюваннями: бронхіальна астма, алергічний риніт.

3. Використання анкети CARAT дозволяє виявити неконтрольованість atopічного захворювання. За даними наших обстежень, неконтрольованість була вищою в осіб старшого віку.

4. Анкета CARAT підходить для використання в будь-якій віковій групі, але в осіб старшого віку виявляє atopічні захворювання достовірно вище.

5. Наявність супутньої патології у пацієнтів з atopічними захворюваннями не спотворювало результатів виявлення atopічних захворювань.

Список використаних джерел

1. Azevedo P., Bugalho-Almeida A., et al. Control of Allergic Rhinitis and Asthma Test(CARAT): dissemination and applications in primary care// Primary Care Respiratory journal.–2013–N22(1).–P.112–116. www.thepcrj.org.
2. Cruz AA., Popov T., Pawakar R., et al. ARIA Initiative Scientific Committee. Common characteristics of upper and lower airways in rhinitis and asthma: ARIA update, in collaboration with GA(2) LEN // Allergy.–2007.–N62.–P.1–41.
3. Fonseca JA., Nogueira-Silva L., Morais-Almeida M., et al. Validation of a questionnaire(CARAT10) to assess rhinitis and asthma in patients with asthma//Allergy.–2010.–N65.–P.1042–1048.
4. Pinnock H., Fletcher M., Holmes S., et al. Setting the standard for routine asthma consultations: a discussion of the aims, process and outcomes of reviewing people with asthma in primary care // Prim Care Respir J.– 2010.–N19.–P.75–83.
5. Pinnock H., Ostrem A., Rodriguez MR., et al. Prioritising the respiratory research needs of primary care: the International Primary Care Respiratory Group (IPCRG) e-Delphi exercise // Prim Care Respir J.–2012.–N21.–P.19–27.
6. Fonseca JA., Nogueira-Silva L., Morais-Almeida M., et al. Control of Allergic Rhinitis and Asthma Test (CARAT) can be used to assess individual patients over time// Clin Transl Allergy. –2012.–P.16.

НАУКОВО-ТРЕНІНГОВІ ЦЕНТРИ СІМЕЙНОЇ МЕДИЦИНИ – ІННОВАЦІЯ У ПРАКТИЧНІЙ ПІДГОТОВЦІ ЛІКАРІВ

Колесник П.О.,

кандидат медичних наук, доцент

Кедик А.В., Шушман І.В.

ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

The article presents information that is based on the experience of the formation and functioning of the scientific-training, consultative and diagnostic center (STCDC) of family medicine and first aid, established at the Faculty of Postgraduate Education and Pre-university Training. STCDC conducts scientific and methodical, diagnostic, treatment, research and productive activities, and has the appropriate level of staffing and logistics. Activities of STCDC of family medicine and first aid represents a synthesis of international standards, national experiences and innovative approaches to education and training of health professionals and the general public.

Keywords: *Training Center, Family Medicine, interactive teaching methods, telemedicine, evidence-based medicine.*

Ідея створення навчально-тренінгових центрів сімейної медицини виникла з метою реалізації Національного плану дій на 2013 рік щодо впровадження Програми економічних реформ на 2010 – 2014 роки «Заможне суспільство, конкурентоспроможна економіка, ефективна держава» (пункт 31.1), затвердженого Указом Президента України від 12 березня 2013 року № 128 [1]. Наказом Міністерства охорони здоров'я України від 27 березня 2013 р. № 240 було затверджено «Примірне положення про територіальний навчально-тренінговий центр сімейної медицини» [2]. Згідно Положення, тренінгові центри мають створюватися на базі Центрів первинної медико-санітарної допомоги (ЦПМСД) під керівництвом головних лікарів ЦПМСД. Однак очевидно, що для проведення ефективного навчально-тренінгового процесу сімейних лікарів, необхідна наявність відповідно облаштованих навчальних приміщень, підготовлених висококваліфікованих тренерів, навчених доказово обґрунтованим методам навчання-тренінгам, створення навчальної програми курсів-тренінгів, наочного матеріалу, розробка і публікація роздаткового матеріалу, навчаль-

них посібників тощо. Крім цього, незрозумілими залишаються питання щодо організації, підпорядкування і фінансування таких тренінгових центрів, підбір контингентів для тренінгів, навчання і оплата діяльності тренерів, вибір тематики для тренінгів тощо. Звичайно, кожен регіон має своє бачення формування подібних тренінгових центрів. У різних регіонах України почали створюватися тренінгові центри на базі поліклінік та амбулаторій сімейної медицини. Слід зазначити, що поняття тренінгових центрів сімейної медицини немає у західній системі підготовки лікарів, зокрема в Європейських країнах та США. Практичне навчання західних сімейних лікарів відбувається на практичних базах – в університетських клініках та амбулаторіях сімейної медицини, де лікарям надається можливість самостійно «вести» пацієнтів під керівництвом викладачів-тьютерів. Однак сама ідея проведення семінарів у вигляді тренінгів з використання методів «малих груп», «мозкового штурму», «стандартизованого пацієнта» тощо виникла і є надзвичайно популярною саме у західній системі підготовки фахівців, причому не тільки медичного напрямку. Закарпатська область, як прикордонний регіон, що має історичний досвід міжнародного співробітництва, сформувала свою власну стратегію розвитку тренінгового Центру сімейної медицини як новітньої інтегрованої моделі практичної і сучасної академічної форми навчання сімейних лікарів, причому позитивний досвід, отриманий за кілька місяців з моменту його організації, представлено у даній статті.

НТКДЦ – навчально-виховний, науковий, лікувально-діагностичний, культурно-просвітницький та адміністративний структурний підрозділ, який провадить науково-методичну, консультативну, лікувально-діагностичну, та науково-виробничу діяльність і має відповідний рівень кадрового та матеріально-технічного забезпечення. Мета створення НТКДЦ – покращення якості медичної допомоги за рахунок працівників вищої школи, оптимізації ПМСД та інших рівнів, сприяння розвитку сімейної медицини, а також проведення наукових досліджень в галузі ПМСД (таб. 1).

Звичайно, створення такої структури, на яку покладаються різноманітні функції як академічного, науково-лікувального, так і консультативно-просвітницького плану, стало можливим лише завдяки співпраці Факультету післядипломної освіти та доузівської підготовки (ШОДП) Ужгородського національного університету, Управління охорони здоров'я Закарпатської облдержадміністрації, ЦПМСД м. Ужгорода та відділу охорони здоров'я Ужгородської міської ради. В

результаті підписання угоди про співпрацю між цими установами, у вересні 2013 р. було урочисто відкрито новостворений Закарпатський обласний науково-тренінговий консультативно-діагностичний Центр сімейної медицини та долікарської допомоги (НТКДЦ СМДД).

1. Структурні підрозділи НТКДЦ СМ ДД.

У структурі Центру було створено наступні підрозділи: кабінет сімейного лікаря; кімната тренінгу практичних навичок; кабінет проведення телеконсультацій; лабораторія; кабінет фізіотерапії та функціональної діагностики; блок здоров'я жінки та малої хірургії; оглядова кімната; маніпуляційна; стоматологічний блок; науково-тренінгова лабораторія сімейної медицини - тренінгово-практичний сателіт центру сімейної медицини, створений на базі амбулаторії сімейних лікарів.

Таблиця 1

Напрями роботи НТКДЦ СМ ДД

Навчально-методична робота	Лікувальна робота	Наукова робота
<p>1. Вивчення фундаментальних основ медицини, теоретичних аспектів етіології, патогенезу, симптоматики, діагностики, методичних підходів до лікування та профілактики захворювань;</p> <p>2. Підготовка і видання підручників, по-сібників, методичних розробок, лекцій, відеофільмів та компакт-дисків з дисциплін, які вивчаються на кафедрах;</p> <p>3. Аналіз та узагальнення нової інфор-мації щодо раціонального викорис-тання сучасних методів лікування, правильного застосуван-ня лікарських препаратів, засвоєння принципів немедика-ментозних методів лікування та профілактики;</p>	<p>1. Практич-ний тренінг сімейних лікарів і лікарів інших спеціальностей;</p> <p>2. Телеконсультації пацієнтів лікувально-профілактичних закладів та на-селення області професорсько-викладацьким складом ІПОДП</p> <p>3. Впроваджен-ня в клінічну практику основ телемедицини;</p>	<p>1. Вивчення актуальних про-блем медицини;</p> <p>2. Апробація отриманих результатів;</p> <p>3. Впровад-ження нових методів в прак-тику.</p> <p>4. Формування кваліфікованого спеціаліста (магістра).</p>

<p>4. Допомога в оволодінні сучасними лабораторними та інструментальними методами та засвоєння слухачами знань та вмінь;</p> <p>5. Формування висококваліфікованого спеціаліста, постійний розвиток і вдосконалення майбутніх лікарів, уміння використовувати набутий протягом навчання багаж знань;</p> <p>6. Залучення лікарів-інтернів, ПАЦ, курсів спеціалізації з фаху ЗПСМ та інших фахів до тренінгів в рамках навчального процесу;</p> <p>7. Покращення сприйняття та засвоєння матеріалу через нові форми навчання. 8. Проведення практичних тренінгів для населення.</p>	<p>4. Організація консультативно-діагностичного процесу населення із залученням провідних фахівців кафедр ППОДП</p> <p>5. Впровадження в клінічну практику сучасних досягнень медичної науки;</p> <p>6. Робота сімейних лікарів на базі центру та надання консультативної допомоги населенню;</p>	
--	---	--

2. Навчально-методична робота НТКДЦ СМ ДД

Навчально-методична робота у НТКДЦ СМ ДД спрямована у двох напрямках, зокрема: практична підготовка сімейних лікарів під час семінарів-тренінгів з найбільш актуальних питань у загальній практиці, а також організації шкіл-тренінгів для населення з різноманітних проблем, важливих для популяції, яка обслуговується у сімейного лікаря. Таким чином, ідея навчально-методичної роботи Центру полягає у залученні до навчання широкого кола осіб, у яке б входили не тільки медичні працівники, але і пересічні громадяни. У зв'язку з цим, формат та тематика навчально-методичних заходів Центру спрямовані на висвітлення медичних питань, актуальних для фахівців та населення як в цілому, та і для окремих його груп зокрема.

Підхід до проведення семінарів-тренінгів для лікарів ЗПСМ суттєво відрізняється від загальноприйнятого у класичній вітчизняній вищій школі формату лекційних, семінарських та практичних занять. Організація навчального процесу у Центрі ґрунтується

на засадах ефективного викладання - тренінгах, які, безсумнівно, зарекомендували себе у світі як найбільш ефективні з метою забезпечення комплексного сприйняття інформації (таб. 2). Відомою на заході, зокрема у вищій медичній школі США, є система ЕВА («evidence-based approach»), яку ми інтегрували у навчальний процес підготовки українських лікарів. Дана система ґрунтується на принципах доказовості («evidence based medicine»), які передбачають ретельне, обґрунтоване, виважене використання найкращих сучасних поглядів щодо діагностики та лікування пацієнта, ефективність яких доведена в клінічних дослідженнях. Вибір оптимальної тематики тренінгів проходить із врахуванням потреб цільової аудиторії, і, звичайно нерідко відрізняється, для лікарів-інтернів і курсантів.

Таблиця 2

Сучасні методи навчання

Методика	Мета
«Мозковий штурм»	Зібрати різноманіття ідей у групі з конкретної тематики.
Робота в малих групах	Підвисити ступінь залучення слухачів і дозволити їм вчитися один в одного.
Демонстрація	Показати слухачам правильний спосіб здійснення конкретних дій.
Ситуаційні задачі	Закріпити отримані знання, використовуючи концепції і нові знання під час розгляду реальних життєвих ситуацій.
Рольові ігри	Провести демонстраційний показ конкретних видів діяльності або відпрацювати визначені навички.
Зворотній зв'язок	Оцінити навчальну та емоційну реакцію слухачів щодо почутого чи побаченого.

3. Наукова робота НТКДЦ СМДД

У клінічній науковій лабораторії НТКДЦ СМДД та на базі сімейних дільниць, розміщених у НТКДЦ СМДД, визначено наступні напрями наукової роботи та клінічних досліджень:

- Нові форми організації і менеджменту у закладах ПМСД, що обслуговують населення за принципами ЗПСМ.
- Альтернативні джерела фінансування закладів ПМСД.

- Можливості впровадження та використання сучасних методів експрес-лабораторної та інструментальної діагностики найчастіших захворювань населення, що обслуговується за принципами сімейної медицини.

- Пошуки сучасних стратегій скринінгу найчастіших захворювань та боротьби з найчастішими факторами ризику населення Закарпатської області, яке обслуговується за сімейним принципом;

- Напрями лікування найчастіших захворювання у населення Закарпатської області, що обслуговується сімейними лікарями, згідно принципів доказової медицини.

4. Лікувальна та організаційна робота НТКДЦ СМДД

Відповідно до попередньої домовленості між Факультетом післядипломної освіти та довузівської підготовки Ужгородського національного університету, та ЦПМСД м. Ужгорода і відділом охорони здоров'я Ужгородської міської ради, на базі НТКДЦ СМДД ІПОДП було розташовано 2 офіси сімейних лікарів з метою формування експериментальних дільниць сімейного лікаря. На базі Центру з січня 2014 року розпочинають працювати сімейні лікарі і медичні сестри сімейного лікаря, процедурний кабінет, лабораторний пункт, фізіотерапевтичний кабінет з метою організації медичної допомоги населенню, що мешкає неподалік від Центру.

На базі амбулаторії сімейних лікарів – структурного підрозділу ЦПМСД, розташованої у центрі нового «спального» мікрорайону Ужгорода, територіально віддаленого від інших медичних закладів м. Ужгорода, сформовано практичний сателіт НТКДЦ СМДД – клінічну тренінгово-наукову лабораторію сімейної медицини. Розміщення наукового відділу Центру у сімейній амбулаторії сприяє наближенню навчально-практичної, наукової та консультативної діяльності НТКДЦ СМДД до рівня первинної медичної допомоги населенню міста, що надається за сімейним принципом. Клінічну наукову лабораторію розташовано у нових приміщеннях сімейної амбулаторії, відремонтованих завдяки підтримки міської влади та управління охорони здоров'я міської держадміністрації. Слід зазначити, що у сімейній амбулаторії обслуговується близько 16 тисяч дорослого та дитячого населення, причому, більше 4 тисяч – це діти, включаючи немовлят. Новий мікрорайон розбудовується і кількість населення невинно зростає, тому, відповідно, зростає й потреба населення у адекватній медичній допомозі на первинному рівні. Сімейна амбулаторія є єдиною амбулаторною базою кафедри терапії та сімейної медицини ІПОДП УжНУ для підготовки сімей-

них лікарів Закарпатської області – на базі амбулаторії проводяться цикли навчання практичним навичкам та актуальним питанням в сімейній практиці на амбулаторному прийомі під час курсів перекваліфікації та підвищення кваліфікації лікарів, підготовки лікарів-інтернів за фахом ЗПСМ. Практичні заняття-тренінги з лікарями та консультування населення мікрорайону проводить керівник НТКДЦ СМ ДД, доцент кафедри терапії та сімейної медицини, к.м.н., сімейний лікар Колесник П.О. Устаткування наукової лабораторії на базі сімейної амбулаторії було здійснено за підтримки програми міст-побратимів „Ужгород-Корваліс”, завдяки чому сімейна амбулаторія отримала медичне обладнання (апарат УЗ діагностики, УЗ денситометр, медичні та офісні меблі, фізіотерапевтичне обладнання, небулайзерні інгалятори, лабораторне устаткування, спірограм тощо) що звичайно розширило діагностичні та лікувальні можливості у сімейній амбулаторії та створило умови для проведення наукової роботи на рівні ПМСД.

З метою підвищення якості надання медичної допомоги населенню у НТКДЦ СМДД створено можливість для консультування населення із залученням провідних фахівців клінічних кафедр ШОДП, а також проведення телеконсультування населення віддалених районів Закарпатської області.

НТКДЦ СМДД активно впроваджує принцип «телемедицини» як інструменту для дистанційного консультування. Телемедицина є альтернативою консультаціям по телефону, що є звичною практикою наших лікарів. Однак, застосування інформаційно-комунікаційних технологій дозволяє перевести такі консультації у дещо іншу площину – описово-візуальну. Застосовуючи можливості телемедицини, крім надання консультанту інформації про стан здоров'я пацієнта, можливим є передача візуальних зображень (фотографій, рентгенограм, електрокардіограм, знімків з апарату УЗД, КТ, МРТ тощо) або й віртуальний огляд самого пацієнта. Все це суттєво полегшує виконання завдань консультування і значно підвищує ефективність останнього. Також завдяки реалізації можливості телеконсультування створюються умови, при яких допомога висококваліфікованих спеціалістів-медиків, в тому числі провідних спеціалістів клінічних кафедр ШОДП, стає доступною не лише мешканцям великих міст, але й тим пацієнтам, що живуть далеко від спеціалізованих медичних центрів і не мають можливості особисто бути присутніми на консультації того чи іншого лікаря. Ця проблема є надзвичайно актуальною для нашого регіону,

оскільки невідкладне медичне консультування нерідко вкрай необхідне, а через ландшафтні особливості краю часто не може бути вчасно проведене.

Враховуючи тісну співпрацю ІПОДП УжНУ та клінічних підрозділів ПМСД та описане вище, було вирішено надати пропозицію до МОЗ України про надання новоствореному ЦПМСД статусу клінічного.

Висновки. НТКДЦ СМ ДД систематично працює над підвищенням якості викладання, лікувальної, наукової та навчально-методичної роботи та докладає усіх зусиль задля досягнення високої практичної якості навчання, дотримання високих стандартів викладання, гармонічного поєднання компонентів теоретичної та практичної підготовки під час навчання, якомога ширшого висвітлення як національних здобутків у галузі сімейної медицини, так і кращого світового досвіду, і, нарешті, забезпечення високого технічного рівня тренінгів та їх орієнтації на слухачів.

Таким чином, на сьогодні діяльність НТКДЦ СМДД являє собою синтез міжнародних стандартів, накопиченого національного досвіду та новітніх підходів до навчання та підготовки медичних працівників та населення загалом.

Список використаних джерел

1. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.moz.gov.ua/ua/portal/dn_20130320_0218.html/
2. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.moz.gov.ua/ua/portal/dn_20130327_0240.html/

ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ РЕАЛІЗАЦІЇ ІНТЕГРАЦІЇ ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ КОМП'ЮТЕРНОГО ПРОФІЛЮ

Корчевський Д.О.,

кандидат фізико-математичних наук,

Комп'ютерна академія «ШАГ»

(м. Львів, Україна)

In the article the pedagogical principles of implementation of integration is training future specialists of computer type, continuity, psychological support, provide appropriate learning environment, integrating diagnostic results and more.

Keywords: *pedagogical principles of computer specialists Profile, integration, training content.*

Розвиток стандартів комп'ютерної освіти передбачає модернізацію галузевих стандартів вищої освіти різних освітньо-кваліфікаційних рівнів; запровадження в навчальний процес форм і методів, що забезпечують посилену орієнтацію його на практичну або наукову підготовку студентів, у залежності від освітньо-кваліфікаційного рівня.

Для інтеграції у світовий освітній простір та приєднання України до Болонського процесу необхідно підвищити якість та розширити експорт освітніх послуг, розробляти спільні освітні програми; запровадити заходи щодо взаємного визнання і встановлення еквівалентності освітніх документів; вжити заходів щодо адаптації навчального процесу відповідно до норм міжнародної практики; створити умови для освоєння викладачами і студентами міжнародних джерел інформації, надходження іноземних підручників і журналів до бібліотек; організувати переклад і адаптацію визнаних у світі наукових праць та навчальних матеріалів зарубіжних вчених тощо.

Для запровадження наукових досліджень у навчальний процес потрібно забезпечити орієнтацію комп'ютерної науки у вищих навчальних закладах на розвиток відповідних комп'ютерних спеціальностей; побудову принципово нових моделей прикладних досліджень, що сприяють розвитку комп'ютерної освіти; удосконалення традиційних та пошук сучасних форм запровадження наукових результатів у змісті та методиках навчання; забезпечити інтеграцію академічної і вузівської науки, створення організаційних форм спільної наукової та науково-педагогічної діяльності; забезпечити удосконалення системи підготовки та перепідготовки кадрів.

Питаннями професійної підготовки фахівців комп'ютерного профілю займалися О. Шестаков, І. Мендзєбровський, О. Сорочинський, О. Брянцев, С. Петрович, О. Прозор, Т. Альшанська, І. Захарова, Н. Поліщук, І. Федоров, І. Бардус та ін. На сучасному етапі накопичений значний досвід досліджень проблем інтеграції, зокрема теоретико-методологічних основ інтеграції (М. Бєрулава, С. Гончаренко, В. Загвязинський, І. Козловська, М. Чапаєв), інтеграції змісту навчання у професійній освіті (В. Безрукова, А. Бєляєва, Р. Гуревич, Д. Коломієць. Водночас, поза увагою дослідників залишилися шляхи реалізації педагогічних положень щодо підготовки фахівців комп'ютерного профілю.

Мета статті – обґрунтування педагогічних засад реалізації інтеграції змісту професійної підготовки майбутніх фахівців комп'ютерного профілю.

Для підвищення конкурентоспроможності випускників та розвитку системи їх працевлаштування необхідно розробити програму заходів, спрямованих на інтеграцію інтересів роботодавців, вищих навчальних закладів і випускників вищих навчальних закладів з питань працевлаштування; використовувати зарубіжний досвід вищих навчальних закладів для підвищення рівня конкурентоспроможності вітчизняних випускників, а також розробити систему постійного оновлення та вдосконалення науково-методичного забезпечення навчально-виховного процесу і забезпечити підтримку й заохочення до наукової роботи тощо.

З цією метою необхідно передбачити підготовку педагогічних кадрів з сучасним урахуванням потреб, запланувати спеціалізацію студентів, переглянути зміст бакалаврської та магістерської програм, створити постійний психологічний супровід навчального процесу, а також науковий супровід навчання, що передбачає реалізацію завдань дослідницького і впроваджувального характеру, забезпечити диференціацію й індивідуалізацію освіти при забезпеченні державних освітніх стандартів на основі різноманіття освітніх установ і варіативності освітніх програм, істотно актуалізувати зміст і підвищити якість професійної підготовки на цих рівнях освіти з орієнтацією її на міжнародні стандарти якості, інтенсифікувати діяльність щодо укрупнення, інтеграції професій, повернути установи до потреб місцевого ринку праці тощо.

Доцільність використання інтегративного підходу зумовлена необхідністю забезпечення неперервності і цілісності професійного становлення особистості майбутнього фахівця; поєднання традицій-

ного та інноваційного в професійній освіті; розуміння інтеграції як сутнісної характеристики освіти; орієнтація освіти на самопізнання, саморозвиток, самовиховання і самореалізацію кожного студента.

Підґрунтям неперервної комп'ютерної освіти є комп'ютерні та суміжні науки, що віддзеркалюють складні закономірності створення, діяльності та обслуговування комп'ютерних систем. На кожному етапі неперервної комп'ютерної освіти зміст і форма освітнього процесу повинні сприяти задоволенню потреб особистості у відповідності з особливостями етапу та професії.

З цієї точки зору усіх, хто навчається, доцільно поділити на дві групи: фахівців, для яких комп'ютерна галузь є основним предметом діяльності, особи, для яких комп'ютерна наука є засобом їх професійного удосконалення та розвитку особистості. Для кожної з цих груп зміст комп'ютерної освіти має бути різним.

Загальна середня освіта дає змогу школярам здобути базовий рівень комп'ютерних знань, оволодіти елементами комп'ютерної техніки з метою використання їх для розв'язання життєвих ситуацій. Зміст шкільної комп'ютерної освіти сприяє розвитку комп'ютерної культури та формуванню професійного мислення. Комп'ютерні знання мають віддзеркалювати нові комп'ютерні явища і комп'ютерні поняття, формувати вміння і навички професійного аналізу і розрахунків, розвитку творчих здібностей учнів. Шкільна комп'ютерна освіта є базою для її подальшого розвитку і поглиблення.

Таким чином, одним із значущих чинників є неперервність комп'ютерної підготовки, що дозволяє з одного боку враховувати під час реального процесу навчання знання й вміння учнів, сформовані на попередніх етапах навчання, а з другого боку продовжувати комп'ютерну підготовку учнів неперервно, в оптимальному варіанті – все життя, в процесі отримання ними знань з різних галузей [1]. Виділяють три основні напрями неперервної підготовки: неперервна освіта окремої особи протягом всього життя; неперервна підготовка в навчальних закладах; неперервна перепідготовка або неперервне підвищення кваліфікації фахівців у процесі їхньої трудової діяльності.

Найважливішим моментом, який необхідно усвідомити, є та обставина, що в нинішніх умовах загальна освіта необхідна всім членам суспільства, людям всіх професій і спеціальностей. У новому суспільстві “людям необхідний той базис, який дозволить, по-перше, розуміти один одного. По-друге – служити основою для розвитку творчих можливостей кожної людини, її самовираження і самореалізації в різноманітних сферах діяльності, які динамічно змінюються. Адже

відомо, що в умовах ринкової економіки практично кожній людині доводиться не тільки часто змінювати місце роботи, але і протягом трудового життя в середньому 5-6 разів змінювати професію” [6, с. 51].

Реалізація завдань професійної орієнтації на комп’ютерні професії та організація допрофесійного профільного навчання учнівської молоді в сучасній старшій загальноосвітній школі “вимагає певної диференціації відбору змісту, оптимізації структурної побудови, оновлення методики викладання та вдосконалення організації навчального процесу з професійно-орієнтованих курсів, які б якомога повніше враховували особисті потреби кожного учня щодо їхнього професійного самовизначення та сприяли формуванню у них широкого світогляду з певної галузі продуктивної діяльності людини” [8, с.179]. Зважаючи на достатньо великий обсяг навчального матеріалу з обраного напряму профільного навчання, кожна спеціалізація відбувається в рамках окремого навчального курсу.

Важливою складовою системи безперервної освіти є система післядипломної освіти фахівців. У свою чергу центральною складовою підсистемою післядипломної освіти є система підвищення кваліфікації. Вона покликана забезпечувати зростання рівня володіння фахівцями професією, спеціальністю протягом усієї їхньої професійної діяльності з урахуванням набутого досвіду та особистісних змін, що відбуваються в міру дорослішання людини [5].

Безперервне підвищення кваліфікації фахівців комп’ютерного профілю спрямоване не тільки на послідовне удосконалення їх професійних якостей, збагачення і оновлення наявної суми знань і умінь, а й на розвиток особистісних властивостей, вдоволення індивідуальних освітніх потреб, забезпечення соціального захисту та повнішої самореалізації фахівця у процесі професійної діяльності.

За реалізації інтегративної функції педагогіки, що послуговується знаннями інших наукових дисциплін, допускається можливість використання методологічних і теоретичних положень, методик, різних наукових підходів, зокрема із споріднених з педагогікою наук, для вивчення стану сформованості професійної рефлексії майбутніх фахівців, але з певними обмеженнями й додатковими роз’ясненнями [5]. Тому важливе значення мають регулятивні складові професійної самосвідомості.

Розвиток мислення з використанням оптимально поєднаних предметних та інтегрованих знань сприяє загальному розвитку особистості; відтворення необхідних знань за інтегративного підходу до навчання відбувається швидше та повніше, як і перенесен-

ня засвоєних прийомів діяльності з одного навчального предмета в інший, з навчальної діяльності у ненавчальну тощо; функціонування інтелектуальних операцій у сфері інтегрованих знань має більший обсяг і кількість зв'язків, що веде до розвитку мислення; переструктурування ситуацій відбувається швидше та більш умовитованим за використання для характеристик ситуацій не лише предметних, але й інтегрованих знань; інтеграція знань сприяє розробці прогностичних аспектів мислення, оскільки базується на міждисциплінарних асоціаціях.

Загалом психологічною передумовою інтеграції є принцип єдності свідомості та діяльності, оскільки інтегровані асоціації є найбільш складним різновидом зв'язків психологічних процесів, вони забезпечують повноту та цілісність знань.

Розвиток науково-методичного забезпечення інтеграції змісту професійної підготовки майбутніх фахівців комп'ютерного профілю має сприяти підвищенню якості самостійної роботи студента із засвоєння знань, умінь і навичок, що надають не лише конкретні дисципліни освітньо-професійних програм, але й відповідні інтегровані курси та метапредмети. Для цього необхідно створення баз даних, що містять відповідні матеріали щодо навчальної, наукової та методичної діяльності за діючими навчальними предметами; сформувати комплекс навчально-методичних матеріалів для викладання інтегрованих курсів та метапредметів; розробити матеріали для підготовки викладачів до інтегрованого навчання студентів, у першу чергу на базі загальнокомп'ютерних та професійних дисциплін тощо.

Педагогічне середовище у навчальному закладі відіграє суттєву роль і впливає на результативність професійної підготовки фахівця. Водночас середовищу властиві чинники, які поділяють на міжнародні, регіональні, групові, міжособистісні тощо. За якісними характеристиками ці чинники бувають педагогічної природи, тобто власне педагогічні, навмисно створювані, і іншої природи, але педагогічно значущі (певні педагогічні наслідки). До останніх належить широкий діапазон таких чинників: від державного устрою, політики до сім'ї, особливостей професійної діяльності, ринку праці тощо. З іншого боку, протягом навчання майбутній фахівець повинен ознайомитися із соціальним середовищем як основним полем майбутньої професійної діяльності.

Інноваційне педагогічне середовище впливає на низку актуальних завдань навчання [2], зокрема це реалізація системи управління навчальним закладом і його педагогічне забезпечення; ство-

рення колективів, тісно пов'язаних із виробництвом, бізнесом та управлінськими структурами; відкриття нових спеціалізацій, що особливо актуально у галузі комп'ютерній; інтеграція з іншими науковими та навчальними структурами; підготовка фахівця з професійними і соціальними компетенціями й інноваційним мисленням. Сучасний освітній простір – це багатовимірне, поліфункціональне утворення, яке характеризується нерозривністю, процесуальністю, оновленням змістом та виступає об'єктивним чинником особистісно-професійного розвитку як студентів, так і викладачів. Особливості формування освітнього простору на основі принципу інтеграції у вищій школі зумовлені системою управління, специфікою професійної діяльності майбутніх фахівців, а також формуванням у них професійно-спеціалізованих компетенцій.

Принцип інтеграції забезпечує системну цілісність та динамічність структурують компонентів освітнього простору, які спрямовані на оптимізацію професійного становлення майбутніх фахівців, формування у них готовності до навчання впродовж усього життя, здатності до самоорганізації та конкурентоздатності у професійній діяльності. Досягнення мети побудови освітнього простору на базі принципу інтеграції, орієнтованого на формування у студентів професійної компетентності, передбачає вирішення низки завдань [2]. Зміст сучасного інтегративного освітнього простору трактується як інтегрований засіб професійно-особистісного розвитку майбутнього фахівця, створеного шляхом встановлення інтегративних зв'язків в управлінні професійною підготовкою, організації системної цілісності змісту навчання, науково-методичного забезпечення, забезпечення ефективної адаптації освітніх програм, навчально-методичної та науково-дослідницької роботи до нових вимог якості підготовки майбутніх фахівців комп'ютерного профілю тощо.

У діагностиці результатів створених зінтегрованих об'єктів (навчальних курсів, інтегрованих курсів, метапредметів, інтегрованих моделей тощо) ми спиралися на методики, відібрані та запропоновані М. Чапасвим, оскільки вважаємо їх найбільш повними та ефективними [9]: аксіоматичний, антиномний, герменевтичний та гомеометричний, а також методи широкого фронту, подвійного входження базисних компонентів в інтегративне ціле, емпіричного аналізу та методологічного експерименту.

Аксіоматичний метод передбачає чітке визначення ключових понять, використовуються в результаті інтеграції змісту навчання, зокрема правильне конструювання аксіом із первинних тверджень.

Антиномний метод впливає з твердження, що усі зінтегровані об'єкти повинні бути схожі між собою, будуючись та функціонуючи на основі єдиних закономірностей і вимог. З іншого боку, кожен зінтегрований об'єкт є особливим, відмінним, індивідуальним, містить власні нюанси, пов'язані з його змістом, метою, формами реалізації в навчальному процесі тощо.

Герменевтичний метод доволі близький до інтеграційного аналізу, оскільки в герменевтиці, як і в інтеграції центральне місце займають взаємовідносини між частиною і цілим: для розуміння цілого необхідно зрозуміти його окремі частини, але для розуміння окремих частин уже потрібно мати уявлення про сенс цілого.

Гомеометричний метод дозволяє розглянути зінтегрований об'єкт розділеним на необмежену кількість різноякісних складових, кожна з яких у свою чергу є необмеженою сукупністю. Він дає можливість представити інтегративне ціле як різноманітну єдність якісно відмінних одна від одної частин, що перебувають у паритетних стосунках, які виводяться один з одного, але не зводяться один до одного.

Метод "широкого фронту" передбачає початковий опис найзагальніших характеристик системи, який пізніше деталізується. У разі зінтегрованого об'єкту провідне місце займає не лише його опис (зміст, структура, форми викладання тощо), а й акцентування на його цілісності, системності.

Метод подвійного входження базисних компонентів в інтегративне ціле полягає в тому, що кожний з базисних компонентів будь-якої підсистеми змісту освіти входить у його загальну структуру двояко: як наскрізна лінія стосовно структурних компонентів та як один з явно виражених компонентів. Цей метод дозволяє розглядати компоненти зінтегрованого об'єкту, одночасно як представників тієї або іншої галузі діяльності і як елементи інтегративного новоутворення, сформованого шляхом об'єднання вибраних компонентів.

Методи емпіричного аналізу передбачають аналіз уже сформованих дисциплін інтегративного характеру та вивчення можливостей побудови нових зінтегрованих об'єктів змісту професійної підготовки на основі наукових розробок. Це зумовлено тим, що нині набагато важливіше діагностувати існуючі інтегровані об'єкти, ніж створювати нові без належного теоретико-методологічного обґрунтування.

Методологічний експеримент дозволяє перевірити використані в процесі інтеграції змісту нові соціальні орієнтири, ключові ідеї наскрізного характеру, пізнавальні засоби тощо. При цьому передбачається функціонування одного і того ж зінтегрованого об'єкта

за різних умов і фіксація результатів за допомоги діагностичних методик відповідних особливостей.

Формування педагогічної системи як концепції, тобто системи поглядів на явище чи процеси, передбачає використання як координації, так і субординації інтегративних зв'язків, коли більшість елементів системи визначається іншими її елементами та підпорядковується цілому. Причому, окремі явища можуть бути цілими ієрархіями систем. Тому результатом інтегративного процесу однозначно є інтегративна система. Водночас, інтеграція є єдиним процесом взаємодії елементів, де водночас забезпечується системність кінцевого результату процесу та зберігаються індивідуальні властивості елементів інтеграції. Інтегративні процеси не тільки не заперечують, але й викликають процеси диференціації. Надзвичайно важливим результатом інтеграції є те, що обсяг інтегрованих знань менший за обсяг елементів знань, що інтегруються, за рахунок якісних перетворень елементів: це стає можливим за рахунок усунення дублювання знань у різних навчальних дисциплінах.

Інтеграція змісту буде результативною, якщо “розробка інтегративних продуктів змісту навчання (навчальних планів, інтегрованих програм навчальних дисциплін, програм професійних модулів, метапредметів тощо) сприяє формуванню цілісного сприйняття професійної діяльності, здатності самостійно інтегрувати знання та способи мислення і міждисциплінарного вирішення комплексних професійних проблем” [7, с.158].

Тому основними результатами інтеграції змісту професійної підготовки можна вважати: сформованість цілісної системи знань і умінь застосовувати свою професійну компетентність у професійній діяльності, здатність до міждисциплінарного бачення і вирішення професійних проблем, здатність самостійно інтегрувати знання та способи мислення, сформованість навичок професійно-творчої діяльності та гнучкість аксіосфери майбутнього фахівця комп'ютерного профілю, її відкритість для подальшого розвитку.

Таким чином, можна зробити висновок, що педагогічними засадами реалізації інтеграції змісту професійної підготовки майбутніх фахівців комп'ютерного профілю є положення щодо її неперервності; психологічного супроводу розробки інтеграції змісту такої підготовки; науково-методичного забезпечення інтеграції змісту навчального процесу; забезпечення відповідного навчального середовища; діагностики результатів та результативності інтеграції змісту професійної підготовки майбутніх фахівців комп'ютерного профілю.

До подальших напрямів дослідження відносимо розробку освітніх моделей інтеграції змісту професійної підготовки майбутніх фахівців комп'ютерного профілю на основі розроблених педагогічних засад.

Список використаних джерел

1. Громов Є.В. Стан проблеми неперервної комп'ютерної підготовки студентів комп'ютерного профілю /Є.В.Громов, Т.В.Ящун //Режим доступу: [http:// library. uipa. kharkov.ua/ images/data/zbirnik/21/Gromov.doc](http://library.uipa.kharkov.ua/images/data/zbirnik/21/Gromov.doc) 2008
2. Делия В.П. Формирование и развитие инновационной образовательной среды гуманитарного вуза: науч. изд. / В.П. Делия. – М.: ООО «ДЕ-ПО», 2008. – 484 с.
3. Зубко А.М. Організаційно-педагогічні умови удосконалення навчального процесу в системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / А.М. Зубко. – К., 2002. – 22 с.
4. Кубасов О.П. Формирование современного образовательного пространства на основе принципа интеграции (на примере вузов Министерства внутренних дел): автореф. дис. на соиск. ученой. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования /О.П. Кубасов. –Казань, 2012. – 26 с.
5. Марусинець М.М. Професійна рефлексія майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика формування : монографія / М.М.Марусинець. – Умань: ПП Жовтий О.О., 2012. – 420 с.
6. Новиков А.М. Постиндустриальное образование /А.М.Новиков. – М.: Издательство «Эгвес», 2008. – 136 с.
7. Попова Г.Г. Конструирование интегрированного содержания образовательных программ в учреждениях системы начального профессионального образования: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.08 “Теория и методика профессионального образования” /Г.Г. Попова. – Владивосток, 2011. – 26 с.
8. Сорочинський О.Б. Архітектура та зміст навчального курсу "Допрофесійна підготовка старшокласників у галузі комп'ютерної поліграфії" /О.Б.Сорочинський, Ю.О.Дорошенко // Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць. – К.: Педагогічна думка, 2003. – Вип.3.– С.180-185.
9. Чапаев Н.К. Структура и содержание теоретико-методологического обеспечения педагогической интеграции: дис... д-ра пед. наук: 13.00.01 /Н.К. Чапаев. – Екатеринбург, 1998. – 568 с.

ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНІСНОЇ МОДЕЛІ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ СФЕРИ В КОНТЕКСТІ МОДЕРНІЗАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Локшин В.С.,

кандидат педагогічних наук,

Інститут професійно-технічної освіти НАПН України

The content of education doesn't mean only knowledge-oriented component, and provides for holistic approach in life problems tackling, key functions, social roles, competence implementation in many socio-cultural spheres.

Keywords: *competence moving, professional competence, manager in the sociocultural sphere, the content of education, the modernization of education.*

Постановка проблеми. Формування професійної компетентності менеджерів соціокультурної сфери у контексті модернізації вищої освіти пов'язане з процесом формування системного аналітичного і творчого (креативного) мислення, а також професійної компетентності щодо сприймання сучасного стану світових інформаційних і організаційних процесів. Науковий фундамент моделювання становить певна категоріальна система, у якій важливо не тільки визначити ключові поняття, але розкрити їх зміст. У розглянутій компетентнісній моделі випускника ВНЗ економіко-гуманітарного профілю ключовими поняттями виступають: «професія», «спеціальність», «функція», «професійна компетентність», «здібності», «здатності». Основним стратегічним напрямом розвитку вищої освіти, метою якого є виховання менеджера соціокультурної сфери не тільки як професіонала, але і як творчої особистості, наділеної високими соціально-психологічними та інтелектуальними якостями, є гуманізація та гуманітаризація вищої технічної освіти, тобто, як відзначає М.Є. Добрускін, «необхідна нова професійна та соціально-психологічна модель, що відповідає часові».

Аналіз стану досліджень. Результати фундаментальних досліджень важливих основ проблеми управлінської підготовки фахівців з менеджменту соціокультурної сфери відображені в роботах таких учених, як О.Г. Романовський, який на основі системного

аналізу теоретично обґрунтував й експериментально перевіряв концепцію підготовки майбутніх фахівців з управління в умовах ринкової економіки, спрямовану на розв'язання проблеми дефіциту сучасних управлінських кадрів для нашого суспільства, подолання кризи і забезпечення його сталого соціально - економічного розвитку, В.І. Свистун, яка виявила особливості розвитку процесу підготовки фахівців до управлінської діяльності, зумовлені впливом політичних, економічних й соціальних умов та необхідністю наповнення сучасними знаннями змістового компонента цієї підготовки на основі особистісного, діяльнісного і компетентнісного підходів.

Мета статті полягає у необхідності обґрунтування компетентнісної моделі у системі професійної підготовки майбутніх менеджерів соціокультурної сфери у контексті модернізації вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Для формування управлінської компетентності майбутнього фахівця з управління в соціокультурній сфері спочатку розглянемо специфіку діяльності цієї галузі. Її особливості дозволяють, на наш погляд, розглядати фахівців з менеджменту соціокультурної сфери як менеджерів, які організують ефективне функціонування соціокультурної сфери, керують процесами узгодженої організації.

А.Г.Бермус, звертаючись до американського досвіду формування компетентнісних моделей, на перший план виводить дію, операцію, що співвідноситься не з об'єктом (реальним або ідеальним), а із ситуацією, проблемою. Відповідно об'єкти здобувають зовсім інший статус: це вже не природні феномени, які повинні бути пізнані, описані й класифіковані, а свідчення оволодіння відповідною компетенцією (плани, звіти, аналітичні записки) . У словнику С. І. Ожегова поняття «професія» трактується як «основний вид занять, трудової діяльності» . У енциклопедичному словнику під «професією» (лат. profession, від profiteer – повідомляю своєю справою) розуміється рід трудової діяльності, що вимагає певної підготовки. Тут професія характеризується як категорія професійної діяльності й не виражає людської сутності та її участі у виробництві соціокультурних норм і цінностей. Тому вважаємо, що професія менеджера соціокультурної сфери (СКС) – це комплекс систематичних знань, умінь, здатностей і сприйняття людини, які здобуваються в процесі навчання й виховання і є передумовою для компетентного виконання кваліфікованої праці в суспільному виробництві.

Спеціальність, як і професія, є соціально-економічною категорією. Вона розкриває зміст професії, обумовлений поділом праці, і являє собою сукупність конкретних управлінських функцій й операцій, виконуваних фахівцем у певних організаційних умовах соціокультурного середовища. Менеджер, що здійснює свою професійну діяльність у цьому контексті, – це фахівець з управління СКС.

Основними параметрами професії є функція і кваліфікація. Функція (лат. *functio* – виконання) означає обов'язок, коло діяльності, призначення, роль. Через функції виявляється склад професійної діяльності, роль і дія суб'єкта діяльності як його професійного функціонування. Ідеальний і бажаний результат професійної освіти фіксується в освітніх структурно-змістових моделях професії та професійної діяльності у формі комплексу кваліфікацій, а основною нормативно-регулюючою моделлю, що одночасно виступає й еталоном і нормою, є кваліфікаційна характеристика (КХ).

Виклад основного матеріалу. Відзначимо, що процес модернізації вищої освіти (ВО) повністю змінює функціональну компетентність менеджера СКС, який більше не може залишатися тільки транслятором знань, умінь і навичок. В основу досліджуваної проблеми покладено метод діагностики, що ґрунтується на виявленні конкретних характеристик навчально-виховного процесу і його учасників. Як засвідчили наші спостереження на етапі, що констатує експеримент, нова освітня ситуація на відміну від традиційної, вимагає не лише виконання функцій організатора спільної діяльності, а також розробника освітніх проектів, дослідника, експерта тощо. Зміна цілей освіти при відсутності адекватних приписів і еталонів, як засвідчила практика, сприяє диференціації ідеальної моделі менеджера СКС і його функціональної компетентності. У зв'язку із цим, одним з важливих завдань діагностики стало уточнення щодо еталону менеджера СКС, закріпленого у свідомості самих же реалізаторів процесу професійної підготовки, а також відповідності реальної практики ідеальній.

Нами було запропоновано майбутнім фахівцям з менеджменту СКС Київського національного університету культури та мистецтв, Національної академії керівних кадрів культури та мистецтв, Національного технічного університету «Київський політехнічний інститут» провести ранжування своїх функцій діяльності за ступенем їхньої значущості. Абсолютна більшість вважає, що менеджер

СКС, – це джерело знань (78,6 %). Потім були запропоновані ідеальні (модельні) функції й пропозиція провести аналогічну процедуру. У цьому випадку менеджер СКС виступає зразком фахівця, який:

- має набір знань, здібностей, здатностей, умінь і навичок (42,1 % проти 31,6%);
- є консультантом (47,3 % проти 26,3 %);
- є ініціатором зі створення сприятливих умов для освіти та колегою (26,3 % і 31,6 % проти 21,1 %);
- є організатором спільної діяльності, розробником проектів, ученим, дослідником (табл. 1).

Таким чином, спочатку побудовано емпіричну модель (реальну практику), потім ідеальну, і екстрапольовано на неї реальну. Останні місця в ранзі пріоритетності професійних функцій менеджера СКС віддані функціям менеджера СКС як колезі й тьютору, імпресарію.

Традиції авторитарної моделі менеджера СКС, закладені на особистісному й професійному рівнях, не сприяють рефлексії ні тих, ні інших у навчальному процесі (НП). У теж час, саме проблеми взаємодії з усіма учасниками навчально-виховного процесу є найбільш складними у професійній діяльності сучасного менеджера СКС.

Доцільність нашого дослідження загальної еталонної моделі професійної компетентності менеджерів СКС розуміється як необхідність цілісного сприйняття менеджерів СКС, їх професійної діяльності, системоутворючим компонентом якої є професійна компетентність.

Нами враховано, що еталонна модель професійної компетентності майбутніх менеджерів СКС не може бути нами використана повністю у зв'язку із специфікою об'єкта дослідження, однак вона необхідна для розуміння багатоаспектності професії менеджера СКС, взаємозв'язку різних критеріїв її оцінки й місця показників професійної компетентності в цій цілісній критеріальній структурі. Спробуємо виконати аналіз значущих компонентів професійної компетентності менеджерів СКС, щоб він став основою для побудови моделі професійної компетентності майбутніх менеджерів СКС. Відзначимо, що модель професійної компетентності майбутніх менеджерів СКС може бути представлена у вигляді переліку його теоретичних і практичних умінь і навичок.

Доцільність нашого дослідження загальної еталонної моделі професійної компетентності менеджерів СКС розуміється як необхідність цілісного сприйняття менеджерів СКС, їх професійної діяльності, системоутворюючим компонентом якої є професійна компетентність.

Нами враховано, що еталонна модель професійної компетентності майбутніх менеджерів СКС не може бути нами використана повністю у зв'язку із специфікою об'єкта дослідження, однак вона необхідна для розуміння багатоаспектності професії менеджера СКС, взаємозв'язку різних критеріїв її оцінки й місця показників професійної компетентності в цій цілісній критеріальній структурі. Спробуємо виконати аналіз значущих компонентів професійної компетентності менеджерів СКС, щоб він став основою для побудови моделі професійної компетентності майбутніх менеджерів СКС. Відзначимо, що модель професійної компетентності майбутніх менеджерів СКС може бути представлена у вигляді переліку його теоретичних і практичних умінь і навиків.

Ми пропонуємо чотири компоненти умінь у структурі професійної підготовки менеджерів СКС:

I. Уміння переводити зміст об'єктивного процесу модернізації вищої освіти в конкретні професійні завдання.

II. Уміння побудувати й надати динаміку логічно завершеній структурі формування професійної компетентності менеджерів СКС.

III. Уміння виділяти й установлювати взаємозв'язок між складовими професійної компетентності і приводити їх у дію.

IV. Уміння обліку й оцінки результатів професійної діяльності менеджерів СКС.

Перший компонент умінь у цій структурі припускає:

- вивчення особистості й колективу для визначення рівня їхньої підготовленості до активного оволодіння новими знаннями та проектування на цій основі розвитку колективу й окремих студентів;
- виділення комплексу освітніх, виховних та тих, що розвивають завдань, їх конкретизація і визначення домінуючого завдання.

Другий компонент умінь включає:

- комплексне планування освітніх завдань;
- обґрунтований відбір змісту освітнього процесу;
- оптимальний вибір форм, методів і засобів його організації.

Третій компонент містить уміння:

- активізації особистості того, кого навчають, розвиток його діяльності, що перетворює його з об'єкта в суб'єкт освіти виховання;
- організації й розвитку спільної діяльності.

Четвертий компонент включає самоаналіз і аналіз освітнього процесу та результатів діяльності визначення нового комплексу завдань для майбутніх менеджерів СКС.

Виходячи з того, що ціль підготовки – це модель системи, перше питання, що встає на цьому шляху, – мова, на якій варто описувати мету підготовки менеджера. Можна запропонувати мову знань й умінь. Однак знання ніколи не існують самі по собі, вони завжди є елементом діяльності (якихось умінь) і знання не становлять самостійного елемента цілей освіти. Істотна ознака, що має особливе значення в контексті нашого дослідження, тобто опис мети освіти (модель менеджера) означає подання або системи типових завдань, або системи адекватних їм умінь (видів діяльності).

У контексті компетентнісно - діяльнісного підходу в моделі менеджерів СКС, на наш погляд, контекст модернізації вищої освіти – це система видів діяльності, у якій передбачаються три складові частини:

- 1) види діяльності, обумовлені особливостями поточного часу;
- 2) види діяльності, означені вимогами професії, спеціальності;
- 3) види діяльності, обумовлені соціально-політичним ладом країни, його духовно-моральною системою.

Перша складова включає такі компетентності, які необхідні не тільки цьому фахівцю, але й представникам інших спеціальностей. Наприклад уміти вчитися, уміти керувати колективом, бути готовим до колективної діяльності.

Друга частина моделі для кожної професії визначає свої, конкретні компетентності (уміння). Однак відповідно до типів менеджерів з вищою освітою, всі вміння можна об'єднати в три групи.

Першу становлять уміння, що дозволяють проводити дослідницьку роботу, другу – уміння, необхідні фахівцеві для вирішення практичних завдань, третю – уміння, що забезпечують підготовку студентів з менеджменту СКС до професійної діяльності.

Третя частина (особистісний блок) включає вимоги інформаційної культури, із чітко вираженим професійним інтересом до своєї професії.

Відповідно до предмета й завдань нашого дослідження ми взяли до уваги й розглянули види діяльності, продиктовані вимогами професії, спеціальності.

У процесі роботи ми виходили з того, що основними базовими складовими сформованої нами концептуальної моделі професійної компетентності, що враховує результати формування професійної компетентності майбутніх менеджерів СКС у контексті модернізації вищої освіти, є:

- освітня сфера: професійна управлінська підготовка, засвоєння професійної діяльності з урахуванням знань виробничих ситуацій;
- СКС: відпрацьована, удосконалена з новітніми технологіями;
- наукова сфера: технічні нововведення, фундаментальні дослідження.

Формування професійної компетентності майбутніх менеджерів СКС як складової процесу модернізації ВО дозволили відокремити узагальнені вимоги до професії компетентного менеджера СКС, що полягають, насамперед, у володінні системою вмінь, пов'язаною із проектуванням циклу навчання. Це конструктивний опис процесу модернізації ВО; перелік показників, за допомоги яких необхідно сформувати в майбутніх менеджерів задані види діяльності, відібрати управлінські завдання, адекватні цим показникам; вибрати методи і визначити їхню послідовність; визначити параметри, за якими необхідно одержати інформацію про хід засвоєння.

Спеціальна система вмінь пов'язана з визначенням індивідуальних особливостей студентів, адаптацією й корекцією процесу засвоєння, оцінкою його результатів. Особливу систему становлять компетентності, необхідні для одержання необхідного виховного ефекту, навчальної діяльності (комунікативні, управлінські, загальнокультурні уміння). Вимоги професії до теоретичної готовності майбутніх менеджерів СКС є теоретична діяльність, що проявляється в узагальненому вмінні майбутніх менеджерів СКС креативно мислити, наявності аналітичних, прогностичних, проєктивних, рефлексивних умінь.

Відзначимо, що ніяка інша професія не вимагає від фахівців такої різнобічної підготовки й поєднання різних якостей. Особистості майбутніх менеджерів СКС в ідеалі поєднують в собі технологічні, управлінські й організаційні вміння; здатності оратора, аналітика, психолога.

Майбутній менеджер СКС – це не тільки висококомпетентний фахівець у своїй галузі, але й фахівець, що володіє ораторською технікою, комунікаційні здібності якого дозволяють спілкуватись з клієнтами, впливати на їх свідомість. Вони розвиваються й формуються у студентів протягом усього періоду навчання й не тільки в стінах ВНЗ.

Розглядаючи моделювання як основний механізм прагнення до вдосконалення моделі формування професійної компетентності майбутніх менеджерів СКС в особистісному й діяльнісному аспектах у контексті модернізації вищої освіти, ми зафіксували велику різноманітність компетентнісних моделей.

У нашому дослідженні запропоновано такі головні групи здатностей майбутніх менеджерів СКС:

- організаційні, що проявляються в умінні згуртувати студентів, зайняти їх, розділити обов'язки, спланувати роботу, підбити підсумки тощо;
- об'єднуючі конкретні вміння підібрати й підготувати навчальний матеріал, наочність, устаткування, доступно, ясно, виразно, переконливо й послідовно викласти навчальний матеріал, стимулювати розвиток пізнавальної діяльності;
- перцептивні, що проявляються в умінні проникати в духовний світ підлеглих;
- комунікативні, що проявляються в умінні майбутніх менеджерів СКС встановлювати доцільні відносини з партнерами в галузі комунікацій;
- сугестивні, що полягають в емоційно-вольовому впливі на тих, кого навчають;
- дослідницькі, що проявляються в умінні пізнати й об'єктивно оцінити ситуації й процеси;
- науково-пізнавальні, що зводяться до здатності засвоєння наукових знань в обраній галузі [1, С. 240].

Володіння майбутніми менеджерами СКС основним комплексом умінь і здатностей, варіативне їхнє використання дає можливість досить вільно орієнтуватися в професійних управлінських ситуаціях, бачити й знаходити різні шляхи їх вирішення, обґрунтовано вибирати оптимальний професійний підхід. При цьому відкривається творчий резерв для розвитку майбутніх менеджерів, для їх особистісного вдосконалювання, здатності підходити до вирішення практичних завдань із оновлених позицій, оригінального поєднання відомих методів і прийомів.

У процесі проведеного ретроспективного аналізу нами виділено спрямування професійної діяльності – вищі навчальні заклади та установи СКС. Майбутній фахівець з менеджменту СКС може працювати в університетах економіко-гуманітарного профілю і відповідних департаментах міністерства освіти і науки.

Широке коло посад, які може займати майбутній менеджер СКС:

- у системі ВО – менеджер СКС, організатор навчально-виховного процесу від менеджера СКС середньої ланки до керівника управлінської еліти; у вищому навчальному закладі – асистент, методист, завідувач науково-дослідної лабораторії;
- у ВНЗ економіко-гуманітарного профілю - викладач спеціальних і професійно орієнтованих дисциплін, методист вищої категорії;
- у структурах державної влади в системі ВО (міністерства, держкомітети тощо) – фахівець всіх рівнів вищої освіти;
- у структурах державної влади та управління (міністерства, держкомітети тощо) – фахівець усіх рівнів галузі.

Згідно з нашим дослідженням, підсумовуючи погляди вчених на професійну діяльність й особистісні якості майбутнього менеджера СКС, проведемо деякі узагальнення, відповідно до яких можна представити, як виглядає КХ для майбутніх менеджерів СКС, які повинні ефективно працювати в системі ВО у контексті модернізації:

I. Основні галузі діяльності:

1. Освіта.
2. Управління.
3. Виробництво.

II. Види діяльності:

1. Навчальна (професійна).
2. Методична.
3. Виховна.
4. Проектна.
5. Організаційна.
6. Наукова.
7. Управлінська.
8. Підприємницька.
9. Експертна.
10. . . .

III. Типи організацій, в яких вони можуть працювати:

- виробничі комплекси;
 - вищі навчальні заклади економіко-гуманітарного профілю (інститути, академії, університети);
 - вищі навчальні заклади післядипломної освіти, центри перепідготовки);
 - органи управління навчальним процесом;
 - вищі управлінські курси, центри бізнесу;
 - комерційні й приватні інститути;
 - заклади та установи СКС;
- « . . .

IV. Категорії посад, які вони можуть займати:

1. Менеджер СКС.
2. Методист.
3. Науковець.
4. Імпресаріо.
5. Консультант.
6. . . .

V. Вимоги до особистісних якостей:

- управлінські;
 - психологічні;
 - культурологічні;
 - поведінкові.
- . . .

VI. Вимоги до вмінь і способів діяльності:

- володіння сучасними інноваційними технологіями, засобами стратегічної інформації, інформаційною бізнес-аналітикою;
- . . .

(Відступи, позначені трьома крапками можуть означати доповнення, зміни).

Виходячи з вищезазначеного, аналізуючи теоретичні й експериментальні дослідження, можна стверджувати, що з позицій методологічних основ модель професійної компетентності майбутніх менеджерів СКС може складатися з багатьох конкретних компетентностей: соціально-психологічної, професійної, спеціальної, методичної, інформаційної, управлінської, науково-дослідної, загальнокультурної, комунікативної й рефлексивної (рис. 1).



Рис. 1. Модель професійної компетентності майбутніх менеджерів СКС

Розкриємо зміст перерахованих вище компонентів, які найбільш повно відбивають елементи професійної компетентності майбутніх менеджерів СКС. Професійна компетентність – володіння постановкою цілей і завдань, принципами вибору змісту, знання дидактичних методів, прийомів, технологій, уміння не тільки передати певну суму інтегративних знань щодо форм організації і засобів навчання, але й забезпечити надійне їх розуміння і засвоєння, створення ситуації успіху майбутнього професіонала – менеджера СКС у процесі модернізації вищої освіти. Соціокультурна компетентність – володіння знаннями й уміннями в сфері менеджменту СКС, володіння методами соціокультурної діагностики, здатність розуміти індивідуальні особливості студентів, уміння зацікавити навчанням і розвинути стійкий інтерес до спеціальності, вміння будувати взаємини зі студентами, колегами, керівництвом, міжособистісні відносини в студентській групі й розуміння індивідуальних психологічних особливостей та емоційних станів; домінування соціокультурних норм спілкування, взаємодії і діяльності на гуманістичних основах у середовищі навчально-виховного і виробничого простору.

Загальнокультурна компетентність – володіння методами і прийомами взаємодії з навколишнім, широкий світогляд і ерудиція, здатність орієнтуватися в різних ситуаціях спілкування, особливості національної й загальнолюдської культури, культурологічні основи соціальних, суспільних явищ і традицій, їхній вплив на світ.

Спеціальна компетентність – володіння глибокими знаннями, високою кваліфікацією і досвідом діяльності в галузі спеціальних дисциплін. Управлінська компетентність – володіння методами, прийомами управління власною діяльністю та діяльністю закладів і установ СКС.

Методична компетентність – володіння різними методами навчання та їх розробкою, уміння застосовувати їх для засвоєння знань і умінь у процесі навчання, знання психологічних механізмів засвоєння студентами професійних знань й умінь.

Комунікативна компетентність – володіння знаннями в області комунікації, необхідними мовами, культурою мовлення, аргументацією, культурою вербальної і невербальної взаємодії, доцільне використання понятійно-категоріального апарата, побудова позитивної перспективи.

Інформаційна компетентність – володіння сучасними інформаційними технологіями й засобами, вміння працювати з усіма видами інформації, електронними засобами навчання в сучасному інформаційному освітньому середовищі, розуміння їхньої сили і слабкості, сфери застосування, вироблення критичного ставлення до інформації, що отримується.

Науково-дослідна компетентність – володіння науковими методами вивчення соціокультурних процесів і фактів для отримання нових знань про закономірності, структуру й зміст, технології ВО і виховання.

Рефлексивна (компетентнісне самовдосконалення) – здатність безупинно вдосконалювати свій професіоналізм, розвиватися в особистому і громадському житті, володіння комплексом самоаналізу менеджменту соціокультурних процесів і способами саморозвитку, самоактуалізації.

Кожний з визначених компонентів має специфічний зміст і методичні особливості, виконує відповідні функції, забезпечуючи виконання певної частини загальної соціокультурної компетентності. Всі перераховані компоненти професійної компетентності майбутнього менеджера СКС становлять фундаментальну основу його майбутньої професійної діяльності у навчальних закладах системи вищої освіти.

Одним з найважливіших узагальнень є те, що майбутній менеджер СКС – це фахівець, який має фундаментальні професійні знання, а саме теоретико-методологічні в галузі гуманітарних, світоглядних, власне професійних наук, оптимальний обсяг ідей, уявлень, універсальні способи пізнання і практичної діяльності.

Таким чином, професійна компетентність (ПК) майбутніх менеджерів СКС – це взаємозв'язок методологічної, професійної, спе-

ціальної управлінської, психологічної, професійно-практичної і методичної підготовки, сформованість сучасного стилю наукового мислення і комунікації, готовність до професійного самовдосконалення. Досягнення майбутнім менеджером СКС рівня професійної компетентності відбувається протягом його свідомого життя й діяльності. Спираючись на дослідження М.М.Левіної, яка аналізує технології ВО з позиції оптимального виявлення професійної компетентності при виконанні фахівцем основних професійних завдань функціонального типу, і визначаючи у нашому дослідженні формування професійної управлінської компетентності майбутніх менеджерів СКС як загальну здатність і готовність до професійної діяльності, можна дати змістовну характеристику її структурним компонентам і критеріям їх оцінки.

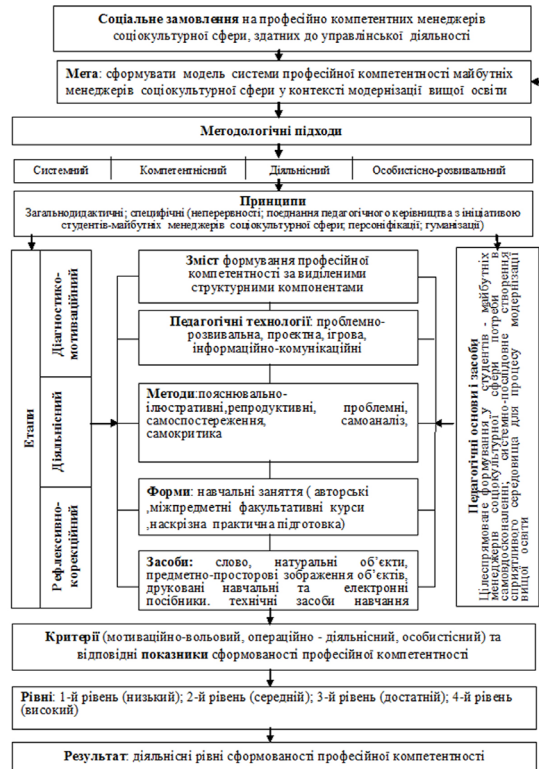


Рис.2. Модель системи формування професійної компетентності майбутніх менеджерів соціокультурної сфери в контексті модернізації вищої освіти

Висновок. Уточнення змісту окремих компонентів професійної компетентності менеджера СКС здійснена нами, виходячи з відповідної моделі менеджера СКС, яка будується на основі аналізу його професійних обов'язків. ПК може бути представлена і як система, що включає в себе аспекти філософського, психологічного, соціологічного, культурологічного, особистісного порядку.

Список використаних джерел

1. Алексеєва Л. П. Обеспечение самостоятельной работы студентов /Л. П. Алексеєва, Н. А. Норенкова // Специалист, 2005. – № 6. – С. 26–27.
2. Артюх С. Ф. Інженерно-педагогічна освіта в Україні на рубежі тисячоліть /С. Ф. Артюх // Професійно-технічна освіта, 1999. – № 4. – С. 35–39.
3. Євтух М. Б. Технологія інноваційної педагогічної освіти / Микола Євтух, Андрій Нісімчук; Ін-т пед. технологій. – Луцьк : Твердиня, 2011. – 453 с.
4. Локшин В.С. Психолого-педагогічні засади підготовки менеджерів соціокультурної сфери в контексті управлінської еліти /В. С. Локшин // Теоретичні питання культури, освіти та виховання. – К.: Видав. центр КНЛУ, НМАУ, 2010. – № 41. – С. 135–139.
5. Петровская Л. А. Компетентность в общении: социально-психологический тренинг / Л. А. Петровская. – М. : МГУ, 1989. – 216 с.
6. Скар О. І. Психолого-педагогічна підготовка фахівців соціокультурної сфери в контексті Болонського процесу / О. І. Скар // Культура в сучасному українському суспільстві: стан та проблеми; М-во культури і туризму України, МОН України, КНУКіМ, Ін-т соціології АПНУ. – Київ, 6–7356; черв. 2008. – С. 65–66.
7. Сучасні стандарти професійно-технічної освіти : зб. матеріалів конф.; за заг. ред. В. О. Радкевич; АПН України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих АПН України. – К. : Наук. світ, 2008. – 185 с.

НОВІ ПІДХОДИ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ В СВІТЛІ ІННОВАЦІЙНИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ПЕРЕТВОРЕНЬ XXI СТОЛІТТЯ

Лях І.М.,

кандидат технічних наук,

Кляп М.М.,

аспірант,

ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

The article deals with the implementation of information and communication technologies in education and science of Ukraine. The problems of the educational process in the light of information technology are analyzed in it and the ways of improving the quality of the educational process are suggested.

Keywords: *education, information technology, teaching methods, educational process.*

Освіта та наука XXI століття – це знання для кожної людини. Їх стрижень – культура розвитку, виховання відповідальної особистості, яка здатна до самоосвіти і саморозвитку, вміє критично мислити, опрацьовувати різноманітну інформацію, використовувати набуті знання і вміння для творчого розв’язання проблем, прагне змінити на краще своє життя і життя своєї країни.

XXI ст. – це час переходу до високотехнологічного інформаційного суспільства, у якому якість людського потенціалу, рівень освіченості і культури всього населення набувають вирішального значення для економічного і соціального поступу країни. Інтеграція і глобалізація соціальних, економічних і культурних процесів, які відбуваються у світі, перспективи розвитку української держави на найближчі два десятиліття вимагають глибокого оновлення системи освіти, зумовлюють її випереджувальний характер [1].

Ось чому найбільш пріоритетними сферами в XXI столітті стає наука як сфера, що продукує нові знання, та освіта як сфера, що забезпечує знання та індивідуальний розвиток людини.

У XXI столітті перед освітою постала ціла низка викликів:

Перший. Необхідність забезпечити високу функціональність людини в умовах, коли ідеї, знання і новітні інформаційні технології змінюються набагато швидше, ніж покоління людей. Окрім того

– віднайти раціональні схеми співвідношення між лавиноподібним розвитком знань, високими інформаційними технологіями та людською здатністю їх творчо засвоїти.

Другий. Забезпечити оптимальний баланс формування людини, як свідомого громадянина своєї країни, усвідомлюючи реалії глобалізованого світу, і, водночас, заради усвідомлення необхідності збереження унікальної культурної і духовної спадщини власного народу, що, власне, визначатиме самоідентифікацію особистості не тільки як громадянина своєї країни, а й громадянина об'єднаного світу.

Третій. Сформувати на суспільному та індивідуальному рівнях розуміння людини як найвищої цінності, її права стати і лишатися самою собою відповідно до природних здібностей, бо лише це й може забезпечити високий демократизм суспільства.

Четвертий. Виробити у людини здатність до свідомого й ефективного функціонування в умовах небувалого ускладнення відносин у глобалізованому інформаційному суспільстві, зростанні комунікативності життя та інформаційної насиченості середовища життєдіяльності.

П'ятий. Звести до мінімуму асиметрію між матеріальністю і духовністю, культивувати у кожної особистості піднесеність думки та духу відповідно до національних традицій та переконань, формувати конструктивізм як основу життєвої позиції, утверджувати культуру толерантності [3].

Отже, освіта має формувати людину, органічно адаптовану до життя у світі багатоманітних зв'язків – від контактів із найближчим оточенням до глобальних зв'язків. Тому так важливо навчати дітей змалку співіснувати з іншими людьми та суспільними структурами, освоювати сучасні мультимедійні та інформаційні технології, виробляти вміння регулювати різні психологічні, соціальні, політичні, міжнаціональні конфлікти.

Освіта має бути інноваційного характеру, а всі її суб'єкти – від вихованця дошкільного закладу до викладача університету – мають бути здатними до інноваційного типу життя та життєдіяльності. Освіта дорослих людей може здійснюватися як у діючих освітніх закладах, так і шляхом надання сучасних освітніх послуг. Таких як дистанційна освіта та засоби масової інформації, зокрема телебачення, радіо та Інтернет.

Саме ці фактори вимагають створення принципово нових підходів до надання освітніх послуг:

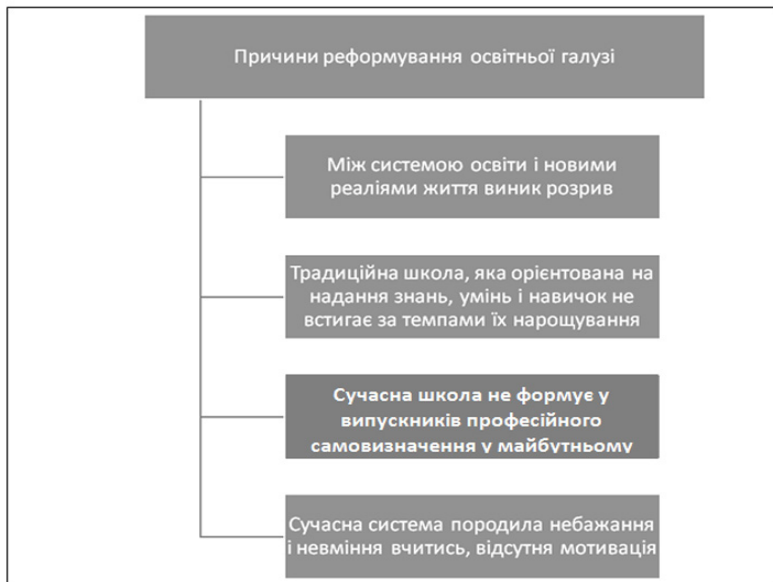


Рис. 1. – Причини реформування освітньої галузі України [2]

Суспільство ХХІ сторіччя цілком слушно називають “суспільством знань”, бо саме знання визначають як матеріальне, так і духовне життя. Здобуття вищої освіти стає все більш обов’язковим етапом у розвитку особистості кожної людини. Держава, яка проводить таку освітню політику, створює цим передумови для впровадження новітніх науково-інформаційних технологій у вищі навчальні заклади.

Нові завдання освіти у ХХІ столітті вимагають широкомасштабного застосування інноваційних педагогічних технологій. Органічною стає потреба у конституюванні множинності освітніх траєкторій, для яких характерна варіативність методик, що аналізують розумову діяльність і творчо організують освітній простір людини. Найперспективнішою інноваційною технологією вважають навчання з використанням конкретних навчальних ситуацій, тренінгові технології – тренінг ділової комунікації, особистісного розвитку, комунікативних умінь тощо [4].

Оскільки в контексті застосування нових інформаційних технологій центром тяжіння стає людина чи то учень, чи студент, який

активно вибудовує свій навчальний процес, вибираючи основну траєкторію в освітньому середовищі. Тому важливою функцією педагога є його вміння сприяти ефективному і творчому освоєнню інформації, критичному її осмисленню. Наголосимо: навіть при застосуванні найсучасніших комп'ютерних систем та інформаційних технологій, високих телекомунікаційних технологій та новацій, які поза будь-яким сумнівом стимулюють динаміку та ефективність навчального процесу, ніщо і ніхто не спроможний повністю витіснити й замінити мистецтво безпосередньо педагогічного діалогу “викладач – студент”. Тому в XXI столітті особливо важливою є підготовка високопрофесійних педагогічних та науково-педагогічних працівників, які відповідають інтеграційному критерію “педагогічна майстерність + мистецтво комунікації + нові інформаційні технології”.

Педагогічна наука досить чітко вказує практиці основні напрями та шляхи підвищення якості навчально-виховного процесу.

1. Удосконалення змісту освіти з погляду його науковості, доступності, світоглядницької, політехнічної і трудової спрямованості через стандартизацію навчальних предметів, розробку і використання нових навчальних планів, програм, варіативних удосконалених підручників.
2. Інтенсифікація процесу навчання. Основні способи інтенсифікації:
 - мотивація навчання шляхом формування пізнавального інтересу, почуття обов'язку і відповідальності за навчання та подальше працевлаштування;
 - підвищення інформативності навчання, тобто збільшення обсягу знань, які засвоюються за один і той же час;
 - прискорення темпу навчання, усунення непродуктивних затрат часу;
 - впровадження активних методів навчання — групових, проблемних, програмованих, дослідницьких, самостійної роботи тощо;
 - раціоналізація навчальної діяльності учнів та студентів, формування у них уміння вчитися;
 - використання активних форм навчання — семінарів, співбесід, практикумів, екскурсій, нетрадиційних занять;
 - використання нових ТЗН, включаючи комп'ютери, автоматизовані засоби контролю.
3. Оптимізація процесу навчання — це вибір найкращих його варіантів для конкретних умов з метою отримання найкращих ре-

зультатів без перевантаження суб'єктів навчального процесу. Існує кілька способів вибору варіанту навчання: стереотипний, шлях спроб і помилок та оптимальний.

4. Розвиток методичної майстерності, ініціативи і творчості вчителів. Керівники методичних органів, навчальних закладів повинні створювати необхідні умови для росту педагогічної майстерності вчителів, більш сміливо заохочувати передовиків і новаторів, високо цінити педагогічний талант [5].

Використовуючи все багатство методів, форм і засобів навчання і виховання, слід одночасно вести пошук нових підходів до навчального процесу, розвивати методичне винахідництво вчителів та викладачів. Уся ця робота забезпечить якість і ефективність вирішення завдань, які стоять перед освітянами України. Водночас хотілось би відзначити, що в зазначених напрямках здебільшого не вистачає конкретики та подекуди і тверезого погляду на реалії освітнього процесу.

Виокремимо такі тези:

➤ Концепція закладу освіти як бази, де отримуються знання, є застарілою. Джерела знань зараз доступні в будь-якій кількості та у різних видах. Заклади освіти повинні закріплювати отриманий матеріал, направляти учнів та студентів на шляху їх навчання, але не обмежувати їх знання шкільною або університетською програмою.

➤ Використання інформаційних технологій в освітній діяльності не має обмежуватись тільки наданням освітніх матеріалів. Це має бути комплексна система з широкою сферою діяльності – від інформаційної і до виховної, наукової, та культурно-просвітницької.

➤ Активна участь вчителів та викладачів у застосуванні нових засобів і методів навчання. Проходження курсів комп'ютерної грамотності та надбання навиків користування Internet та засобами соціальної комунікації. Один викладач, що не бачить перспектив використання нових технологій, може поставити під загрозу успішність навчання всієї академічної групи чи класу.

➤ Юнаки та дівчата у віці 16-18 років, не маючи ні практичного досвіду роботи, ні навіть достатньої кількості інформації, об'єктивно не здатні приймати рішення щодо подальшого фаху та напрямку їх діяльності. А отже ці рішення приймаються або спонтанно, або під впливом батьків чи оточення. Це породжує відсутність мотивації до навчання, низькі показники працевлаштування за фахом та незадоволення життям в цілому [6].

Підсумовуючи сказане, можна зазначити: XXI століття вимагає, щоб Україна, як кожна держава окремо, а також і всі суспільства разом, створювали необхідні умови – інтелектуальні, економічні, соціальні, політичні, моральні, – які б підвищували педагогічну та науково-педагогічну мотивацію, і високо поцінювали гідність педагога, науковця, інтелектуала. І на сучасному витку еволюції втілити ці умови без широкого застосування інформаційно-комунікаційних технологій видається неможливим завданням.

Список використаних джерел

1. Козяр М.М. Інноваційні педагогічні технології в процесі графічної підготовки майбутніх фахівців технічної галузі: монографія / М.М. Козяр. – Рівне: НУВГП, 2012. – 320 с.
2. Катеринчук О.В. Модернізація системи освіти [Електронний ресурс] Режим доступу: <http://intkonf.org/katerinchuk-ovmodernizatsiya-sistemi-osviti/>
3. Андрущенко В.П. Модернізація педагогічної освіти відповідно до викликів XXI століття / В.П. Андрущенко, В.І. Бондар // Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія: Педагогічні науки. – 2010. – Вип. 1.28. – С. 12-20.
4. Клепко С.Ф. Філософія освіти в європейському контексті / С.Ф. Клепко – Полтава: ПОІППО, 2006. – 328с.
5. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/images/files/news/12/05/4455.pdf>
6. Morrison K. Management Theories for Educational Change. – Paul Chapman Publishing Ltd., 2007. – 242 p.

ФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ СУСПІЛЬНО-ГЕОГРАФІЧНИХ ЗНАТЬ В ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Мамчур О.І.,

кандидат географічних наук

Ванда І.В., Котик Л.І.,

Львівський національний університет імені Івана Франка

The main features of human-geographical knowledge formation in higher school are regarded. The basis for the modernization is to achieve a system of competences in the process of learning of programs on human geography are considered. Specificity normative courses that taught at the Department of Economic and Social Geography in Ivan Franko National University of Lviv. Development of basic, general academic and subject-specific competences in the educational process of students geographers aims to improve geographic literacy basics. Importance of geographic literacy components through the European experience of the Tuning project and Herodot network is examined.

Keywords: *human-geographical knowledge, competences, knowledge and skills, normative educational course, geographic literacy, professional education.*

Постановка та актуальність проблеми. Актуальним у навчальному процесі сучасної вищої освіти є формування суспільно-географічного мислення, яке досягається за рахунок освоєння студентами знань і вмінь у сфері просторової організації суспільства. Чотири головні складові системи суспільно-географічних знань – географія населення, соціальна, економічна, політична географії – забезпечують просторове розуміння сучасного суспільства у різноманітних ракурсах. Значення суспільної географії як галузі знань, більш відомої як економічна і соціальна географія, посилюється наявністю теоретичної, конструктивної (практичної), освітньої, виховної функцій [10, с. 35-38]. До прикладу, завдяки першим двом функціям теорії суспільної географії використовуються для розробки демографічної, економічної, соціальної, екологічної, національної політики.

Новітні інформаційні технології та глобалізований характер розвитку суспільства зумовлює переосмислення підходів до освоєння системи суспільно-географічних знань. В українських реаліях трансформації системи вищої освіти важливо не просто деклару-

вати досягнення кваліфікаційних освітніх рівнів, а вдосконалювати якість освіти. Посприяти спільній роботі на рівні університетів Європи над новою парадигмою освіти, підвищенням якості, конкурентоздатності на ринку праці може розробка компетентностей у освітніх програмах. У статті 1 Закону України “Про вищу освіту” (2014) йдеться про якість вищої освіти як рівня здобутих особою знань, умінь, навичок, інших компетентностей, що відображає її компетентність відповідно до стандартів вищої освіти [6]. Метою цього дослідження є аналіз специфіки викладання системи суспільно-географічних знань у вищій школі та принципів вдосконалення географічної грамотності студентів.

Результати дослідження. Досвід розробки навчальних програм, вимоги щодо освоєння студентами знань та вмінь з суспільно-географічних дисциплін впроваджуються викладачами кафедри економічної і соціальної географії Львівського університету. Так, професори О. Шаблій, І. Ровенчак, доценти М. Білецький, В. Грицевич, І. Гудзеляк, М. Книш, С. Кузик, асистенти І. Ванда, Л. Котик, О. Мамчур опублікували ряд навчальних посібників для методичного забезпечення викладання нормативних навчальних курсів у галузі суспільної географії [2–4, 7, 9–10]. Ці посібники орієнтовані як на аудиторну, так і самостійну роботу студентів, у повній мірі відповідають кредитно-модульній системі навчання та принципам Болонської декларації. Змістово навчальні програми із суспільної географії все більше враховують актуальні поняттєво-термінологічні системи, особливості суспільного розвитку, як то регіоналізацію, глобалізацію, інформатизацію, екологізацію тощо.

Для організації навчального процесу важливим є розрізнення результатів навчання та компетентностей. Бажані результати навчання формулюються викладачами; це те, що повинен знати, уміти, розуміти, бути здатним продемонструвати студент після завершення навчання. Результати навчання визначають вимоги для присудження кредиту [5, с. 8]. Зазначається, що результати навчання краще формулювати із залученням студентів, на основі вхідних даних, отриманих від внутрішніх та зацікавлених сторін. На практиці ж результати навчання задаються викладачем самостійно. Залучення думок працедавців є опосередковане: їхня позиція озвучується під час зустрічей у контексті підвищення кваліфікації останніх, а також у неформальному спілкуванні. Врахування побажань студентів проводиться при актуалізації навчальних програм, на основі зворотного зв'язку.

Компетентності – це динамічне поєднання знань, розуміння, умінь та здатностей. Розвиток компетентностей є метою навчальних програм. Компетентності формуються в різних навчальних дисциплінах. Виділяють загальні та спеціальні предметні (фахові) компетентності [5, с. 8]. Загальні компетентності розподілені за категоріями [5, с. 18]:

– інструментальні – ті, що мають інструментальне призначення: когнітивні здатності, здатність розуміти і опрацювати ідеї і думки; методологічні здатності впливати на оточуюче середовище, організувати час і стратегії навчання, приймати рішення або вирішувати проблеми; технологічні навички та вміння, пов'язані з використанням технологічних пристроїв, навички роботи з комп'ютером та управління інформацією; лінгвістичні навички, такі як усне і письмове спілкування або знання другої мови;

– міжособистісні компетентності – особисті здатності, пов'язані із спроможністю виражати власні почуття, здатність до критики та самокритики, навички спілкування, пов'язані з навичками міжособистісного спілкування, соціальними чи етичними обов'язками; ці навички полегшують процес суспільної взаємодії та співпраці;

– системні компетентності – ці навички і здатності стосуються системи в цілому, вони передбачають поєднання розуміння, сприйнятливості та знань, які дозволяють особі побачити, як співвідносяться частини цілого і як вони об'єднуються; здатність планувати зміни для вдосконалення системи в цілому і для розробки нових систем; вони вимагають попереднього надбання інструментальних і міжособистісних компетентностей як своєї основи.

Визнається важливість формування і розвитку спеціальних предметних знань і навичок як основи університетських програм на здобуття ступеню, водночас необхідно приділяти час та увагу розвиткові загальних компетентностей або універсальних навичок. Остання складова стає все більш важливою в належній підготовці студентів до їхньої майбутньої ролі у суспільстві як громадян та фахівців, що користуються попитом на ринку праці [5, с. 8].

Доводиться докладати багато зусиль для формування основних компетентностей – тих, які необхідні всім громадянам для особистої реалізації та розвитку, активного громадянського життя, соціальної єдності та можливості працевлаштування [8]. Еталонні рамки визначають вісім основних компетентностей: спілкування рідною мовою; спілкування іноземними мовами; знання математики та загальні знання у сфері науки і техніки; навички роботи з

цифровими носіями; навчання заради здобуття знань; соціальні та громадянські навички; ініціативність та практичність; обізнаність та самовираження у сфері культури.

У формуванні системи суспільно-географічних знань у вищій школі слід враховувати досвід виокремлення специфічних рис предметної області (рис. 1). У географії важливою є триада просторових зв'язків: регіон–людина–довкілля в системному та процесовому аспектах.

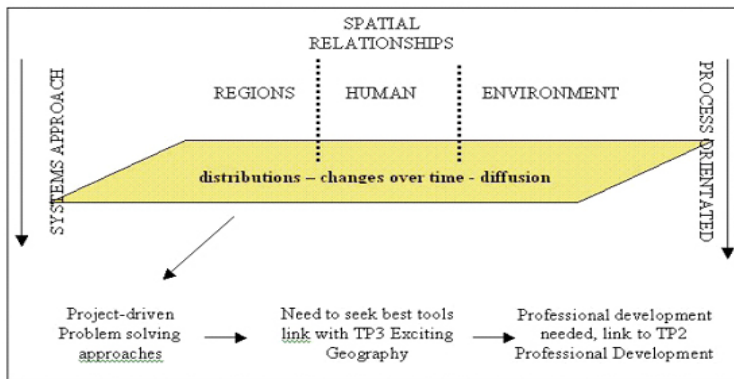


Рис. 1. Фахові компоненти географії у вищій освіті [1, с. 11].

У рамках семінару Тьюнінг (Tuning), члени мережі “Геродот” розглянули питання специфічних навичок та компетентностей студентів-географів. Виокремлення здійснене у контексті сприяння географії в безперервному навчанні і підтримці працевлаштування. Використаний термін “географічна грамотність” (англ. geographical literacy) у спробі виділення її складових та їхнього значення (табл. 1).

Таблиця 1

Складові географічної грамотності [1, с. 11]

Географічна грамотність	Візуальна комунікація	Зображення, карти, схеми
	Інформаційна та цифрова комунікації	Просторові, статистичні, організаційні
	Особиста, соціальна і культурна комунікації	Обізнаність, відносини, громадянство, співчуття, відповідальність

При роботі з студентами викладачі опираються на загальні та фахові компетентності, сформовані загальною середньою освітою, і мають завдання їхнього подальшого розвитку та вдосконалення. Наприклад, у 2012 р. на географічному факультеті Львівського національного університету імені Івана Франка розроблена система компетентностей для студентів (табл. 2). Враховані головні особливості суспільно-географічних знань – комплексність, динамічність, різноманітність та міждисциплінарний характер.

Таблиця 2

Соціально-особистісні, інструментальні, загальнонаукові та загальнопрофесійні компетентності

Соціально-особистісні компетентності
розуміння та сприйняття етичних норм поведінки стосовно інших людей і стосовно природи (принципи біоетики); розуміння необхідності та дотримання норм здорового способу життя; здатність учитися; здатність до критики й самокритики; креативність, здатність до системного мислення; адаптивність і комунікабельність, толерантність; наполегливість у досягненні мети, турбота про якість виконаної роботи.
Інструментальні компетентності
здатність до письмової й усної комунікації рідною мовою; знання іноземної мови (мов); навики роботи з комп'ютером; навики управління інформацією, дослідницькі навики.
Загальнонаукові компетентності
базові уявлення про основи філософії, психології, педагогіки, що сприяють розвиткові загальної культури та соціалізації особистості, схильності до етичних цінностей, знання вітчизняної історії, економіки й права, розуміння причинно-наслідкових зв'язків розвитку суспільства й уміння їх використовувати у професійній і соціальній діяльності; базові знання фундаментальних розділів математики в обсязі, необхідному для володіння математичним апаратом відповідної галузі знань, здатність використовувати математичні методи в географічній професії; базові знання в галузі інформатики й сучасних інформаційних технологій; навики використання програмних засобів і навики роботи в комп'ютерних мережах, уміння створювати бази даних і використовувати Інтернет-ресурси; базові знання в галузі, необхідні для засвоєння загальнопрофесійних дисциплін.

Загальнопрофесійні компетентності

здатність розрізняти загальнонаукові і вузькоспеціалізовані підходи до вивчення структури та функціонування географічної оболонки, здатність самостійно проводити географічні дослідження;

здатність узагальнення зібраного в результаті польових досліджень матеріалу та наукового опрацювання результатів дослідження, виконання аналітичних записок за темою дослідження;

вміння застосовувати набуті знання для вирішення прикладних природно-географічних, суспільно-географічних та екологічних проблем; здатність складати за даними географічних досліджень карти, профілі, 3-D проєкції, мультимедійні презентації;

базові знання фундаментальних розділів природничої і суспільної географії, екології в обсязі, необхідному для виконання магістерських робіт; базові знання щодо вивчення динаміки природних, природно-заповідних і суспільно-географічних об'єктів; здатність розробляти оптимальні варіанти природо-користування та природоохоронної діяльності, розвитку і функціонування територіальних суспільних систем різного ієрархічного рівня;

здатність прогнозувати тенденції динаміки і розвитку географічних об'єктів і явищ; вміння прогнозувати еколого-географічну, демографічну, економічну, соціальну, політичну ситуації в регіоні.

Розроблена система відповідає в цілому системі компетентностей (загальних та фахових), визначених у контексті гармонізації європейської структури освіти, та повною мірою розкривається через наскрізні уміння, знання та навички, які студенти повинні засвоїти у процесі вивчення нормативних дисциплін. У нормативних курсах – базових для здобуття навчальної спеціальності – важливо вдало систематизувати великий обсяг навчального матеріалу не лише змістовно за тематикою, але й організаційно, розподіливши його за типами робіт (аудиторних – лекцій, практичних і семінарських занять, та позааудиторних – самостійної роботи). Зазначимо, що традиційно зміст тем практичних й семінарських робіт, по-перше, посилюють значення лекцій та розглядають їх з іншого (практичного) ракурсу. По-друге, на відміну від лекцій, під час практичних занять і семінарів студент здобуває не тільки знання, а й вміння, тобто завдяки застосуванню відповідних прийомів і методів, за допомоги різного роду інформаційних та матеріальних ресурсів, технічних засобів освоює практичні навички (створення географічних карт, аналіз просторових проблем тощо). Самостійна робота розвиває у студентів вміння і навички наукової діяльності, і саме індивідуальна інтелектуальна праця дає змогу підготувати фахівця XXI століття. Для огляду вибрано п'ять нормативних курсів з десяти дисциплін суспільно-географічного циклу (табл. 3).

Таблиця 3

Нормативні курси суспільно-географічного циклу

Назва навчального курсу	Кількість кредитів	Загальна кількість годин	Розподіл годин		
			лекції	практичні / семінарські	самостійна робота
Соціальна географія	2	72	18	18	36
Техніко-економічні основи виробництва	2	72	16	16	40
Територіально-виробничі комплекси	2	72	18	18	36
Географія світового господарства	2,5	94	18	18	58
Географічне країнознавство	2,5	90	16	16	58

Важливо, щоб протягом навчання в університеті студент-географ-суспільствознавець здобув такі вміння: визначати зв'язки; характеризувати структуру та динаміку географічного об'єкта, явища, процесу тощо; користуватись фаховими термінами, поняттями; аналізувати статистичні та інші інформаційні матеріали; оцінювати просторові проблеми розвитку суспільства на різних територіальних рівнях – локальному, національному, регіональному, глобальному; формувати аналітичні висновки суспільно-географічного дослідження.

Педагогічні методи, що використовуються під час викладання суспільно-географічних дисциплін: пояснювально-ілюстративний, дослідницький, репродуктивний, проблемний; робота в малих групах. Особливістю географії є аналіз картографічних матеріалів та, найголовніше, створення новітніх картографічних моделей суспільного простору, обґрунтування форм просторової організації (наприклад, регіонів – методом регіоналізації). Завдяки новим вимогам інформаційної стадії розвитку суспільства та наявним сучасним геоінформаційним технологіям новітні конкретно-наукові методи суспільної географії стають все більш важливими.

Ці нормативні курси суспільної географії забезпечують формування таких умінь, знань, навиків студентів (табл. 4).

Таблиця 4

Система змістових модулів нормативних дисциплін суспільної географії

Зміст уміння	Назва змістового модуля	Компетентності, які формуються
1 Знати трактування базових категорій соціальної географії; географічні закономірності соціальної сфери суспільства та окремих її складових; особливості соціально-географічного прояву концепції соціального простору та часу, географічного та екологічного детермінізму	2 Загальна соціальна географія	3 Базові знання фундаментальних наук в об'язки, необхідному для освоєння загальнопрофесійних дисциплін
Вміти аналізувати соціально-географічні явища та процеси з використанням конкретно-наукових методів; пояснювати особливості та виявляти фактори територіального поширення та геопросторової організації соціально-географічних явищ та процесів на основі картографічної та статистичної інформації різного просторового рівня; описувати соціально-географічний портрет локальної території; використовувати методи власних спостережень та польових досліджень. Володіти навиками прогнозування змін соціальної ситуації на глобальному, регіональному й локальному рівнях	Спеціальна соціальна географія	Здатність узагальнення зібраного в результаті польових досліджень матеріалу та наукового опрацювання результатів дослідження, виконання аналітичних записок за темою дослідження; здатність прогнозувати тенденції динаміки і розвитку географічних об'єктів і явищ, вміння прогнозувати еколого-географічну, демографічну, економічну, соціальну, політичну ситуації в регіоні
Вміти орієнтуватися в потоці соціально-географічної інформації; прогнозувати зміни соціально-географічних явищ і процесів у просторі і часі; виконувати спеціальне соціально-географічне картографування, розробляти і складати легенди карт; володіти навиками чуйності до різноманіття, відкритості до світу, толерантності до сприйняття різних культур, релігій, соціально-політичного укладу життя мешканців різних регіонів, континентів, спільнот, груп	Регіональна соціальна географія	Здатність прогнозувати тенденції динаміки і розвитку географічних об'єктів і явищ; вміння прогнозувати еколого-географічну, демографічну, економічну, соціальну, політичну ситуації в регіоні; навички управління інформацією, дослідницькі навички; здатність узагальнення зібраного в результаті польових досліджень матеріалу та наукового опрацювання результатів дослідження, виконання аналітичних записок за темою дослідження; адаптивність і комунікабельність, толерантність

1	Знати сутність базових понять із курсу ТЕОВ; підходи до класифікації господарства; чинники, що впливають на розвиток господарського комплексу та їх класифікацію	2	Загальна теорія ТЕОВ	3	Базові знання фундаментальних розділів природничої і суспільної географії, екології в обсязі, необхідному для виконання магістерських робіт; базові знання щодо вивчення динаміки природних, природно-заповідних і суспільно-географічних об'єктів; здатність розробляти оптимальні варіанти природокористування та природоохоронної діяльності, розвитку і функціонування територіальних суспільних систем різного ієрархічного рівня
Вміти аналізувати виробничий процес у різних галузях господарства у розрізі стадій та етапів виробництва, затрат на одиницю виробленої продукції; передбачати екологічні проблеми, які пов'язані з розвитком виробництва на території; проектувати та розробляти пропозиції заходів із мінімізації наслідків технологічного впливу господарства на довкілля	Техніко-, технологіко-економічні основи розвитку галузевих і міжгалузевих промислових комплексів	Загальна теорія ТВК	Здатність узагальнення зібраного в результаті польових досліджень, матеріалу та наукового опрацювання результатів дослідження, виконання аналітичних записок за темою дослідження; базові знання фундаментальних розділів природничої і суспільної географії, екології в обсязі, необхідному для виконання магістерських робіт; базові знання щодо вивчення динаміки природних, природно-заповідних і суспільно-географічних об'єктів; здатність розробляти оптимальні варіанти природокористування та природоохоронної діяльності, розвитку і функціонування територіальних суспільних систем різного ієрархічного рівня; здатність прогнозувати тенденції динаміки і розвитку географічних об'єктів і явищ, вміння прогнозувати еколого-географічну, демографічну, економічну, соціальну, політичну ситуації в регіоні	Базові знання фундаментальних розділів природничої і суспільної географії, екології в обсязі, необхідному для виконання магістерських робіт; базові знання щодо вивчення динаміки природних, природно-заповідних і суспільно-географічних об'єктів; здатність розробляти оптимальні варіанти природокористування та природоохоронної діяльності, розвитку і функціонування територіальних суспільних систем різного ієрархічного рівня	
Знати сутність базових понять із курсу ТВК; типи і види зв'язків, що виникають у сформованих ТВК	Вміти визначати передумови розвитку ТВК України та світу				

1	2	3
<p>Знати підходи до дослідження компонентної і територіальної структури ТВК</p> <p>Вміти аналізувати компонентну і територіальну структури сформованого ТВК; відслідковувати ефект мультиплікативності чинників при формуванні ТВК чи їх трансформації</p> <p>Знати підходи до виконання класифікації і типології ТВК</p> <p>Вміти виконувати схеми опорного каркасу сформованих ТВК; прогнозувати розвиток ТВК, виконувати їх SWOT-аналіз; володіти навиками контролю виконаних проєктів, прогнозів, SWOT-аналізів, спеціальних, комплексних картосхем</p> <p>Вміти аналізувати географічно-країнознавчі явища і процеси; пояснювати особливості та виявляти фактори територіального поширення та геопросторової організації географічно-країнознавчих явищ і процесів; давати географічно-країнознавчий портрет території, країни; володіти навиками знання іноземної мови з метою використання закордонних наукових джерел з проблем країнознавства</p>	<p>Здатність узагальнення зібраного в результаті польових досліджень матеріалу та наукового опрацювання результатів дослідження, виконання аналітичних записок за темою дослідження</p> <p>Здатність розрізняти загальнонаукові і вузькоспеціалізовані підходи до вивчення структури та функціонування географічної оболонки; здатність самостійно проводити географічні дослідження; вміння застосовувати набуті знання для вирішення прикладних природно-географічних, суспільно-географічних та екологічних проблем; здатність складати за даними географічних досліджень карти, профілі, 3-D проєкції, мультимедійні презентації</p> <p>Проблеми і перспективи розвитку ТВК</p> <p>Проблеми і перспективи розвитку ТВК</p> <p>Загальне географічне країнознавство</p> <p>Спеціальне географічне країнознавство</p>	<p>Здатність узагальнення зібраного в результаті польових досліджень матеріалу та наукового опрацювання результатів дослідження, виконання аналітичних записок за темою дослідження</p> <p>Здатність розрізняти загальнонаукові і вузькоспеціалізовані підходи до вивчення структури та функціонування географічної оболонки; здатність самостійно проводити географічні дослідження; вміння застосовувати набуті знання для вирішення прикладних природно-географічних, суспільно-географічних та екологічних проблем; здатність складати за даними географічних досліджень карти, профілі, 3-D проєкції, мультимедійні презентації</p> <p>Базові знання фундаментальних розділів природничої і суспільної географії, екології; виявлення особливостей територій, країн із різною морфологією, ступенем зручності, географічним положенням та іншими ознаками; аналіз залежних країн, міжнародних організацій</p> <p>Створення картосхем та типологій країн, здатність узагальнення зібраних у результаті статистичних та математичних методів матеріалів та наукового опрацювання результатів дослідження, виявлення регіональних відмінностей країн; знання іноземної мови (мов)</p>

<p>1</p> <p>Знати теорії виникнення, закони, закономірності й принципи розвитку та розміщення світового господарства, основи глобальних економічних проблем; потенціал (природно-ресурсний, енергетичний, інформаційний) світового господарства</p> <p>Вміти аналізувати різні підходи до поняття, закономірностей, теорій світового господарства, створювати графічні моделі, картосхеми і зображувати економіко-географічні об'єкти, процеси, явища; створювати графічні моделі</p> <p>Знати компонентну і територіальну структуру світового господарства, тенденції в територіальній організації окремих галузей світового господарства</p> <p>Вміти опрацьовувати статистичні матеріали, електронні інформаційні ресурси міжнародних економічних організацій (у тому числі англійською мовою), створювати картосхеми, аналізувати сучасні проблеми світового господарства</p>	<p>2</p> <p>Теоретичні засади географії світового господарства</p>	<p>3</p> <p>Уміння аналізувати підходи до трактування понять (зокрема, “світове господарство”, “баланс”, “ринок” тощо), головні закони розвитку світового господарства, ролі головних акторів світової економіки – міжнародних організацій, країн; порівняння понять і категорій у галузі світового господарства; створювати економічні типології країн; аналіз показників запасів та виробництва продукції галузей економіки; визначення місця (частки) країни у світовому господарстві; порівняння показників потенціалу, виробництва та споживання природних ресурсів, енергії тощо; аналізувати глобальні проблеми: сировинну, енергетичну, продовольчу, екологічні; створення структурних діаграм, гістограм, картосхем глобальних економіко-географічних явищ; оцінка продуктивності праці, показників вартості продукції та зайнятості у світовому господарстві</p> <p>Характеристика динаміки показників запасів ресурсів, функціонування галузей світового господарства; визначення місця економічного центру (вузла), країни, регіону в конкретній галузі світового господарства; географічна характеристика та порівняння галузей світового господарства у вигляді доповіді; формування причинно-наслідкових зв'язків за статистичними, картографічними даними, описовою інформацією; визначення спеціалізації господарства країни, визначення кількості та якісних показників функціонування галузей світової економіки; аналіз сучасних просторових проблем світового господарства</p>
---	--	---

Як бачимо в укладеній таблиці, формування базових, загальних та фахових компетентностей є наскрізним як для окремої навчальної дисципліни, так і для сукупності нормативних суспільно-географічних курсів. Розвиток компетентностей в освітньому процесі студентів-географів має на меті вдосконалення основ географічної грамотності [1, с. 12]:

- розуміти взаємозв'язки між природним та соціальним середовищами;
- розуміти значення просторових відносин у різних масштабах;
- розуміти і пояснювати різноманітність і взаємозалежність регіонів, місцевостей;
- виділяти знання, розуміння і підходи інших дисциплін та використовувати їх у географічному контексті;
- застосувати розуміння географічних понять;
- інтерпретувати ландшафти (природні та культурні);
- збирати, порівнювати, аналізувати і представляти географічну інформацію;
- правильно використовувати географічну термінологію;
- оперувати географічними ідеями, принципами і теоріями письмово, усно та візуально;
- застосовувати різноманітні, спеціалізовані методики та підходи в географії;
- розуміти природу змін;
- цінувати феномен географічного простору і різноманітних географічних феноменів.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Освіта, виконуючи подвійну функцію – соціальну та економічну, відіграє особливу роль у наданні основних компетентностей для зручного пристосування до суспільних змін. На вістрі є впровадження в Україні принципів Болонської декларації та системи компетентностей проекту Тюнінг. Їхнім результатом є формування знань, умінь, навиків студентів у руслі нормативних суспільно-географічних дисциплін, специфікою яких (знань) є комплексний й міждисциплінарний підходи до змісту, а також використання традиційних та новітніх підходів до організації навчального процесу. Наразі при формуванні компетентностей студентів-географів в українських ВНЗ слабкою ланкою є модернізація та актуалізація поняттєво-термінологічного апарату географії; впровадження новітніх інтерактивних методик навчання, застосування ІТ-технологій у географічній освіті; принципів індивідуального навчання студентів, особливо в розрізі окремих курсів, в умовах зниження інтересу до навчання. Ці проблеми потребують подальших ґрунтовних досліджень як у сфері географії, так і педагогіки.

Список використаних джерел

1. Aspects of State of Geography in European higher education. TUNING Geography: a report of findings and outcomes / K. Donert. – Liverpool : HERODOT Publications, 2007. – 53 p. [Електронний ресурс] / Сайт TUNING Educational Structures in Europe. – Режим доступу: <http://www.unideusto.org/tuningeu/subject-areas/geography.html>.
2. Білецький М. І. Навчальна програма та практичні і тестові завдання з курсу “Техніко-економічні основи виробництва” для студентів географічного факультету / М. І. Білецький, Л. І. Котик. – Львів: Вид. центр ЛНУ ім. Івана Франка, 2009.
3. Білецький М. І. Навчальна програма, семінарські, практичні, самостійні та тестові завдання з курсу “Територіально-виробничі комплекси” для студентів географічного факультету / М.І. Білецький, Л. І. Котик. – Львів: Вид. центр ЛНУ ім. Івана Франка, 2009.
4. Білецький М. І. Програма, методичні вказівки до практично-семінарських занять та тестові завдання з навчальної дисципліни “Соціальна географія” для студентів географічного факультету / М.І. Білецький, І.В. Ванда, Л.І. Котик. – Львів : Вид. центр ЛНУ ім. Івана Франка, 2011. – 108 с.
5. Вступне слово до Проекту Тьюнінг – гармонізація освітніх структур у Європі. Внесок університетів у Болонський процес. – 108 с. [Електронний ресурс] // Сайт TUNING Educational Structures in Europe. – Режим доступу: http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_Brochure_Ukrainian_version.pdf.
6. Кузик С. П. Географія світового господарства : навч. посібник /С. П. Кузик, О. І. Мамчур, І. В. Ванда. – Львів: ЛНУ ім. Івана Франка, 2014. – 312 с.
7. Про вищу освіту: Закон України [Електронний ресурс] // Офіційний сайт Верховної ради України. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
8. Рекомендація 2006/962/ЄС Європейського Парламенту та Ради (ЄС) “Про основні компетентності для навчання протягом усього життя” від 18 грудня 2006 року [Електронний ресурс] //Офіційний сайт Верховної ради України. – Режим доступу: http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/994_975.
9. Ровенчак І. І. Географічне країнознавство: навчально-методичний посібник для студентів напряму підготовки 6.040104 – географія / І.І.Ровенчак, О.І. Мамчур. – Львів: ЛНУ імені Івана Франка, 2012. – 106 с.
10. Шаблій О. І. Основи загальної суспільної географії : підручник /О.І. Шаблій. – Львів: ЛНУ імені Івана Франка, 2003. – 444 с.

ВПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ – ОСНОВА МОДЕРНІЗАЦІЇ ВИЩОЇ ШКОЛИ УКРАЇНИ

Моца А.А.,

кандидат юридичних наук

ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

Features and progress of innovative activity of higher educational establishment trends, essence of concept «Innovative activity» in higher education in the context of realization such project in the «Uzhhorod national university» have been ascertained.

Keywords: *higher education, innovative activity, innovative university.*

У євроінтеграційному поступі України надзвичайно важливим є рівень розвитку науки й освіти. Вхідження України у європейський освітній простір гармонізує національні і міжнародні стандарти у контексті Болонського процесу. Україна таким чином прийняла на себе зобов'язання з реорганізації вищої освіти у напрямках забезпечення її привабливості та доступності, переходу до європейських стандартів навчання та підвищення якості, розширення мобільності студентів. Це дасть можливість забезпечити потреби держави та ринку праці у кваліфікованих фахівцях, здатних вирішувати складні професійні завдання, продукувати знання інноваційного характеру, приймати креативні антикризові рішення, здійснювати проектування і прогнозування у всіх сферах суспільного життя. Концептуальним завданням освіти в Україні є формування інтелектуальної еліти суспільства, яка вільно володіє іноземними мовами, комп'ютерною та іншою технікою, здатної швидко адаптуватись до нових умов економічного і соціального розвитку.

Новий Закон України «Про вищу освіту» встановлює основні правові, організаційні, фінансові засади функціонування системи вищої освіти, передбачає умови для посилення співпраці державних органів і бізнесу з вищими навчальними закладами на принципах їх автономії, поєднання освіти з наукою та виробництвом. Серед інших ключових новацій Закону слід відзначити інноваційну складову діяльності вищого навчального закладу, створення на своїй базі інноваційних структур різних типів (комплекси «школа-коледж-університет-підприємство», наукові та технологічні парки, бізнес-інкубатори, малі підприємства тощо) [1].

Напрями формування єдиного європейського освітньо-наукового простору викладені у низці міжнародних документів, серед яких найважливішими є: Велика хартія університетів (Magna Charta Universitatum) (18 вересня 1988 р., м.Болонья); Лісабонська конвенція (11 квітня 1997 р., м.Лісабон); Сорбонська декларація (25 травня 1998 р., м.Париж); Болонська декларація: Спільна заява європейських міністрів освіти (18-19 червня 1999 р., м.Болонья); Конвенція європейських вищих навчальних закладів і освітніх організацій (29-30 березня 2001 р., м.Саламанка); Комюніке зустрічі європейських міністрів, які відповідають за вищу освіту (18-19 травня 2001 р., м. Прага); Комюніке конференції міністрів, відповідальних за вищу освіту (19-20 вересня 2003 р., м. Берлін); Декларація з Грацу: Роль університетів до 2010 року тощо [2].

Прагнення європейських університетів до найвищого рівня якості, конкурентоспроможності та бездоганності, доступності й демократизму підкріплене визнанням світовою спільнотою освітньо-наукової сфери як стратегічно пріоритетної для забезпечення життєдіяльності й прогресу людства. Це зобов'язує вищі навчальні заклади планувати і робити конкретні спільні кроки у створенні єдиної «Європи Знань» [3].

Ужгородський національний університет, маючи потужний науковий потенціал, належний науково-педагогічний склад, матеріальне, навчально-методичне інформаційне забезпечення, також готується до впровадження інноваційних технологій у педагогічний та науковий процес, що є важливим елементом інтеграції до європейського освітнього і наукового простору. Головним, при цьому, має стати реформування й модернізація вищої освіти і науки вузу, інноваційний прорив на якісно новий рівень надання освітніх послуг, створення ефективного інноваційного освітнього середовища через сприяння прогресивним нововведенням, впровадження найсучасніших технологій і моделей навчання тощо.

Суттєвим є формування і реалізація на основі Статуту УжНУ повного інноваційного циклу в освітній і науково-технічній сферах як бази для підготовки нового покоління висококваліфікованих фахівців. Впровадження в навчально-наукову та виховну практику інноваційних ідей в кінцевому результаті забезпечить реалізацію стратегії розвитку ДВНЗ «Ужгородський національний університет» як інноваційного, інвестиційно привабливого університету європейського типу.

Сьогодні, незважаючи на значну кількість наукових публікацій, відсутнє єдине розуміння категорій «інновація», «інноваційна діяльність», зокрема у галузі вищої освіти. Поняття «інноваційна діяльність» походить від категорії «інновація», що означає нововведення. Родоначальником терміну «інновація» є австрійський вчений Д.Шумпетер. Він визначав її як «комерціалізацію усіх нових здобутків, а саме: застосування нових матеріалів і компонентів; введення нових процесів; відкриття нових ринків; введення нових організаційних форм» [4]. Багато вчених, зокрема Б.Твісс, М.І.Лапін, О.І. Прігожин, В.П. Соловйов та інші трактують поняття «інновація» як процес опанування нового засобу, комплексну діяльність щодо створення, освоєння, використання і розповсюдження новинок.

Сучасні автори дають інші визначення. Так, Ю.П.Морозов вважає, що «інновація – це прибуткове використання нових видів матеріалів, нових технологій, організаційно-технічних і соціально-економічних рішень виробничого, фінансового, комерційного, адміністративного та іншого характеру». А.А.Трефилова і І.А.Коршунов визначають інновацію як «процес введення нових методів в організацію та виконання господарської діяльності». Б.Санто вважає, що «інновація – це створення та реалізація конкурентоспроможних технологічних переваг».

Окремі автори під інноваційною діяльністю розуміють суто комерційну, пов'язану з одержанням нових знань і передачею їх іншим учасникам ринку, тобто різновидність підприємницької діяльності. У більшості ж авторів панує думка, що інноваційна діяльність – це відносини, що виникають у процесі створення та впровадження інновацій від зародження ідеї до її освоєння у виробництві [5].

Вікіпедія дає чотири визначення інноваційної діяльності[6]:

- вид діяльності, пов'язаний із трансформацією наукових досліджень і розробок, інших науково-технологічних досягнень у новий чи покращений продукт, введений на ринок, в новий чи покращений технологічний процес, що використовується у практичній діяльності, чи новий підхід до соціальних послуг;
- (від англ. innovation – нововведення) – діяльність, спрямована на використання і комерціалізацію результатів наукових досліджень та розробок, випуск на ринок нових конкурентоспроможних товарів і послуг;

- діяльність, спрямована на комерціалізацію накопичених знань, технологій і обладнання. Результатом інноваційної діяльності є новий або додатковий продукт або продукт з новими якостями;
- одна з форм інвестиційної діяльності, що здійснюється з метою впровадження досягнень науково-технічного прогресу у виробництво і соціальну сферу, відповідно до Закону України «Про інвестиційну діяльність».

Аналіз показує, що у загальному вигляді йдеться про поєднання науково-творчої діяльності з комерціалізацією її результатів, тобто під інноваційною діяльністю треба розуміти діяльність зі створення та впровадження у виробництво науково-творчої думки. У цьому ланцюзі відносин, на нашу думку, відсутня дуже важлива ланка, а саме – процес передачі нових ідей та знань.

Тому постає питання щодо визначення категорії «інноваційна діяльність у вищій освіті». Незважаючи на широке використання цього поняття та існування значної кількості фахових робіт із загальної теорії інновацій, вказане визначення потребує подальшого дослідження.

На думку більшості науковців, які займаються цією проблемою, інноваційна діяльність у сфері вищої освіти – це створення та впровадження інноваційних освітніх технологій, що являють собою нові якісно удосконалені технології, методи та форми навчання [7]. О.Винославська і Г.Ложкін [8] дають інше визначення: інноваційна діяльність – це особливий вид діяльності викладача, спрямований на створення, сприймання, оцінювання, засвоєння, використання педагогічних новацій. Новація є засобом (новий метод, методика, технологія, програма тощо), а інновації – процесом інноваційної діяльності.

Як бачимо, визначення майже аналогічні.

Отже, інноваційна діяльність у системі вищої освіти передбачає проектування новацій та інновацій, спонукаючи до модернізації навчання та виховання студентів, зокрема, до впровадження у навчальний процес вищої школи нових інформаційних технологій.

Погоджуючись з таким висновком, зробимо деякі уточнення. Перш за все, у концепції розвитку університету як інноваційного необхідно визначитись, у чому полягає результат інноваційної діяльності – у процесі передачі нових знань, ідей з використанням сучасних технологій викладання, чи у задоволенні потреб суспільства у сучасних спеціалістах і що вважати інновацією в освіті: ство-

рення нових програм, курсів, процес навчання з використанням новітніх технологій, удосконалених засобів викладання, сучасної інформаційної бази, чи результат освітянської діяльності – фахівця, який відповідав би сучасним вимогам ринку праці? Відповідь на це запитання дозволить розв'язати інше – який університет при проведенні акредитації вважати інноваційним.

У цьому аспекті важливим є визначення категорії «інноваційна діяльність» у сфері вищої школи.

Мета статті – розкрити роль і значення інновацій, висвітлити сутність поняття «інноваційна діяльність» щодо вищої освіти у контексті впровадження в Ужгородському національному університеті інноваційних технологій як засобу інтеграції до європейського освітнього і наукового простору.

На нашу думку, інноваційна система інноваційного університету як організаційно-управлінського механізму з впровадженням новацій щодо підвищення його конкурентоспроможності повинна забезпечувати реалізацію таких перспективних напрямів діяльності:

- використання інноваційної діяльності для підвищення якості підготовки фахівців у нових економічних умовах;
- концентрація інтелектуального потенціалу, матеріально-технічних ресурсів вищого навчального закладу на дослідженнях та розробці пріоритетних напрямів реалізації повного інноваційного циклу;
- створення багаторівневої системи управління інноваційним комплексом підтримки освітніх і науково-технічних інновацій;
- формування єдиного інформаційного простору для забезпечення інноваційної діяльності університету, що об'єднує навчальний, науковий й інноваційний блоки із створення автоматизованого документообігу;
- співпраця з вищими навчальними закладами України, країн Карпатського єврорегіону, зарубіжними і міжнародними організаціями, що підтримують бізнес-освіту, підприємницьку та інвестиційну діяльність;
- організація гнучкої багаторівневої системи безперервної підготовки та перепідготовки спеціалістів, підвищення кваліфікації кадрів для інноваційної сфери на основі технологій стаціонарного, заочного та дистанційного навчання, тощо [9].

Механізм реалізації інноваційної діяльності такого навчального закладу передбачає:

- розробку планів і програм інноваційної діяльності;
- експертизу проектів розробки інновації;
- координацію інноваційної діяльності у функціональних підрозділах;
- інтегрування навчальних планів і програм напрямів підготовки фахівців у природничо-гуманітарному коледжі УжНУ до спеціальностей університету із забезпеченням комплексності у реалізації ступеневої освіти;
- забезпечення фінансовими і матеріально-технічними ресурсами;
- кадрове забезпечення процесів інновації. Збереження і посилення провідної ролі УжНУ в національній класичній університетській освіті, враховуючи освітні запити представників національних меншин, що компактно проживають на території Закарпаття;
- створення структурного підрозділу для комплексного вирішення інноваційних проблем від постановки цілі і до впровадження інновацій [5].

Головне в інноваційній політиці ДВНЗ «Ужгородський національний університет» при розробці концепції інноваційного університету – враховувати набутий багаторічний досвід наукової та навчально-виховної діяльності. Необхідно також чітко сформулювати мету інноваційної діяльності вищого навчального закладу, визначити терміни реалізації проекту та критерії оцінювання очікуваних результатів.

До розробки концепції інноваційного університету УжНУ доцільно також залучити студентські громадські організації та організації, професійна діяльність яких пов'язана з проблемами розроблення, впровадження у виробництво і використання певних зразків інноваційної продукції; експертів, науковців-новаторів, наукові та дослідні установи України і ближнього зарубіжжя, що мають досвід інноваційної діяльності, зацікавлені в активізації співпраці в інноваційній сфері; структурні підрозділи Ужгородського національного університету та всіх зацікавлених, професійна діяльність яких пов'язана з проблемами забезпечення сталого соціально-економічного розвитку області.

Внаслідок переходу людства від індустріальної фази розвитку до інформаційного суспільства та швидкої зміни технологій необхідно формувати у майбутніх фахівців готовність сприймати нову інформацію, нові знання, здобувати нові кваліфікації. Готовність

перепрофілювання у галузі практичної діяльності, до постійного оновлення й удосконалення свого фахового рівня протягом усього життя відповідає одній з головних складових концепції інноваційного навчального закладу – навчання впродовж життя [10]. В інноваційних процесах змінюється не тільки викладання як педагогічна діяльність з усіма їй властивими засобами і механізмами, але й суттєво переглядаються її цільові настанови та ціннісні орієнтації. Першочерговими стають: спрямованість у майбутнє; побудова нового типу стосунків між викладачем і здобувачем знань, які втрачають характер примусу і підлеглості, набувають характеру співтворчості, рівної взаємодії, взаєморегуляції, взаємодопомоги. У процесі навчання домінують індивідуально-особистісні взаємини.

З метою надання кваліфікованої інформаційної, науково-методичної та педагогічно-дидактичної допомоги викладачам, які покликані впроваджувати інноваційні форми і методи роботи, в Ужгородському національному університеті, на нашу думку, доцільно створити спеціальну науково-методичну структуру «Інформаційно-тренінговий центр інноваційних технологій», експериментальні навчальні лабораторії для підвищення професіоналізму викладачів, насамперед молодих, проведення презентацій інноваційного науково-педагогічного досвіду тощо.

На цій базі стало б можливим здійснювати постійний пошук викладачів-новаторів для ведення «майстер-класів». Центр здійснюватиме наукове керівництво і наукове консультування викладачів, експертизу і рецензування навчальних програм, методичних і наукових авторських розробок викладачів, колективних праць, надаватиме викладачам допомогу в таких напрямках і формах: виборі оптимальних форм організації, методів і засобів навчання; конструюванні авторських програм, власних технологій навчання; плануванні та організації науково-педагогічного експерименту, оформленні й аналізі його результатів; визначенні найбільш раціональних видів і форм науково-педагогічної та виховної діяльності.

Інноваційна діяльність вищого навчального закладу є обов'язковою складовою інноваційної політики держави і сприяє вирішенню її соціально-економічних проблем. А узгодження етапів реалізації інноваційних циклів створеної інноваційної системи в університеті є одним з обов'язкових аспектів роботи ВНЗ як університету інформаційного суспільства.

Отже, впровадження інноваційних технологій у діяльність вищого навчального закладу – важлива науково-освітня проблема,

яка має вирішуватись спільними зусиллями з урахуванням сучасних вимог до професії, суспільних потреб, вітчизняного та зарубіжного освітнього і наукового досвіду.

Список використаних джерел

1. Про вищу освіту: Закон України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.zakon.rada.gov.ua/go/1556-182.
2. Зміст та основні завдання Болонського процесу [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.ua.kursoviks.com.ua/.../zm-st-ta-osnovn-zavdannya-bolonskogo-procesu.
3. Артикуца Н.В. Інноваційні методики викладання дисциплін у вищій юридичній освіті / Н.В. Артикуца [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.ekmair.ukma.kiev.ua/bitstream/123456789/.../Artikutsa_Inov.pdf.
4. Шумпетер Й. Теория экономического развития / Й. Шумпетер. – М: Прогресс, 1987. – 523 с.
5. Корольова Т.С. Складові інноваційної системи вищих навчальних закладів /Т.С. Корольова. [Електронний ресурс] – Режим доступу: www.dspace.oneu.edu.ua/jspui/handle/123456789/2160
6. Інноваційна діяльність [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.uk.wikipedia.org/wiki/Інноваційна_діяльність.
7. Кванина В.В. Инновации: определимся с понятиями ? / В.В.Кванина // Администратор образования. – 2007. – № 1. – С. 75-83.
8. Винославська О. Проектування інноваційної діяльності як складова педагогічної майстерності викладача вищої школи /О.Винославська, Г.Ложкін [Електронний ресурс].– Режим доступу: www.lnu.edu.ua/Pedagogika /periodic/...1/07_vynoslavska_lozhkin.pdf.
9. Шарата Н.Г. Сучасні тенденції розвитку інноваційної діяльності вищої школи / Н.Г. Шарата [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.hdl.handle.net/123456789/457.
10. Інноваційний навчальний заклад 21 століття – університет інформаційного суспільства [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.ceasc-bw.com/.../innovatsijnij-navchalnij-zaklad-21-stolittya-unive.

УДОСКОНАЛЕННЯ ОРГАНІЗАЦІЙНОГО МЕХАНІЗМУ УПРАВЛІННЯ ПІДВИЩЕННЯМ КВАЛІФІКАЦІЇ ДЕРЖАВНИХ СЛУЖБОВЦІВ У СФЕРІ ОСВІТИ

Набок М.В.,

кандидат педагогічних наук, доцент
Національна академія педагогічних наук України

The paper defined the nature and justified directions for improvement of organizational management mechanism of state officials in education according to the Concept of reforming the system of state officials, local government officials and local councilors. The main content of the study is the analysis of the functional structure of the system of training of civil servants in education, reflecting the current distribution of control functions between management education authorities and their individual departments, with a specific relationship officer in accordance with management tasks and their required functionality ' bonds.

Keywords: *structure, system, training, organization, reform, public employee.*

Постановка проблеми. Формування високопрофесійного корпусу державних службовців, здатних компетентно і відповідально виконувати управлінські функції, впроваджувати новітні соціальні технології, сприяти інноваційним процесам, є одним із важливих державних завдань в умовах становлення і розвитку демократії та євроінтеграції України. Рівень професійної компетентності державних службовців та посадових осіб органів самоврядування залежить від ефективності системи їх підготовки та підвищення кваліфікації. Враховуючи сучасні тенденції розвитку державної служби, система їх підготовки та підвищення кваліфікації, безумовно, потребує вдосконалення. Більше того, розпорядженням Кабінету Міністрів України від 28 листопада 2011 р. № 1198-р схвалено Концепцію реформування системи підвищення кваліфікації державних службовців, посадових осіб місцевого самоврядування та депутатів місцевих рад [3]. Проблема, на розв'язання якої спрямована Концепція, полягає у необхідності проведення цілісної та системної реформи у сфері підвищення кваліфікації державних службовців, посадових осіб місцевого самоврядування та депутатів місцевих рад. Це пояснюється тим, що становлення демократичної, правової, соціальної держави, розвиток громадянського та інформаційного суспільства,

європейська інтеграція України, проведення політичної, адміністративної та економічних реформ вимагають, щоб компетентність, професіоналізм і лідерство відігравали провідну роль у діяльності органів державної влади та органів місцевого самоврядування.

Мета статті полягає у визначенні сутності та обґрунтуванні напрямів удосконалення організаційного механізму управління підвищенням кваліфікації державних службовців у сфері освіти відповідно до Концепції реформування системи підвищення кваліфікації державних службовців, посадових осіб місцевого самоврядування та депутатів місцевих рад на основі аналізу чинної структури управління системою підвищення кваліфікації державних службовців у сфері освіти.

Завдання дослідження полягає у:

- аналізі функціональної структури системи управління підвищенням кваліфікації державних службовців у сфері освіти, що відображає чинний розподіл функцій управління між керівництвом органів управління освітою та окремими їх структурними підрозділами, зв'язок з конкретною посадовою особою відповідно до завдань управління та їх функціональних обов'язків;
- визначенні сутності та обґрунтуванні напрямів удосконалення організаційного механізму управління підвищенням кваліфікації державних службовців у сфері освіти відповідно до Концепції реформування системи підвищення кваліфікації державних службовців, посадових осіб місцевого самоврядування та депутатів місцевих рад.

Виклад основного матеріалу. Успішність реалізації цілей та завдань на всіх етапах розвитку держави істотно залежить від компетентності та професіоналізму державних службовців. Поглиблення політичних, економічних, соціальних процесів на тлі глобалізації, поширення інформаційних технологій формує суспільний запит на високопрофесійних фахівців, здатних компетентно вирішувати проблеми та запити громадян. Тому проблема підготовки та підвищення кваліфікації державних службовців і посадових осіб органів місцевого самоврядування є ключовою для приведення у відповідність чинної системи державного управління з сучасними принципами і вимогами щодо її діяльності. Достатній рівень освіти, висока професійна кваліфікація, володіння інформаційно-комунікаційними технологіями, вміння самостійно та відповідально працювати, висока мотивація до ефективної праці є необхідними як для молодих працівників органів влади, так і для досвідчених фахівців. Наукові дослідження проблем

підвищення кваліфікації державних службовців та посадових осіб місцевого самоврядування свідчать про те, що, як стверджує В.Г. Кремень, в новому столітті освіта має враховувати результати впливу і наслідки процесів глобалізації та інтернаціоналізації життя суспільства, “впровадження нових технологій, підготовки творчої особистості, здатної до інноваційної діяльності в українському суспільстві XXI століття, яке має стати «суспільством знань»” [1]. Саме тому актуальним залишається удосконалення організаційного механізму підвищення кваліфікації державних службовців, насамперед, у сфері освіти. Відповідно до Концепції реформування системи підвищення кваліфікації державних службовців, посадових осіб місцевого самоврядування та депутатів місцевих рад внаслідок ряду причин в Україні не було створено ефективну систему підвищення кваліфікації державних службовців, посадових осіб місцевого самоврядування та депутатів місцевих рад, яка б достатньою мірою задовольняла потреби органів виконавчої влади та органів місцевого самоврядування у високо-професійних кадрах, здатних ефективно виконувати поставлені перед ними завдання. Основними проблемами діючої системи підвищення кваліфікації залишається неврегульованість питань щодо визначення статусу навчальних закладів, що належать до системи підвищення кваліфікації та її забезпечення, невідповідність наявних програм підвищення кваліфікації вимогам щодо діяльності державних органів та органів місцевого самоврядування, відсутність механізму залучення депутатів місцевих рад до підвищення кваліфікації, недостатній прямий взаємозв'язок між підвищенням кваліфікації та кар'єрним зростанням [3]. У низці цих проблем відсутня недосконалість чинного організаційного механізму управління підвищенням кваліфікації державних службовців, у тому числі у сфері освіти. Механізм підвищення кваліфікації державних службовців затверджений наказом Національного агентства України з питань державної служби від квітня 2012 р. № 65 «Про затвердження Порядку підвищення рівня професійної компетентності державних службовців» [2]. Відповідно до п.3.1 та 3.2 цього наказу підвищення кваліфікації державних службовців є безперервним процесом, а його строк та форми визначаються державними органами, у яких працюють державні службовці. Відповідно служби персоналу органів управління освітою повинні планувати навчання державних службовців управлінських і відділів освіти державних адміністрацій та міськвиконкомів у навчальних закладах з метою фахового удосконалення, оновлення та набуття умінь, знань, навичок і здатності виконувати завдання та обов'язки, необхідні для здійснення функцій з

управління освітою. Більше того, необхідність підвищення рівня професійної компетентності державного службовця визначається його безпосереднім керівником та службою персоналу державного органу за результатами щорічного оцінювання службової діяльності [2]. Водночас привертає увагу те, що зазначеним документом визначено повноваження державних органів, де працюють державні службовці, та навчальних закладів, де здійснюється навчання за професійними програмами. Однак такий порядок не враховує цілу низку обставин, які істотно впливають на результати навчання, а тому система навчання не в повній мірі забезпечує необхідний професійний рівень фахівців у сфері державного управління та місцевого самоврядування. Зокрема, діюча система має переважно інформаційний або академічний характер, їй бракує динамічності та практичної цілеспрямованості щодо здобуття державними службовцями та посадовими особами місцевого самоврядування, депутатами місцевих рад певних навичок, необхідних для виконання службових обов'язків. Науково-педагогічні та наукові працівники навчальних закладів, які здійснюють навчання за професійними програмами, не охоплені експертно-аналітичним супроводом діяльності органів управління освітою і не мають можливості в повній мірі підвищувати власну кваліфікацію. Впровадження в діяльність органів управління освітою наукових розробок та реалізація їх науковцями і практиками швидше епізодичне.

Навчання за професійними програмами підвищення кваліфікації державних службовців органів управління освітою здійснюють Центральний інститут післядипломної педагогічної освіти, регіональні інститути державного управління Національної академії державного управління при Президентіві України в містах Харкові, Львові, Одесі, Дніпропетровську, обласні центри перепідготовки та підвищення кваліфікації працівників органів державної влади, органів місцевого самоврядування та окремі обласні інститути післядипломної педагогічної освіти, які акредитували підвищення рівня професійної компетентності державних службовців за відповідною професійною програмою. Принагідно зазначимо, що координація їх діяльності практично не здійснюється. Крім того, підвищенням кваліфікації державних службовців органів управління освітою займається низка вищих навчальних закладів IV рівня акредитації, які здійснюють підготовку фахівців за напрямом «Державне управління». Це свідчить про те, що у системі підвищення кваліфікації державних службовців присутні елементи конкурентного середовища, оскільки державні службовці можуть обирати заклад, в якому б вони бажали підвищити свою ква-

ліфікацію. Однак навчання в такій розгалуженій мережі навчальних закладів згідно з положеннями Концепції реформування системи підвищення кваліфікації державних службовців, посадових осіб місцевого самоврядування та депутатів місцевих рад не є випереджальним за характером та не забезпечує реалізацію індивідуального та диференційованого підходів до навчання. Більше того, навчальні програми у них здебільшого освітнього характеру, заклади не забезпечені ефективними механізмами вивчення потреб і якості навчання, поліпшення ресурсного забезпечення, у тому числі фінансового, кадрового і науково-методичного потенціалу [3]. Загалом аналіз чинного організаційного механізму державного управління професійним навчанням державних службовців органів управління освітою свідчить про те, що організаційна структура управління підвищенням кваліфікації не має управлінської вертикалі, в якій би були чітко визначені цілі, завдання, методи і важелі впливу з відповідним методичним забезпеченням. Вона не є окремою системою, яка б відображала сукупність зв'язків та взаємодію її складників. Тому підвищення кваліфікації як післядипломне навчання фахівців перебуває у законодавчо окресленому полі вищої освіти, і в самому Міністерстві освіти і науки України структурний підрозділ – сектор післядипломної освіти підпорядкований департаменту вищої освіти.

Національна академія державного управління при Президентові України визначена провідним навчальним закладом системи підготовки фахівців з державного управління згідно з п.2 Положення про систему підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації державних службовців і посадових осіб місцевого самоврядування, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 7 липня 2010 року № 564 [4]. Для системи підвищення кваліфікації державних службовців у сфері освіти, як і будь-якої іншої сфери, провідним навчальним закладом повинен бути галузевий заклад післядипломної освіти, зокрема для сфери освіти – Центральний інститут післядипломної педагогічної освіти. Взаємодія Центрального інституту післядипломної педагогічної освіти з Національною академією державного управління при Президентові України полягає у здійсненні Академією функції методичного контролю за організацією процесу підвищення кваліфікації державних службовців, посадових осіб місцевого самоврядування, а також контролю за підвищенням кваліфікації науково-педагогічних працівників навчальних закладів системи підвищення кваліфікації відповідно до вищезазначеної постанови [4]. Розроблені професійні програми підвищення кваліфікації узгод-

жуються з Національним агентством України з питань державної служби, що відбувається на етапі ліцензування один раз на п'ять років. При цьому зауважимо, що згідно зі ст. 42 Закону України «Про загальну середню освіту» науково-методичне забезпечення загальної середньої освіти здійснює разом з іншими Центральний інститут післядипломної педагогічної освіти Національної академії педагогічних наук України [5]. Зважаючи на перелічене, можна стверджувати, що організаційна структура управління підвищенням кваліфікації державних службовців у сфері освіти не має чіткої ієрархії, в якій головний навчальний заклад у сфері підвищення кваліфікації державних службовців освітньої галузі не визначений. Нормативного акту, який би закріплював такий статус офіційно, немає. В результаті маємо недостатньо скоординований зв'язок регіональних органів управління освітою з Центральним інститутом післядипломної педагогічної освіти. Це приводить до певних ускладнень у процесі підвищення кваліфікації державних службовців у сфері освіти. Наслідком такої ситуації є те, що державні службовці відділів та управлінь освіти підвищують кваліфікацію у сфері державного управління у різних закладах, нерідко регіональних, територіально зручніших, нехтуючи галузевим підвищенням своєї кваліфікації. Водночас зауважимо, що регіональні центри підвищення кваліфікації державних службовців органів виконавчої влади та місцевого самоврядування зорієнтовані переважно на підвищення рівня професійної компетентності у сфері державного управління соціально-економічним розвитком регіону. Підвищення кваліфікації керівників і спеціалістів відділів освіти здійснюється, як правило, регіональними управліннями освіти і науки шляхом проведення нарад, семінарів, навчань. Але участі в різних формах навчання в регіоні недостатньо, оскільки професійна компетентність потребує оновлення, оволодіння системою теоретико-методологічних, наукових знань теорії управління, яких у переважній більшості областей неможливо забезпечити за відсутності належного рівня науково-педагогічних працівників. Таким чином, маємо ситуацію, коли рішення про підвищення кваліфікації державного службовця органу управління освітою приймається керівником цього органу, воно відбувається переважно не у галузевому закладі післядипломної педагогічної освіти, навчальні програми, за якими здійснюється підвищення кваліфікації, не зорієнтовані на особистісні потреби державного службовця, викладачі, які забезпечують навчальний процес, недостатньо володіють особливостями реальної практики державного управління освітою. До цього слід додати відсутність єдиного інформаційного простору,

який би мав надавати можливість доступу до його інформаційних ресурсів всім бажаючим. А також слід зазначити, що така розгалужена мережа закладів, що забезпечує підвищення кваліфікації державних службовців, є фінансово затратною. Таким чином підвищення кваліфікації державних службовців органів управління освітою здійснюється переважно їх керівниками або службами персоналу, а у навчальних закладах – відповідно до навчального плану на рік за погодженнями з органами управління освітою. Плани підвищення кваліфікації державних службовців у сфері управління освітою складаються кожним навчальним закладом післядипломної освіти, виходячи з ліцензованого обсягу, державного фінансування, поточних обставин та без координування їх на республіканському чи регіональному рівнях. Обмін інформацією щодо планування та нагальних потреб між закладами післядипломної освіти не відбувається. Управління інформаційними потоками, забезпечення необхідною інформацією щодо навчальних програм, планів, курсів здійснюється переважно самими навчальними закладами післядипломної освіти за допомоги своїх сайтів або надання інформації безпосередньо органам управління освітою. До того ж закладам післядипломної освіти бракує кваліфікованих фахівців, які б могли якісно забезпечувати надання цих послуг. Слід зазначити і те, що в складній системі управління процесом підвищення кваліфікації державних службовців органів управління освітою дещо губляться інтереси і потреби самих державних службовців, оскільки за них вирішують, їм планують, надають, їх направляють, забезпечують і до всього того мало стимулюють, що в підсумку нівелює позитивний результат підвищення кваліфікації. Водночас слід зауважити, що зацікавленості в оволодінні новими знаннями, новими технологіями для підвищення результатів праці виявляється мало, якщо це не пов'язане з кар'єрним зростанням або матеріальним заохоченням.

Отже наявні підходи до управління системою підвищення кваліфікації державних службовців органів управління освітою містять елементи децентралізації та враховують окремі аспекти державної освітньої політики. Однак, скільки б не було закладів післядипломної освіти, які б навчальні програми і плани ними не пропонувалися, які б структурні підрозділи органів управління освітою не склали плани професійного навчання державних службовців, якою б інформацією не наповнювалися сайти закладів, системний аналіз підвищення кваліфікації державних службовців органів управління освітою дозволяє стверджувати, що чинний організаційний механізм управління підвищенням кваліфікації державних службовців органів управління осві-

тою не є адекватним соціально-економічній ситуації та недостатньо спрямований на врахування і задоволення потреб слухачів. Його удосконалення полягає, на нашу думку, у подальшій адаптації до умов соціально орієнтованої економіки, трансформації та інтеграції в європейський та світовий освітні простори. Іншим важливим напрямом удосконалення організаційного механізму управління підвищенням кваліфікації державних службовців органів управління освітою є подальша децентралізація державного управління закладами післядипломної освіти аж до їх самостійного фінансування. Наразі видається слушним створення у кожному закладі післядипломної освіти інноваційно-інформаційного центру, який би акумулював і забезпечував обмін інформацією у сфері підвищення кваліфікації державних службовців органів управління освітою. Однак найбільш важливим для реалізації цих завдань є узаконення відповідним державним актом статусу головного навчального закладу у сфері підвищення кваліфікації державних службовців органів управління освітою – Центрального інституту післядипломної педагогічної освіти. Це забезпечить можливість підвищення конкурентоспроможності закладів післядипломної освіти, розвиток партнерських стосунків між ними і державою і головне – надання якісних послуг з підвищення кваліфікації відповідно до професійних запитів державних службовців органів управління освітою. Загалом зазначене підвищення кваліфікації має відігравати провідну роль у системі освіти дорослих, змінюючи стратегічне бачення ролі та місця післядипломної освіти в суспільстві задля залучення нових знань в освіту, і через них – залучення інвестицій в науку для прискореного економічного зростання.

Підвищення ефективності діяльності закладів післядипломної освіти вимагає уточнення і змін окремих положень державної освітньої політики, повноважень самих органів державного управління освітою, пошуку сучасних, досконаліших підходів до формування організаційного механізму державного управління закладами післядипломної освіти в умовах євроінтеграції та глобалізації.

Висновки. Таким чином структура чинного механізму підвищення кваліфікації державних службовців органів управління освітою не має чіткої ієрархії. Попри велику кількість закладів, що здійснюють підвищення кваліфікації державних службовців та посадових осіб органів місцевого самоврядування із загальних питань теорії державного управління, головний заклад з підвищення кваліфікації у сфері державного управління освітою нормативно не визначений. Будь-яка координація закладів післядиплом-

ної освіти, центрів підвищення кваліфікації, обмін інформацією не здійснюються, потребу у підвищенні кваліфікації визначають суб'єктивно керівники структурних підрозділів органів державного управління освітою, тому є достатньо підстав стверджувати, що чинний механізм підвищення кваліфікації державних службовців органів управління освітою не є досконалим. Доцільним видається оптимізація мережі закладів післядипломної освіти, закріплення нормативно статусу провідного за Центральним інститутом післядипломної педагогічної освіти, посилення інформаційного супроводу з питань підвищення кваліфікації державних службовців органів управління освітою та реальне наближення змісту навчальних планів і програм підвищення кваліфікації до потреб державних службовців.

Список використаних джерел

1. Закон України «Про загальну середню освіту» [Електронний ресурс].– Режим доступу: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/651-14/page2>
2. Кремень В.Г. Філософія національної ідеї: Людина. Освіта. Соціум. – Вид. переробл. – К.: Грамота, 2010. – 576 с.
3. Наказ Національного агентства України з питань державної служби від 06.04.2012 № 65 «Про затвердження Порядку підвищення рівня професійної компетентності державних службовців» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: zakon.rada.gov.ua/go/z0713-12
4. Постанова Кабінету Міністрів України від 7 липня 2010 року № 564 «Про затвердження Положення про систему підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації державних службовців і посадових осіб місцевого самоврядування» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/564-2010-p>
5. Розпорядження Кабінету Міністрів України від 28 листопада 2011 р. № 1198-р «Про схвалення Концепції реформування системи підвищення кваліфікації державних службовців, посадових осіб місцевого самоврядування та депутатів місцевих рад» [Електронний ресурс].– Режим доступу: zakon2.rada.gov.ua/go/1198-2011-p

НАВЧАННЯ ВПРОДОВЖ УСЬОГО ЖИТТЯ ЯК НЕВІД'ЄМНА ЧАСТИНА СИСТЕМИ ОСВІТИ

Розлуцька Г.М.,

кандидат педагогічних наук

ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

The article deals with the features of lifelong learning. The international experience has been analyzed. We have made the conclusion about the need of the implementation of lifelong learning into the Ukrainian educational practice.

Keywords: *lifelong learning, continuing education, adult education.*

У сучасному світі гостро постала проблема швидкого пошуку ефективних шляхів розв'язання життєвих проблем із залученням освітніх джерел. Особливої ваги набувають проблеми підвищення рівня та якості життя населення, протидія руйнуванню інтелектуального трудового людського потенціалу, забезпечення його розвитку, захист прав працюючих, формування високопродуктивного трудового ресурсу, підвищення ціни робочої сили, забезпечення ефективної зайнятості. Одним із важливих факторів задоволення потреб ринку праці, що змінюється, є освіта впродовж життя. Інформатизація, знання, мотивація до постійного оновлення стали вирішальним чинником конкурентоздатності.

Задоволення потреб суспільства на ринку праці можливе при поєднанні інноваційних компетентностей з сучасними спеціальними професійними знаннями. Вивчення потреб і орієнтацій дорослих людей свідчить про їх високу зацікавленість у нових знаннях. Для ефективної виробничої діяльності людина повинна мати не тільки високий фаховий рівень але і широкі соціокультурні погляди. Доросла людина адекватно реагуючи на динамічні соціально-економічні виклики самостійно обирає напрями реалізації. Особистісне зростання у процесі здобуття нових навичок та компетенцій на основі попереднього навчання забезпечує безперервну освіту. Сучасні науковці розглядають безперервність у культурно-освітньому контексті як ідею, принцип навчання, якість освітнього процесу, умову становлення людини тощо.

Питання безперервної освіти стали предметом наукових пошуків педагогів: О.Безносюк, Л.Костельної, Н.Шиян, О.Маркової, Т.Мишковської, В.Зінкевичус, Л.Романишина, І.Романюк та ін.

Показники ефективності професійного навчання досліджують В.Андрущенко, Р.Вернидуб, А.Кудін, В.Журавський, М.Згуровський, Л.Сігасва, М.Степко, Б.Клименко, Л.Товажнянський, О.Ярошенко та ін. Інноваційні підходи до освіти протягом життя розкривають дослідження І.Адамової, І.Зварич, Т. Калюжною, М.Карпенко, О.Козівської, Г.Кузнецова, М.Чепіль, Н.Шульги та ін. У кожній із цих наукових розвідок зроблено акцент на певний бік явища, але загальною є ідея незавершеності освіти.

Метою нашого дослідження є з'ясувати місце тези про навчання впродовж всього життя в документах про освіту, на європейському досвіді проаналізувати можливості освіти впродовж усього життя.

Документи і матеріали ООН, ЮНЕСКО, МОП, ЄФО та інших відображають бачення міжнародних організацій безперервної освіти. В основних документах Болонського процесу: Сорбоннській декларації (1998 р.), матеріалах конференцій європейських міністрів освіти у м.Болонья (1999 р.), м.Прага (2001 р.), м.Берлін (2003 р.), м.Берген (2005 р.), м.Льовен (2009 р.), м.Будапешт і м.Відень (2010 р.), м.Бухарест (2012 р.), міжнародних договорах для означення безперервної освіти послуговуються різними термінами: „освіта дорослих” (adult education); „продовжена освіта” (continuing education); „подальша освіта” (further education); „відновлювана освіта” (recurrent education) як освіта протягом всього життя шляхом чергування навчання з іншими видами діяльності, головним чином з роботою; „перманентна освіта” (permanent education); „освіта протягом життя” (lifelong education); „навчання протягом життя” (lifelong learning) [5].

Безперервна освіта виконує ряд функцій: розвиваючу (задоволення духовних запитів особистості, потреб творчого зростання); компенсуючу (заповнення пробілів у базовій освіті); адаптивну (оперативна підготовка й перепідготовка в умовах мінливої виробничої й соціальної ситуації); інтегруючу в незнайомий культурний контекст; функцію ресоціалізації (повторної соціалізації). У змісті виділено три основні значущі компоненти, пов'язані з навчанням дорослого населення: навчання грамотності в широкому сенсі, включаючи комп'ютерну, функціональну, соціальну та ін.; професійне навчання, що включає професійну підготовку, перепідготовку, підвищення кваліфікації (job qualification); загальнокультурну додаткову освіту, не пов'язану із трудовою діяльністю (life qualification).

Безперервну освіту розглядають у двох аспектах. Перший соціально-освітній – це система безперервної освіти як частина соціаль-

ної практики другий – процес засвоєння людиною нового життєвого, соціального, професійного досвіду. В другій половині 90-х років ХХ століття у сфері освіти дорослих було обґрунтовано об'єднання принципу безперервності освіти із принципом навчання протягом життя і формуванням суспільства знань. Таким чином у суспільній свідомості закріплено розуміння взаємної відповідальності суспільства, держави й особистості за розвиток освітніх процесів.

Аналіз світового досвіду вказує на два основні етапи у розвитку освіти впродовж усього життя. Перший – створення Європейською комісією об'єднаної освітньої й навчальної ініціативи в єдину Програму навчання протягом життя (Lifelong Learning Programme) на зміну програмам професійного та дистанційного навчання, що існували до 2006 року. Тут навчання протягом життя передбачає збільшення інвестицій у людей і знання; набуття основних навичок, включаючи цифрову грамотність і розширення можливості для інноваційної, більш гнучкої форми навчання. Мета полягає в тому, щоб забезпечити людей будь-якого віку рівним і відкритим доступом до якісного навчання. Навчання протягом життя розглядається як цілеспрямоване навчання, формальне чи неформальне, з метою розширення знань, поліпшення навичок і компетентності. Рада Європи затвердила навчання протягом життя як один з основних компонентів європейської соціальної моделі. Таке навчання не обмежується лише сферою освіти; воно також є критичним чинником у сферах зайнятості й соціального забезпечення, економічного зростання і конкурентоспроможності.

Подальшим етапом стала Європейська стратегія зайнятості (European employment strategy), погоджена 22 липня 2003 р. Стратегія визначає керівні принципи політики розвитку навчання протягом життя. Ці керівні принципи закликають країни ЄС звернути увагу на дефіцит робочої сили з відповідними навичками і заохочують їх застосовувати всебічні стратегії навчання протягом життя з метою створення кадрового потенціалу, необхідного у сучасній економіці. Принципи цих стратегій акцентують необхідність збільшення інвестицій в людські ресурси, особливо через навчання дорослих підприємствами.

Як стверджує М.Карпенко, стан розвитку освіти протягом життя постійно перебуває в центрі уваги різноманітних європейських інститутів. Зокрема, регулярно проводяться відповідні статистичні дослідження. В одному з останніх цільова група для отримання статистичних даних щодо навчання протягом життя включає людей у віці між 25 і 64 роками і обмежується періодом чотирьох тижнів перед опи-

туванням. Дані наведені за оглядом „Quality Report on the European Union Labour Force Survey 2007”. У 2007 р. відсоток людей віком від 25 до 64 років, задіяних у різноманітних формах навчання протягом життя, складав 9,7 % у межах ЄС. Це на 1,2 % вище, ніж у 2003 році. Серед жінок цей відсоток (10,6 %) вищий, ніж серед чоловіків (8,8 %). Найбільш високий відсоток громадян, задіяних у різних формах навчання протягом життя, у Швеції, Данії, Великобританії та Фінляндії – від 23 % до 32 %. Найнижчі показники у Болгарії та Румунії – менше 2 %. Відсоток усіх підприємств, що забезпечили навчання своїм працівникам, складає від 21 % у Греції до 90 % у Великобританії та 60 % в середньому по ЄС. Позитивна динаміка спостерігається в більшості країн, що в останні роки приєдналися до ЄС. Початкове професійне навчання на підприємствах найбільш розвинене у Німеччині, Великобританії, Австрії, Данії, Нідерландах, Італії та Франції – близько 50 відсотків, у той час, як у більшості інших країн ЄС воно практикується не більше, як на 10 відсотках підприємств. Статистичний аналіз залучення до навчання дорослого населення віком від 25 до 64 років свідчить про більші можливості й схильність до продовження навчання людей з вищим рівнем попередньої освіти. Отже, освіта протягом життя в усьому світі, а особливо в розвинених країнах, стає все більш важливою сферою освітніх послуг.

Виділяють три основні форми освіти протягом життя: формальна освіта – початкова, загальна середня освіта, середня професійна освіта, вища освіта, освіта після закінчення ВНЗ, підвищення кваліфікації й перепідготовка фахівців і керівників з вищою і середньою професійною освітою в інститутах, на факультетах і курсах підвищення кваліфікації й професійної перепідготовки; неформальна освіта – професійно спрямовані й загальнокультурні курси навчання в центрах освіти дорослих, лекторіях, через телебачення, на різних курсах інтенсивного навчання; інформальна освіта є загальним терміном для освіти за межами стандартного освітнього середовища – індивідуальна пізнавальна діяльність, що супроводжує повсякденне життя, реалізується за рахунок власної активності індивідів в оточуючому культурно-освітньому середовищі; спілкування, читання, відвідування установ культури, подорожі, засоби масової інформації тощо. При цьому людина перетворює освітні потенціали суспільства в дійові чинники свого розвитку.

Умовно за цілями, що визначаються й реалізуються в системі неперервної освіти, її можна поділити на три складові: додаткова професійна освіта, яка сприяє формуванню професійної основи кадро-

вого потенціалу сучасної високотехнологічної економіки. Споживачами послуг цієї частини системи неперервної освіти є соціально адаптована частина населення, яка отримує освіту послідовно на всіх її рівнях. Друга складова системи освіти протягом життя забезпечує різноманітним групам населення можливість адаптуватися до мінливих умов життя. Ця підсистема передбачає освіту, спрямовану на адаптацію й реабілітацію соціальних і професійних груп, нездатних самостійно пристосуватися до швидкозмінного соціального середовища. Крім того, до цієї підсистеми залучаються громадяни, що не мають у силу різних причин доступу до формальної системи професійної освіти, що створює для них загрозу десоціалізації. Третя складова системи освіти дорослих забезпечує задоволення різноманітних індивідуальних освітніх потреб громадян, наприклад, мовну підготовку, отримання психологічних, культурологічних та інших знань, комунікативних навичок, спеціальних умінь тощо.

Зростаюче різноманіття пізнавально-інформаційних запитів різних верств населення неможливо задовольнити у рамках існуючих форм традиційної освіти. Загострюється проблема невідповідності сформованої системи освіти новим потребам суспільства й людини. Це породжує вимогу іншого підходу до організації масової освітньої діяльності дорослих – навчання повинне відповідати різнорівневим інтересам і можливостям громадян, органічно вписуватися в їхній спосіб життя, враховувати специфіку запитів того чи іншого контингенту й навіть окремих груп населення.

Паралельно з формалізованими структурами додаткової професійної освіти функціонують різні неформальні структури (тренінгові групи, стипендіальні та грантові програми, підготовка й перепідготовка на підприємствах тощо), які іноді діють на базі формалізованих структур, а нерідко утворюються неформально, як правило, на короткий термін. Також до цієї системи примикає відкрита освіта в різних її формах і дистанційне навчання. Ефективним засобом розвитку системи безперервної освіти є створення корпоративних університетів, що забезпечують одержання фундаментальних знань із практичною діяльністю. Розвиток безперервної освіти дозволяє створювати умови для формування гнучких освітніх траєкторій і вирівнювання доступу до якісної освіти на всіх рівнях освітньої системи, забезпечує набір освітніх послуг, що відповідають динамічному розвитку потреб особистості, суспільства, економіки.

Успішні стратегії освіти впродовж життя включають основні принципи і процедури визнання попередньої освіти на основі ре-

зультатів навчання, незалежно від того, чи знання, навички і компетенції були отримані через формальні, неформальні або неофіційні траєкторії навчання. Навчання впродовж життя підкріплене організаційними структурами і фінансуванням. Зазначене навчання, що заохочується національними стратегіями, запроваджується в інституційну практику вищих навчальних закладів.

Важливим кроком у цьому запровадженні є розробка національних рамок кваліфікацій, кінцевою метою якої є підготовка до самосертифікації відповідно до Загальної рамки кваліфікацій Європейського простору вищої освіти. Рамки кваліфікацій вважаємо одним із інструментів якісного навчання впродовж усього життя. Визнання попереднього навчання, гнучкість використання навчальних кредитів як результатів навчання забезпечують академічну свободу.

Виділені загальні підходи різних країн до вирішення освітніх проблем дорослих людей:

- формування правової основи для ефективної неперервної освіти, яка передбачає відповідальність держави, підприємців та інших працедавців за підтримку належного професійного і кваліфікаційного рівнів працівників, визначає порядок фінансування цієї діяльності, атестаційні вимоги;

- чітке визначення функцій усіх організацій, що беруть участь у підвищенні кваліфікації та перепідготовці кадрів;

- поступовий перехід від теоретичної освіти, орієнтованої на оволодіння знаннями, до освіти практичної, що допускає набуття не тільки знань, а й умінь, які відповідають сучасним запитам суспільства [8, с. 146].

Дослідження останнього десятиліття акцентують увагу на проблемі глобального старіння населення. Сьогодні у світі близько 600 млн. людей старших 60 років, кількість їх до 2050 р. збільшиться до двох мільярдів. В Україні також зростає кількість людей третього віку. Пенсіонерів вже 24 % або 11 млн. осіб, і за рейтингом старіння (частиною населення старшого 65 років) Україна посідає 11-те місце в світі. Вирішення актуальних завдань, визначених сьогодні перед освітою дорослих неможливе без вивчення провідних тенденцій досліджень у цій сфері, адекватного та зацікавленого ставлення до цієї галузі з боку громадськості, фахівців, представників різних державних установ і громадських організацій, рухів, налагодження між ними конструктивної співпраці. Це є передумовою формування у суспільній свідомості відповідного ставлення до цієї проблеми, пошуку науково обґрунтованих і прак-

тично орієнтованих шляхів її вирішення. Стратегія й тактика реалізації концепції неперервної освіти окреслена в Законі України “Про освіту”, Законі України “Про вищу освіту”, Державній національній програмі “Освіта” (Україна XXI століття), Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр. та ін.

Отже, все вищенаведене дає нам підстави щодо висновків про необхідність практичного забезпечення доступності та неперервності освіти впродовж життя. Через відсутність системних підходів до означеної проблеми не здійснюються спроби інтеграції безперервної освіти в загальну освітню систему країни, не враховуються проблеми забезпечення і контролю якості, неформальної освіти та ін. Перспективним є концептуальне напрацювання підходів до освіти протягом життя на національному рівні з увагою до різноманітних форм освіти.

Список використаних джерел

1. Державна національна програма “Освіта”(Україна XXI ст.). – К. : Райдуга, 1994. – 61 с.
2. Про вищу освіту: Закон України від 1.07.2014 р. № 1556=VII [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakondavstvo/111-zakon-ukrayiny-pro-vyschu-osvitu>
3. Про освіту : Закон України від 23.05.1991 р. № 1060-XII [Електронний ресурс]. –Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1060-12/page2>.
4. Концепція розвитку неперервної педагогічної освіти : наказ Міністерства освіти і науки України від 14.08.2013 р. № 1176 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/36816/.
5. Кузнецов Г. Науково-методичні та соціально-педагогічні аспекти безперервної освіти в контексті Болонського процесу / Г. Кузнецов, Т. Калюжна // Вища освіта України. –2006. – № 1 (19). – С. 75–79.
6. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті : Проект / Міністерство освіти і науки України ; Академія педагогічних наук України // Освіта України. –2001. – № 29. – С. 4–6.
7. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року : Указ Президента України від 25.06.2013 р. № 344/2013 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.president.gov.ua/ru/documents/15828.html>.
8. Чепіль М.М. Порівняльна педагогіка: навч. посіб./ М.М.Чепіль. – К.: Академвидав, 2014. – 216 с. – (Серія “Альма-матер”).

ОСНОВНІ ШЛЯХИ РЕФОРМУВАННЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Сойма С.Ю.,

кандидат економічних наук

ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

The reasons of stagnation of the system of higher education in Ukraine, its low effectiveness and annual decline of the qualification level of higher education institutions graduates in the period of increasing educational expenses are considered, and the ways of reforming educational system and science as its basis are offered.

Keywords: *higher education, motivation to education, model of financing, model of higher education, model of scientific sector of higher educational institution, new model of chair.*

Постановка проблеми. За два десятиріччя незалежності України не раз робилися спроби реанімувати стару систему вищої освіти, розраховану на забезпечення країни фахівцями на базі значних матеріально-технічних ресурсів. Однак ці спроби виявилися марними. Економічний спад викликав зниження потреби в професійно-технічній освіті, що призвело до практично повного руйнування системи профтехучилищ і технікумів. Бюрократизація середньої школи привела до повної заміни результату звітами і формалізацією навчального процесу. Діти з перших класів відчують відразу до процесу навчання, що являє собою в теперішній час формальне, сухе, одноманітне викладання матеріалу, яке не сприяє головній меті шкільної освіти - розвитку уяви, формуванню загальних уявлень про світ і його закони [5;6]. Слід зазначити, що в найбільш розвинутих країнах світу середня освіта націлена саме на досягнення цієї мети (наприклад, у Німеччині та США). Однак лобювання інтересів представників застарілої системи освіти, що не відповідає завданням, які стоять перед сучасною державою, приводить до того, що система вищої освіти є збитковою для України, завдає шкоди низьким рівнем кваліфікації випускників та надто величезною їх кількістю, не затребуваною суспільством. Те ж саме стосується науково-дослідного сектора ВНЗ, не виконуючого своїх базових функцій.

Аналіз досліджень та публікацій. Питання щодо проблем побудови ефективної освіти, і вищої зокрема, її реформування по-

рушувалося в останнє десятиріччя у наукових працях, статтях В. Андрущенко, Ю. Жука, Л. Зязюн, О. Навроцького, Н. Пасічника, В. Суханцевої та ін. У суспільстві і серед вітчизняних освітян, на думку Ю. Жука, відсутнє глибоке розуміння сутності ринкової системи економіки і відносин суб'єктів у цій системі, а також усвідомлення, що освіта є основою добробуту в державі [5]. Що проблема підтримки розвитку освіти є глибоко соціальною і належить до пріоритетних завдань суспільного розвитку, безпосередньо пов'язана з системою національних інтересів та національної безпеки, зазначає дослідник В. Андрущенко [1;6].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Тенденції і перспективи розвитку освіти, на думку російського вченого Б. Вульфсона, неможливо розглядати крізь призму потреб економіки, треба переходити від економоцентризму до соціоцентризму й культуроцентризму. Стає очевидним, що соціальний ефект освіти значно перевищує її безпосередню економічну вигоду. На сьогодні, після радянської епохи, в Україні всього близько 13% населення з повною і 16-18% з неповною вищою освітою [5]. Можна констатувати, що низький професійний й загальнокультурний рівень значної кількості населення, особливо молоді, становить загрозу не тільки перспективам економічного росту, але й соціальної стабільності. Тому проблема реформування системи вищої школи є актуальною, а мета її – у забезпеченні потреб держави у фахівцях та наукових розробках.

Постановка завдання. Головною метою цієї роботи є визначення основних шляхів реформування вищої освіти України.

Виклад основного матеріалу. У світі, який динамічно розвивається, система освіти України залишається однією з відсталих в Європі. Серед причин такого явища можна виділити відсутність мотивації у студентів для здобуття якісної вищої освіти, що є наслідком незатребуваності вищої освіти у сучасному суспільстві. У сформованій ситуації ефективність витрат держави на систему вищої освіти пропорційна мотивації студентів для здобуття якісної вищої освіти і не перевищує зараз 10% відповідно до усередненої оцінки. Варто підкреслити, що якість здобутої освіти слабко корелює з матеріально-технічною і лабораторною базою, а також рівнем кваліфікації професорсько-викладацького складу. Тому за відсутності значимої мотивації серед студентів до здобуття якісної вищої освіти ефективність капіталовкладень у ма-

теріально-технічну і лабораторну базу, а також у підготовку кадрів вищої кваліфікації залишається на рівні мотивації студентів до освіти.

Те саме стосується ефективності капіталовкладень у підготовку керівників, адміністраторів і менеджерів для системи вищої освіти. Застарілий підхід до призначення керівників різних рівнів у вищих навчальних закладах, включаючи деканів і завідувачів кафедр, з професорсько-викладацького складу, які не мають відповідної адміністративної освіти і навичок керівника, не відповідає завданням вищої школи. Такі посади є за своєю суттю чисто адміністративними, до завдань керівників підрозділів вузу в першу чергу входять організація і забезпечення навчального процесу і наукової діяльності при професійній і творчій автономності професорсько-викладацького складу. Тому кваліфікація педагога і вузько професійного фахівця, а також ученого для чисто адміністративних посад не потрібна, а потрібна спеціальна освіта керівника-менеджера у сфері вищої освіти.

Вихід зі сформованої ситуації єдиний. Якщо у студентів відсутня мотивація до здобуття якісної вищої освіти, то цю мотивацію зобов'язана створити держава у вигляді низки конкретних заходів. Цими заходами є зміна моделі вищої освіти і моделі фінансування вищої освіти. Необхідно створити модель, яка забезпечила б перехід від системи, основою якої є діяльність викладача, до системи, де переважає активна пізнавальна самостійна діяльність студента, що забезпечує його саморозвиток, самопізнання [4, 28]. Це повинна бути освіта, яка передбачає, що колишні знання та досвід мають бути перетворені в процесі освіти у здатність людини до творчості, пошуку нових знань[3; 9].

Необхідно створити модель системи вищої освіти, у якій державне замовлення точно відповідає обсягу і спеціальностям, затребуваним на даному етапі розвитку суспільства, з урахуванням перспектив його розвитку на найближчі 10 років. Інші спеціальності, що не ввійшли до держзамовлення, не фінансуються державою, та перевищуючий обсяг держзамовлення контингент абітурієнтів також навчаються тільки на контрактній основі. Необхідно змінити модель фінансування державою системи вищої освіти таким чином, щоб вищі навчальні заклади брали участь у конкурсі підготовки фахівців з певних спеціальностей і в обсязі держзамовлення, сформованого на основі реальних потреб суспільства у фахівцях тієї або іншої спеціальності й в обсягах,

обумовлених потребами суспільства з урахуванням плану розвитку суспільства на найближчі 10 років. При проведенні конкурсу враховуються регіональні потреби у фахівцях і наявність матеріально-технічної бази для їхньої підготовки. Сформований у такий спосіб перелік спеціальностей і обсяг підготовки фахівців з держзамовлення є основою для формування на час підготовки фахівців - бакалаврів або магістрів - підрозділів університету. Штат кафедр формується на той же час із загального банку професорсько-викладацького складу шляхом конкурсу, проведеного за рейтингом викладачів. На підставі затвердженого складу підрозділів вузу на період виконання держзамовлення формується обсяг фінансування професорсько-викладацького, адміністративного і допоміжного складу вузу, а також обсяг фінансування матеріально-технічної бази.

Усі студенти, що навчаються за держзамовленням, одержують від держави кредит на період навчання, який держава через Міністерство освіти і науки виділяє на обов'язковій стипендії в розмірі не меншим ніж середня заробітна плата в Україні. У договорі на одержання кредиту вказується, що, якщо студент навчається протягом терміну навчання на "добре" і "відмінно", то він не повертає кредит. Повертають кредит студенти в тому випадку, якщо середня загальна оцінка є задовільною. В обох випадках студенти гарантовано працевлаштовуються державою по закінченні навчання на підприємства й в організаціях згідно з держзамовленням і відповідно до рейтингу за середньою оцінкою за період навчання. Таким чином, на більш перспективні підприємства працевлаштовують випускників з більш високим рейтингом. Студенти, які не повертають кредит і студенти, які повертають кредит за навчання (з числа студентів, що навчалися за держзамовленням), зобов'язані за договором відпрацювати, згідно з розподілом за рейтингом, на підприємстві або в організації термін, що дорівнює терміну навчання за отриманою спеціальністю. У пресі зустрічаються й інші пропозиції щодо суми повернення кредиту. Закінчив вуз на «відмінно» – повертаєш 50% кредиту, закінчив на «добре» – повертаєш 75% кредиту, закінчив на «задовільно» – повертаєш 100% кредиту [5].

Автори погоджуються з поглядами щодо бюджетних грошей, виділених на вищу освіту, які будуть надходити у вуз через студента, тим самим вони запрацюють згідно з ринковою системою. У результаті буде надана можливість всім бажаючим вступити у

вищій навчальній заклад: бідним і багатим [5]. Навчальні заклади мають підвищувати високий рівень мотивації академічної освіти і чітких інтелектуальних прагнень, створювати елітні умови для пошуку і розвитку талантів. Привілейована освіта не для тих, хто може навчатися за рахунок тугого гаманця, а для тих, хто має природну обдарованність та бажання її розвивати [4].

Модернізація вищої освіти таким чином, як це було запропоновано вище, створює для студентів, які навчаються за держзамовленням, на спеціальностях і в обсязі, що визначаються держзамовленням, стимули до здобуття якісної вищої освіти. Поза межами фінансування ВНЗ, відповідно до держзамовлення, ВНЗ здійснюють комерційну діяльність з підготовки фахівців з будь-яких спеціальностей на контрактній основі, причому вартість контракту визначається витратами на надані послуги. Фахівці, що здобувають вищу освіту на комерційній основі, працевлаштовуються самостійно або через центр зайнятості без участі вищого навчального закладу.

На відміну від програми навчання студентів за держзамовленням, сформованої для кожної спеціальності на підставі сучасних вимог до фахівця з боку підприємств-замовників, програма навчання студентів на комерційній основі містить обов'язкову частину, затверджену міністерством, і варіативну частину, що являє собою пропонування для вибору студентів набір спеціальних і додаткових дисциплін. При цьому обов'язкова частина не повинна перевищувати 20% від загальної кількості дисциплін, пропонування для навчання за фахом, і студенти можуть вибрати з варіативної частини за своїм бажанням кількість дисциплін. Вартість навчання в цьому випадку буде визначатися обсягом обраних студентом дисциплін і мати змінну величину, що відповідає аудиторному навантаженню. Таким чином, за свої кошти абітурієнт може здобути туку освіту, яку він вважає потрібною.

Зміна моделі системи вищої освіти спричинить зміну моделі наукового сектора вузу. Нова модель наукового сектора вузу будуватиметься, виходячи із сучасних завдань і цілей, що ставить держава перед вітчизняною наукою, а також з урахуванням світових прогресивних тенденцій у науці. Таке базове поняття як "кафедра", засноване на науковому колективі, науковій школі, що упроваджує сучасні досягнення науки, у тому числі і власні наукові ідеї і розробки, у навчальний процес за фахом кафедри в сучасній вищій школі, практично цілком загублене. Це в першу чергу пов'язане з

відсутністю затребуваного галузями народного господарства державного замовлення на відповідні прикладні і фундаментальні дослідження, а також відсутністю держзамовлення на підготовку наукових кадрів. У другу чергу – з відсутністю мотивації у студентів до здобуття якісної освіти, а отже, інтересу у професорсько-викладацького складу до впровадження своїх наукових досягнень у навчальний процес.

Такі поняття, як "науковий колектив" і "наукова школа" відсутні у сучасній світовій практиці, де вчені цивілізованого світу мають можливість реалізовувати будь-які наукові проекти спільно, без прив'язки до конкретної установи або її підрозділу. Будь-яка країна або організація – замовник на наукові дослідження – формує заявку і фінансує проведені наукові дослідження шляхом призначення гранта. Будь-які окремі учені і наукові групи можуть взяти участь у конкурсі й одержати фінансування досліджень. Наукове звання і посада при цьому мають другорядне значення, на перше місце висуваються наукові праці і досягнення претендента або претендентів на грант за даним науковим напрямом.

Тому модель кафедри як наукового колективу, що впроваджує результати досліджень у навчальний процес, може бути реалізована в такий спосіб. Держава формує держзамовлення на підготовку фахівців і одночасно формує замовлення на наукові дослідження. Причому ВНЗ, що одержують за конкурсом право на підготовку фахівців, зобов'язуються вирішувати і наукові завдання за такими напрямками з обов'язковим залученням усіх студентів до наукових досліджень, і в такий спосіб упроваджувати результати досліджень у навчальний процес. При цьому оплата проведених досліджень входить у зарплату викладача в обсязі, передбаченому розділом "Наукова робота" індивідуального плану викладача.

Висновки з даного дослідження. Дослідженнями встановлено, що сучасна система освіти є малоефективною через низьку якість фахівців, що випускаються, при високій вартості навчання. Головними причинами низької ефективності освіти є: відсутність мотивації у студентів до здобуття якісної освіти; відсутність мотивації у викладачів до наукової праці і впровадження її результатів у навчальний процес; обсяг держзамовлення, що перевищує багаторазово потреби держави в підготовці фахівців і не відповідає цим потребам; завдання, розв'язувані науковим сектором вузів, не відповідають науковим завданням, які стоять перед державою, що робить фінансування науки у вузах нецільовим. Вважаємо, що підви-

щити ефективність системи освіти можна шляхом зміни моделей системи освіти, фінансування кафедри для виконання завдань, що ставить держава перед суспільством.

Список використаних джерел

1. Андрущенко В. Основні тенденції розвитку вищої освіти України на рубежі століть (Спроба прогностичного аналізу) /В. Андрущенко // Вища освіта України. – 2008. – №7. – С.11-17.
2. Андрущенко В. Модернізація педагогічної освіти України в контексті Болонського процесу / В. Андрущенко //Вища освіта України, 2004. – №7. – С. 5-9.
3. Голубенко О. Східноукраїнський національний університет у контексті вітчизняної та світової парадигми освіти /О.Голубенко, В.Суханцева // Вища освіта України, 2009.– №7. – С. 24-30.
4. Жук Ю. Треба вміти дивитись у вічі, або в Болонський процес слід входити з українським позитивним досвідом, враховуючи реалії /Ю. Жук. // Вища школа. – 2005.– 16-23 березня.– С. 12-17.
5. Зязюн Л. Академічні виховні цінності в системі освіти Франції / Л. Зязюн // Вища освіта України, 2005. – №1. – С.110-115.
6. Навроцький О.І. Вища школа в умовах трансформації суспільства / О.І. Навроцький: монографія. – Харків: Основа, 2005. – 566 с.

**ІННОВАЦІЙНИЙ ПІДХІД
ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНОГО
НАВЧАННЯ ЛІКАРІВ ІЗ ДИСЦИПЛІНИ
«КЛІНІЧНА ЛАБОРАТОРНА ДІАГНОСТИКА»**

Фейса С.В.,

кандидат медичних наук, доцент

Фейса І.І.

ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

The experience of implementation of distance learning technologies in the postgraduate education of laboratory-doctor at the Department of Therapy and Family Medicine Faculty of Continuing Education in Uzhgorod National University is described in the article. The materials of educational environment MOODLE occupy the special place in education of laboratory professionals during pre-cycle, that allows to adapt the educational process to the needs of everyone. This experience shows that medical education should be based on modern technologies of high professional informative, interactive learning, cognitive and adaptive vector character.

Keywords: *innovative technology, remote technology, MOODLE, adaptive learning model, IT expertise, postgraduate education, clinical laboratory diagnostics.*

Вступ. Концепція сучасної освіти, в тому числі медичної, призначена змінити «освіту на все життя» на «освіту протягом життя». Безперервна освіта медичних фахівців – це потреба сьогодення, яка зумовлена стрімким розвитком новітніх технологій в світовій медицині, досягненнями науки і техніки, що впроваджуються в діагностичний процес, та можливостями телекомунікаційних технологій, які дозволяють зацікавленим фахівцям вчасно отримувати найновішу інформацію щодо своєї професійної галузі. У зв'язку з цим технологія післядипломної освіти лікарів зазнає суттєвих змін, пов'язаних із впровадженням новітніх технологій у педагогічний процес: поширенням електронних підручників та посібників, впровадженням віртуальних тренажерів, в тому числі й тестових, індивідуалізованих форм навчання із застосуванням Інтернету.

Мета роботи – проаналізувати досвід застосування інноваційних технологій в навчанні лікарів на кафедрі терапії та сімейної

медицини УжНУ, а також впровадження навчального середовища «MOODLE» в післядипломну освіту спеціалістів лабораторної справи на передатестаційному циклі з фаху «Клінічна лабораторна діагностика», що організовано на факультеті післядипломної освіти та доуніверситетської підготовки ДВНЗ «Ужгородський національний університет».

Матеріали та методи дослідження. Для навчання слухачів курсів нами використовувалися матеріали лекцій та семінарів у вигляді презентацій, а також тестові тематичні тренажери – складові частини дистанційного веб-ресурсу «ПАЦ «Клінічна лабораторна діагностика»», розробленого нами за допомоги навчального середовища MOODLE. Для дослідження ефективності впровадження дистанційних технологій в післядипломну освіту лікарів-лаборантів нами проводилося анкетування учасників експерименту.

Результати та їх обговорення. Історія впровадження комп'ютерних технологій в освітній процес на факультеті післядипломної освіти УжНУ розпочалася давно і сягає часу заснування самого факультету. Початковим етапом було застосування на практиці ліцензованого МОЗ України пакету програм комп'ютерного тестування лікарів-спеціалістів, потім – використання мультимедійних презентацій до кожної лекції, інтерактивних тестувань-опитувань, анкетувань. З впровадженням Інтернет-мережі почалося активне використання професійних веб-ресурсів та веб-середовищ для навчання. Наступною технологією роботи з лікарями був інтерактивний трансфер знань до зовнішньої віддаленої аудиторії слухачів, об'єднаної з аудиторією викладачів за допомоги сучасних телекомунікаційних Інтернет-технологій. Так організувалися телеконференції та телеконсультації. У режимі реального часу відбувалась трансляція мультимедійної презентації лекційного матеріалу, лектор відповідав на нез'ясовані питання лікарів, а слухачі мали можливість обговорення в режимі on-line проблемних питань і проведення дискусій, отримували матеріали для інтерактивного читання та тестування. За цим же принципом двостороннього, а згодом і багатостороннього он-лайн зв'язку організувалися і телеконсультації пацієнтів, які перебували віддалено від лікаря-викладача. В режимі телемосту відбувалися медичні консиліуми, що було реальним втіленням в життя матеріалів навчальних семінарів-дискусій. Це був етап впровадження телемедицини в УжНУ.

Інновації у післядипломній освіті передбачають впровадження у процес підвищення кваліфікації слухачів насамперед компетент-

нісного навчання. Тому на подальшому етапі удосконалення дистанційних методів нами використовувалися навчальні відеофільми – короткометражні самостійно відзняті та змонтовані сюжети, що відображали окремі методики обстеження пацієнтів: глюкозиметрія, отоскопія, офтальмоскопія, пальпація та перкусія печінки та ін. Також використовувалися відеосюжети цікавих клінічних випадків – ситуацій з власної практики або практики лікарів-курсантів, та сюжетів з вільно доступних Інтернет-ресурсів. Відеодемонстрації різних клінічних ситуацій допомагають розв’язувати переважно питання диференційної діагностики, формулювати діагнози, визначати обсяг обстеження, трактувати результати дослідження, призначати лікування. Кожен відеосюжет у нашій роботі був зорієнтований на специфіку професійної діяльності та потреби реальної практики лікарів, тема сюжету – відповідно до запланованої тематики семінарського заняття. До кожного заняття розроблялися тестові запитання, відповіді на які обговорювалися. Таким чином, відбулась трансформація дистанційної лекції в дистанційну співбесіду та навчально-консультаційне заняття слухачів із професорсько-викладацьким складом кафедри.

Наступним кроком удосконалення навчального процесу на етапі післядипломної освіти вважаємо впровадження дистанційної освіти, а саме – інтерактивних навчальних курсів, розроблених на базі платформи дистанційного навчання MOODLE. При вмілому творчому використанні можливостей цієї навчальної платформи, зокрема поєднанні вивчення слухачами інформаційно-наочних блоків, розв’язування тестових завдань різного типу та різної складності, індивідуальних консультацій із викладачами, спілкуванні в синхронному та асинхронному режимах, усі названі переваги надають дистанційному навчанню когнітивних рис. У світлі розвитку сучасних технологій ми можемо досягти вищої інтерактивності в дистанційних курсах при безперервній післядипломній освіті, ніж при очних аудиторних заняттях. Безперервна післядипломна освіта повинна бути направлена на підвищення компетенції практикуючого лікаря (клінічних практичних навиків і теоретичних знань), а також на поліпшення організації праці, комунікативних навиків, медичної етики, якості викладання, наукових досліджень і методів адміністрування. Освітня діяльність у цій системі включає обов’язковий компонент — підготовку за затвердженими програмами і самостійну наукову і практичну діяльність із професійного вдосконалення, що оцінюється відповідно до вимог нормативних

документів. При системі дистанційного навчання час, витрачений на підготовку, може бути вибраний слухачем самостійно і в будь-якому місці, де є доступ до мережі Інтернет. По кожному курсу або блоку курсів із слухачами проводиться інтернетконсультація для відповідей на запитання. Навчання здійснюється за допомоги створених дистанційних курсів з окремих дисциплін.

Процес створення дистанційного курсу є складним і відповідальним. Його розробникам потрібні не тільки сучасні знання із дисципліни, але й навички використання методик її викладання та володіння основами комп'ютерних технологій та інфографіки. Тому розробка і практичне впровадження дистанційних курсів повинні бути роботою не одного-двох викладачів певної дисципліни, а цілих творчих колективів. Колективний підхід забезпечить високу навчальну ефективність дистанційного курсу для слухачів.

Досвід впровадження в практику навчального середовища MOODLE розпочався на кафедрі терапії та сімейної медицини УжНУ з розробки інтерактивного електронного курсу «Клінічна лабораторна діагностика» для спеціалістів лабораторної справи, що навчалися на передатестаційному циклі з даної спеціальності.

Специфіка післядипломної освіти вказаної категорії фахівців полягає в тому, що спеціальність можуть опанувати не тільки випускники вищих медичних навчальних закладів, а й особи, що мають вищу немедичну освіту (біологи, хіміки та ін.). Для того, щоб отримати кваліфікацію спеціаліста з лабораторної діагностики, необхідно пройти навчання на 5-місячних курсах спеціалізації з даного фаху. Після отримання сертифікату спеціаліста з лабораторної діагностики фахівці з базовою немедичною освітою проходять курси підвищення кваліфікації та атестуються на отримання категорії так само, як і спеціалісти, що мають базову вищу медичну освіту. Післядипломна освіта спеціаліста з лабораторної діагностики включає навчання на передатестаційних циклах (ПАЦ), курсах тематичного удосконалення (ТУ) та атестацію на присвоєння /підтвердження освітньо-кваліфікаційної категорії (другої, першої, вищої) після проходження ПАЦ.

Більшість медичних закладів нашої області мають невеликі за штатом клініко-діагностичні лабораторії, часто лабораторія складається з 2-3 сертифікованих спеціалістів, а подекуди – й з одного, який є апіорі завідувачем лабораторії. Якщо з такої невеличкої лабораторії відрядити на 1-місячний ПАЦ лікаря-лаборанта, то робота всього медичного закладу паралізується. Тому багато спеці-

алістів-лаборантів протягом тривалого часу не мали можливості підвищити свою кваліфікацію на курсах, відповідно не атестувалися на присвоєння певних категорій. Це негативно впливало на розвиток не тільки лабораторної служби в Закарпатській області, а й на медичну галузь нашого регіону загалом, оскільки в кожній лікарні лабораторія є основою діагностики, а, як відомо, правильна діагностика – запорука ефективного лікування.

Запровадження післядипломної підготовки лікарів-лаборантів в Ужгородському національному університеті сприяло підвищенню рівня їх професійної підготовки та осучасненню роботи лабораторій області. Усвідомлюючи важливість курсової підготовки лікарів-лаборантів, нами було розроблено методичне забезпечення всіх занять передатестаційного циклу, згідно з типовою програмою ПАЦ з «Клінічної лабораторної діагностики», затвердженою МОЗ України. За допомоги віртуального навчального середовища MOODLE був створений курс «ПАЦ «Клінічна лабораторна діагностика». Структура курсу передбачала поділ його на дні (всього 22 дні), згідно з програмою. Кожен день курсу містив інформацію по темам, які були затверджені розкладом, враховуючи вид занять (лекції, семінари, практичні заняття). Слухачі ПАЦ реєструвалися адміністратором системи на електронний дистанційний курс, отримували свої логін та пароль входу на сайт. Таким чином кожен слухач ПАЦ мав доступ до матеріалів, використовуваних у навчальному процесі. Для кожної лекції та семінару розроблялися мультимедійні презентації за темою. Крім того, семінар передбачав зворотний зв'язок з слухачем циклу, який проводився як синхронно, так і асинхронно. Для контролю якості засвоєння матеріалу кожному зареєстрованому учаснику пропонувалися тестові завдання – щоденно 24 питання, ціна кожного з них – 0,5 бала (із розрахунку, що максимальна оцінка за день – 12 балів або 100%). В кінці курсу містився підсумковий тестовий блок із 100 питань, які пропонувалися учаснику тестування із загального банку питань, що містив понад 1000 тестів. Для полегшення засвоєння матеріалу курсантам надавалася можливість ознайомитися з переліком питань, що виносилися на усний іспит, переліком практичних навичок, необхідних для засвоєння на курсах, освітньо-кваліфікаційною характеристикою категорій спеціалістів, списком рекомендованої літератури. Матеріали курсу містили також гіперпосилання на зовнішні веб-ресурси, електронні посібники, підручники, атласи, які були вільно доступними в Інтернет-просторі.

Робота в середовищі MOODLE побудована так, що оцінки, здобуті кожним із учасників при тестовому контролі, автоматично фіксуються. Викладач має можливість ознайомитися з результатами тестувань в розділі «Журнал оцінок», причому використання фільтрів дозволяє зробити вибірку в розрізі окремих користувачів, окремих тем, окремих питань, оцінити, скільки часу затрачено курсантом на тести та скільки спроб зроблено ним. В кінці курсу можна отримати детальний звіт по кожному користувачу. Для візуалізації отриманих результатів система дає можливість будувати графіки, діаграми та роздруковувати їх.

Використання перерахованих можливостей віртуального середовища має суттєві плюси як для курсантів, так і для викладачів. Лікарі-студенти курсу мають можливість не витратити час на пошуки навчальних джерел та ресурсів, а використовувати вже зібрані та систематизовані й опрацьовані викладачем матеріали, перевіряючи якість засвоєння їх тестами. Крім того, можна ознайомитися з матеріалом, який буде представлений викладачем в наступні дні, таким чином використати зекономлений час на аудиторне обговорення цього матеріалу. Суттєві переваги має і викладач: взявши до уваги ступінь засвоєння студентом того чи іншого матеріалу, можна приділити більше уваги тим темам, які засвоїлися гірше. Залежно від базової підготовки та рівня поточної зайнятості, кожен з учасників може обирати зручний для себе темп засвоєння матеріалу та час навчання.

Описаний електронний курс вперше був застосований на кафедрі терапії та сімейної медицини восени 2011 року. Аналізуючи «Журнал оцінок», ми прийшли до висновків, що більшість учасників курсу добре засвоїли його матеріали. Загальна оцінка за курс була такою: 4 курсанти (із 18) засвоїли курс на 95-100%, 8 – на 90-95%, 2 – на 80-85%, 3 – на 75-80%, і лише 1 курсант потрапив до категорії 65-70%. В розрізі окремих модулів: найвищою була ефективність засвоєння матеріалу з модулю «Гематологічні методи дослідження» – 90-100%. Добре засвоювалися матеріали модулів «Загальноклінічні методи дослідження» та «Цитологічні методи дослідження» – 80-90%. Поганим був результат засвоєння матеріалу з модулю «Гемостаз» – оцінки за цією темою вкладалися в інтервал 60-70%. Також вразили результати за окремими темами: «Загальні питання гематології» – 100% по курсу (максимум), «Контроль якості лабораторних досліджень» – середня оцінка по курсу 56,67% (мінімум).

Ми спробували проаналізувати отримані результати успішності і прийшли до висновків, що низька ефективність засвоєння деяких тем зумовлена, в основному, браком часу, оскільки тієї кількості годин, яка виділена програмою МОЗ на засвоєння цих тем, вочевидь, недостатньо. Крім того, на результат вплинув і базовий рівень знань з «важких» тем. Взявши до уваги результати засвоєння матеріалу запропонованого курсу, ми спробували оптимізувати його. Для цього ми додали більше інформації та інтерактиву до «важких» тем. Крім того, за матеріалами модулю «Гемостаз» було розроблено окремий 2-тижневий курс тематичного удосконалення (ТУ) для лікарів-лаборантів. ТУ на дану тему проводилося двічі – восени 2013 та 2014 років. Порівнюючи результати успішності по цим курсам, ми дійшли висновку, що такий метод оптимізації, як розробка окремих детальних курсів, дійсно дає можливість підвищити ефективність засвоєння матеріалу, сприяючи успішному навчанню лікарів.

В кінці кожного ПАЦ працівниками кафедри терапії та сімейної медицини проводилося анонімне анкетування лікарів-курсантів, в якому їх просили оцінити роботу викладачів курсу (за окремими показниками), вказати, які розділи сподобалися, а які – ні, а також дати свої пропозиції та рекомендації щодо поліпшення роботи викладачів. Слід вказати, що якщо 3 роки тому дистанційні технології навчання викликали у курсантів інтерес своєю новизною, самим фактом існування можливості вчитися по Інтернету, то зараз вже переважає інтерес не до факту новизни, а до змісту та якості «наповнення» курсу. Досвід впровадження дистанційного курсу із спеціальності «Клінічна лабораторна діагностика» з використанням навчальної платформи MOODLE свідчить про значну зацікавленість, особливо серед молоді, для яких процес роботи на персональному комп'ютері, ноутбуку, нетбуку, планшеті чи будь-якому іншому гаджеті в Internet-мережі є буденним заняттям. Зацікавленість відзначили й у лікарів зі значним стажем, які активно залучаються до сучасних комп'ютерних інформаційних телекомунікаційних систем. Кожен з учасників дистанційного навчання знаходить для себе переваги. Серед недоліків вказують лише на неможливість ідентифікації учасника в режимі асинхронного навчання.

Аналізуючи описаний досвід впровадження дистанційних технологій, в тому числі об'єктно-орієнтованого навчання (MOODLE), в післядипломну медичну освіту, ми прийшли до висновків, що реалізація інноваційного підходу в особистісно-орієнтованому навчанні вимагає досить великих зусиль з боку як викладача, так і лікаря, який навчається. Недостатньо надати лікарю, що навчається, набір

матеріалів для самостійної підготовки, необхідний постійний контакт з викладачем/куратором, завданням якого є не стільки контроль за виконанням завдань, скільки консультація і підтримка мотивації лікаря, який навчається. Таким чином, процес навчання трансформується з монологу викладача і вивчення набору навчальних матеріалів у постійний діалог між викладачем і лікарем, який навчається, перенесений з навчальної аудиторії в умови, комфортніші для лікаря з точки зору часу і місця реалізації процесу здобуття знань.

Реалізація сучасних методів дистанційного навчання, що вимагають постійного контакту з викладачем, обов'язковою умовою для учасників робить наявність комп'ютерного обладнання та виходу в Інтернет, що не завжди вирішується. З огляду на швидке поширення комп'ютерних технологій, цю перешкоду можна вважати тимчасовою. Серйозніші побоювання викликає неготовність дипломованих лікарів до самостійної роботи, а значить – відсутність готовності до найбільш ефективної форми навчання. Вирішення цієї проблеми можливе лише при зміні викладання на післядипломному рівні в цілому.

Відхід від класичного викладання «з трибуни» і впровадження інтерактивних методів навчання, що активно залучають слухачів до процесу здобуття знань, можуть сприяти формуванню потреби в самостійній роботі за рамками часу, відведеного на очну частину навчання. Крім того, необхідно впроваджувати ідеологію самонавчання з використанням різних його форм – від участі в наукових конференціях до написання і публікації наукових статей. Такий творчий підхід до реалізації безперервної післядипломної освіти став нормою для наших колег у країнах Євросоюзу.

Проте існує кілька причин, чому дистанційне навчання сприймається слухачами без ентузіазму. Вважаємо за необхідне навести ці причини в своїх висновках та подати можливі шляхи вирішення цих проблем.

Висновки

1. Дистанційне особистісно-орієнтоване навчання сприймається лікарями як складне з низки причин – від поганого володіння комп'ютерною технікою до небажання працювати самостійно. Очне навчання, що засноване на лекціях і зазвичай завершується заліком або іспитом із мінімальною ймовірністю провалу, не висуває великих вимог до тих, хто вчиться. На противагу цьому, дистанційне навчання вимагає самоосвіти, і простої присутності на заняттях вже недостатньо. Відповідно, якщо очне навчання почне рухатися в бік інтерактивності і більшої вимогливості, популярність дистанційної освіти також почне зростати.

2. Слухачі мають недовіру до електронних засобів комунікації. Останнє пов'язане з припущенням про те, що в Інтернеті може публікуватися кожен бажаючий, а навчальні установи знаходяться під суворим контролем і пропонують найбільш якісну освіту. Таким чином, офіційний сайт кафедри зобов'язаний здолати стереотип, що склався, оскільки за розміщені на сайті матеріали колектив кафедри та методична комісія несуть відповідальність.

3. У слухачів існує страх перед технічними засобами навчання. Для усунення його необхідно проводити курси комп'ютерної грамотності, сприяти впровадженню інноваційних технологій на робочому місці.

Дистанційне безперервне післядипломне навчання лікарів повинно бути особистісно-орієнтованим, базуватися на сучасних технологіях високої професійної інформативності, інтерактивності, мати когнітивний вектор. Опанування сучасної методології викладання професійних знань є невід'ємним компонентом професійно-педагогічної культури викладача вищої медичної школи.

Список використаних джерел

1. Вороненко Ю.В. Современная философия трансфера знаний в последипломном медицинском образовании / Ю.В. Вороненко, О.П. Минцер, Д.Д. Иванов // Новости медицины и фармации. – 2012. – № 20/22. – С.7.
2. Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні: постанова МОН України від 20.12.2000. – Режим доступу: www.osvita.org.ua.
3. Мінцер О.П. Безперервний медичний професійний розвиток – нові стратегії передавання знань / О.П. Мінцер, О.В. Голяновський, С.В.Денисенко // Мед. освіта : наук.-практ.журн. – 2012. – № 2. – С. 55–56.
4. Про атестацію професіоналів з вищою немедичною освітою, які працюють в системі охорони здоров'я: наказ Міністерства охорони здоров'я України № 588 від 12.08.2009 Режим доступу: http://www.moz.gov.ua/ua/portal/dn_20090812_588.html
5. Про затвердження змін до Положення про проведення іспитів на передатестаційних циклах: наказ Міністерства охорони здоров'я України № 484 від 07.07.2009 Режим доступу: http://www.moz.gov.ua/ua/portal/dn_20090707_484.html
6. Про затвердження Положення про дистанційне навчання: наказ Міністерства освіти і науки України № 466 від 25.04.2013.– Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z0703-137>.Режим доступу: http://youtu.be/Xy_JtjEETXw

ПРОЕКТ ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ В КАРПАТСЬКІЙ УКРАЇНІ

Шаркань В.В.,

кандидат філологічних наук

ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

The article describes attempts to transfer Ukrainian Free University from Prague to Transcarpathia. The project of the Ukrainian University in Carpathian Ukraine and the draft law on the establishment of the Ukrainian State University in Khust (1939) are published.

Keywords: *Ukrainian Free University, Ukrainian State University of Carpatho-Ukraine, Augustin Voloshin, the history of higher education in Transcarpathia.*

У цій публікації зупинимося на важливому епізоді в історії освіти Закарпаття – спробах перенести з Праги на Підкарпаття Український вільний університет і створити на його основі Український державний університет у Хусті.

Питання щодо перенесення УВУ в Карпатську Україну описано у звіті про діяльність університету за друге десятиліття його існування [8, с. 45 47] та в статті В. Маркуся [9]. Проект Державного університету в Карпатській Україні, як нам відомо, опублікований лише частково [2, с. 170 171].

Український вільний університет створений у Відні 1921 року з метою розвитку української науки й освіти в умовах відсутності Української держави. Того ж року УВУ перенесено до Праги, де він мав можливість користуватися приміщеннями й бібліотекою Карлового університету, був організований за зразком останнього, отримав фінансову підтримку уряду Чехословаччини [13, с. 3418 3419].

Українська громадськість Підкарпаття не раз ініціювала перенесення УВУ з Праги до Ужгорода: А. Волошин порушував це питання в чехословацькому парламенті, послом до якого він був у 1925 – 1929 рр.; з проханням перенести УВУ й Українську господарську академію на Закарпаття до міністра закордонних справ Чехословаччини зверталася «Шкільна матка русинів» в Ужгороді 1927 р.; у 1931 – 1937 рр. це питання порушували «Просвіта» й Учительська громада, однак безуспішно [8, с. 45; 9, с. 167].

Справа щодо перенесення УВУ в Карпатську Україну зрушилася 1938 року, коли Підкарпатська Русь здобула автономію, а УВУ в Празі переживав скрутний час: канцелярія президента Чехословаччини припинила дотації, а міністерство шкільництва й народної освіти у Празі погодилося продовжити субвенцію УВУ до вересня 1939 р. тільки після того, як уряд Карпатської України задекларував своє бажання перенести університет до Хуста і взяти на себе фінансування вишу з жовтня 1939 р. [8, с. 46].

У травні – червні 1938 р. А. Волошин та Ю. Ревай погодили з представниками УВУ та в празьких урядових колах питання про створення приватного українського університету, який згодом мали перетворити в державний. У вересні комісія «Просвіти» в Ужгороді на зборах, у яких узяв участь ректор УВУ, ухвалила «Меморандум в справі утворення на Підкарпатській Русі університету, а в першу чергу перенесення Українського вільного університету з Праги в Ужгород», було розроблено ряд інших документів [5, с. 36; 8, с. 45; 2, с. 172; 1, с. 135]. Приміщення для університету планували побудувати в Хусті між Замковою горою і залізничним вокзалом [6, с. 93].

У фонді Міністерства культури, шкіл і народної освіти Карпатської України в Державному архіві Закарпатської області зберігається справа про організацію українського університету на Закарпатті (ф. 109, оп. 1, спр. 30). У цій справі вміщений «Проект організації українського університету в Карпатській Україні», який розробила Комісія Українського академічного комітету в Празі (затверджений 27 жовтня 1938 р.) (арк. 1-7), «Мотиви до внеску закону про заснування Українського Державного Університету в Хусті» (арк. 8), план викладання дисциплін кафедр господарського факультету із вказівкою кількості годин для кожної дисципліни та кількістю працівників кафедр (неповний, арк. 9-18), вказана кількість необхідних для господарського факультету приміщень (арк. 19), поданий орієнтовний кошторис видатків господарського факультету (розробники орієнтувалися на видатки Української господарської академії в Подєбрадах) (арк. 20-22).

Відповідно до проекту, що його розробила комісія Українського академічного комітету в Празі, державний університет у Карпатській Україні мав складатися з чотирьох факультетів: філософського, правничого, господарського і медичного. Цей проект буде цікавий ширшій громадськості, тому подамо його повністю.

УКРАЇНСЬКИЙ АКАДЕМІЧНИЙ КОМІТЕТ

ПРОЄКТ ОРГАНІЗАЦІЇ УКРАЇНСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ В КАРПАТСЬКІЙ УКРАЇНІ¹

Проект виробила Комісія Українського Академічного Комітету в Празі й затвердила Управа Комітету на своєму засіданні 27 жовтня 1938 р.

Український Університет в Карпатській Україні складається з чотирьох факультетів: 1. Філософічного, 2. Правничого, 3. Господарського та 4. Медичного.

Передбачається можливість пізніше організувати ще кілька факультетів.

А. ФІЛОСОФІЧНИЙ ФАКУЛЬТЕТ

складається з кафедр загальних та Відділів: Гуманітарного й Природничого:

I. Загальні кафедри:

1. Філософії,
2. Психології,
3. Соціології,
4. Педагогіки,
5. Педагогічної психології,
6. Школознавства,
7. Гігієни,
8. Загального законодавства.

II. Відділ гуманітарний:

9. Загального мовознавства,
10. Клясичної філософії,
11. Славянської філології,
12. Української мови,
13. Української літератури,
14. Західньо-європейської літератури,
15. Всесвітнього й славянського мистецтва,
16. Українського мистецтва,
17. Музикології,
18. Славянської археології,
19. Української археології й етнографії,
20. Історії Сходу, Греції й Риму,

¹ Особливості правопису першоджерела збережено

-
21. Всесвітньої історії,
 22. Історії славян,
 23. Історії України,
 24. Історії церкви (всесвітньої й української).
- III. Відділ природничий:
25. Біології, фізіології й натурфілософії,
 26. Геології з палеонтологією,
 27. Мінералогії, петрографії й кристалографії,
 28. Ботаніки,
 29. Зоології,
 30. Антропології,
 31. Географії,
 32. Хемії (органічної, неорганічної, фізичної),
 33. Кліматології й метрології,
 34. Математики,
 35. Аналітичної геометрії,
 36. Теоретичної механіки,
 37. Астрономії,
 38. Фізики,
 39. Нарисної геометрії з проєкційною.

Лектури:

1. Музикознавства та диригентури,
2. Грецької мови,
3. Латинської мови,
4. Італійської мови,
5. Німецької мови,
6. Французької мови,
7. Англійської мови,
8. Фізичного виховання.

Б. ПРАВНИЧИЙ ФАКУЛЬТЕТ

складається з таких кафедр:

1. Загальної науки права,
2. Філософії права,
3. Історії римського права,
4. Історії українського права,
5. Церковного права,
6. Міжнародного права,
7. Державного права,
8. Адміністративного права,
9. Цивільного права й процесу,

-
10. Карного права й процесу,
 11. Фінансового права,
 12. Торговельного й вексельного права,
 13. Політичної економії,
 14. Статистики,
 15. Кооперативного права,
 16. Судова медицина (спільно з медичним факультетом).

В. ГОСПОДАРСЬКИЙ ФАКУЛЬТЕТ

I. Відділ Економічно-Кооперативний:

1. Народне Господарство,
2. Статистика (може бути спільно з Правничим факультетом),
3. Економічна Географія,
4. Економічна й соціальна політика,
5. Фінансова наука (може бути спільно з Правничим факультетом),
6. Приватна економія,
7. Соціологія (може бути спільно з філософічним факультетом),
8. Державне й міжнародне право (може бути спільно з Правничим факультетом),
9. Адміністративне право (може бути спільно з Правничим факультетом),
10. Приватне право (спільно з Правничим факультетом),
11. Кооперація,
12. Товарознавство.

II. Відділ Агрономічно-Лісовий.

1. Ботаніка (може бути спільно з Філософічним факультетом),
2. Зоологія (може бути спільно з Філософічним факультетом),
3. Мінерологія й геологія (може бути спільно з філософічним факультетом),
4. Метеорологія й кліматологія (може бути спільно з філософічним фак.),
5. Ґрунтознавство,
6. Загальне хліборобство,
7. Спеціальне хліборобство,
8. Скотарство,
9. Сільсько-господарське машинознавство,
10. Сільсько-господарська економія й громадська агрономія,
11. Геодезія,
12. Лісівництво,
13. Лісове господарство.

III. Відділ Сільсько-господарської промисловости.

1. Фізика (може бути спільно з філософічним факультетом),
2. Математика (може бути спільно [з] філософічним факультетом),
3. Теоретична й прикладна математика,
4. Машинознавство,
5. Будівельна механіка,
6. Будівництво,
7. Мліорація й гідротехніка,
8. Механічна технологія,
9. Шляхи,
10. Неорганічна й аналітична хемія,
11. Органічна хемія (може бути спільно з філософічним факультетом),
12. Фізична хемія (може бути спільно з філософічним факультетом),
13. Хемічна технологія I,
14. Хемічна технологія II.

Г. МЕДИЧНИЙ ФАКУЛЬТЕТ.

1. Фізика (може бути спільно з філософічним факультетом),
2. Хемія (може бути спільно з філософічним факультетом),
3. Біологія,
4. Анатомія,
5. Гістологія,
6. Фізіологія,
7. Паталогічна анатомія,
8. Експериментальна патологія,
9. Фармакологія,
10. Внутрішні хвороби: а) Пропедевтика; б) Клініка внутрішніх хвороб,
11. Психіатрія та неврологія,
12. Педіатрія,
13. Хирургія,
14. Поліжництво та гінекологія,
15. Венеричні та шкірні хвороби,
16. Афталъмологія,
17. Гігієна та бактеріологія,
18. Судова медицина,
19. Хвороби вуха, горла, носа,
20. Хвороби зубів і ротової наротнини,

21. Бальнеологія й радіотерапія,
22. Соціально гігієна й евгеніка.

У лютому-березні 1939 року правнича комісія УВУ розробила проект закону про створення державного університету в Хусті, цей проект мав бути ухвалений уже на перших засіданнях Союму Карпатської України [8, с. 46]. Тут ідеться про два факультети – правничий (з підвідділом приватного господарства) та філософський:

Закон

з дня 1939 р.

про заснування Українського Державного Університету в Хусті.

Союм Карпатської України ухвалює наступний закон:

§ 1. Засновується в Хусті Український Державний Університет в складі Правничого (з підвідділом приватного господарства) та Філософічного Факультетів з Українською мовою навчання.

§ 2. Дотеперішні докторські дипломи та габілітації на Українським Вільнім Університеті в Празі признаються правоважними.

§ 3. Закон цей проведе в життя Міністер Культу, Шкіл і Нар. Освіти.

§ 4. Закон цей ступає в силу з днем 1 жовтня 1939. На Міністра Культу, Шкіл і Нар. Освіти покладається вже перед тим днем поробити підготовчі заходи і розпорядження, яких цей закон вимагає для своєчасного його здійснення [10, арк. 2].

Міністр культу, шкіл і народної освіти Карпатської України А. Штефан 12 березня 1939 р. надіслав ректорові УВУ О. Мицюку запрошення приїхати до Хуста на період від 25 до 31 березня й провести разом із міністерством необхідну організаційну роботу для перенесення УВУ [8, с. 46]. Однак незабаром Карпатську Україну окупували угорські війська, і проект державного університету в Хусті так і залишився нереалізованим. Празький період діяльності УВУ закінчився після окупації столиці Чехословаччини радянською армією в 1945 р., Августин Волошин став останнім ректором УВУ в Празі.

Список використаних джерел

1. Августин Волошин. Життя і помисли президента Карпатської України / М. М. Вегеш , М. І.Кляп , В. Ю. Тарасюк , М. Ю. Токар. – Ужгород : Карпати, 2005. – 464 с.
2. Беднаржова Т. Августин Волошин – державний діяч, педагог-мислитель /Т. Беднаржова. – Львів : Основа, 1995. – 248 с.

3. Вегеш М. М. Українському вільному університету – 75 /М.М. Вегеш. – Ужгород : Закарпатське крайове товариство «Просвіта», 1996. – С. 32.
4. Вегеш М. М. Карпатська Україна. Документи і факти : монографія. – Ужгород : Карпати, 2004. – 432 с.
5. Віднянський С. В. Культурно-освітня і наукова діяльність української еміграції в Чехо-Словаччині: Український вільний університет (1921 – 1945 рр.) / С. В. Віднянський. – Київ: Інститут історії України, 1994. – 82 с.
6. Волошин А. І. Про актуальні проблеми Карпатської України /А. І. Волошин Твори / Августин Волошин; видання підготували Олекса Мишанич, Павло Чучка. – Ужгород : Гражда, 1995. – С. 92-93.
7. Волошин А. І. Про шкільне право будучої Української держави // Волошин А. І. Педагогічні твори / Августин Волошин. – Ужгород : ВАГ Видавництво «Закарпаття», 2007. – С. 50-64.
8. З діяльності Українського вільного університету в Празі за друге десятиліття існування // Науковий збірник Українського вільного університету в Празі. – Т. 3. – Прага : Накладом Українського вільного університету, 1942. – С. 7-76.
9. Маркусь В. Дві вільні установи – НТШ і УВУ та Закарпаття / Василь Маркусь // Від Наукового товариства ім. Шевченка до Українського вільного університету : матеріали міжнародної наукової конференції (Пряшів, Свидник, 12-15 червня 1991 р.). – К.; Львів; Пряшів; Мюнхен; Париж; Нью-Йорк; Торонто; Сідней, 1992. – С.157-169.
10. Проект закону про заснування в Хусті Українського державного університету. – Державний архів Закарпатської області. – Ф.18. – Опис 4. – Справа 245. – Арк. 1-2.
11. Проект організації українського університету на Закарпатті. – Державний архів Закарпатської області. – Ф. 109. – Опис 1. – Справа 30. – 22 арк.
12. Химинець В. В. та ін. Освіта Закарпаття : монографія /В. В. Химинець, П. П. Стрічик, Б. М. Качур, М. І. Талапканич. – Ужгород : Карпати, 2009. – 464 с.
13. Янів В. Український Вільний Університет / В. Янів // Енциклопедія українознавства. Словникова частина / гол. ред. В. Кубійович. – Т. 9. – Львів : НТШ, 2000. – С. 3418-3421.

**САЙТ МЕДІАЦЕНТРУ УЖНУ
ЯК ЗАСІБ ІНТЕГРАЦІЇ УНІВЕРСИТЕТСЬКОГО
ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОГО ПРОСТОРУ
В ЗАГАЛЬНОДЕРЖАВНИЙ ТА ЄВРОПЕЙСЬКИЙ
НАУКОВО-ОСВІТНІЙ КОНТИНУУМ**

Шумицька Г.В.,

кандидат філологічних наук, доцент

Путрашик В.І.

ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

The features of selection and organization of multimedia content and interactive instruments of web-site of Media Center UzhNU are reflected in the article. Its place among Internet resources of Uzhhorod National University and its role in creation of informative and communication continuum of the university and entering of the continuum in national and European scientific and educational space are determined too.

Keywords: *web portal, site of university, Media Center UzhNU, informative-communication space.*

В одній із наших публікацій на початку 2013 року [17] була висловлена думка про актуальність і потребу створення в структурі Ужгородського національного університету сучасного професійного медіацентру, спроможного формувати інформаційну політику вишу. У липні цього ж року такий підрозділ в УжНУ був відкритий [3].

Головні аргументи на користь цієї ідеї базувалися на аналізі функціонування тодішнього сайту Ужгородського університету, який технічно і за контентним представленням не відповідав цілій низці вимог до веб-ресурсів такого типу [17; с. 236]. Для реалізації завдань новоствореного медіапідрозділу на додачу до офіційного веб-сайту був створений окремий онлайнвий ресурс.

Метою цієї статті є встановлення місця і ролі сайту Медіацентру УжНУ в інформаційно-комунікаційному континуумі вишу, висвітлення особливостей добору й організації мультимедійного контенту на ньому. Актуальність статті посилюється й з огляду на те, що після запуску сайту Медіацентру на якісно нову технологічну платформу перейшов також офіційний веб-ресурс університету. Запроваджені вдосконалення дають змогу перетворити його на інтернет-портал, однією з ланок якого має стати і сайт Медіацентру.

На доцільності саме порталної побудови веб-ресурсів вищих навчальних закладів наголошує чимало науковців [7; 14; 15]. Саме така реалізація інтернет-представництва вишу, на думку дослідника Д. Сугака, забезпечить багатоаспектне розкриття всіх сфер діяльності навчального закладу, ефективність роботи в мережі Інтернет і повноцінну взаємодію з іншими освітніми інтернет-ресурсами. Портальна модель дозволяє об'єднати кілька веб-сайтів і за допомоги гіперпосилань розкрити максимальну кількість напрямів діяльності ВНЗ, надавши відвідувачам ряд додаткових сервісів, що істотно полегшує роботу користувачів з наявними інформаційними ресурсами [14, с.11]. Варто зауважити, що дослідники інтернет-ресурсів ВНЗ основну увагу зосереджують на можливостях представлення насамперед статичної інформації про структурні підрозділи закладу з їхнім кадровим складом, напрямками й завданнями діяльності, результатами роботи відповідно до профільних сфер і ін.; різноманітної довідкової інформації для певних цільових груп – абітурієнтів, студентів, аспірантів, професорсько-викладацького складу тощо; організації й технологічних механізмах удоступнення користувачам найрізноманітніших баз даних, електронних архівів, систем різновекторного комунікування.

Водночас недостатньо уваги, на нашу думку, відводиться питанням якомога повнішого, оперативного і головне професійного висвітлення на університетських сайтах багатогранного життя вишу в різноманітних проявах, його внутрішньої та зовнішньої комунікації засобами журналістики та публік рилейшинз.

Діяльність сайту Медіацентру УжНУ впродовж півтора року, вважаємо, є наочним прикладом доцільності й дійовості такої ланки в структурі веб-порталу вишу для успішної інтеграції університетського інформаційно-комунікаційного простору в загальноукраїнський та європейський науково-освітній континуум. Адже в ринкових умовах, як відомо, мало вміти виробляти, зокрема й інтелектуальний продукт, недостатньо володіти значним науководослідницьким, теоретико-прикладним, педагогічним та іншим потенціалом, у тому числі й інноваційного спрямування, потрібно ще й фахово готувати й доносити інформацію про конкретні живі вияви потужності ВНЗ до зацікавлених сторін. Саме таку функцію через створений сайт виконує Медіацентр УжНУ. Від часу заснування в липні 2013 р. цей підрозділ вишу скеровує зусилля на творення єдиного інформаційно-комунікаційного простору Ужгородського національного університету та включення його в за-

гальний медіапростір області і держави, багато в чому формуючи і підтримуючи позитивний імідж вишу у свідомості якнайширшої аудиторії.

Медіацентр систематично забезпечував інформаційний супровід:

- засідань Вченої ради УжНУ;
- конференції та зборів трудового колективу Ужгородського університету;
- роботи приймальної комісії;
- офіційних зустрічей керівництва вишу із закордонними делегаціями;
- візитів до УжНУ відомих осіб держави і закордоння та закордонних візитів представників нашого університету;
- міжнародних та всеукраїнських наукових та науково-практичних конференцій, семінарів, круглих столів в УжНУ, а також участі ужгородських науковців у таких форумах за кордоном;
- актуальних подій у різних сферах функціонування Ужгородського університету;
- інноваційної діяльності університету, зокрема у сфері інформаційно-комунікаційних технологій;
- факультетських і загальноуніверситетських науково-методичних, культурно-мистецьких, спортивних, розважальних та ін. заходів;
- діяльності студентського самоврядування;
- участі університету загалом та окремих його представників у суспільно-політичному, економічному, культурно-мистецькому, спортивному житті міста, області, держави, європейської та світової спільноти тощо.

Більша частина контенту (за 1,5 року – близько 2 тисяч різножанрових журналістських публікацій про багатовекторну діяльність УжНУ, висвітлення різноманітних подій у виші, публікацій про знаних осіб університету тощо) представлена в новинному модулі з автоматичною генерацією веб-сторінок під назвою «Чим живемо» [16]. Для зручності користувачів матеріали каталогізовано за жанрово-тематичним принципом у 45 рубриках, як-от: «Актуально», «З ректорату», «Зустрічі», «Позиція», «Підсумки», «Інтерв'ю», «Міжнародні контакти», «Теорія і практика» та ін. Форма представлення інформації – переважно текстово-фотографічна. Для унаочнення найбільш інформативно насичених чи важливих для університету подій використовується анімаційні фото-слайд-шоу та відео.

Для висвітлення сторінок історії і сучасності УжНУ, здобутків вищої освіти, погляд різних поколінь на сучасний стан справ у виші, області, державі, світі через інтерв'ю з відомими ветеранами, теперішніми працівниками, випускниками університету, перспективною молоддю, створено розділ «Галерея слави, успіху, надії» [6], у якому на сьогодні 16 матеріалів. Зокрема, опубліковано розмови з такими знаковими для УжНУ постатями, як Іван Мешко, Василь Комендар, Марта Волощук, Казимир Гурницький, Іван Кошинський, Людвик Шимон, Оксана Ганич, Василь Гомонай, Сергій Федака, Петро Мідянка та ін.

У рамках проекту «Розмови про найголовніше» [13] підготовлено нариси з елементами інтерв'ю з деканами математичного, біологічного, історичного, географічного, стоматологічного, фізичного факультетів та факультету здоров'я людини. Публікації, що розкривають особистості керівників підрозділів університету з маловідомого громадськості боку, поза роботою, – через розповіді про дитинство, родинне життя, уподобання, захоплення тощо, – доповнені також настроєвими відеороликами та фотоілюстраціями. Проект триває – і на стадії підготовки або редагування наступні кілька матеріалів у цьому ж жанрі.

Інформацію про науково-практичні здобутки працівників УжНУ, що оприлюднені в монографіях, збірниках статей, представлено в розділі «Наші видання» [11], який нараховує майже чотири десятки статей.

Участь учених університету в науково-практичних проектах, зокрема із закордонними установами, організаціями, відбито в розділі «Наші проекти» [12] – 13 матеріалів.

Інформацією про науковців інших ВНЗ, у тому числі закордонних, яких удостоєно почесного звання *Doctor Honoris Causa* Ужгородського національного університету поповнюється розділ «*Honoris causa*» [18]. За півтора року УжНУ надав таких звань Ігорю Юхновському – українському фізику-теоретику, доктору фізико-математичних наук, професору, академіку НАН України, Хайді Шварцзовій – професору, доктору філософії, директору Центральноєвропейського університету у м. Скаліці (Словаччина) та Коралії Которакі – доктору медичних наук, ректору Західного університету ім. Васіле Голдіша в м. Арадї (Румунія). Відомості про них відбито в названому розділі.

Спрямованість редакції Медіацентру на мультимедійний контент відбита в розділах «Відеогалерея» та «Наше радіо».

У розділі «Відеогалерея» [4] опубліковано майже 300 матеріалів, виготовлених працівниками Медіацентру. Серед них – відеосюжети з подій, коментарі, презентаційні та вітальні ролики тощо. Для розміщення створеної відеопродукції на відеохостингу «YouTube» зареєстровано канал Ужгородського університету [8], на який можна перейти за посиланням як із сайту Медіацентру, так і з офіційного сайту УжНУ.

З березня 2014 року систематично публікуються щотижневі (з перервою на літній період) підсумкові радіоогляди університетських подій у розділі «Наше радіо» [10] (понад три десятки випусків, підготовлених журналістом Медіацентру Іриною Левіною та студією «Медіаперспективи» при відділенні журналістики). Значущість такої діяльності зростає ще й з огляду на те, що Медіацентр став майданчиком для практики студентів у межах навчальних курсів, дотичних до радіожурналістики. Крім того, Медіацентр є базою для медійної практики студентів відділення журналістики стаціонарної і заочної форм навчання.

Ефективність роботи Медіацентру та його сайту, вважаємо, особливою виявилася в період вступної кампанії. Редакція систематично подавала узагальнену інформацію щодо вступу, зокрема, від ректора, проректорів, відповідального секретаря приймальної комісії, готувала звіти із засідань приймальної комісії, а також презентаційні матеріали про роботу структурних підрозділів. Опрацювання низки строкатих за формою, змістом, хронометражем фото- і відеоматеріалів, що надійшли з кількох факультетів, і виготовлення на їх основі кінцевого продукту, а також власні зйомки, обробка і монтування на запити окремих підрозділів, дало змогу розмістити у спеціально створеному на сайті Медіацентру розділі «Вступна кампанія. Профорієнтація» [2] 20 рекламних (профорієнтаційних) матеріалів, серед яких 18 презентаційних відеороликів про факультети.

Впродовж півторарічної діяльності, більша частина якої припадає саме на звітний період, високий рівень журналістської, рекламної та піар-продукції Медіацентру визнано в медіасередовищі Закарпаття. З редакцією радо контактують відомі в області і за її межами особистості. Зокрема, гостями Медіацентру були такі відомі особистості, як Петро Мідянка, Петро і Любов Часто, Віктор Дрогальчук, Олександр Гаврош, Ярослав Галас.

Завдяки оригінальному (не т. зв. копіпастовому) контенту, що його виготовляє редакція Медіацентру, матеріали про події в

УжНУ, серед яких чимало іміджевих публікацій, систематично з'являються в новинних стрічках закарпатських веб-ресурсів (за приблизними підрахунками, щомісяця від 50 і більше републікацій), серед яких «Заголовок», «Закарпаття онлайн», «7 днів.інфо», «Мукачево.нет», «Ужгород-ін», «Голос Карпат», «Дзеркало Закарпаття», «Закарпаттячко», «Карпат-ньюз», «Карпатський об'єктив», «Кліп-ньюз.інфо», «Нове Закарпаття», «Новини Закарпаття», «Новини Ужгорода», «Про захід», «РІО», «Тячів», «Ужгород-net.ua», «Ужгородські новини», «Час Закарпаття», офіційний веб-сайт Закарпатської обласної ради та ін. Через їх посередництво інформацію про Ужгородський університет ретранслюють на багатомільйонну аудиторію всеукраїнські сегрегатори новин, зокрема такі, як ukr.net, «Мета – новини», «Mediafox». З'являються републікації й у друкованих ЗМІ – зокрема, в газетах «Ріо», Закарпатська правда», «Карпатська Україна», журналі «Унікум». На основі тісної співпраці журналістів Медіацентру з редакціями обласних друкованих та електронних ЗМІ в згаданих засобах масової інформації у разі почастишали публікації, радіо- й телепродукція про Ужгородський університет. Така діяльність Медіацентру, окрім популяризаційної складової, має й іншу, не менш значущу в нинішніх складних умовах – економить вищу значні кошти.

Завдяки налагодженим Медіацентром контактам з сайтом Міністерства освіти і науки України [9], найбільш значуща інформація про роботу вишу публікується на веб-ресурсі МОН, ретранслюючись на всеукраїнську аудиторію. Найближчим часом для виходу на іншомовних споживачів інформації редакція планує готувати щотижневі огляди найважливіших подій в університеті в аудіо- та текстовому форматах англійською мовою.

Постійно вдосконалюється інструментарій сайту Медіацентру, зокрема – для розширення мультимедійних можливостей, інтерактивної та пошукової складової ресурсу.

Для відображення інформації в різних форматах (.ppt, .pdf, .doc та ін.) безпосередньо на сайті залучено потужності таких сервісів для публікації документів, презентацій, як SlideShare, Issuu, Google Docs, для розміщення ефектних анімованих фотопрезентацій встановлений ротатор контенту WOWSlider.

Навігаційна система ресурсу багаторівнева: горизонтальне меню у верхній частині (шапці) та набір посилань у нижній (футері) доступні на кожній сторінці сайту. Крім того функцію дороговказу по ресурсу виконує головна сторінка, на якій представлені

всі основні розділи сайту з останніми публікаціями в кожному і можливістю перейти на сторінку свіжого матеріалу чи архіву матеріалів відповідного розділу. Також сайт має внутрішню систему повнотекстового пошуку, передбачена можливість під'єднання користувачів до RSS-каналу сайту. Готовий до використання модуль створення різноманітних опитувань, підключений набір інструментів ShareThis, який максимально спрощує бажання поділитися цікавою інформацією на персональних сторінках користувачів найпоширеніших соціальних мереж або через електронну пошту.

Серед інструментів зворотного зв'язку з аудиторією для обговорення викладених у публікаціях думок, поглядів, а також конструктивних дискусій щодо проблемних питань життєдіяльності вишу, реалізована можливість коментування без реєстрації на самому сайті Медіацентру. Відвідувачі можуть залишати свої повідомлення, якщо авторизуються через свій профіль у якійсь із найпопулярніших соціальних мереж – Facebook, ВКонтакте, Google+. Паралельно існує й можливість зареєструватися на самому сайті. Реалізована опція контактування відвідувачів через редакцію через написання листів безпосередньо з сайту. Зворотний зв'язок забезпечує також система повідомлення про помічені помилки та неточності в публікаціях Orphus.

Як інтерактивний майданчик для висловлювання особистих думок, вражень, на сайті Медіацентру залучено потужності модулю «Блоги» [1]. У ньому налічується понад 30 публікацій 18 авторів – від студентів до ректора та члена-кореспондента НАН України.

Щоб полегшити пряме спілкування з керівним складом університету та його підрозділів – ректором, проректорами, деканами нашого вишу, а також для з'ясування актуальних для співробітників УжНУ, студентів, абітурієнтів питань, на сайті Медіацентру створена й успішно функціонує Віртуальна приймальня [5]. Редакція забезпечує оперативне реагування на запити, переадресовуючи працівникам, до компетенції яких входить їх вирішення, і публікує відповіді. У такий спосіб було проконсультовано понад півсотні осіб.

Сайт Медіацентру УжНУ, функціонуючи у тісному взаємозв'язку з офіційним веб-ресурсом вишу (перейти на нього можна з кожної сторінки через гіперпосилання, так само й на сайт Медіацентру – з офіційного ресурсу) і фактично виступаючи окремою ланкою інтернет-порталу вишу, посідає значущу нішу в інформаційно-комунікаційному просторі Ужгородського університету. Розповідаючи

про різні аспекти життєдіяльності УжНУ, про людей, які в ньому працюють, ресурс задовольняє запити і потреби якнайширшої аудиторії в оперативній і достовірній інформації про найбільшу на Закарпатті освітню установу, стосунок до якої мають десятки чи навіть сотні тисяч осіб. У громадській думці формується образ справді потужного й конкурентоспроможного навчального закладу у європейській і світовій системі освіти з передовими науково-інноваційними технологіями, що здатен готувати висококваліфікованих фахівців як для роботи в Україні, так і за кордоном.

Список використаних джерел

1. Блоги // Медіацентр УжНУ [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mediacenter.uz.ua/blog>.
2. Вступна кампанія. Профорієнтація // Медіацентр УжНУ [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mediacenter.uz.ua/publ>.
3. В Ужгородському національному університеті створено Медіацентр! // Медіацентр УжНУ [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mediacenter.uz.ua/index/preamble/0-42>.
4. Відеогалерея // Медіацентр УжНУ [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mediacenter.uz.ua/video>.
5. Віртуальна приймальня // Медіацентр УжНУ [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mediacenter.uz.ua/faq>.
6. Галерея слави, успіху, надії // Медіацентр УжНУ [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mediacenter.uz.ua/dir/24>.
7. Калашнікова Л. В. Інтернет-сайти вищих навчальних закладів як інноваційні канали комунікації в умовах формування інформаційного суспільства в Україні: автореф. дис. ... канд. соціол. наук: 22.00.04 /Л. В. Калашнікова ; Нац. ун-т внутр. справ. – Х., 2005. – 20 с.
8. Канал Ужгородського університету на «YouTube» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.youtube.com/channel/UCSIf0-iRoeS7nf5957HnI0Q>.
9. Міністерство освіти і науки України. Офіційний веб-сайт [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua>.
10. Наше радіо // Медіацентр УжНУ [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://mediacenter.uz.ua/news/nashe_radio/1-0-34.

-
11. Наші видання // Медіацентр УжНУ [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mediacenter.uz.ua/dir/vyd/19>.
 12. Наші проекти // Медіацентр УжНУ [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mediacenter.uz.ua/dir/proekty/20>.
 13. Розмови про найголовніше // Медіацентр УжНУ [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mediacenter.uz.ua/news/1-0-42>
 14. Сугак Д. Б. Веб-сайт кафедри в структурі єдиної інформаційної освітньої середовища: автореферат дисертації на соискание ученої ступені кандидата педагогічних наук: 05.25.03 / Д.Б.Сугак; Санкт-Петербурзький державний університет культури і мистецтв, 2012. – Санкт-Петербург. – 21 с.
 15. Філіпова Л., Шелестова А. Інформаційне моделювання контенту університетського веб-сайту: загальні принципи та методика / Л.Філіпова, А. Шелестова // Вісник Книжкової палати. – 2014. – № 3. – С. 17-20.
 16. Чим живемо // Медіацентр УжНУ [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mediacenter.uz.ua/news>.
 17. Шумицька Г. В., Пуграшик В.І. Медіацентр вищого навчального закладу як інструмент реалізації інформаційного потенціалу вишу /Г. В. Шумицька, В. І. Пуграшик // Наукові записки Інституту журналістики. – 2013. – Т. 52. – С. 235-238. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Nzizh_2013_52_46.pdf.
 18. Honoris causa // Медіацентр УжНУ [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://mediacenter.uz.ua/dir/honoris_causa/22.
 19. Scott Plous. Tips on Creating and Maintaining an Educational Web Site [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.socialpsychology.org/articles/top991.htm>.

ВИХОВАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В КОНТЕКСТІ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ

Вархолик Г.В.

*Львівський навчально-науковий центр
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»*

In the article the goals and objectives of environmental education of students in higher education in the context of environmental culture. It is shown that environmental education aimed at the formation of environmental knowledge and skills, and include them in the process of productive, efficient use of resources in their future careers.

Екологічна освіта як цілісне культурологічне явище, що включає процеси навчання, виховання, розвитку особистості, повинна спрямовуватися на формування екологічної культури як складової системи національного і громадського виховання усіх верств населення України, екологізацію навчальних дисциплін та програм, а також на професійну екологічну підготовку через базову екологічну освіту [1, с.256]. Екологічні проблеми мають глибинний характер і закорінені в тих структурах людського буття, що охоплюють релігійні, світоглядні системи, суспільні норми, міжетнічні та міжлюдські взаємини, культуру взагалі.

Концепція екологічного виховання, його змісту і методів ґрунтується на методологічному положенні про коеволюцію системи "природа і суспільство", тобто про узгоджений їх розвиток, про взаємозв'язок і взаємозалежність. Взаємодія з природою – необхідна умова і передумова становлення, функціонування і розвитку суспільства, цивілізації, що врешті-решт визначає провідну роль екологічного виховання як однієї з важливих умов вияву цього взаємозв'язку, що впливає на зміни екологічного становища у світі. Саме такий підхід є плідним як теоретична основа, що визначає наповнення екологічного виховного процесу [9, с.47]. Тому визначальним для розв'язання екологічних проблем сучасності є формування екологічної свідомості суспільства. Це педагогічне надзавдання може бути реалізовано лише через освітньо-виховну систему на основі принципово нових ідей, методів, підходів, які б урахували структуру екологічних знань, соціальні функції сучасної екології, традиції, звичаї, історичний досвід українського народу у справі осягання себе, свого місця в природі, зв'язків з природою і Всесвітом.

Вплив екологічних реалій “на всі без винятку аспекти політичного, економічного, соціогуманітарного та духовно-морального розвитку нашої держави сьогодні є настільки очевидним і масштабним, що нехтування ним виглядає, в кращому випадку, недалекоглядним і безвідповідальним” [6, с.15]. Проблема постійного екологічно безпечного розвитку, фізичного і морального здоров'я суспільства – це насамперед проблема індивідуальної та колективної свідомості, формування якої є прерогативою системи освіти.

У психолого-педагогічній літературі досліджувалися проблеми екологічного виховання (Л. Лук'янова, І. Мітрасова, Г. Тарасенко, С. Шмалей, Н. Негруца, Б. Йогансен, Г. Пустовіт, Л. Печко, Н. Дежнікова, В. Кукушкін, Л. Мантатова, Л. Моторна, Н. Пустовіт, С. Сапожников, Д. Теплов, А. Шуль-женко, Г. Ярчук) та ін. Водночас, проблема постановки педагогічних цілей та завдань виховання екологічної культури студентської молоді залишилася мало дослідженою.

Мета статті – обґрунтувати цілі та завдання екологічного виховання студентської молоді у вищих навчальних закладах в контексті екологічної культури.

Реалії сьогодення доводять, що стан природного і соціального середовища став похідним від діяльності людини і, отже, цілком безпосередньо залежить відтепер від рівня культури людей і міри їхньої моральності. Людська діяльність багата в чому є такою, що не лише перетворює, але й змінює природу у прямому розумінні цього слова [8]. Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що більшість авторів по-різному визначають поняття «екологічна освіта» і «екологічне виховання», деякі отожднюють їх між собою та з поняттям «екологічна культура».

Екологічна культура – це система органічно взаємопов'язаних елементів природоперетворюючої діяльності людини і її теоретико-моральної оцінки, яка обов'язково враховує соціально-екологічні принципи та вимоги [5, с.4].

Здебільшого зміст терміну «екологічна культура» розкривають через сукупність найбільш важливих його компонентів: екологічну грамотність, систему уявлень про закони і механізми функціонування економіки; уміння працювати з екологічною інформацією; екологічну свідомість; володіння екологічною мовою, екологічним мисленням, «правилами» екологічної поведінки; риси характеру, що забезпечують грамотні екологічні вчинки тощо.

Екологічні знання здобуваються в процесі екологічної освіти, проте екологічна освіта не зводиться тільки до екологічних знань, бо вона повинна сприяти розвитку характеру особистості; її здібностей та вмінь, необхідних для адаптації в умовах ринкової економіки.

Проблему формування світогляду доцільно змістити в реальну площину екологічного виховання, з'ясування праксеологічного змісту поведінки людини у природному середовищі та її стратегії виживання, оскільки саме так формується найактуальніша проблема сучасності – стратегія виживання людства. А це завдання, як відомо, є прерогативою сучасної екології, яка поміж усіх дисциплін має найвідповіднішу для цього методологію, концептуальні основи та систему робочих методів [2].

Наступним важливим компонентом екологічної культури особистості є екологічна свідомість як сукупність екологічних знань, ідей, поглядів, суджень, інтересів. Це поняття включає і раціональну складову (знання), і емоціональну (почуття), і зовнішній вплив, екологічні погляди інших людей, значимі для особистості. Екологічна свідомість є наслідком пізнання, безпосереднього відображення особистістю екологічних відносин і її ставлення до різних явищ екологічного життя сім'ї, школи, суспільства в конкретний період. Екологічне мислення і свідомість виступають як мотив і настанова відповідної екологічної поведінки. У своїх діях і вчинках люди спираються на знання, аналіз екологічної діяльності, досвід господарювання, передову екологічну практику.

Органічне злиття екологічної освіти і виховання забезпечує перехід екологічного мислення і свідомості у відповідні соціально-психологічні якості, у практичні навички екологічної діяльності, підвищення культури екологічної поведінки, а отже, збагачення екологічної культури загалом.

Аналіз сутності структурних елементів екологічної культури (екологічні знання й уміння, екологічна свідомість, екологічне мислення, екологічна поведінка, переконання та якості особистості, екологічна діяльність) дав змогу виявити їхній взаємозв'язок. Основу екологічної культури складають екологічні знання, але, своєю чергою, вони є базисним елементом екологічних поглядів. Без знань і умінь неможливо сформувані адекватне ставлення до діяльності, моральні орієнтири, а далі, при позитивному ставленні, сформовані знання й уміння стають передумовою продуктивної діяльності. Водночас можна виявити і зворотні зв'язки, оскільки,

наприклад, на процес засвоєння знань впливають мотиви пізнавальної діяльності, і тільки в реальній практичній діяльності формується система знань і умінь, виявляється ставлення до неї.

Екологічне виховання спрямоване на формування ставлення суб'єкта до екологічних знань, умінь і навичок, включення його в процес продуктивної, суспільно-корисної праці, до довкілля, використання ресурсів, що знаходить своє втілення в конкретній діяльності, у конкретних формах екологічних відносин.

Особливістю формування екологічної культури студентів є нормативне забезпечення курсів екологічної спрямованості, що передбачає засвоєння сучасних правових джерел, екологічного права, тобто системи юридичних норм, які регулюють взаємодію Людини й Природи. За умов створення нормативних основ правової держави загострилася проблема погіршення і значного псування об'єктів природоохоронного законодавства, а також забруднення окремими токсичними речовинами довкілля господарською діяльністю людини. У зв'язку з цим вивчення нормативних документів з проблем екології включає такі аспекти [3]: використання природних ресурсів, охорону довкілля; розгляд об'єктів екологічного права, здійснення екологічної експертизи, вивчення питань, пов'язаних з юридичною відповідальністю за екологічне правопорушення. Дидактично цілеспрямована організація оволодіння правовими екологічними законами сприяє вихованню потреби поводитися відповідно до них, а також поваги до законів і непримиренності до їх порушення, розвиває ціннісні орієнтації і позитивні мотиви екологічно правильної поведінки.

Основною метою екологічної освіти і виховання в структурі професійної підготовки фахівців є формування цілісного екологічного знання й мислення, необхідних для прийняття екологічно обгрунтованих господарських рішень на рівні підприємств, галузей, регіонів [7, с.334].

Екологічне виховання є частиною екологічної освіти (крім навчання і розвитку), адже “виховувати не означає говорити. Виховувати – це учити робити. Всі проблеми довкілля мають колективний характер. Охорона довкілля – це опосередковане ставлення один до одного. Екологічна свідомість формується лише в процесі діяльності” [4, с.112]. Потрібно навчити молодь розуміти, що відбувається навколо (робота ТЕЦ, кількість і типи дерев, що ростуть, садів, дикорослих лісів, транспортні потоки, викиди підприємств і ін.). Потрібно навчитися ставити екологічні завдання і вирішувати їх, уміти критично і тверезо оцінювати стан довкілля.

Молода людина повинна навчитися розуміти проблеми міста або села, в якому живе (місцева екосистема), мету формування заповідників та заповідних зон, знайомитися з глобальними проблемами екосистеми та з конкретною природою конкретного району, навчити уявляти, що буде в конкретному місті або селищі через 50-100 років.

Важливо також звертати увагу на те, що екологізація техніки – одна з найскладніших проблем сьогодення, розглядати питання техніки і довкілля, висвітлюючи згубні наслідки антропогенної діяльності, зокрема Чорнобильської катастрофи. Людина – єдина істота на планеті, яка не має здібностей екологічно захищатися, тому екологічно виховувати – це не просто закликати «не можна рвати, не можна смітити», а й пояснювати, чому не можна рвати і смітити [4].

Мета екологічного виховання – сформувані у молоді відповідальне ставлення до довкілля, підготувати особу, здатну до практичної діяльності, пропаганди екологічних ідей, захисту і поліпшення довкілля. Поза діяльністю сформувані відповідальне ставлення до природи неможливо.

Нині виділяють сім основних екологічних проблем:

- проблема продовольства;
- проблема енергії;
- проблема ресурсів;
- проблема демографії;
- проблема генофонду;
- проблема біосфери;
- проблема здоров'я людини.

У початковій школі вчитель формує дбайливе ставлення дітей до природи трактуванням з особистих позицій таких понять, як краса, значущість, роль, цінність.

У середній школі важливо розглянути проблеми: живопис і природа; музика і природа; образ природи в різні історичні періоди; антропогенний чинник (види дій людини, зміни в довкіллі та їх наслідки – це все наше здоров'я).

Випускник середньої школи повинен знати: екологічні суперечності глобального масштабу, що зачіпають самі основи існування цивілізації; причини загострення сучасних екологічних проблем; різні шляхи вирішення екологічних проблем в країнах світу; можливості внести гармонію у взаємини між суспільством і природою: планова організація виробництва; дотримання гуманістичних іде-

алів у збереженні здоров'я людей, заощадженні ресурсів нашої планети; освоєння космічного простору в цілях мирної цивілізації; впровадження в промисловість ресурсозберігаючих і безвідходних технологій, утилізація відходів; посилення державного контролю за станом довкілля і джерелами забруднення; перебудова психології населення стосовно довкілля.

Ці знання є основою для виховання екологічної культури студентської молоді.

У вищих навчальних закладах студенти повинні розуміти, що передусім людина має зцілитись сама, а потім зцілювати природу. Саме тому сьогодні екологічна парадигма дедалі більше набуває рис світоглядної і моральної цінності. Тож екологізація моралі й формування екологічного імперативу постають могутніми чинниками унормування й гармонізації людиною своїх взаємин з довкіллям. Шлях до утвердження нової моральності лежить через відновлення духовності в людському житті, утвердження онтологічного статусу вищих цінностей, що передбачає суттєві зміни у свідомості людини, її світоглядних принципів і пріоритетів. Ці зміни пов'язані з утвердженням нового екоцентричного типу екологічної свідомості. При цьому «суто екоцентричний підхід до екологічної свідомості, який першочерговим завданням ставить збереження природи, на практиці реалізувати складно. Екоцентрична свідомість має доповнюватись сучасними морально-етичними принципами, відповідаючи мисленню, в основі якого закладено ставлення до природи як до Божого дару, унікальної цінності, основи існування людського суспільства. За таких обставин екологічна парадигма справді набирає культуротворчих ознак» [10, с.96].

Культуротворча природа екологічної парадигми ґрунтується все на тій же екологізації моралі, утвердженні екологічного імперативу як головного етичного ідеалу людства, побудованого на базі екологічних цінностей і норм, які, своєю чергою, формують «безмежну відповідальність людини за все живе». Екологічна відповідальність, яка складається з ціннісного, інформаційно-пізнавального (інтелектуального) й поведінкового (діяльнісного) компонентів як культуротворча характеристика має прояв в орієнтації на позитивну, екологічно доцільну, небезпечну й компетентну діяльність у системі «людина - суспільство - природа», мета якої – самозбереження й самореалізація людини; досягнення стратегічної настанови, пов'язаної зі стійкою коеволюцією процесів розвитку людини і біосфери Землі.

Саме екологічна освіта й виховання, що спираються на нову екологічну етику, з урахуванням вимог гуманітаризації, прогностичності, глобалізації, неперервності, інтегративності та самоорганізації, здатні формувати всебічно розвинену особистість з науково обґрунтованим, раціональним та високодуховним ставленням до природи.

Тому екологічна культура й екологічна відповідальність разом з екологічною освітою і вихованням утворюють основу раціональної взаємодії людини і природи. Як наслідок, екологічна свідомість набуває дієвості, системності, цілісності й багатогранності.

Формування екологічної культури майбутніх фахівців ставить такі основні завдання:

- вивчати природу свого краю, виховувати дбайливе ставлення до природних багатств України;
- виховувати нетерпиме ставлення до вчинків, які завдають шкоди природі;
- озброїти майбутніх фахівців знаннями, виробити у них практичні вміння і навички раціонального природокористування, спонукати їх до конкретних дій щодо поліпшення стану довкілля, не допускати негативних впливів на природу в процесі своєї трудової діяльності;
- формування відповідальності за природу як національну, так і загальнолюдську цінність, основу життя на Землі;
- формування у майбутніх фахівців усвідомлення того, що людина – частина природи, а історія людського суспільства – частина історії природи, що природа є першоосновою існування людини і суспільства;

Таким чином, екологічне виховання доцільно розглядати в контексті екологічної культури. Спираючись на філософські положення про взаємодію людини, суспільства і природи, а також природи і культури, суть екологічного виховання можна визначити як процес, спрямований на формування екологічної свідомості, що включає такі ключові категорії, як світогляд, стосунки, цінності, поведінку. Екологічне виховання – це соціокультурний феномен, педагогічна інтерпретація якого сприяє вільному розвитку інтелектуальної і духовної сфери школярів в мікро- і макромісці його існування, формуванню у них наукового світогляду, досвіду соціальних стосунків і системи цінностей у взаєминах з природою, довкіллям і людьми, що орієнтує учнів на усвідомлену діяльність щодо збереження життя на Землі для сьогодення і майбутніх по-

колінь. Метою і кінцевим результатом екологічного виховання є сформована еколоґо-світоглядна позиція випускника.

Екологічне виховання не може бути успішним, якщо здійснюється лише на заняттях. Тому до подальших напрямів дослідження відносимо аналіз можливостей виховання екологічної культури студентської молоді в позааудиторній діяльності.

Список використаних джерел

1. Білявський Г.О. Основи екології /Г.О. Білявський, Р.С. Фурдуй, І.Ю. Костіков. – К.: Либідь, 2004. – 408 с.
2. Дробноход М.І. Філософія екологічної освіти: концептуальні основи /М.І. Дробноход // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 3. – С. 43-49.
3. Єфіменко Н. П. Особливості формування екологічної культури студентів вищих технічних закладів освіти: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 /Н.Н. Єфіменко; Харківський держ. педагогічний ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Х., 2000. – 18 с.
4. Кукушкин В.С.Общие основы педагогики: учеб. пособ. для студентов пед.вузов /В.С.Кукушкин.– М.: Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2006. – 224 с.
5. Ліпич І.І. Екологічна діяльність як складова соціокультурного процесу: автореф. дис... канд. філос. наук: 09.00.03 /І.І. Ліпич; Київський національний ун-т ім. Тараса Шевченка. – К., 2008. – 18 с.
6. Магура Н. Л. Формування екологічних знань учнів професійно-технічних закладів освіти у процесі вивчення біології: дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 /Н.Л. Магура. – К., 2002. – 249 с.
7. Моторна Л.В. Системний підхід у сфері екологічної освіти та виховання у ВНЗ I-II рівнів акредитації // Проблеми освіти: науково-методичний збірник, 2006. – Третій спеціальний випуск. – С. 333-337.
8. Сидоренко Л.І. Сучасна екологія. Наукові, етичні та філософські ракурси: навч. посіб. / Л.І. Сидоренко – К.: Вид. ПАРА-ПАН, 2002. – 152 с.
9. Теплов Д.Л. Экологическое воспитание старшеклассников в системе дополнительного образования // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 46-50.
10. Ярчук Г. Екологічне виховання: сутність та основні напрями // Вища освіта України. – 2008. – №2. – С. 91-97.

ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ДОСВІД ВЕДЕННЯ ПОЛІТИКИ ЗБЕРЕЖЕННЯ НАВКОЛИШНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

Волошенко С.С.,

здобувач кафедри економіки підприємства
економічного факультету,

Стріщак Н.Р.,

студентка 5 курсу факультету міжнародних відносин
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

The article considers and analyzes the importance of European development taking into account environmental factors that manifests reflected in the legal system of the European Community.

Keywords: Ecology, the EU, sustainable development, collaboration

Постановка проблеми. На сьогодні захист навколишнього середовища та зменшення ризику для здоров'я людей, що виникають з наявності існуючих проблем екологічного характеру, є важливою проблемою, яка існує на національному, регіональному, європейському а також на світовому рівнях.

З кожним роком проблеми, пов'язані з довкіллям, стають дедалі актуальнішими і гострішими. Це питання є найскладнішим для європейського континенту, оскільки здійснення стратегії стійкого розвитку неможливе без гармонізації її з потребами екології. І саме це питання формує активну політику Європейського Союзу, що визначається довгостроковим міжнародним співробітництвом на основі міжнародних договорів та безпосередньої участі в міжнародних організаціях, які приймають найважливіші рішення стосовно охорони довкілля.

Мета статті. Розглянути і проаналізувати важливість для європейського розвитку врахування екологічного фактору, що проявляє себе у правовій системі Європейського Співтовариства.

Виклад основного матеріалу. Розгляд стійкого розвитку, вираженого через призму екології, включає не тільки чергові наміри покращання екологічного становища і вирішення сучасних екологічних питань та проблем, але й переконує в необхідності осмислення первинних основ, зв'язків у процесі еволюції природи та людини [1] і розглядається в даний момент як єдина життєздатна соціально-економічна модель охорони навколишнього середовища.

Уже протягом 30 років ЄС здійснює екологічну політику, яка передбачає проведення заходів у сфері охорони навколишнього середовища.

В травні 2003 року в Києві 35 країн та Європейське Співтовариство підписали Протокол Комісії ООН з економічних питань для Європи щодо стратегічної оцінки навколишнього середовища (Strategic Environment Assessment – SEA). Протокол зобов'язує сторони оцінювати наслідки впливу на навколишнє середовище, завдані планами і програмами. В процесі прийняття рішень стратегічна оцінка виступає основним інструментом у процесі стійкого розвитку.

Регламентом Ради (ЄЕС) № 1210/90 від 7 травня 1990 р. було створено Європейську Агенцію з питань навколишнього середовища та європейської системи обміну інформацією та спостереження за навколишнім середовищем [2]. Дана агенція займається збиранням і обробленням інформації про стан навколишнього середовища а також надає Співтовариству та країнам-членам цю інформацію, що являється пріоритетною для визначень і реалізацій стратегічних програм на даний момент за умовою «Strategic Environment Assessment – SEA».

На Четвертому засіданні Ради з питань співробітництва Україна – ЄС (26 червня 2001 року, Люксембург) сторони домовилися про 6 пріоритетів у впровадженні Угоди про партнерство та співробітництво; одним із зазначених положень було визначено охорону навколишнього середовища... [3]. Також Європейською радою було обговорено стратегію стійкого розвитку, яка була запропонована Комісією ЄС («Стабільна Європа для кращого світу: європейська стратегія стабільного розвитку»). Ця стратегія включила заходи, які стосуються небезпек, визначених такими, що загрожують добробуту людей, а саме, зміни клімату, збільшення ризику захворювань та інше.

В розділі XIX Договору про заснування Європейського Співтовариства викладені принципи, які стосуються загальної політики у сфері навколишнього середовища. Стаття 174 визначає ці принципи як основу діяльності Співтовариства в галузі забезпечення правовідносин стосовно екологічних питань, проте не дає їх визначень:

- *Принцип «платить той, хто забруднює».*

Вперше це поняття з'явилося в Програмі дій у сфері навколишнього середовища (1073-1976), в якій зазначалось, що на превентивні заходи витрачаються певні кошти і ці кошти, необхідні для відновлення навколишнього середовища, повинен сплачувати той, хто забруднює довкілля. Цей принцип використовувався у всіх наступних програмах і був введений у вторинне законодавство в 70-х роках, а пізніше був інтегрований в параграф 2 ст. 130R Маастрихського договору (параграф 2 ст. 174 Амстердамського договору).

- *Превентивний принцип.* Мета цього принципу полягає у досягненні цілей, визначених політикою Співтовариства у сфері навколишнього середовища, а саме, «безпечне та раціональне використання природних ресурсів». Цей принцип знайшов своє відображення у вторинному законодавстві. Секреторіальні рамкові директиви (щодо води, відходів, повітря) містять наочні приклади застосування цього принципу.

- *Профілактичний принцип.* У випадку існування повної науково обґрунтованої впевненості не може виправдовуватись відкладення заходів, які б попередили погіршення стану навколишнього середовища. В даному випадку на противагу превентивному принципу присутня наукова невпевненість по відношенню до ризику, який може існувати. Посилання від 2000 року Комісії ЄС (COM (2000)1, 02.02.2000) містять рекомендації щодо застосування профілактичного принципу.

- *Принцип походження.* Принцип набирає значної ваги, коли йдеться про транскордонне забруднення.

- *Захисний принцип* [4].

Довгий час політика Співтовариства у сфері навколишнього середовища зосереджувалась в основному на вирішенні питань, які існують всередині Співтовариства. Проте все змінилось з визнанням глобальності забруднення та необхідності спільних дій як на регіональному, так і на міжнародному рівнях.

Остання Шоста Програма дій Європейського Співтовариства у сфері навколишнього середовища на 2001-2010 роки під назвою «Навколишнє середовище 2010: наше майбутнє, наш вибір» концентрує увагу на одному з важливих напрямів стосовно співробітництва в рамках ЄС, а саме: удосконалення процесу імплементації чинного законодавства для країн Співдружності. Структура по імплементації та виконанню законодавства у сфері навколишнього середовища є неформальною структурою державних органів країн-членів ЄС, яка створена для того, щоб забезпечити більш ефективне застосування законодавства у сфері навколишнього середовища[5].

Щодо забезпечення національних інтересів, то адаптація українського законодавства до норм та стандартів ЄС має ключове значення для європейської інтеграції України. Вона має охоплювати в цілому національну правову систему і чинне законодавство, правотворчий процес, правозастосування та процесуальні норми зокрема. Важливою проблемою для України, що потребує вирішення питань екологічної безпеки і дотримання загальноприйнятих екологічних

стандартів, є наближення українського законодавства до правової системи Європейського Союзу. Першочерговим завданням має стати юридичне транспонування вимог ЄС. В Україні хоча і зроблено певні кроки щодо гармонізації національного законодавства до вимог ЄС, однак комплексний аналіз юридичних невідповідностей між існуючим національним законодавством та правовою сферою ЄС, а зокрема і в галузі екології, до цього часу не проводився [6]. Тому на першому етапі необхідно провести такий аналіз, щоб розробити реалістичний план для проведення імплементації.

Другим етапом в ієрархії пріоритетів має бути детальне порівняння та аналіз розбіжностей існуючого національного законодавства у сфері екології з відповідним законодавством ЄС. Для адекватної оцінки розбіжностей між національним законодавством та вимогами ЄС необхідно провести зіставлення кожного положення директив з конкретним положенням національного законодавства України. У програмах і планах адаптації відображаються конкретні вимоги, які необхідно виконати до конкретних дат. З цією метою необхідно розробити пристосовані до кожної директиви методики.

На наступному етапі необхідно зробити оцінку адміністративного та інституціонального забезпечення, яке треба задовольнити, щоб гарантувати ефективне виконання завдань імплементації. При цьому передбачається моніторинг та контроль законодавчих механізмів [7].

Висновки. Значною мірою українське законодавство є фрагментарним, неповним чи відмінним від відповідного законодавства ЄС. Водночас відповідне європейське законодавство постійно розвивається, і Україні необхідно ще пройти значний шлях розбудови власної нормативно-правової бази і гармонізації її з екологічним правом ЄС.

Політика Європейського Союзу у сфері навколишнього середовища спрямована на досягнення наступних цілей:

- Збереження, захист і поліпшення якості навколишнього середовища.
- Охорона здоров'я людини.
- Раціональне використання природних ресурсів.
- Сприяння вживанню заходів на міжнародному рівні для вирішення регіональних або світових екологічних проблем і, зокрема, сприяння боротьбі зі змінами клімату.

Політика Європейського Союзу у сфері навколишнього середовища повинна бути також спрямована на високий рівень захисту довкілля з урахуванням різноманітностей ситуацій у різних регіонах Союзу.

При підготовці своєї політики щодо навколишнього середовища ЄС бере до уваги :

- Наявні науково -технічні дані.
- Умови навколишнього середовища в різних регіонах Союзу.
- Потенційні вигоди і витрати.
- Економічний і соціальний розвиток Союзу в цілому і збалансований розвиток її регіонів.

Варто відзначити, що всі держави — члени несуть відповідальність за реалізацію ЄС природоохоронного законодавства. Формування політики Європейського Союзу у сфері охорони навколишнього середовища здійснюється поетапно шляхом прийняття так званих Програм дій з навколишнього середовища, які, хоча і носять рекомендаційний характер, але завдяки встановленню чітких напрямів, цілей і принципів екологічної політики Європейського Співтовариства, разом з їх детальним описом і графіком реалізації, сприяють розвитку та імплементації екологічного законодавства Європейського Союзу [8].

Список використаних джерел

1. Мельник Л.Г. Фундаментальные основы развития – Сумы: ИТД «Университетская книга», 2003. – С.5
2. Стратегія ЕЕА на 2009 – 2013 роки - Багаторічна робоча програма. Люксембург: Представництво для офіційних публікацій Європейських Співтовариств, 2009 рік.
3. Чалий О. Стан та перспективи співробітництва між Україною та Європейським союзом // Інституційні реформи в ЄС. – 2004. – № 4. – С.32-40
4. Сансі М. «Екологічне право ЄС. – Українською мовою. Навчальний посібник. К.: ІМВ КНУ імені Тараса Шевченка, 2004. – 158.
5. Інформація з офіційного сайту Європейського Союзу. Програма «Навколишнє середовище 2010: наше майбутнє, наш вибір» [Електронний ресурс] - Режим доступу: <http://europa.eu.int/comm/environment/newprg/index.htm>
6. «Problems arising in the process of implementation of european waste management legislation» Michthenko V. S., Vigovska H. P., Council for Productive Forces Study, National Academy of Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine
7. Андрущенко В. Організоване суспільство / Інститут вищої освіти АПН України. — К., 2006.
8. Матеріал з Вікіпедії — вільної енциклопедії. Екологічна політика ЄС [Електронний ресурс] - Режим доступу: http://uk.wikipedia.org/wiki/Екологічна_політика_ЄС

ЯКІСТЬ ПІДГОТОВКИ КАДРІВ ЯК ФАКТОР ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ОСВІТНЬОЇ ІНТЕГРАЦІЇ

Дацків І.Є.,

здобувач кафедри педагогіки та психології
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

The article focuses on the quality of the training that is an important element of the state-building and a step towards integration with the European system of education. The academic culture of Ukrainian society depends on the transparent educational services openly, the assurance of the combination of education, research and innovation in the educational process.

Keywords: *integration, quality of education, training, innovation, educational space.*

Освіта є основним ідентифікатором розвитку будь-якого суспільства та фактором державотворення і культури. Кожна високорозвинута держава спрямовує зусилля на вдосконалення навчально-виховного процесу та розбудову мережі навчальних закладів. Важливою ланкою системи освіти є професійна освіта, адже підготовка висококваліфікованих, конкурентоздатних фахівців є основою кадрового потенціалу держави. Висока конкурентність на ринку праці спонукає до забезпечення якісної професійної освіти, що в свою чергу вимагає підвищення рівня професіоналізму та компетентності випускників. Запорукою успіху є дотримання норм і законів на всіх рівнях системи освіти. Відсутність належного контролю за якістю підготовки українських фахівців зумовлює актуальність теми.

Питання адаптації вищої освіти України до європейського освітнього простору вивчається багатьма науковцями, зокрема В.П.Андрущенко, І.В.Артёмовим, І.О.Вакарчуком, О.А.Дубасенюк, В.С.Журавським, М.З.Згуровським, Г.О.Козлаковою, В.Г.Кременем, В.І.Луговим, Ж.В.Талановою, Л.І.Федуловою. В останні десятиріччя виникло багато проблем ефективного реформування освіти. Шляхи їхнього вирішення пропонували у своїх дослідженнях Я.Я.Болюбаш, А.В.Кульчицька, Н.Г.Ничкало, М.Ф.Степко, М.М.Чепіль та ін.

Метою статті є теоретичний аналіз якості підготовки кадрів вищими України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору.

Відповідно до мети були поставлені завдання: визначити роль якості підготовки кадрів для розвитку системи вищої школи; виокремити проблеми підготовки кваліфікованих фахівців у контексті євроінтеграційних освітніх процесів.

Розвиток вищої освіти в Україні регламентується нормативно-правовою базою, законами України «Про освіту», «Про вищу освіту», завдання та напрями реформування викладені у Державній національній програмі «Освіта» (Україна XXI століття) та Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки.

Система вищої освіти в Україні орієнтується на підготовку конкурентоспроможної, всебічно розвиненої особистості з готовністю нестандартно мислити та творчо розв'язувати професійні завдання в умовах організаційної, академічної, кадрової та фінансової свободи вузу. Таким чином, згідно з принципами автономії вузів відповідальність за якість освіти покладається на кожного з них. Закон «Про вищу освіту» чітко встановлює «основні правові, організаційні, фінансові засади функціонування системи вищої освіти, створює умови для посилення співпраці державних органів і бізнесу з вищими навчальними закладами на принципах автономії вищих навчальних закладів, поєднання освіти з наукою та виробництвом з метою підготовки конкурентоспроможного людського капіталу для високотехнологічного та інноваційного розвитку країни, самореалізації особистості, забезпечення потреб суспільства, ринку праці та держави у кваліфікованих фахівцях» [7].

Досягнення високого рівня академічної культури українського суспільства сприятиме «соціальної інтеграції, тобто консолідації соціальних відносин між індивідами й спеціалістами з метою задоволення їхніх потреб; соціальній адаптації, тобто розвитку в людей соціальних якостей, що підвищують ефективність їхньої діяльності в соціумі; соціальному захисту і самозахисту, забезпеченню прав людей і соціальних гарантій; підготовці кадрів, які забезпечили б досягнення соціальної гармонізації, сприяли б розбудові соціальної держави» [4, с.8].

На нашу думку, формування прогресивних фахівців необхідно розпочати із надання більш якісних освітніх послуг та забезпечити контроль за цим процесом. У розділі 5 Закону України «Про вищу освіту» передбачаються:

- 1) системи забезпечення вищими навчальними закладами якості освітньої діяльності та якості вищої освіти (система внутрішнього забезпечення якості);

2) системи зовнішнього забезпечення якості освітньої діяльності вищих навчальних закладів та якості вищої освіти;

3) системи забезпечення якості діяльності Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти і незалежних установ оцінювання та забезпечення якості вищої освіти [7].

Варто зазначити, що з поступом інформаційних технологій та науково-технічним прогресом ми повинні бути готовими щодо зростання вимог до кандидатів під час працевлаштування. Процес глобалізації та інтеграції вимагає від випускників вузів володіння іноземною мовою, вміння аналізувати проблеми та знаходити шляхи їхнього вирішення, застосовуючи неординарне, творче та критичне мислення.

Готовність до інноваційної та наукової діяльності є обов'язковою вимогою не лише до студентів, а й до викладачів. Оскільки без залучення учасників навчально-виховного процесу до дослідницької роботи ми не можемо говорити про гідного фахівця на ринку праці. Використання мультимедійних презентацій, залучення студентів до виконання творчих проектів, пошук інформації, користуючись електронними бібліотеками, урізноманітнює навчальний процес, зацікавлює студентів та сприяє вдосконаленню майстерності викладача.

Важливо переглянути співпрацю вищої школи із роботодавцями, які в першу чергу повинні бути зацікавлені у достатній кваліфікації потенційного працівника. У Лювенському комюніке визначено: “підтримування та оновлення кваліфікованої робочої сили завдяки тісній співпраці між урядами, інституціями вищої освіти, соціальними партнерами та студентами. Це дозволить вищим навчальним закладам краще відповідати потребам працедавців, а працедавцям – краще розуміти перспективи в освітній сфері. Інституції вищої освіти у співпраці з урядами, урядовими агенціями та працедавцями мають поліпшити надання, доступність та якість своїх служб, що займаються орієнтацією студентів і випускників щодо їхнього працевлаштування та кар'єрного розвитку. Ми заохочуємо запровадження до освітніх програм стажування на робочому місці та навчання на роботі” [2].

Важливим є зауваження М.М. Чепіль, що “одним із головних завдань модернізації вищої освіти є усунення значних структурних невідповідностей між потребами економіки й обсягами, структурою підготовки і перепідготовки фахівців шляхом стратегічного планування розвитку пріоритетних галузей економіки та їх збалансованого кадрового забезпечення. Найважливішою і найсклад-

нішою проблемою є визначення потреби держави у фахівцях з вищою освітою, і добре відомо, що сучасні методи визначення потреб далекі від досконалих” [8, с.131].

Через перенасиченість ринку праці деякими спеціальностями представникам підприємств варто висловити свої рекомендації щодо кількості місць держзамовлення та запропонувати перелік обов’язкових предметів для освоєння певного фаху. Суспільству психологічно важко сприйняти нововведення через надмірну консервативність та неготовність до будь-яких змін. Ми погоджуємось з І.В. Артёмовим, який виділяє кілька “стримуючих факторів та викликів”, розв’язання яких пришвидшить інтеграцію до світового освітнього простору:

1. Можливе «вихолощення» в процесі інтеграції існуючих традицій і потужних можливостей вітчизняної вищої освіти, яку слід не руйнувати, а вдосконалювати і розвивати на основі національної концепції вищої освіти.

2. Посилення імміграції висококваліфікованих спеціалістів і загалом «мізків», якщо не створювати їм належних умов праці і відповідної її оплати.

3. Недостатність науково-методичного, кадрового, матеріально-технічного і фінансового забезпечення для реалізації положень Болонського процесу в Україні.

4. Надлишкова регламентація та недостатня гнучкість адаптування навчальних програм з багатьох дисциплін і неготовність багатьох вузів формувати нові компетенції випускників, з урахуванням мобільності ринку праці.

5. Гострою залишається проблема використання іноземних мов, незважаючи на те, що у прикордонних регіонах більшість населення спілкується двома-трьома мовами сусідніх країн [1, с. 259].

Між вимогами сучасного суспільства до фахівців і реальним рівнем їхньої підготовки існує ряд суперечностей. “Нинішня система вищих навчальних закладів, їхня структура, діяльність не забезпечують сучасного рівня надання освітніх послуг. Саме тому необхідно окреслити систему дій, спрямованих на розвиток вищих навчальних закладів, розглянути питання багаторівневості навчального процесу, якості вищої освіти в контексті ринку праці, контролю держави за якістю вищої освіти, університетської науки, гуманізації вищої освіти” [8, с.129].

Для успішної та швидшої адаптації вищої освіти України до європейських стандартів необхідно, перш за все, подолати відста-

вання у певних напрямках. С.І. Здіорук, А.Ю. Іщенко та М.М. Карпенко радять вживати активні заходи, спрямовані на превентивне відвернення майбутніх проблем і викликів [5].

Усе вищенаведене дає можливість визначити основні завдання, а саме:

- забезпечити органічне поєднання освітньої, наукової та інноваційної діяльності у навчально-виховному процесі;
- сприяти обміну досвідом, участі студентів у міжнародних програмах через співробітництво українських та зарубіжних ВНЗ;
- забезпечити доступ до інформаційних ресурсів на основі відповідних інформаційних технологій, тобто створення електронної бібліотечної системи;
- створити умови для реалізації системи освіти впродовж життя.

Отже, підготовка кваліфікованих фахівців відіграє значну роль в інтеграції до європейського освітнього простору. Проте необхідно забезпечити якість надання освітніх послуг та регулювати цей процес залежно від потреб суспільства. Залучення до активної співпраці роботодавців, поєднання освіти і науки, збалансованість і відкритість освітньої системи, формування достатнього рівня академічної культури, міжнародна співпраця та випереджувальний характер освітніх послуг сприятиме досягненню цієї мети і зможе утвердити становище освіти України на регіональному та світовому рівнях.

Перспективою подальших досліджень є проаналізувати зарубіжний досвід передових країн щодо підготовки фахівців з метою впровадження в українську систему освіти.

Список використаних джерел

1. Артёмов И. В. Европейская интеграция Украины: стан, проблеми, перспективи: зб. наук. статей у 2 кн. / И. В. Артёмов. – Кн.2. – Ужгород : ПП «АУДОР-ШАРК», 2014. – 452 с.
2. Болонський процес у період до 2020 року – Європейський простір вищої освіти у новому десятилітті. Комюніке конференції європейських міністрів вищої освіти, Льовен та Лювен-ля-Ньов, 28-29 квітня 2009 року. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.ubs.gov.ua/files/1397_files_1/louvain.pdf

-
3. Всесвітня декларація про вищу освіту в XXI столітті: бачення та дії /ЮНЕСКО. – Париж, 1998. – 140 с.
 4. Гарашук О. В. Основні функції вищої освіти України в контексті її модернізації та євроінтеграції / О. В. Гарашук, В. І. Куценко // Міжнародний науковий вісник: зб. наук. статей за матеріалами XXVII Міжнародної науково-практичної конференції (Ужгород-Будапешт, 26-29 листопада 2013 року). – Вип. 8.– С. 7-16.
 5. Здіорук С. І. Формування єдиного науково-освітнього простору України: оптимальне використання засобів забезпечення випереджального характеру. Аналітична доповідь / С. І. Здіорук, А. Ю. Іщенко, М. М. Карпенко. – Київ, 2011. – 43 с. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.niss.gov.ua / content/articles/files/science_educational-e2f67.pdf](http://www.niss.gov.ua/content/articles/files/science_educational-e2f67.pdf)
 6. Кремень В. Г. Філософія освіти XXI ст. / В. Г. Кремень // Професійна освіта: педагогіка і психологія: польс.-укр. щоріч./зред. Т. Лєвовицького, І. Зязюна та ін. – Ченстохова; Київ, 2003. – С. 13-22.
 7. Про вищу освіту: Закон України від 1 липня 2014 № 1556-VII. – Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/>
 8. Чепіль М. М. Порівняльна педагогіка: навч. посіб. / М. М. Чепіль. – К. : Академвидав, 2014. – 216 с.

TRAINING OF FUTURE TEACHERS TO THE FORMATION OF INTER-ETHNIC TOLERANCE AMONG STUDENTS OF SECONDARY SCHOOLS

*Zaliesova Irina,
graduate student*

Vinnitsa State Pedagogical University them. M.Kotsyubynsky

У статті розглядаються технології навчання, які є ефективними у підготовці майбутніх вчителів до формування міжнаціональної толерантності учнів в умовах ВНЗ. Доведено, що надбання практичного досвіду майбутніх учителів з виховання міжнаціональної толерантності в учнів може здійснюватись шляхом використання методу проектного навчання.

Ключові слова: *технології навчання, метод проектного навчання, майбутні вчителі, міжнаціональна толерантність, учні загальноосвітніх шкіл.*

The article deals with learning technologies that are effective in preparing future teachers for the formation of interethnic tolerance of students in a university. It is proved that the obtaining practical experience of future teachers to educate students in interethnic tolerance may be performed by using the method proektного training.

Keywords: *technology training method proektного training future teachers, ethnic tolerance, students in secondary schools.*

Statement of the problem. Tolerance of the individual is one of the current challenges . To resolve it scholars are engaged, as well as practitioners of various social institutions. Important role in its solution belongs to the teacher, who is the main leader of the ideas of peaceful co-existence in international society. In terms of education, modernization of its new social role lies in readiness to bring up young people in the global democratic space.

In a multicultural society it is the teacher who is to initiate the active support of a cultural dialogue through which students would be able to know the essence of others , themselves through comparison and interaction with others, to acquire the skills of empathy, practical cooperation between different ethnic groups. Equally important is the role of the teacher on educational level, to serve as a bridge of ideas fundamental principle of political strategy - of peaceful co-existence between states, countries and people, rejecting any military solution of ethnic and religious conflicts .

Due to expansion and deepening of human communication there is a growing need in the formation of personality, who is able to build this relationship on the principles of tolerance : respect , acceptance and understanding of the diversity of our world's cultures , forms of expression and ways of being human , harmony in diversity . [5] The development of the global information space of a teacher confronts the task to form in the younger generation 's ability to live and work in a fundamentally new environment based on the principles of tolerance , understanding and cooperation.

In this regard, there's a search for technology training , - training that would prepare future teachers to work in today's multicultural world.

Effective in preparing future teachers for the formation of inter-ethnic tolerance under university training of students is, in our opinion, the design method of training as a student engages in active participation in public life and learns professional competence through direct action. Awareness of the need to prepare future professional to educate pupils in ethnic tolerance is carried out not only in the theoretical training , but when the future teacher learns to perceive and understand the diversity of cultures of the world , forms of expression and ways of being human in daily life. Directly in such activities and professional outlook , skills of interaction, independence judgments, critical thinking , boldness in action and reflexivity are formed, and as a result , future professionals form a set of knowledge and skills , personal qualities that define their professional competence .

Analysis of recent research and publications. The issue of tolerance of the individual concerns the current scientific and educational community , world and national level. Among contemporary research in Ukraine major fundamental achievements in this direction have been studied by O. Bezkorovayna , I. Beh , V. Kremen , M. Fitsuly , A. Shvachko .

Strategic directions of tolerance in education determines O. Savchenko. Pedagogical aspects of this issue highlights Sukhomlinskyi, characterizing features of modern transformational changes in education as a social process .

The scientist notes that tolerance in the current context of education should be seen as a general methodological approach.

The founder of the concept of multicultural education is an American scientist D. Banks.

The European scientific world is actively seeking coexistence of different people. Among its representatives are the developers of intercultural pedagogy - Esinher G. , A. Thomas , L Ekstrand.

The study of the scientific achievements of foreign scientists contribute to the deepening and expansion of theoretical and practical experience of tolerance of future teachers.

Gaining practical experience in training of future teachers of ethnic tolerance among students , as has been noted above, can be carried out efficiently through the use of project-based learning .

A project is everything that is made up or planned. Project (derived from Latin, means " thrown forward ") is conceived as a prototype of the object. In World Encyclopedia this phenomenon is interpreted as a " prototype , the prototype of the object offered.

Development of the project requires , first , knowledge about the objects of design , function and operation of environmental activities (reality), introduced in the imagination transformed objects , and secondly , knowledge, techniques and conceptual design tools as a specific form of activity "[4 , c. 234].

As stated by O.Korz the project work contributes to students' tolerance (tolerance to another person, understanding that all people are individual and unique, that everyone is entitled to their own opinion), empathy (the ability to see the " relation " of every member that occurs during comprehension "identical" experience of human problems , the ability to express oneself and the relationship to other person, the ability to convey understanding to a partner, one's feelings or internal situation (" the way of existence with one another ") [6].

This method takes on new goals, objectives , content and consequently the results.

Among the educational projects that contribute to preparing students for the formation of inter-ethnic tolerance is " We are different, we are equal ", " Formation of intercultural tolerance of the individual in the context of youth subcultures ", " Europe Day ", etc. . Toward methodological training of future teachers to educate students on ethnic tolerance we offer the project "Learning to nurture tolerant personality."

Aim: practical training of future teachers to educate the pupils on ethnic tolerance .

Usage of project method will provide: deepening and broadening the knowledge of future teachers on tolerance as a universal value , a means of international communication , the formation of interest in this type of activity, developing skills to plan , organizing activities and predicting the results , developing skills to diagnose the level of formation of tolerant behavior of pupils . Duration: 2 - 3 months.

Results of the project : presentation of the project by the methodical association of class teachers .

Terms of the project:

- 1) students' study the ethnic composition of pupils in the class;

-
- 2) study of ethnic and cultural history of the future expert representatives of the nations;
 - 3) development of goals , objectives , content and methods of education in the students of ethnic tolerance;
 - 4) presentation of the method of forming inter-ethnic tolerance in pupils;
 - 5) study the impact of the project;
 - 6) presentation of the project by the methodical association of class teachers.
 - 7) to gain experience by future teachers on the formation of ethnic tolerance.

Stages of the project:

1. Preparation (selection of methods for the study of problems).
2. Exploring the ethnic composition of pupils group and the level of tolerance relations.
3. Exploring issues of ethnic relations in the student group
4. Study the formation of tolerance in parents.
5. Development of methods to influence the system settings of the pupil;
6. Presentation of the project by the methodical association of class teachers of the school.
7. Evaluation of the project.

At the preparatory stage the theoretical training of project participants is held: the selection of methods, which determine the level of formation of tolerant relations of pupils, methodical selection of educational, encyclopedic , regional literature , conducting the workshop that would stimulate students to work on the project , a series of exercises related to ethnic, linguistic tolerance , the formation of impartiality and the ability to overcome their stereotypes and stereotypes of pupils.

At the stage of studying the ethnic composition of the pupils group, students -participants of the project are conducted with training on drafting questionnaires, interview training , working with spring framework, receive consultations on the collection and analysis of information.

Students will identify possible areas of work (history of settlement in the land, geographical origin of residents in displacement history , traditions and customs, food , clothing , household items, education traditions , family values , traditional medicine , etc.). An important task at this stage is that students are learning to analyze , systemize , create a portfolio, artifacts and so on.

An important step in the student's work on the project is to determine the level of formation of tolerance in parents. The next step - students develop a set of methods to influence the installations of the pupil.

Students receive consultations on building motivation of pupils for their support during the project.

- Selection of interesting problems;
- Creating conditions for self-assertion, self-learning;
- Underlining the importance of students ;
- Selection of responses to the success of work.

An important condition for the effectiveness of project method is the procedure of reflection. During the reflection, students discuss achievements of their goals and analyze the group relationships.

Application of the project will encourage:

- 1) the formation of professional skills in the field of training of future teachers with the formation of ethnic tolerance in pupils ;
- 2) the development of a balanced problem solutions and skills related to problem solving relationships tolerant of different nationalities;
- 3) the development of reflective skills.

Literature:

1. Banks, James. Multiethnic education: Theory and practice. Toronto: Allyn and Bacon, 1981. - 502 p.
2. Essinger, H.: Inerkulturelle Erziehung in multikulturellen Gesellschaften. In: Marburger, H. (Hg.): Schule in der multikulturellen Gesellschaft: Ziele, Aufgaben und Wege interkultureller Erziehung. Frankfurt / M: Verlag für interkultureller Kommunikation, 1991. - 223 p.
3. Multicultural Education [electronic resource] / Lakemba Public School. - Mode of access : <http://www.schools.ash.org.au/Lakemba/multied.html>
4. Goncharenko U. S. Social and Pedagogical Dictionary / U. S. Goncharenko , ed. VV Radul . - K.: EksOb , 2004. - S.234 .
5. Declaration of Principles of Tolerance . Adopted by the General Conference XXVIII member states of UNESCO (October 25 - November 16, 1995). - Paris : United Nations, 1996. - p. 176.
6. Korzh O. A method of projects as a source of professionally significant qualities of future doctors / Elena Korzh // Proceedings of Uman State Pedagogical University named after Paul Ticina Uman. - Uman , 2013 . - P.126 - 131.
7. Pehota AM Educational Technology [Textbook]. / O. Pehota, A3. Kiktenko , ON Lyubarskaya et al. - K.: ASK , 2004. - 256 p.
8. Polat E.S. New Pedagogical and Information Technologies in education system : [Handbook for students of pedagogical colleges system of developing of ped. personnel]. / ES Polat , M. Buharkyna , N.V. Moiseev, A.E. Petrov. - Moscow: Printing house " Academy " , 2002. - 272 p.

ПРАВОВІ ОСНОВИ АДАПТУВАННЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ СЛОВАЧЧИНИ ДО ВИМОГ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ

*Ключкович Т.В.,
аспірант*

ДВНЗ «Ужгородського національного університету»

В умовах визначення Україною стратегічного курсу на інтеграцію національної системи вищої освіти у європейській освітній простір актуальним видається дослідження аналогічних процесів у країнах близького зарубіжжя, зокрема в Словацькій Республіці (далі СР). Словаччина підписала Болонську декларацію про єдиний європейський простір освіти [5] в червні 1999 р., що стало важливим імпульсом для модернізації системи вищої освіти. Для реформування вищої школи відповідно до європейських стандартів було створено відповідну правову основу, вдосконалення якої триває й нині.

Проблема реформування вищої освіти в контексті впровадження Болонської системи перебуває у фокусі уваги словацької науки, що відповідно позначається і на ступені дослідження проблеми. Сучасний стан, перспективи і проблеми модернізації вищої школи в Словаччині досліджують Я. Бургерова, Б. Косова, Н. Крайчова, А. Петрасова, Ш. Порубський, М. Радек та ін.

В рамках даної статті аналізуються основні нормативно-правові кроки на шляху інтеграції вищої освіти Словаччини до європейського освітнього простору.

У визначенні стратегії розвитку вищої освіти СР важливим було ухвалення 30 серпня 2000 р. урядом М.Дзурінди «Проекту концепції подальшого розвитку вищої освіти в Словаччині на 21 століття» [6].

У документі було зафіксовано поточний стан розвитку вищої освіти країни, встановлено основні орієнтири і механізми змін, підтверджено необхідність рухатися в напрямі гармонізації словацької вищої освіти з загальноєвропейськими цілями Болонського процесу. Критично оцінюючи стан словацької вищої освіти, окреслюючи її проблемні поля, концепція стала ідеологічною і матеріальною основою для підготовки нового закону про вищу освіту [1, с.30].

На початковому етапі модернізації системи вищої освіти СР здійснювалась у двох основних напрямках: по-перше, створення

правових основ шляхом ухвалення відповідних нормативних актів; по-друге, практичні дії з реалізації норм та інших ініціатив у освітньому процесі.

Правову основу щодо поступової реалізації принципів Болонської декларації було створено в 2002 р. Законом «Про вищі школи» [8] і Постановою Міністерства освіти СР «Про кредитну систему навчання» [7].

Новий Закон «Про вищі школи» [8], що вступив у дію 1 квітня 2002 р., врегулював широкий спектр питань щодо правового положення вузів, їх фінансування та управління, навчальних програм та спеціальностей, акредитації, статусу викладачів і студентів, їх соціальної підтримки та ін.

Даючи оцінку Закону «Про вищі школи», Б.Косова та Ш.Порубський підкреслюють, що, з одного боку, закон сприяв якісно іншому, динамічному розвитку вузів, але з іншого – залучив словацьку вищу освіту до всіх позитивів і негативів Болонського процесу [2, с.109].

Законодавчі нововведення істотно посилили автономію вузів, зокрема фінансову. Було запроваджено систему диверсифікації фінансових надходжень, що дозволило вузам залучати кошти з багатьох джерел шляхом власної діяльності, корпоративних грантових проєктів, також вузи стали власниками державного майна, яким раніше розпоряджалися як бюджетні організації.

Закон 2002 р. регламентував структурний поділ вузівської системи, виокремивши три типи навчальних закладів: громадські, державні та приватні, а також передбачив можливість діяльності іноземних ВНЗ.

У рамках Болонського процесу у ВНЗ запроваджені навчальні програми й академічні ступені трьох рівнів: 1) бакалаврський (Bc.); 2) магістерський (магістр – Mgr., Mgr.art.), інженерський (інженер – Ing., Ing.arch.), докторський (доктор – MUDr., MVDr.); 3) докторантський (доктор – PhD, ArtD, ThLic.)

Вступ Словаччини до Європейського Союзу (ЄС) у 2004 р. додав імпульсів реформуванню освіти в контексті виконання політичних планів і зобов'язань уряду, а також положень, зафіксованих у міжнародних угодах щодо розвитку Болонського процесу (Празьке комюніке в 2001 р., Берлінське комюніке в 2003 р. та ін.).

Відбувається безпосередня імплементація реформ вищої освіти. Відповідно до нормативних документів практично впроваджується кредитна система навчання на базі Європейської системи

трансферу кредитів (ECTS), яка спрямована на підвищення мобільності навчання студентів як в часовому (вибір темпу навчання), так і просторовому вимірах (вибір місця навчання). В процесі реформування реструктуризується система навчальних спеціальностей щодо їх кількості та змісту.

З метою контролю якості освіти у вузах Словаччини передбачено залучення незалежних акредитаційних агентств. Рейтингові інституції діють на міжнародному, європейському та національному рівнях (Academic Ranking of World Universities, European University Association, Akademická rankingová a ratingová agentúra) і здійснюють систематичний збір, оцінювання й поширення інформації про функціонування освітньої системи, при цьому оцінюючи якість вищої освіти на основі власних критеріїв. Оцінка якості рейтинговими інституціями має важливе значення з огляду на те, що вони здійснюють постійний моніторинг стану освітньої системи і прогнозують її розвиток, а також можуть здійснювати вплив на вдосконалення навчального процесу в цілому.

Закон «Про вищі школи» постійно оновлюється і вдосконалюється. Так, у 2007 р. було запроваджено загальнонаціональний реєстр студентів і викладачів, розширено перелік можливих джерел фінансування вузів, вдосконалено систему соціальної підтримки студентів та ін. Оновлений в 2008 р. Закон «Про вищі школи» доповнив, зокрема, структурування вузівської системи, ввівши такі категорії, як «університетська вища школа», «фахова вища школа», «вища школа». Зміни до Закону в грудні 2012 р. новелізували положення щодо обліку діяльності вузів, їх політики з дотримання якості навчання, стипендійного забезпечення та ін.

Таким чином, нормативно-правове регулювання в СР постійно оновлюється з метою вдосконалення різних аспектів діяльності вузів і функціонування вищої освіти в цілому.

Впровадження Болонського процесу загалом позитивно позначилося на розвитку національної вищої освіти, її інтеграції у європейський освітній простір, хоча проявилися і деякі труднощі чи виклики, з якими зіткнулися вузи в процесі адаптації.

Зокрема, Б.Косова і Ш.Порубський підкреслюють, що словацький варіант європеїзації вищої освіти здійснювався директивно без огляду на стан та традиції вузів, слабо узгоджувався з принципом поступової гармонізації Болонського процесу з національною системою освіти [2, с.109-110]. Поряд з декларуванням посилення автономізації вузів на практиці часто формувалися умови залеж-

ності словацьких ВНЗ від державно-адміністративних структур, що не відповідало трендам європейського розвитку.

Стандартизація навчання за трансферною системою ECTS сприяла демократизації, гнучкості системи вищої освіти в контексті індивідуального вибору темпу і місця навчання, що надзвичайно важливо для студентів різних форм навчання. Водночас кредитна система підвищила відповідальність саме студентів за організацію і етапність свого навчання.

Очевидним наслідком реформування стало поглиблення інтернаціоналізації вищої освіти і науки, що сприяло розширенню багатосторонньої взаємодії словацьких вузів, підвищенню їх конкурентоспроможності та відкритості, поліпшенню якості навчання та досліджень. Словаччина долучилася до програм ЄС у сфері освіти, науки та фахової підготовки, що передбачають мобільність студентів та викладачів, партнерську участь вузів у спільних проектах.

Посилення європейського вектору в функціонуванні словацьких університетів здійснюється шляхом впровадження нових дисциплін з європейською тематикою, а також поступової інституціалізації європейської проблематики через центри, кафедри та інститути європейських досліджень. Тематика європейських студій імплантується до навчальних програм не тільки суспільно-гуманітарних спеціальностей, але й технічних, природничих напрямів з метою розширення бази знань для майбутніх фахівців європейського рівня.

Однією з особливостей розвитку вищої освіти в Словаччині є зростання кількості нових вузів, у т.ч. приватних, що сприяє плюралізації в наданні освітніх послуг, конкуренції між вузами та децентралізації управління освітою. Функціонування приватних вузів показує, що вища освіта може бути предметом інтересу і обов'язків не тільки держави. Якщо в період з 1959 по 1990 рр. було створено 6 нових вузів, то в 1991-1992 рр. – 5, в 1993-1997 рр. – 7, в 1998-2006 рр. – 12 [4, с. 11]. Враховуючи відносно велику кількість вищих навчальних закладів в Словаччині (державних – 3, громадських – 20, приватних – 13 [3]), у короткостроковій перспективі не очікується створення нових вузів.

Попри низхідну тенденцію народжуваності впродовж 1980-90-х рр., постійно зростає кількість студентів у 2000-х рр. Так в період з 1990 по 2007 рр. їх кількість збільшилася в 3,4 раза. Відповідно фіксується і збільшення кількості випускників вузів: в період з 1990 по 2006 рік зросла вона в 3,9 раза [4, с. 33]. Тобто все більше громадян отримують конкурентну освітню перевагу на ринку праці.

Однак у Словаччині існує проблема професійної спрямованості навчання, фіксується обмеженість зв'язку в площині «теорія – практика» навчання, і в результаті – проблема працевлаштування випускників. Рівень безробіття серед випускників ВНЗ є вище загальнонаціонального рівня безробіття. Серед основних причин слід назвати: невідповідну якість чи профіль підготовки, відсутність досвіду роботи та практичних навичок оволодіння професією. Їх додаткове навчання чи перекваліфікація для роботодавців часто є доволі проблематичними і витратними, тому диплом вузу втрачає вирішальне значення для роботодавців. Проблема також полягає в тому, що між університетами і роботодавцями (компаніями) часто немає угод чи ustalеної практики регулярної комунікації [4, с. 29]. В цьому аспекті важливою є модифікація змісту підготовки фахівців відповідно до загальноєвропейських, регіональних чи місцевих потреб і вимог ринку праці. Забезпечення працевлаштування випускників вузів передбачає, що їх знання й уміння можуть бути використані на користь і в межах усієї Європи.

Водночас в освітній політиці робиться наголос на тому, що реалізація випускників на практиці повинна бути одним із головних критеріїв для фінансування державних і громадських університетів, які в даний час орієнтуються на збільшення кількості студентів у вузах.

Зростання кількості державних і громадських вузів зумовлює необхідність збільшення їх фінансування. Державні фінансові видатки на освітню сферу в період з 1990 по 2008 р. збільшилися в 2,2 раза, а на вузи у період з 2002 по 2008 р. – в 1,7 раза [4, с.33]. Рівень видатків з бюджету на освіту і науку в Словаччині є одним з найнижчих показників як серед старих, так і нових членів Європейського Союзу.

Нинішня система державного фінансування в СР не дозволяє в повній мірі забезпечити потреби університетів і вимагає оптимізації. Саме тому перспективним видається підхід держави і самих вузів до пошуку альтернативних джерел фінансування через надання платних освітніх, консультаційних послуг, поглиблення фінансової співпраці вузів, отримання грантів, розробки інвестиційних програм розвитку університетів та ін.

Таким чином у процесі реалізації Словаччиною євроінтеграційної стратегії відбулися значні зміни в системі вищої освіти, орієнтовані на оновлення нормативно-правового забезпечення, модернізацію змісту і методів підготовки фахівців в умовах Болонського

процесу. Попри окремі труднощі в Словаччині впроваджується механізм забезпечення європейської якості вищої освіти.

Список використаних джерел

1. Educational System in Slovak Republic. – Bratislava: Institute of Information and Prognoses of Education, 2005. – 42 s.
2. Kosová B. Transformačné premeny slovenského školstva po roku 1989 / Beata Kosová, Štefan Porubský. – Banská Bystrica : Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici , 2011. – 168 s.
3. Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.minedu.sk/vysoke-skoly-v-sr/>
4. Radek M. Vysoké školstvo na Slovensku – realita, problém a možnej riešenia / Miroslav Radek a kol. – Bratislava : EPPP, 2008. – 38 s.
5. The Bologna Declaration of 19 June 1999. Joint declaration of the European Ministers of Education [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/BOLOGNA_DECLARATION1.pdf
6. Uznesenie vlády SR 685/2000 z 30. augusta 2000 k návrhů koncepcie dalsieho rozvoja vysokého školstva na Slovensku pre 21. storočie [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.vlada.gov.sk/>
7. Vyhlaska Ministerstva školstva Slovenskej republiky . 614/2002 Z.z. z 27. septembra 2002 o kreditovom systéme štúdia // Zbierka zákonov. – 2002. – Ciastka 239. – S. 6250- 6264.
8. Zákon . 131/2002 Z.z. z 21. februara 2002 o vysokych skolach a o zmene a doplneni niektorych zakonov // Zbierka zakonov. – 2002. – Ciastka 58. – S. 1462-1514.

ДІАГНОСТИКА СФОРМОВАНOSTІ РЕФЛЕКСИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

*Кувє Давїл Луїс Сократес,
аспірант*

*Південноукраїнського державного педагогічного університету
імені К.Д.Ушинського*

The article analyzes the results of research konstatuvalnoho formation of reflective competence in the professional formation of future music teacher. The criteria and levels of reflective competence of future music teachers. According to the method outlined diahnostuvalnoyu was established qualitative description of levels of reflective competence in the professional formation of future music teacher. Diagnosis of future music teachers indicated on undeveloped reflective competence of future music teachers and the need to develop effective pedagogical conditions for its formation.

Keywords: *diagnosis, criteria and levels, reflexive competence music teacher.*

Постановка проблеми. Одним з важливих завдань професійної підготовки майбутніх учителів музики є розроблення відповідних програм з використанням компетентнісного підходу. Для його вирішення слід описати вид професійної компетентності на основі аналізу педагогічної діяльності майбутнього вчителя музики.

Одним з видів професійної компетентності, яка характеризує педагогічну діяльність майбутнього вчителя музики є рефлексивна компетентність. Як професійно вагома особистісна якість рефлексивна компетентність невід'ємна складова педагогічної діяльності — вона слугує передумовою зростання професійної майстерності майбутнього вчителя музики.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Загальнопедагогічні засади професійної підготовки вчителя розроблялися в працях таких учених, як А.Алексюк, І. Зязюн, Б. Гершунський, О. Кучерявий, С. Омельченко, І.Підласий, Т. Ротерс, С. Харченко, А. Якупов, М. Ярмаченко та ін. Питання формування самоконтролю майбутнього вчителя музики висвітлено у дослідженнях як зарубіжних (Г.Никифоров, П. Гальперін, В. Арюткін, А. Маслоу, А. Линда та ін.), так і вітчизняних (Т. Барановська, О. Скрипченко, Є. Бочарова, Т. Лисянська та ін.) науковців. У працях Г. Падалки, Т. Рейзенкінд,

О. Рудницької, О. Щолокової започатковано розгляд проблеми діагностування знань, умінь та навичок студентів.

Дослідження зазначених авторів підтверджують положення про те, що в освітньому процесі рефлексія є одним з основних компонентів діяльності, а отже, рефлексивна компетентність виступає як необхідна складова майбутньої професійної педагогічної діяльності. Разом з тим актуальною залишається проблема діагностування сформованості рефлексивної компетентності у процесі професійного становлення майбутнього вчителя музики.

Постановка завдання. Метою даної статті є висвітлення проблем сучасної фахової підготовки майбутніх учителів музики, розкриття діагностичних методик проявів рефлексивної компетентності майбутнього вчителя музики в процесі професійної підготовки.

Реалізуючи мету даної розвідки, ми вдалися до вирішення таких завдань: виявити критерії, показники та надати рівневу характеристику сформованості рефлексивної компетентності в майбутніх учителів музики в процесі професійної підготовки.

Виклад основного матеріалу дослідження. Педагог стає майстром тільки тоді, коли він може налагодити взаємодію з учнями на засадах рефлексивного керування: вміє організувати доцільну діяльність дітей і бачить не лише наслідки предметного плану, а й зміни в розвитку вихованців.

Методика діагностики рефлексивної компетентності майбутнього вчителя музики є оригінальною розробкою на основі відомих та модифікованих завдань вивчення структурних компонентів означеного процесу (аксіологічний, когнітивний, емоційно-оцінний, операційно-технологічний та особистісний).

Теоретичну основу методики диференційованого вивчення рівня кожного компоненту рефлексивної компетентності майбутніх учителів музики склали дослідження С.І.Науменко [5], А.В.Карпова [2], В.Слободчикова [7], В.Янчук [9], М.Куна – Т.Мак-Партланда [3] М.Снайдер [9].

Відповідно до вищезазначеної структури були розроблені критерії діагностики рівнів рефлексивної компетентності у процесі професійного становлення майбутнього вчителя музики, було виділено такі критерії його діагностики, як: міра зацікавленості майбутніх учителів музично-педагогічною діяльністю; ступінь музично-теоретичної та методичної обізнаності; ступінь емоційно-оцінного ставлення до майбутньої професійної діяльності; ступінь

емоційно-оцінного ставлення до майбутньої професійної діяльності; рівень оволодіння музично-педагогічними знаннями, вміннями та навичками; міра розвиненості особистісної сфери.

Згідно з розробленими критеріями, за допомоги анкетування студентів з'ясувалась міра зацікавленості майбутніх вчителів музично-педагогічною діяльністю. Зміст запитань анкети визначав: спрямованість на музично-педагогічну діяльність та характер індивідуальних музично-педагогічних виявлень. Відповіді на запитання анкети висвітлювали також стан загально-художніх і психолого-педагогічних знань другого критерію рефлексивної компетентності майбутнього вчителя музики (ступінь музично-теоретичної та методичної обізнаності) та характер оцінки й самооцінки п'ятого критерію рефлексивної компетентності майбутнього вчителя музики (міра розвиненості особистісної сфери).

Студентам, зокрема, пропонувалося вказати, чому вони обрали професію вчителя музики, хто їм порадив тощо. Крім того, студенти розкривали своє розуміння сутності поняття «рефлексійна компетентність», що, на нашу думку, дало змогу довідатися про сутність поняття рефлексивної компетентності з точки зору студентів.

Недостатньо усвідомлювані мотиви вивчалися за допомоги модифікованого варіанта проєктивної методики незавершених педагогічних ситуацій, які стимулювали досліджуваних виявити ставлення до окремих аспектів музично-педагогічної діяльності та її рефлексії. Студентам пропонувалося завершити педагогічні ситуації за досить короткий проміжок часу. Аналіз результатів був спрямований на виявлення особливостей ставлення студентів до діяльності вчителя музики, до школярів, самопізнання і самоаналізу власної навчально-професійної діяльності, а також ставлення до чинників саморозвитку, до навчання у вищому навчальному закладі загалом. Крім того, визначалась готовність до прояву рефлексивної компетентності (самопізнання і самоаналізу власної професійної діяльності) в ієрархії мотивації майбутньої педагогічної діяльності. Для цього студенти розташовували різні мотиви педагогічної діяльності в порядку їх особистої значущості.

Також проводився контент-аналіз результатів методики незавершених педагогічних ситуацій, який мав виявити значущість для студентів зовнішніх і внутрішніх чинників формування рефлексивної компетентності, можливості навчання у педагогічних навчальних закладах у контексті досліджуваної проблеми. Результати контент-аналізу до того ж давали змогу висунути припущення про

локус екстермального й інтернального контролю. Маємо на увазі ситуацію, коли студенти вважають, що їхній професійно-особистісний розвиток загалом і розвиток професійної рефлексії зокрема, регулюється переважно зовнішніми чинниками або внутрішніми, коли вони розглядають розвиток рефлексивної компетентності як такий, що залежить насамперед від їхніх власних зусиль.

Під час контент-аналізу вільного опису життєвого шляху успішного вчителя музики, було визначено ті індикатори успішності, які є значущими для досліджуваних. Зокрема, які досягнення вони вважають найбільш важливими, які цілі висувають, чого прагнуть уникнути, які критерії успішності є важливими для цього студента тощо. Нас цікавило, чи мають досліджувані студенти розвинений «соціальний інтерес» (А.Адлер), чи вважають вони на можливість особистісного розвитку й самоактуалізації у професійній діяльності, чи розглядають професійну діяльність як засіб для задоволення потреби в самореалізації, сприяння розвитку всіх суб'єктів навчально-виховного процесу, надання допомоги іншим у самоактуалізації, чи розуміють значення гармонійного розвитку всіх сфер життя – як професійного, так і особистого, духовного тощо.

Дослідження ступеню музично-теоретичної та методичної обізнаності майбутніх учителів музики було спрямовано на визначення наявності загальнохудожніх та психолого-педагогічних знань, розвиненості музично-аналітичного та педагогічно-аналітичного мислення.

З цією метою застосовувалася розроблена нами анкета «Рефлексивна компетентність вчителя музики та чинники її розвитку», в якій студентам пропонувалося визначити сутність понять «рефлексія» і «рефлексивна компетентність», а також чинники їх розвитку.

Сприймання та “розуміння” музичного образу, за висловлюванням видатного психолога Л.Виготського, завжди є суб'єктивним та “безобразним”. Для того, щоб адекватно сприйняти і пережити музичний твір необхідно самоідентифікувати свої власні почуття з почуттями, вираженими у музичному творі. Дослідження цього феномену було проведено за методикою В.Слободчикова, в якому виділялись: 1) “0”-рівень розвитку рефлексії (проявом була неспроможність студента виконати завдання методики), 2) “низький” рівень розвитку рефлексії (уміння класифікувати інформаційний масив, але виключно в один, певний спосіб), 3) “середній” рівень розвитку рефлексії (здатність до багатоманітної, однак не сюжет-

ної класифікації), 4) “визначальність рефлексії” (демонстрування студентами варіативності класифікації), 5) “синтезованість рефлексії” (здатність до сюжетного поєднання виділених групувань).

Для встановлення адекватності музичного сприймання і мислення студентам пропонувались такі завдання: прослухати фрагмент музичного твору, в якому у певному місці були переставлені фрази місцями (або 1-2 фрази навмисно пропускалися). Прослухавши твір, студент повинен був дати відповідь на таке запитання: який а) лад твору (настрій), б) драматургія твору. Відповіді студентів показували рівень визначальності його рефлексії. Якщо студенти не помічали перестановки або пропусків музичних фраз – не можна було констатувати адекватність і творче сприйняття музики. Окрім цього прослідковувався слабкий розвиток чуття ладу та ритму, яке не дозволило сприйняти правильно логіку розвитку драматургії твору. Тобто, в процесі навчально-виховної роботи, розвиваючи музичні здібності (чуття ладу, чуття ритму), ми очікували не тільки розвиненості здібностей а й рефлексії. Студенти розуміли, що їм слід вслухатися в звучання, зрозуміти форму і логіку розвитку музичної думки.

Сутність другого завдання полягала у визначенні студентами темпу, динаміки, штрихів, метру “*ur text*”-у музичного твору. Студентам слід було також обґрунтувати свої міркування та висновки. Означене завдання викривало можливості студентів до самостійного аналізу, співставлення свого власного досвіду з можливістю сприйняти невідоме з багатьма складовими та запропонувати свій варіант вирішення проблеми, творчо підійти до інтерпретації звукової інформації, виділити в ній головне.

Дослідження ступеню емоційно-оцінного ставлення до майбутньої професійної діяльності передбачало визначення здатності до самооцінки прояву рефлексивної компетентності; рівня позитивного ставлення до себе й об'єкта застосування рефлексивної компетентності.

Сформованість цього складника визначалася за такими методиками, як : А.Будассі, модифікованою В.Янчуком; М.Куна – Т.Мак-Партланда «Хто я?» та модифікованим нами варіантом «Який я вчитель?». Також визначали особливості професійної ідентичності, яку розуміли як динамічну структуру особистості суб'єкта педагогічної діяльності, що містить судження про себе як педагога та свою професійно-педагогічну діяльність. Аналіз результатів здійснювався через зіставлення отриманих даних з описом життєвого

шляху успішного вчителя музики, що дало можливість з'ясувати, чи сприймає себе студент як успішного в майбутньому педагога-музиканта.

Виявлення ставлення до об'єкта застосуванням рефлексивної компетентності здійснювалося насамперед за методикою «Хто я?» через аналіз співвідношення індивідуальних і соціальних характеристик, балансу соціальної і особистісної ідентичності. До уваги бралось те, що чим більше якостей людина виокремлює і відносить до свого Я, тим вищий рівень її усвідомлення.

Діагностику рівня оволодіння музично-педагогічними знаннями, вміннями та навичками майбутнього вчителя музики було спрямоване на виявлення у студентів рівня вмінь і навичок здійснення професійної рефлексії – педагогічної, ділової, авторефлексії як учителя музики; самоконтролю у міжособистісній взаємодії в навчально-виховному процесі; здійснення прогнозування самоефективності в ролі майбутнього вчителя як важливих умінь і навичок професійної рефлексії. Головним моментом цієї частини експериментального дослідження став аналіз студентами педагогічних ситуацій (авторська розробка). Зміст ситуацій було розроблено з огляду на те, що педагог-професіонал здійснює професійну рефлексію у процесі розв'язання таких завдань, які є типовими для цієї професії, а саме: 1) аналізує ситуації навчання і виховання, виокремлюючи в них проблеми; 2) планує індивідуальну роботу з учнями; 3) оцінює ступінь корисності й ефективності технологій, методів і прийомів, вибраних для розв'язання конкретної педагогічної проблеми; 4) вивчає особистість вихованців та отримує інформацію про освітнє та соціальне середовище їхніх сімей; 5) здійснює пошук засобів активізації пізнавальної і самостійної діяльності учнів; 6) розробляє і впроваджує інновації в свою професійну діяльність.

У процесі аналізу розв'язання педагогічних завдань брали до уваги вміння майбутнього вчителя стати у позицію учня, зрозуміти його реакцію (децентрація), здатність послідовно, логічно аналізувати ситуацію, раціонально розподіляти свої зусилля під час розв'язання проблеми, вміння зрозуміти психологію іншої людини, відповідно змінюючи тон і форму спілкування, засоби і методи впливу (самомоніторинг). Також важливе значення мав рівень аналізу майбутнім учителем тих особливостей педагогічної діяльності, які зумовили кризову ситуацію, спонукали до осмислення способів її розв'язання в процесі інтерпретаційної музичної діяльності (вербальної, виконавської).

Методика самомоніторингу М.Снайдера передбачала визначення здатності студентів орієнтуватися на зворотний зв'язок з боку оточуючих. Студентам пропонувалося оцінити правильність 10 суджень щодо їхньої поведінки в ситуації взаємодії з учнями. За результатами оцінки студентів визначався низький, середній чи високий рівень самомоніторингу.

Показниками рівня оволодіння музично-педагогічними знаннями, вміннями та навичками майбутнього вчителя музики ми обрали: наявність досвіду прояву рефлексивної компетентності у музично-виконавській (виразність інтонування відповідно стилю музичного твору, культура виконання — технологія інтонування: динамічне співвідношення звучання, фразування; концентрованість уваги щодо виконання твору перед слухачами й у процесі репетицій) та музично-педагогічній діяльності (демонстрація методичної грамотності під час вербальної й виконавської інтерпретації музичного твору); здатність корекції рефлексивних дій (вміння передбачати результати своєї діяльності). На основі аналізу цих показників, одержаних за зазначеними вище методиками, було передбачено виокремлення високого, низького та середнього рівнів оволодіння музично-педагогічними знаннями, вміннями та навичками майбутнього вчителя музики.

Емпіричними референтами міри розвиненості особистісної сфери майбутнього вчителя музики були: характер оцінки та самооцінки (адекватність, об'єктивність), які визначались нами за методикою рефлексивності А.Карпова; локус контролю, визначений за модифікованим варіантом шкали І–Е Дж.Роттера; яскравість музично-виконавської та технічності музично-педагогічної рефлексії — за методикою «Креативний потенціал особистості».

Міра розвиненості особистісної сфери майбутнього вчителя музичного мистецтва як компонентний механізм розвитку рефлексивної компетентності вивчався за методикою А.Карпова. Відповідно до підходу розробника оптимальним рівнем рефлексивності вважався середній, оскільки занадто високий рівень рефлексивності свідчив, що досліджувані надто глибоко занурюються у світ особистісних переживань, “відштовхуючись” від контексту музичного твору. Водночас низький рівень рефлексивності свідчив про нездатність реципієнтів інтерпретувати зміст власного внутрішнього відчуття ні під час ілюстрації (виконання) музичного твору, ні після його прослуховування. Це спричиняло розрив контакту студентів з учнями, внаслідок чого емоційно-ціннісне ставлення

школярів до прослуханих фрагментів було незадовільним. І, нарешті, володіння виконавськими навичками на належному рівні продемонструвала лише незначна кількість студентів. Серед недоліків виконавської інтерпретації спостерігались: недосконала манера звуковидобування, туше, невідповідний стилю характер звуку (педалізації); мала шкала динамічних відтінків; недосконала музична пам'ять, темпоритм інтерпретації; відсутність артистизму. Серед недоліків інтерпретації: відсутність емоційності, обмежений активний словниковий запас, відсутність логічності, завершеності висловлювання, недостатня мовленнєва імпровізація у спонтанних ситуаціях. Психологічну скутість та закомплексованість, які заважали виникненню творчого самопочуття, студенти пояснювали «браком терплячості щодо поведінки учнів»; «недостатнім знанням методики викладання музики».

За окресленою діагностувальною методикою було встановлено якісну характеристику рівнів сформованості рефлексивної компетентності у процесі професійного становлення майбутнього вчителя музики.

Високий (полімодальний) рівень сформованості рефлексивної компетентності був притаманний студентам, які виявляли чітко виражене позитивне ставлення до різних аспектів професійної діяльності та її рефлексії, були орієнтовані на самопізнання і саморозвиток себе як майбутнього вчителя музичного мистецтва. Такі студенти вірно розуміли сутність рефлексивної компетентності та засоби її формування під час навчально-професійної діяльності, вони володіли добре розвиненим музично-аналітичним та педагогічно-аналітичним мисленням, що виявлялось у розумінні значення зворотного зв'язку у формуванні рефлексивних компетенцій, відсутності побоювань щодо отримання негативної інформації про себе, усвідомленні студентами того, що формування рефлексивної компетентності залежить насамперед від них самих.

Таким реципієнтам властиве яскраво виражене вміння рефлексивних дій (педагогічна, ділова, авторефлексія), активний самоконтроль у міжособистісній взаємодії у процесі музично-естетичного виховання з розвиненими вміннями й навичками здійснення прогнозування самоефективності та креативності як досягнення вчителя музики.

Середній (фрагментарний) рівень сформованості рефлексивної компетентності характеризував студентів, які виявляли позитивне, але в окремих випадках невизначене ставлення до різних аспектів професій-

ної діяльності та її рефлексії; загалом досліджувані були орієнтовані на самопізнання і саморозвиток, але не завжди вірили у власні сили.

Такі студенти виявляли правильне або частково правильне розуміння змісту рефлексивної компетентності, засобів її формування під час навчально-професійної діяльності, володіли достатньою мірою загально-художніми та психолого-педагогічними знаннями, які вільно реалізовувались під час педагогічної практики, володіли вони й достатньо розвиненим музично-аналітичним та педагогічно-аналітичним мисленням, що виявлялось у розумінні значення зворотного зв'язку під час реалізації рефлексивних компетенцій, але іноді студенти виражали й побоювання щодо отримання негативної інформації про себе, вказували на певні перешкоди під час реалізації рефлексії: надмірна завантаженість навчанням і додатковими обов'язками.

Характеризував їх і недостатній рівень методичної підготовки. Такі студенти лише подеколи відчували певні труднощі щодо усвідомлення й оцінки наявності у себе професійно важливих рис особистості. У них виявився достатній рівень розвиненості вмінь щодо рефлексивних дій (педагогічна, ділова, авторефлексія), з явно вираженим самоконтролем у міжособистісній взаємодії під час навчально-виховного процесу, вони були спроможні здійснити прогнозування самоефективності (як досягнення вчителя музики).

Низький (елементарний) рівень сформованості рефлексивної компетентності виявився у переважно негативному або невизначеному ставленні студентів до різних аспектів майбутньої професійної діяльності та її рефлексії, низькому рівні мотивації навчально-професійної діяльності, орієнтації на самопізнання і саморозвиток. Студенти означеного рівня не розуміли сутності змісту рефлексивної компетентності, не знали засобів її формування у процесі навчально-професійної діяльності, ситуацій здійснення рефлексії під час педагогічної практики, характеризувались відсутністю загально-художніх та психолого-педагогічних знань, не розуміли значення зворотного зв'язку у формуванні рефлексії.

Такі реципієнти не ідентифікували себе з учителем музики, вони відчували серйозні труднощі щодо оцінки наявності у себе професійно важливих рис особистості тощо. У них був недостатньо розвинений рівень умінь рефлексивних дій (педагогічних, авторефлексії), вони були неспроможними здійснити прогнозування самоефективності як досягнення вчителя музики, креативний потенціал вони не виявляли.

Таким чином, проведене розгорнуте діагностування учасників експерименту дало змогу відтворити загальну картину щодо досліджуваного явища та допомогло диференційовано підійти до визначення вихідного рівня сформованості рефлексивної компетентності у процесі професійного становлення майбутнього вчителя музики.

Для виявлення кількісної характеристики рефлексивної компетентності майбутнього вчителя музики за кожним критерієм нами використовувалась така формула:

$$PK = \frac{\Pi_1 + \Pi_2 + \dots}{KP}$$

KP

Де: PK – кількісний рівень рефлексивної компетентності за певним критерієм;

Π_1 – вихідний рівень 1-го показника одного з критеріїв PK;

Π_2 – вихідний рівень 2-го показника одного з критеріїв критерію PK;

KP – загальна кількість показників певного критерію PK майбутнього вчителя музики.

Тобто, використання зазначеної формули для виявлення рівня першого критерію рефлексивної компетентності, міри зацікавленості майбутніх вчителів музично-педагогічною діяльністю, виглядало так:

$$PK_1 = \frac{\Pi_1 + \Pi_2}{2}$$

2

Де: Π_1 – вихідний рівень спрямованості на музично-педагогічну діяльність;

Π_2 – вихідний рівень характеру індивідуальних музично-педагогічних виявлень;

2 – кількість показників критерію міри зацікавленості майбутніх вчителів музично-педагогічною діяльністю.

Аналогічно до виявлення рівня вищезазначеного критерію рефлексивної компетентності майбутніх вчителів музики вираховувались і наступні критерії (див. табл.1).

**Кількісна характеристика рефлексивної компетентності
майбутніх вчителів музики на констатувальному етапі**

Рівні	К Р И Т Е Р І Ї					Середній показник РК
	Міра зацікавленості майбутніх вчителів музично-педагогічною діяльністю	Ступінь музично-теоретичної та методичної обізнаності	Ступінь емоційно-оцінного ставлення до майбутньої професійної діяльності	Рівень оволодіння музично-педагогічними знаннями, вміннями та навичками	Міра розвиненості особистісної сфери	
Високий	18,92%	15,33%	13,67%	12,01%	8,56%	13,7
Середній	33,56%	31,07%	32,87%	31,76%	29,09%	31,67
Низький	47,51%	53,59%	53,45%	56,21%	62,33%	54,62

Висновки та подальші дослідження. Таким чином, перший етап діагностування майбутніх вчителів музики показав, що більшість з них має низький рівень сформованості рефлексивної компетентності – 54,62 %; середній рівень – 31,67 % та найменша кількість респондентів з високим – 13,7 %. Такі кількісні показники свідчать про недостатню сформованість рефлексивної компетентності майбутніх вчителів музики та необхідність розроблення педагогічних умов для ефективнішого її формування.

Список використаних джерел

1. Дубасенюк О. А. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності : монографія / О.А. Дубасенюк, Т.В. Семенюк, О.Є. Антонова. – Житомир : Житомирський держ. пед. Ун-т, 2003. – 192 с.
2. Карпов А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики / А. В. Карпов // Психол. журн. – 2003. – Т. 24, № 5. – С. 45–57.
3. Кун М. Эмпирическое исследование установок личности на себя / М. Кун, Т. Мак-Партланд // Современная зарубеж-

-
- ная социальная психология : тексты ; ред. Г.М. Андреевой, Н.Н. Богомоловой, Л.А. Петровской. – М. : Изд-во МГУ, 1984. – С 180–187.
4. Майковская Л.С. Подготовка будущих учителей музыки к художественно-коммуникативной деятельности (артистизм действий): автореф. дисс. канд. пед. наук: 13.00.01./ Л.С.Майковская. – М., 1992. – 16 с.
 5. Науменко С.І. Рефлексія як чинник творчого розвитку особистості / С.І. Науменко // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: Збірник наукових праць / матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції «Гуманістичні орієнтири мистецької освіти», 26-27 квітня 2007 року. – Вип. 4. (9). – К.: НПУ, 2007. – С. 142-144.
 6. Педагогічна майстерність: тести. – Ч.ІІІ. Комплект методик професійного самопізнання вчителя / відп. ред. В.А. Семиченко, Н.М. Тарасович. – Полтава, 1996. – 93 с.
 7. Слободчиков В. И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека : развитие субъектной реальности в онтогенезе : учеб. пособ. для вуз. / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М., 2000. – 416 с.
 8. Фрейдджер Р. Личность. Теории, упражнения, эксперименты // Роберт Фрейдджер, Джеймс Фейдимен; пер. с англ. – Спб: Пройм-ЕВРОЗНАК, 2006. – 704 с.
 9. Янчук В. А. Введение в современную социальную психологию /В. А. Янчук. – Мн. : АСАР, 2005. – 768 с.

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ТА ОСОБИСТІСНОЇ ГОТОВНОСТІ ПСИХОЛОГА ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Марценюк М.О.

Мукачівський державний університет

The article is devoted to professional abilities, determining the psychologist's progress, the quality of personality that is professionally needed for psychologist - researcher as well as applied psychologist. The main objectives and stages of professional training of applied psychologist have been highlighted. The positions and fields of social practice, where Bachelors, Specialists and Masters can work, have been outlined. The general requirements to the content of education and personal qualities of applied psychologists have been formulated.

Keywords: *professional readiness, professional activity, professional skills, professional suitability, personal readiness, applied psychologist, psychologist – researcher, educational psychologist.*

Постановка проблеми. У зв'язку з великою популярністю психологічних знань багато молодих людей прагнуть стати психологами або отримати додаткову психологічну освіту. Підготовка практичних психологів здійснюється навчальними закладами – університетами, інститутами, на базі яких працюють відповідні факультети та кафедри. Як показує досвід, люди, які не пройшли попередньої спеціальної підготовки, зазвичай, в своєму бажанні стати психологом орієнтуються на існуючі в суспільстві міфи про психологію і психологів. І саме на їх основі молодь часто формулює причини свого професійного вибору: «хочу розібратися в собі», «хочу допомагати людям», «хочу навчитися володіти собою», «цікава наука» тощо. Проте психологія – це наука, яка посідає особливе місце в системі наук за декількома причинами. По-перше, це наука про найскладніше, що наразі відоме людству про психіку. По-друге, в психології начебто зливаються об'єкт і суб'єкт пізнання. По-третє, особливість психології полягає в її унікальних практичних наслідках. Адже пізнати щось – означає його опанувати і навчитися керувати своїми психічними процесами, функціями, здібностями, причому пізнаючи себе людина змінюється.

Актуальність дослідження. Необхідність дослідження теми професійної та особистісної готовності психолога до професійної

діяльності обумовлена тим, що в умовах трансформації сучасної соціально-економічної, суспільно-політичної, освітньої системи України у напрямі їхньої гуманізації та гуманітаризації, розробляються та впроваджуються в процес навчання нові інформаційні та психолого-педагогічні технології навчання. Ці технології охоплюють галузі підготовки майбутніх суб'єктів професійної психологічної діяльності. І саме тому цей аспект набуває великого значення. Досконале володіння майбутніми психологами теоретичними знаннями, практичними вміннями і навичками для успішного здійснення своєї професійної діяльності є запорукою продуктивного вирішення фахових завдань, пов'язаних переважно із здатністю фахівця до виконання своїх професійних обов'язків. У роботі практичного психолога важливим компонентом є система вмінь. Психолог повинен володіти такими вміннями, як: дослідницькі, інтерактивно-комунікативні, діагностичні, дидактичні та проєктувальні вміння. Характерним для практичного психолога є пріоритет обов'язків над правами. Важливим аспектом психологічної практики є дотримання етичних стандартів надання психологічної допомоги особистості.

Зазначені вище вміння й навички, необхідні для ефективного виконання професійних обов'язків, у першу чергу, представникам комунікативних професій. У цьому зв'язку виняткового значення набуває вивчення процесу формування та розвитку професійно необхідних навичок і рис особистості на етапі підготовки практичного психолога у вищій школі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивчення проблеми формування професійної та особистісної готовності майбутнього психолога репрезентовано у психологічній літературі широким колом дослідників, зокрема: І.Н. Андрєєвою, О.Ф.Бондаренком, І.В. Вачковим, С.П. Дерев'янко, Є.П. Ільїним, М. Аміновим, О. Бодальовим, О. Власовою, В. Карандашевим, О. Санніковою, Н. Чепелевою та ін. Саме їх роботи розкривають важливі аспекти питання про взаємозв'язок професійних та особистісних якостей у професійній діяльності та особистісного розвитку психолога. Поряд з тим, спостерігається недостатньо глибокий аналіз проблеми дослідження шляхів створення психолого-педагогічних умов, методів діагностики та розвитку професійної спрямованості студентів-психологів як професійно важливої якості особистості.

Мета статті – проаналізувати проблему професійної та особистісної готовності психолога до професійної діяльності в аспекті його фахової підготовки в вищому навчальному закладі.

Виклад основного матеріалу. Проблема формування професійної та особистісної готовності психолога до професійної діяльності була і залишається ключовою для психолого-педагогічної теорії і практики професійної освіти. Професійні та особистісні якості психолога в його діяльності дуже тісно взаємопов'язані. І саме тому особистість психолога зазвичай виступає провідним фактором успішного виконання професійних обов'язків.

Психолог у будь-якій сфері соціальної практики виконує специфічні функції. Виходячи з його типових завдань, він повинен володіти певним рівнем розвитку професійної майстерності та відповідно розвиненою системою знань, вмінь та навичок.

Професійні вміння визначають успішність практичної діяльності психолога, його здатність застосовувати свої знання. До основних професійних умінь, виходячи з головних видів діяльності психолога, належать:

- дослідницькі вміння – вміння виокремлювати психологічну проблему; організовувати та проводити психологічне дослідження; обробляти, аналізувати та узагальнювати отримані результати;

- комунікативні вміння – вміння спілкуватися та взаємодіяти з іншими людьми; встановлювати та підтримувати контакти з оточуючими, сприймати та розуміти особливості особистості інших; вміння співпереживати, аналізувати власну поведінку, керувати власним емоційним станом і процесом спілкування; вміння аргументувати та переконувати;

- дидактичні вміння – вміння продуктивно навчати, забезпечувати розвиток і корекцію діяльності особистості та колективу; здійснювати вибір і реалізацію ефективних моделей, алгоритму і технології діяльності, організовувати соціально-психологічну роботу і особисто брати участь у проведенні адекватних заходів;

- діагностичні вміння – вміння методично правильно проводити анкетування, тестування, заходи психологічної корекції та інших впливів на людину; використовувати психологічний інструментарій, адекватний задачам та особливостям праці персоналу; інтерпретувати результати психодіагностики, виявляти властивості особистості і можливості її продуктивної діяльності;

- проектувальні та корекційні вміння – володіння конкретними методами та методиками психологічної корекції; вміння чітко визначати мету, коло завдань корекційної роботи, вибирати її стратегію та тактику; розробляти та реалізовувати корекційні програми; формувати позитивну «Я-концепцію» у клієнта, самоаналіз і адаптацію до нових реальних умов; здійснювати первинну профілактику алко-

голізму, наркоманії та інших шкідливих звичок людини; проводити психологічну експертизу та реабілітацію людини; консультивати керівників і працівників установ з питань використання психології з метою ефективної організації виробничої діяльності [10].

Професійні навички – це професійні дії, що виконуються легко і впевнено та дозволяють психологу ефективно виконувати свою роботу. Професійні навички набуваються з досвідом.

Розвиток компетентності та особистості психологів як фахівців починається у студентські роки і продовжується під час професійної діяльності. Н. С. Пряжніков та Є. Ю. Пряжнікова умовно виділяють такі етапи професійного розвитку психологів

1. Захоплююче-романтичний. Проявляється у період першого знайомства з психологією.

2. Етап самоствердження. Є бажання дізнатися щось особливе про психологію або оволодіти якою-небудь незвичайною методикою.

3. Перші розчарування і пошук нових особистісних смислів у навчанні та роботі.

4. Початок самостійного розв'язання деяких психологічних проблем (теоретичних чи практичних) із застосуванням відомих технологій, методів і накопичення негативного досвіду їх використання.

5. Спроби працювати по-новому. Часто ці спроби закінчуються «розчаруванням у собі» і намаганням довести свої ідеї до досконалості. Часто на цьому етапі відбувається цікаве «прозріння»: фахівець починає розуміти, що для творчої роботи потрібне глибоке знання психологічної теорії та методології.

6. Звернення до теоретичних та методологічних основ психології, тобто до всього того, що на етапі навчання у ВНЗ викликало відкриття «алергію».

7. Імпровізація і професійна творчість уже на основі оновленої теоретичної та методологічної баз, де органічно поєднується теорія і практика, наука і мистецтво.

Далеко не всі психологи проходять усі сім етапів, багато з них залишаються на певних етапах розвитку, тобто зупиняються у своєму професійному зростанні [10].

Професійний розвиток – це постійний розвиток особистості психолога, підвищення професійної майстерності та компетентності. Поки що він не має нормативних критеріїв оцінки. На відміну від цього професійна кваліфікація характеризує компетентність психолога, його підготовленість та досвід, а тому є предметом оцінювання якості професійної діяльності.

Базовим етапом професійного розвитку та становлення є навчання у вищому закладі. Професійна психологічна освіта містить у собі як теоретичні, так і практичні компоненти.

Підготовку психологів сьогодні забезпечує базова вузівська освіта та післядипломна освіта. Тривалий час підготовка психологів здійснювалася на відділеннях психології філософських факультетів університетів, або на кафедрах психолого-педагогічного спрямування у педагогічних ВНЗ. Ці нечисельні державні ВНЗ і досі зберігають традиційні підходи до навчання студентів-психологів.

Водночас, з початку 90-х років минулого століття через різке збільшення потреби суспільства у практичних психологах у багатьох ВНЗ, навіть технічних, відкриваються відділення та факультети психології. За даними В. Й. Бочелюка та В. В. Зарицької психологів сьогодні готують 36 класичних університетів, 20 педагогічних університетів, 30 недержавних закладів і 15 технічних вузів. Попит на практичних психологів привів до появи короткострокових курсів, на яких здійснюється перепідготовка фахівців, які мають вищу освіту, для роботи в якості психолога.

Програма підготовки психологів наближена до вимог Болонської угоди. На першому етапі студент після чотирьох років навчання отримує ступінь «бакалавр психології», це забезпечує загальну психологічну освіту. На другому етапі після закінчення магістратури психолог отримує ступінь «магістр психології». Ступінь «спеціаліст» не вписується в болонську систему, але в зв'язку з тим, що реформування національної системи освіти до основних вимог Болонського процесу продовжується, в деяких ВНЗ студенти мають змогу отримати ступінь «спеціаліст».

Болонський процес став революційним в області європейської освіти. Офіційною датою початку процесу прийнято вважати 19 червня 1999 року, коли представники 29 європейських країн підписали в Болонії (місто на півночі Італії) декларацію про створення Європейського простору вищої освіти. Цю унікальну угоду сьогодні підтримують 47 країн, у 2005 році в Бергені (Норвегія) Болонську декларацію підписав і міністр освіти України. Обов'язковими параметрами цього процесу є: два рівні вищої освіти («бакалавр», «магістр»), академічні кредити ECTS, єдині європейські оцінки, академічна мобільність студентів, викладачів, адміністративно-технічного персоналу ВУЗів, європейський додаток до диплому, контроль якості вищої освіти, створення єдиного європейського дослідницького простору [10].

Зміст професійної підготовки психолога визначається програмою вищого навчального закладу, що розробляється відповідно до Державних стандартів освіти за певною спеціальністю. Підготовка психологів включає вивчення значної кількості дисциплін: дисципліни фундаментальної психології, методологія та методи психологічного дослідження, дисципліни прикладної психології та практичної психології, педагогічні дисципліни. Разом з обов'язковими є дисципліни, що викладаються студентам за їх вибором.

До дисциплін фундаментальної психології відносять такі дисципліни, як вступ в психологію, загальна психологія, зоопсихологія і порівняльна психологія, історія психології, диференціальна психологія, психологія особистості, соціальна психологія, вікова психологія. Під час їх вивчення психолог отримує загальну психологічну освіту, яка необхідна в будь-якій сфері його діяльності.

Знання з методології та методів психологічного дослідження набуваються студентами під час вивчення таких предметів, як експериментальна психологія, математичні методи в психології, психологічний практикум, психодіагностика. Студенти навчаються організовувати та проводити психологічне дослідження, обробляти, аналізувати та узагальнювати його результати, робити висновки, готувати наукові звіти.

До дисциплін прикладної психології належать: клінічна психологія, педагогічна психологія, психологія праці та психологія управління. Психодіагностику, психологічне консультування, психотерапію, спеціальну психологію та психокорекцію відносять до дисциплін практичної психології. При їх вивченні студенти отримують знання з розв'язання проблем у певних сферах своєї діяльності.

Вивчення педагогіки та методів викладання психології, тобто педагогічних дисциплін, спрямоване на підготовку психологів до викладання психології в різних навчальних закладах освіти.

До програми навчання входить також підготовка курсових і дипломних робіт, проходження практики та стажування.

Основними видами практики студентів є ознайомча, навчальна та переддипломна (або стажування). Ознайомча практика має за мету отримання первинних знань про професію, ознайомлення з завданнями психолога в організаціях та закладах. Навчальна практика проводиться за профілем спеціалізації, а переддипломна є етапом, що завершує навчання, і проводиться після засвоєння студентом теоретичної і практичної програм навчання. Зміст практики визначається програмою практики та індивідуальними завданнями

студентів, які можуть бути спрямовані на закріплення теоретичних знань та отримання уявлень про механізми їхнього практичного застосування, закріплення навичок вирішення практичних завдань, знайомство зі специфікою діяльності закладів різного профілю.

Для керівництва практикою призначається від навчального закладу та від організації, де вона проходить, керівник практики. Після закінчення практики студенти здають звіти про проведену роботу, отримані оцінки враховуються при підбитті підсумків загальної успішності студентів.

Окрім навчальних занять у ВНЗ проводяться різні види позааудиторної роботи. Це може бути участь у роботі наукових гуртків, студентських наукових конференцій; студенти можуть бути членами студентських наукових товариств і брати участь в роботі міжнародних студентських асоціацій. Така робота не є обов'язковою для них. Оскільки позааудиторна активність сприяє професійному становленню психолога, вона підтримується на всіх рівнях організації навчального процесу. Так, наприклад, Міністерство освіти і науки України проводить Всеукраїнські студентські олімпіади зі спеціальності «Психологія». До участі в Олімпіаді запрошуються студенти старших курсів навчальних закладів України III-IV рівнів акредитації, які здійснюють підготовку фахівців за спеціальністю «Психологія».

Сказане дає змогу сформулювати ряд найзагальніших вимог до змісту освіти практикуючих психологів.

1. Чітке розрізнення психологічної освіти на теоретично-експериментальну і практичну. Маємо врешті-решт усвідомити, що є психологія наукова, теоретична з її проблемами, категоріями і методами, і психологія практична зі своїми проблемами, завданнями і методиками. І навчити треба або одній психології, або іншій.

2. Зміст освіти практикуючого психолога має складатися принаймні з трьох рівнів (щаблів): загальнотеоретичні основи психології; теоретично-методичні основи конкретного напрямку: практичної психології (юридичної, політичної, військової та ін.), спеціалізація у конкретному виді практичної психології, що фактично дорівнює певній сумі практичних навичок, умінь, володінь технологіями професійної діяльності.

3. Загальнокультурна і мовна підготовка, використання життєвого досвіду психолога. Тут, серед усього іншого, дуже важливими є психологічне осмислення етнічних особливостей регіону і вивчення релігії як духовної практики населення. Адже релігія має великий психотерапевтичний і психокорекційний потенціал

і є важливою складовою, а подекуди й підґрунтям культури. Та, на жаль, вона мало вивчена нашими психологами. Сьогодні можна тільки здогадуватися про психологічну ефективність молитви, сповіді, каяття, медитації та інших релігійних дій.

4. Викладання і засвоєння змісту практичної психології має відбуватися на основі "випадкового" підходу (маємо на увазі випадок, а не випадковість). Центральним об'єктом зусиль практичної психології має стати життєва ситуація людини в єдності та взаємодії трьох основних компонентів: наявних зовнішніх обставин; психічних особливостей і здатностей індивіда; засобів і форм взаємодії перших двох складових. Відображенням, або проявом життєвої ситуації і виступає, на нашу думку, випадок. Останній і є мотивом для втручання практикуючого психолога або для звертання до нього за допомогою.

5. Зміст навчання обов'язково має передбачати формування особистості практикуючого психолога. Вивчення практичної психології не може зводитись до засвоєння інформації та вироблення навичок – воно разом з тим має змінювати внутрішні психічні структури суб'єкта навчання, оскільки головним інструментом у роботі практикуючого психолога є він сам. Психологічні знання повинні мати суб'єктивну значущість для того, хто навчається, а сам процес навчання – бути суб'єктивно драматичним. Іншими словами, засвоїти практичну психологію – це не тільки вивчити, а й пережити [7].

Г.В.Панок вважає, що у нас склалася трирівнева система отримання професійних психологічних знань. На першому рівні проходить загальна теоретична підготовка, вивчаються історія психології, загальна психологія, психофізіологія, психологія особистості, експериментальна психологія, а також окремі галузі психологічної науки (соціальна психологія, інженерна психологія, вікова психологія та інші). На другому рівні відбувається спеціальна психологічна підготовка і передбачається опанування загальними відомостями про прийоми роботи у певному напрямі практичної психології. Третій рівень – це знання зі спеціалізації. Цей рівень включає в себе навички, прийоми та досвід роботи у конкретній психологічній техніці, наприклад, сімейне консультування у школі, корекція девіантної поведінки підлітків [7].

Після закінчення вищого навчального закладу студент проходить підсумкову державну атестацію. Підсумкова державна атестація бакалавра включає випускню кваліфікаційну роботу та державний екзамен, що дозволяє виявити теоретичну підготовку до вирішення професійних задач.

Випускна кваліфікаційна робота з психології є закінченою розробкою, в якій мають відобразитися результати експериментального дослідження, обстеження чи апробований проект корекційного чи тренінгового характеру. В роботі дається теоретичне обґрунтування та викладається прикладна частина роботи. Все це має виявляти рівень професійної ерудиції випускника, його теоретичну підготовку, володіння вміннями та навичками професійної діяльності. Обсяг кваліфікаційної роботи, як правило, коливається в межах 35-50 сторінок стандартного друкованого тексту (без додатків). Захист роботи проходить на засіданні Державної атестаційної комісії, за результатами якого виставляється державна екзаменаційна оцінка.

На державному екзамені випускник повинен підтвердити знання в області загальнопрофесійних базових та спеціальних дисциплін, що достатні для роботи в колективі психологів та професійного виконання своїх обов'язків, а також для подальшого навчання.

Підсумкова державна атестація спеціаліста (магістра) також включає випускну кваліфікаційну роботу та державний екзамен.

Випускна кваліфікаційна (дипломна) робота зі спеціальності «Психологія» представляє собою закінчену розробку, що включає результати емпіричного та теоретичного дослідження, або обґрунтований проект корекційної та тренінгової методики. Обсяг випускної кваліфікаційної роботи, як правило, коливається в межах 50-85 сторінок стандартного друкованого тексту. Її захист проходить на засіданні Державної атестаційної комісії, за результатами захисту виставляється державна атестаційна оцінка.

Випускники вищого навчального закладу, які мають кваліфікацією «бакалавр психології», «психолог», згідно зі спеціалізацією переважно працюватимуть у таких галузях народного господарства, як:

- освіта;
- охорона здоров'я
- соціальне забезпечення;
- фізична культура;
- наука та наукове обслуговування;
- об'єднання громадян.

Бакалавр та спеціаліст з психології можуть працювати на підприємствах і в установах різних форм власності, органах державного управління та консультативних фірмах.

При цьому бакалавр психології може обіймати посаду, яка не вимагає поглиблених професійних знань, складної дослідницької роботи і яка орієнтована переважно на вирішення стереотипних задач діяльності.

Спеціаліст-психолог (магістр) може обіймати посаду, яка вимагає проведення самостійних досліджень, прийняття складних рішень, володіння поглибленими професійними знаннями для вирішення здебільшого діагностичних та евристичних задач.

Підготовлений спеціаліст-психолог може обіймати такі посади (за Державним класифікатором професій):

- психолог;
- науковий співробітник (з психології);
- консультант психолого- медико- педагогічної комісії;
- завідувач центру (молодіжного);
- головний консультант (керівник головного підрозділу);
- консультант із суспільно-політичних питань [10].

Фахівець з вищою освітою повинен бути підготовленим до вирішення конкретних задач на відповідній посаді. Він повинен легко адаптуватися до мінливих умов діяльності підприємств різних форм власності: володіти необхідним обсягом знань у культурній, правовій, соціально-психологічній, економічній та інших галузях, вміти засвоювати нові знання, прогресивні технології та інновації. Кожен випускник повинен мати відповідну сукупність знань для виконання обов'язків на високому професійному рівні.

Оскільки психологи поділяються на психологів-дослідників, психологів-педагогів та психологів-практиків, існують різні вимоги до їх професійно важливих особистісних якостей.

Для успішної роботи в сфері наукової психології необхідними, як вважає К.А. Рамуль, є: спонтанна допитливість, здатність тривалий час займатися вирішенням певної проблеми, високий рівень наукової обдарованості, значний розвиток пам'яті, творчого мислення, фантазії та спостережливості. Він виокремив такі риси особистості, необхідні вченим, у тому числі і психологам, як: ентузіазм стосовно роботи, схильність до тривалої і наполегливої праці, дисциплінованість, здатність до критики та самокритики, неупередженість, вміння знаходити спільну мову з людьми [10].

Р. Кеттелл, вивчаючи за допомогою 16-факторного опитувальника залежність ефективності діяльності психолога-дослідника від його особистісних рис, отримав такий його «професійний портрет»:

$$Eф. = 0,31A + 0,78B + 0,47 N,$$

де: Eф. – ефективність діяльності, А – готовність до контактів, В – загальна інтелектуальність, N – вміння підтримувати контакт.

Ці результати свідчать про те, що психологи-дослідники не любляють інтенсивного спілкування, адже цей фактор мало впли-

ває на успішність їх професійної діяльності. Разом з тим дуже важливим фактором для них є загальний інтелект .

Про раціональність у встановленні та підтримці контактів, стриманість при виявленні загального інтересу до людини у психологів-дослідників пишуть і Н. А. Амінов з М. В. Молокановим.

Перший досвід науково-дослідної роботи набувається під час навчання у вищому навчальному закладі. Інтерес до творчості та розробки нових наукових проєктів формується поступово і проявляється в написанні та захисті дисертацій на здобуття наукового ступеню кандидата чи доктора психологічних наук, наукових статей, посібників, підручників, монографій, отриманні вчених звань доцента і професора.

Професія практичного психолога висуває набагато більше вимог до професійно важливих особистісних якостей спеціалістів.

На думку В. Г. Панка та Н. В.Чепелевої, визначення професійної придатності психолога до практичної діяльності має здійснюватися за рядом критеріїв [5]:

- оцінка фізичного стану. Необхідність його врахування обумовлена, по-перше, зв'язком між деякими соматичними захворюваннями (виразка шлунку, діабет, серцево-судинні захворювання тощо) і рисами характеру людини. Крім того, психолог повинен мати потужну енергетику і засоби відновлення, інакше робота може негативно вплинути на його здоров'я. По-друге, існує ряд фізичних вад, які не сумісні з посадою практичного психолога. До таких відносяться інвалідність, глибокі косметичні дефекти, дефекти мовлення;

- психічне здоров'я кандидата, оскільки психологічними спеціальностями часто прагнуть оволодіти люди з помітними особистими проблемами, які вони переноситимуть на робочі ситуації;

- інтелект, особливо його вербальний компонент. Значною складовою професійної придатності майбутнього практичного психолога є так званий «соціальний інтелект», який є центральним механізмом розуміння поведінки іншої людини;

- система механізмів особистої регуляції та емоційної витривалості; здатність легко встановлювати контакт з іншими, легкість у спілкуванні, комунікабельність, вміння слухати і підтримувати розмову.

Безумовно важливою для майбутньої діяльності є мотиваційна сфера, гуманістична спрямованість особистості практикуючого психолога, а саме: альтруїстичні позиції, високий рівень мотивації до професії, значне переважання пізнавальних і емпатійних мотивів у роботі з клієнтом, готовність до співробітництва та націленість на його позитивний результат [5].

Р. Кеттелл за результатами 16-факторного опитувальника створив «професійний портрет» психолога-практика:

$$Eф. = 0,72A + 0,29B + 0,29H + 0,29N.$$

Де: Еф. – ефективність діяльності, А – готовність до контактів, В – загальна інтелектуальність, Н – ненасиченість контактами з іншими людьми, N – вміння підтримувати контакт.

Психолог-практик потребує спілкування, люди йому ніколи не набридають, а контакти з ними ніколи не вгамовують його «спрагу» до спілкування. Ці фактори є дуже важливими для його успішної професійної діяльності.

Н.А. Амінов та М. В. Молоканов дослідили, що для практикуючого психолога характерні виражена готовність до контактів, загальна інтелектуальність, вміння підтримувати контакти, стресостійкість у процесі спілкування, вміння контролювати свою поведінку, атракція, емпатія, емоційне зараження, самостійне прийняття рішень.

Значну роль комунікативних якостей особистості в професійній діяльності психолога - практика відмічають усі дослідники. Зокрема, Н. Ф. Бачманова та Н. А. Стафуріна виокремлюють такі складові «таланту спілкування»:

- здібності до повного та правильного сприйняття об'єкта, спостережливість, швидка орієнтація в ситуації;
- розуміння внутрішніх властивостей та особистостей об'єкта, проникнення в його внутрішній світ, психологічна інтуїція, які засновані на глибокій загальній ерудиції та гуманістичній спрямованості;
- здатність до співпереживання, емпатія, доброта, повага до людини, готовність допомогти;
- здатність до самоаналізу, інтерес до власної особистості і особистості інших людей;
- здатність управляти самим собою та процесом спілкування, вміння бути уважним, тактовним, вміння слухати, встановлювати контакт, викликати довіру, мати почуття гумору [10].

Загальне відношення до життя та діяльності, на думку В. Н. Карандашева, проявляється в таких значущих для психолога якостях особистості, як відповідальність, організованість, оптимізм, відкритість, допитливість, креативність, гнучкість поведінки, здатність до рефлексії своїх переживань і професійної діяльності [6]. Модель особистості практикуючого психолога, запропонована Н. В. Чепелевою та Н.І. Пов'якель, включає такі складові.

Мотиваційно-цільова підструктура особистості передбачає сформовану позитивну мотивацію до професійної діяльності, надання психологічної допомоги, прийняття себе та інших. Базовою особистісною якістю на цьому рівні виступає діалогізм, що включає діалогічну готовність, безумовне сприйняття іншого, особистісну рефлексію, розвинену систему особистісних смислів, орієнтованість на досягнення взаєморозуміння.

Когнітивна підструктура, до якої належить сфера знань особистості: особистісне знання, знання себе та інших; Я - концепція фахівця (адекватність та сталість самооцінки, емпатичність, асертивність, відсутність хронічних внутрішньоособистісних конфліктів, що зумовлюють проєкції та психологічні захисти тощо); професійно важливі якості пізнавальних процесів (уважність, спостережливість, вміння помічати деталі вербальної та невербальної поведінки, тобто розпізнавати психосоматичні стани, гнучкість, пластичність та динамічність мислення, вміння виділяти суттєве та узагальнювати, прогнозувати реакції та дії клієнта, моделювати результати роботи). Базовими особистісними якостями когнітивної підструктури є професійна рефлексія та професійний інтелект.

Операційно-технологічна підструктура передбачає розвинену компетентність фахівця-психолога. Вона містить володіння основними професійними вміннями та навичками, що забезпечують практичне використання наявних теоретичних знань. Найважливішим компонентом цієї підструктури є практичний інтелект.

Комунікативно-рольова підструктура передбачає розвинену комунікативну компетентність психолога. Вона містить соціально-когнітивні та комунікативні уміння (слухати іншого, розмовляти та вмовляти, встановлювати соціальний контакт, переконувати іншого, навіювати тощо). Ця підструктура включає також специфічні якості – акторські та режисерські, організаційні, що дозволяють ефективно впроваджувати активні психотехніки і групові засоби психокорекції. Базовою особистісною якістю є професійна ідентифікація та соціальний інтелект. Остання – це здатність у процесі спілкування визначати будь-які відхилення від нормального функціонування або розвитку людини чи групи, яка є найважливішою складовою спеціальних здібностей до психологічної діяльності.

Регулятивна підструктура забезпечує толерантність до фрустрацій, високу працездатність і саморегуляцію особистості, відсутність схильності до збудження та швидкого виснаження. Провідним компонентом виступає професійна саморегуляція [11].

Успішність професійної діяльності практичного психолога зростає в міру того, як набувається досвід практичної роботи. Із досвідом зростає і його рівень соціального інтелекту.

Професійний відбір практичних психологів, на думку В.Г.Панка, доцільно проводити у три етапи. Перший етап – це здійснення профвідбірної профорієнтації, кандидат на посаду психолога може проводити гуртки в школі, надавати постійну допомогу працівникам психологічної служби. Така практика призвичаює майбутніх абітурієнтів до психології, дає змогу «приміряти на собі» професію. А психолог, який співпрацює з кандидатом, може оцінити його професійні перспективи. Другий етап проводиться перед вступом до навчального закладу. Його головна мета полягає в тому, щоб відфільтрувати тих, хто явно не підходить до професії. Третій етап – це добір на певну спеціалізацію, що здійснюється впродовж перших років навчання і полягає і у тестуванні, і у спеціально організованих формах навчання: на парах, тренінгах, при аналізі навчальної діяльності, практики. Це є найважливішою функцією навчального закладу та викладацького колективу.

Процес становлення особистості психолога як фахівця починається з моменту вибору професії і триває протягом усього професійного життя. Існують різні періодизації професійного розвитку. Е. А. Клімов виокремлює такі етапи професіоналізму:

1. Фаза оптації. Оптант стурбований питаннями вибору або вимушеної зміни професії і робить свій вибір. Цій фазі передуює процес профорієнтації.

2. Фаза адепта. Адепт став на шлях прихильності до професії і освоєю її. Це фаза навчання, її тривалість залежить від складності професії і необхідного рівня кваліфікації.

3. Фаза адаптації. Молодий фахівець (адаптант) на цій стадії адаптується до діяльності, у нього відбуваються деякі особистісні зміни.

4. Фаза інтернала. Інтернал – це досвідчений працівник, який позитивно ставиться до обраної професійної діяльності, він може цілком самостійно, надійно і успішно виконувати основні професійні функції.

5. Фаза майстерності. Перебуваючи на цій стадії, професіонал здатний добре вирішувати складні професійні задачі, з якими можуть впоратися далеко не всі колеги. Він починає виділятися якимись уміннями, універсалізмом, широким орієнтуванням в професійній сфері. Зазвичай майстер має деякі показники своєї кваліфікації (категорію, науковий ступінь, вчене звання).

6. Фаза авторитету. Авторитет є відомим спеціалістом у професійному колі або за його межами.

7. Фаза наставництва. Наставник має односторонній, учнів, послідовників. Професійні задачі він вирішує, використовуючи накопичений досвід, вміння організувати свою роботу.

Професія психолога-викладача відрізняється від професії психолога-дослідника та психолога-практика. Викладач повинен не лише володіти психологічними знаннями, а й вміти передати їх тим, кого він навчає. Викладацька діяльність передбачає виконання декількох функцій: виховної, організаторської, дослідницької і саме навчання, а це потребує певних особистісних якостей та здібностей [10].

На думку В. Н. Карандашева, психолог-викладач для того, щоб стати успішним повинен:

- 1) бути освіченим у різних областях психологічних знань, ґрунтованим в інших науках;
- 2) фундаментально знати предмет, який викладає,
- 3) вміти самостійно підбирати навчальний матеріал, визначити оптимальні засоби та ефективні методи навчання;
- 4) володіти виразними засобами спілкування, ораторськими та артистичними здібностями;
- 5) вміти пояснювати навчальний матеріал, забезпечити його розуміння та засвоєння студентами;
- 6) бути спостережливим, вимогливим і з розумінням ставитися до студента;
- 7) вміти створити мотивацію у студента до засвоєння навчального матеріалу;
- 8) мати комунікативні та організаторські здібності;
- 9) володіти педагогічним тактом.

Успішне викладання вимагає відповідальності, вміння ясно висловлювати свої думки, підтримувати інтерес студентів до предмету, спонукати студентів до розмірковування над навчальним матеріалом. Студенти цінують такого викладача, який допомагає їм опанувати знання.

Відсутність певних вмінь та якостей не є протипоказанням для викладацької діяльності, але вважається, що для успішної роботи викладача-психолога дуже важлива соціальна чутливість. Соціальна перцепція – це чутливість до психічних проявів інших людей, їх намагаєнь, цінностей та цілей, вміння відчувати настрої та особливості поведінки іншої людини, зрозуміти і прийняти їх [6].

Здатність управляти собою – це ще одна важлива характеристика психолога-викладача. В управлінні собою визначають такі складові, як підтримка фізичного здоров'я, раціональний розподіл сил та часу, подолання труднощів. Ефективність викладаць-

кої діяльності пов'язують також з прагненням до саморозвитку та творчістю. Творчість сприяє розвитку нестандартного підходу до професійних ситуацій і професійного спілкування, а це підтримує зацікавленість студентів процесом навчання.

Вміння впливати на інших людей також необхідне хорошему психологу-викладачу. Традиційно в педагогічній діяльності виокремлюють такі різновиди впливу:

1) зараження – це спосіб впливу, пов'язаний з передачею емоційного стану від однієї людини до іншої; досвідчені викладачі часто використовують його у викладацькій практиці для мобілізування аудиторії;

2) наслідування – формування образів для наслідування;

3) навіювання – цілеспрямований вплив однієї людини на іншу, часто використовується при поясненні нового матеріалу в традиційній формі: лекціях, під час бесід зі студентами;

4) переконання – за допомоги логіки та риторики відбувається відбір та упорядкування фактів та висновків з метою досягнення певної мети, є одним із основних методів впливу в учбовому процесі.

В.Б.Успенський та А. П. Чернявська називають такі психологічні критерії професійної придатності психологів-викладачів: інтелектуальність, афілітація, емоційна стійкість та життєрадісність; уважність та спостережливність, ініціативність та соціальна активність, дипломатичність, терпимість; педагогічні: здібності, впевненість в собі, професійна етика, компетентність, відповідальність, інтелігентність.

Для успішного викладача-психолога необхідні особливі риси особистості, притаманні й хорошим дослідникам, і хорошим практичним психологам. Невипадково видатні психологи, наприклад Б. Г. Ананьєв, Г. С. Костюк, О. М. Леонт'єв, були видатними педагогами.

Професійно важливі якості особистості психолога-викладача удосконалюються в процесі професійної діяльності [10].

Висновок. Професія психолога в останні роки в нашій країні стала однією з найбільш затребуваних і популярних. Це свідчення того, що психологічна наука стала соціально визнаною, в суспільстві з'явилася потреба у професії психолога. Розвиток практичної психології обумовив необхідність підготовки психолога-практика та здійснення правильного професійного відбору, що зазвичай вимагає проведення різнопланових заходів та спостережень протягом тривалого часу. Необхідність підготовки практичного психолога, в свою чергу, дало змогу визначити низку вимог, що висуваються

до цього типу професії, зокрема до необхідних якостей, які забезпечують успіх професійної діяльності. Зміст навчання психолога у ВНЗ, як відмічає В.Г.Панок, обов'язково має передбачати формування особистості практикуючого психолога, зміну внутрішньої психічної структури суб'єкта навчання, оскільки основним інструментом у роботі практикуючого психолога є він сам.

Список використаних джерел

1. Бондаренко А. Ф. Психологическая помощь: теория и практика: учеб. пособие для студ. старших курсов психол. факультетов и отделений университетов /А.Ф.Бондаренко. – К.: Укртехпрес, 1997. – 216 с.
2. Вачков И. В. Введение в профессию "психолог»: учеб. пособие /И.В.Вачков. – М.: Изд-во Московского психол.-соц. института, 2004. – 464 с.
3. Васьківська С. В. Основи психологічного консультування: навч. посібник / С.В. Васьківська. – К.: Четверта хвиля, 2004. – 256 с.
4. Гуманістична психологія: антологія: навч. посіб. для студ. ВНЗ: у 3 т.; за ред. Р. Трача, Г. Балла. – Т. 2. Психологія і духовність (Світоглядні аспекти гуманістично зорієнтованих напрямів у сучасній західній психології). – 2005. – 279 с.
5. Дуткевич Т.В. Практична психологія. Вступ до спеціальності /Т.В. Дуткевич , О.В.Савицька . – К.: Центр учб. літератури, 2007.– 255 с.
6. Карандашев В. Н. Психология: введение в профессию /В.Н. Карандашев. – М.: Смысл, 2000. – 288 с.
7. Основи практичної психології за ред. В. Панка, Н. Чепелевої та ін. – К.: Либідь, 2001. – 534 с.
8. Приходько Ю.О. Практична психологія: введення в професію: навч. посібник [2-е видання] / Ю.О. Приходько.– К.:Каравела, 2010. – 232 с.
9. Психологія. Вступ до спеціальності: навч. посібник /В.Й. Бочелюк, В.В. Зарицька.– К.: Центр учбової літератури, 2007.– 288 с.
10. Психологія. Вступ до спеціальності: навч. посібник /О.В.Іванова, Л.М. Москаток, С.І.Корсун. – К.: Центр учбової літератури, 2013.– 184 с.
11. Чепелева Н.В. Теоретичне обґрунтування моделі особистості практичного психолога /Н.В.Чепелева, Н.І.Пов'якель //Психологія: збірник наукових праць. – Вип. 3. – К.: НПУ ім. М.П.Драгоманова, 1998. – С. 35-41.

ПРАВОВЕ РЕГУЛЮВАННЯ СТВОРЕННЯ ДЕРЖАВНИХ ГОСПОДАРСЬКИХ ОБ'ЄДНАНЬ

*Ясиновська О.С.,
аспірант*

Національна академія наук України

Постановка проблеми. Процес створення різних суб'єктів господарювання має свої особливості. Чинне законодавство лише фрагментарно регулює процес створення державних господарських об'єднань. За таких обставин виникає необхідність детального дослідження цього питання.

Аналіз останніх досліджень та виокремлення нерозв'язаних проблем. Різні аспекти діяльності державних господарських об'єднань розглядали в своїх працях С. М. Грудницька, В. С. Щербина, В. О. Джуринський, І. М. Кравець та інші. Проте, на наш погляд, у юридичній літературі недостатньо досліджено насамперед питання створення державних господарських об'єднань, а тому залишається ще багато дискусійних питань у цій сфері.

Метою цієї статті є визначення порядку створення державних господарських об'єднань, розробка пропозицій щодо доповнення законодавства відповідними правовими нормами.

Виклад основного матеріалу. Значну увагу дослідників привертають саме правові аспекти створення організаційно оформленої групи суб'єктів господарювання.

Як правильно зазначає В. А. Лаптев, державну реєстрацію чи легітимацію іншим чином повинні мати всі суб'єкти підприємницького права. В протилежному випадку здійснення підприємницької діяльності без реєстрації тягне за собою притягнення до кримінальної відповідальності [1, с. 54].

Як впливає з положень частин 1 і 2 ст. 70 та ч. 2 ст. 118 Господарського кодексу України (далі – ГК України), об'єднання підприємств можуть бути утворені двома способами: 1) на добровільних засадах (за ініціативою підприємств) шляхом підписання установчого договору майбутніми учасниками об'єднання і 2) за рішенням органів, які відповідно до ГК України та інших законів мають право утворювати об'єднання підприємств. Звідси – поділ об'єднань за підставами їх створення на добровільні і державні [2, с. 78].

При цьому, ГК України передбачаються особливості для утворення та діяльності державних господарських об'єднань, що обумовлено

спеціальним статусом таких об'єднань як суб'єктів, що здійснюють повноваження з управління об'єктами державної власності [3, с. 21].

Державне господарське об'єднання характеризується нормативно-явочним способом заснування. Воно утворюється в імперативному порядку державними підприємствами за рішенням державних органів влади [4, с. 240].

І. Даценко зазначає, що існуюче сьогодні нормативне регулювання є недостатнім та потребує вдосконалення з урахуванням реальних потреб розвитку. На сьогодні єдиним законодавчим актом, який містить норми, що регулюють порядок створення і діяльності об'єднань суб'єктів господарювання, є ГК України. Проте ГК України регламентує ці питання досить схематично, оскільки він є актом, що встановлює правові основи (засади) господарської діяльності (господарювання) та врегульовує широкий спектр суспільних відносин, що унеможливило детальне врегулювання питань, пов'язаних з діяльністю господарських об'єднань, особливо державних [3, с. 21].

Отже, на сучасному етапі існує багато питань, які виникають у процесі створення державних господарських об'єднань, що не врегульовані законом, або правовий вплив яких є недостатнім. Проаналізувавши законодавство в цій сфері, слід акцентувати увагу на такому.

По-перше, суперечливим є законодавство щодо порядку затвердження статуту державних господарських об'єднань.

Закріплення в ГК України норми щодо можливості утворення державних (комунальних) господарських об'єднань за рішенням Кабінету Міністрів України (далі — КМУ), або у визначених законом випадках рішенням міністерств (інших органів, до сфери управління яких входять підприємства, що утворюють об'єднання), або за рішенням компетентних органів місцевого самоврядування легалізувало практику примусового утворення господарських об'єднань і зняло тим самим деякі суперечності, що існували за часів дії Закону України «Про підприємства в Україні» [2, с. 79].

Як зазначає В. О. Джуринський, потребує більш чіткого закріплення в чинному законодавстві розмежування компетенції КМУ, міністерств та інших органів, до сфери управління яких входять підприємства, що утворюють об'єднання, щодо прийняття рішення про утворення державних господарських об'єднань та затвердження їх статутів [2, с. 80-81].

Відповідно до ч. 4 ст. 119 ГК України державне (комунальне) господарське об'єднання – об'єднання підприємств, утворене державними (комунальними) підприємствами за рішенням Кабінету Міністрів України, або у визначених законом випадках рішенням

міністерств (інших органів, до сфери управління яких входять підприємства, що утворюють об'єднання), або рішенням компетентних органів місцевого самоврядування.

Відповідно до ч. 5 ст. 119 ГК України державне (комунальне) господарське об'єднання діє на основі рішення про його утворення та статуту, який затверджується органом, що прийняв рішення про утворення об'єднання.

Отже, аналіз зазначених статей дає підстави стверджувати, що процедура створення державних господарських об'єднань відбувається таким чином: КМУ або міністерством (іншими органами, до сфери управління яких входять підприємства, що утворюють об'єднання) приймається рішення про утворення об'єднання, і цим же органом затверджується статут об'єднання.

Тобто, якщо КМУ приймає рішення про утворення об'єднання, то він і затверджує статут. В цьому випадку будь-які інші органи у затвердженні статуту участі не беруть.

Аналогічні норми щодо засновницьких повноважень КМУ зазначені в Законі України “Про Кабінет Міністрів України”. Так, відповідно до ч. 1 ст. 24 цього Закону Кабінет Міністрів України в межах коштів, передбачених у Державному бюджеті України, може утворювати, реорганізовувати та ліквідовувати відповідно до закону державні господарські об'єднання, підприємства, установи та організації, зокрема для здійснення окремих функцій з управління об'єктами державної власності. Кабінет Міністрів України затверджує положення та статуту державних господарських об'єднань, підприємств, установ та організацій, розмір асигнувань на їх утримання і граничну чисельність працівників, призначає на посаду та звільняє з посади їх керівників і заступників керівників, застосовує до них заходи дисциплінарної відповідальності [5].

Інакший порядок утворення державних господарських об'єднань передбачений Законом України “Про управління об'єктами державної власності”.

Так, відповідно до ч. 2 ст. 5 Закону України «Про управління об'єктами державної власності» Кабінет Міністрів України: визначає умови створення та діяльності господарських структур (до них Закон відносить державні господарські об'єднання, державні холдингові компанії, інші державні господарські організації); приймає рішення про створення, реорганізацію та ліквідацію господарських структур і визначає центральні органи виконавчої влади, які здійснюють контроль за їх діяльністю [6].

Уповноважені органи управління (за Законом – міністерства та інші органи виконавчої влади) відповідно до покладених на них завдань: а) ініціюють створення господарських структур, розробляють проекти їх установчих документів; б) затверджують статuti господарських структур та здійснюють контроль за їх дотриманням (ч. 1 ст. 6 Закону України «Про управління об'єктами державної власності») [2, с. 81].

Проаналізовані норми цього закону дають підстави стверджувати, що у процесі створення державного господарського об'єднання та затвердження статуту беруть участь КМУ та уповноважений орган управління: КМУ приймає рішення про створення, об'єднання, а уповноважений орган – затверджує його статут. Тобто йде мова про відсутність безпосередності затвердження статуту органом, що прийняв рішення про утворення об'єднання.

Як вказує В. О. Джурицький, це свідчить про те, що в законодавстві України відсутній єдиний порядок утворення державних господарських об'єднань (незалежно від галузі економіки, в якій вони утворюються) і затвердження їх статутів, що, безумовно, не можна вважати нормальним явищем [2, с. 83].

На думку В. С. Щербини колізія норм двох вказаних законів щодо утворення державних господарських об'єднань і затвердження їх статутів має вирішуватися на користь норм Закону України «Про Кабінет Міністрів України», який прийнято пізніше [2, с. 81].

На нашу думку, зазначені закони мають, у першу чергу, узгоджуватись із нормами ГК України щодо створення державних господарських об'єднань, оскільки саме ГК України визначає правові основи їх діяльності. Таким чином, затверджувати статут має той орган, що прийняв рішення про створення державного господарського об'єднання – або КМУ, або міністерство (інші органи, до сфери управління яких входять підприємства, що утворюють об'єднання).

По-друге, в юридичній літературі спірним є питання щодо складу установчих документів державних господарських об'єднань. Як правильно зазначає В. С. Петренко, питання законодавчого регулювання складу і змісту установчих документів суб'єктів господарювання стають все більш важливими. Установчі документи грають визначальну роль у встановленні правового статусу суб'єкта господарювання, комплексу його прав та обов'язків, визначенні його відносин із засновниками та засновників між собою, встановленні інших важливих положень щодо його заснування. Вони засвідчують виникнення та існування суб'єкта господарювання як суб'єкта права. Лише установчі документи можуть визначити обсяг провоздатності суб'єкта госпо-

дарювання, види здійснюваної ним діяльності, надати відомості про осіб, які уповноважені укладати угоди від його імені тощо [7].

Слід зазначити, що існують різні підходи до визначення поняття установчих документів суб'єктів господарювання.

Наприклад, В. І. Татьков, характеризуючи установчі документи акціонерного товариства, вказує про існування різних підходів у визначенні поняття установчих документів. У діючому законодавстві вони визначені як документи, на підставі яких акціонерне товариство створюється і діє. Згідно з іншим підходом установчими є тільки ті документи, на підставі яких товариство діє, а документи про створення товариства установчими не визнаються [8].

В.О.Джуринський, додержуюсь позиції відповідно до якої установчими є тільки ті документи, на підставі яких діє суб'єкт господарювання, вказує, що єдиним установчим документом господарського об'єднання має бути статут, а не засновницький договір і статут. Свою позицію дослідник обґрунтовує тим, що рішення про утворення господарського об'єднання (засновницький договір) – це лише акт волевиявлення засновника (засновників) щодо утворення суб'єкта господарювання. Тому стосовно статутних господарських об'єднань ні рішення, ні засновницький договір не можуть визнаватися установчим документом [2, с. 86].

Рішення (засновницький договір) про створення господарського об'єднання – акти, юридичне значення яких полягає у тому, що на їх підставі утворюються господарські об'єднання, які після їх державної реєстрації, здійсненої у встановленому законом порядку, діють на підставі статуту. З урахуванням цього з ч. 3 ст. 199 ГК України, яка встановлює, що «господарські об'єднання діють на основі установчого договору та/або статуту, який затверджується їх засновниками», доцільно вилучити слова «установчого договору та / або» [2, с. 86].

В.С.Петренко також зазначає, що засновницький договір виконує функцію регламентації зобов'язальних відносин, що виникають між засновниками з моменту його укладання до моменту державної реєстрації створюваного суб'єкта господарювання – юридичної особи [7].

На відміну від вищезазначеної позиції, В. І. Татьков вказує, що створення і діяльність ... є взаємопов'язаними актами і мають певну єдність – без створення нема діяльності, без діяльності не дійсне створення. Це свідчить також про єдність документів, що оформлюють створення і діяльність ... вимагає затвердження відносин зі створення і діяльності або в одному установчому документі, або в комплекті документів, що являють собою єдине ціле – установчих [8].

М. М. Поліщук вказує, що на відміну від статуту засновницький договір виконує функцію регламентації зобов'язальних відносин, що виникають між засновниками з моменту його укладення до моменту державної реєстрації створюваної юридичної особи. Після державної реєстрації юридичної особи функції засновницького договору і статуту збігаються і полягають у регламентації корпоративних правовідносин, а також закріпленні правового статусу юридичної особи [9, с. 212].

До ознак засновницького договору слід віднести наявність спеціальної мети [9, с. 212-213]. Основною метою його укладення є регламентація спільних дій засновників товариства щодо його створення [9, с. 213].

Слід звернути увагу на те, що законодавець уникає прямої вказівки у ГК України на те, що установчими документами державного господарського об'єднання є рішення про утворення і статут. Так, відповідно до ч. 5 ст. 199 ГК України державне (комунальне) господарське об'єднання діє на основі рішення про його утворення та статуту, який затверджується органом, що прийняв рішення про утворення об'єднання. Лише проаналізувавши ст. 57 ГК України, ми можемо стверджувати, що зазначені у ч. 5 ст. 199 ГК України рішення про утворення та статут є установчими документами державного господарського об'єднання. На відміну від цієї норми, ч. 1 ст. 82 ГК України чітко закріплює, що установчим документом повного товариства і командитного товариства є засновницький договір. Установчим документом акціонерного товариства, товариства з обмеженою відповідальністю і товариства з додатковою відповідальністю є статут. На нашу думку, саме таким чином має бути викладена ч. 5 ст. 199 ГК України для уникнення суперечностей в подальшому застосуванні на практиці цієї норми.

Аналізуючи ч. 5 ст. 119 ГК України, можна зробити висновок, що державне господарське об'єднання створюється на підставі засновницького документа (рішення про утворення) та діє на підставі установчих документів (статут). Але, слід зазначити, що ГК України вказує лише на одну статтю – ст. 57 “Установчі документи”. В. С. Петренко зазначає, що ці поняття є тотожними, проте, у законодавстві ці документи мають бути визначені саме як “установчі” [7].

Разом з тим, ГК України не дає визначення поняття установчим документам. В. С. Петренко вказує, що установчі документи суб'єкта господарювання – документи встановленої законом форми, згідно з якими суб'єкт господарювання виникає і діє як суб'єкт права, які регулюють порядок, умови узгодженої діяльності засновників, а також визначають правовий статус створюваного суб'єкта господарювання – господарської організації [7].

Отже, на нашу думку, установчі документи державного господарського об'єднання: рішення про утворення та статут – є взаємопов'язаними документами. Рішення про утворення до моменту державної реєстрації відображає факт волевиявлення державного органу про намір створити державне господарське об'єднання, вказуючи на його особливу правову природу, регламентує правовий статус державного господарського об'єднання, закріплює конкретні зобов'язання щодо вчинення конкретних дій на користь об'єднання, є документом, на підставі якого розробляється статут. Крім того, слід наголосити на тому, що рішення про утворення підлягає державній реєстрації відповідно до абз. 3 ч. 1 ст. 24 Закону України “Про державну реєстрацію юридичних осіб та фізичних осіб-підприємців” [10]. Після державної реєстрації рішення про утворення закріплює правовий статус державного господарського об'єднання, є основоположним документом під час розроблення актів локального характеру.

По-третє, діюче законодавство не досить чітко регулює питання щодо дотримання норм про захист економічної конкуренції під час створення державних господарських об'єднань.

Відповідно до ч. 3 ст. 56 ГК України створення суб'єктів господарювання здійснюється з додержанням вимог антимонопольно-конкурентного законодавства.

Згідно з ч. 4 ст. 121 ГК України рішення про утворення об'єднання підприємств (установчий договір) та статут об'єднання погоджуються з Антимонопольним комітетом України в порядку, встановленому законодавством.

Щодо державних господарських об'єднань, такий порядок закріплений у ч. 4 ст. 20 Закону України “Про Антимонопольний комітет України”, відповідно до якої органи влади, органи місцевого самоврядування, органи адміністративно-господарського управління та контролю зобов'язані погоджувати з Антимонопольним комітетом України, його територіальними відділеннями проекти нормативно-правових актів та інших рішень, які можуть вплинути на конкуренцію, зокрема щодо створення суб'єктів господарювання, встановлення і зміни правил їх поведінки на ринку, або такі, що можуть привести до недопущення, усунення, обмеження чи спотворення конкуренції на відповідних ринках, а також одержувати дозвіл Антимонопольного комітету України на концентрацію у випадках, передбачених законом [11].

У літературі стверджується, що ГК України передбачає обов'язок засновників об'єднання підприємств у всіх випадках погоджувати

рішення про утворення об'єднання підприємств (установчий договір) та статут об'єднання з Антимонопольним комітетом України [2, с. 92-93]. При цьому автори такого твердження посилаються на Положення про порядок подання заяв до Антимонопольного комітету України про попереднє отримання дозволу на концентрацію суб'єктів господарювання, затверджене розпорядженням Антимонопольного комітету України від 19 лютого 2002 року №33-р. Таке твердження не відповідає дійсності, оскільки, по-перше, як зазначає В.С. Щербина, ні норми Закону України «Про захист економічної конкуренції», ні Положення про концентрацію не передбачають погодження Антимонопольним комітетом України рішення про утворення об'єднання підприємств (установчого договору) і статуту (таке погодження і то лише певними засновниками і лише рішень передбачене Законом України «Про Антимонопольний комітет України»); по-друге, автори наведеного твердження безпідставно отожднюють такі дії, як погодження рішення про утворення об'єднання (установчого договору) та статуту і одержання дозволу на узгоджені дії та на концентрацію [2, с. 93].

У зв'язку з цим, вважає В.О. Джуринський, доцільно змінити редакцію ч. 4 ст. 121 ГК України, виклавши її таким чином: «4. Орган державної влади (орган місцевого самоврядування), який прийняв рішення про утворення державного (комунального) господарського об'єднання, або суб'єкти господарювання, за ініціативою яких утворюється господарське об'єднання, зобов'язані отримати попередній дозвіл на узгоджені дії або на концентрацію у випадках та в порядку, передбаченому законодавством» [12, с. 81].

Слід зауважити, що В. О. Джуринський акцентував увагу саме на попередньому дозволі на узгоджені дії або на концентрацію. Така позиція є цілком правильною. Так, відповідно до ч. 3 ст. 24 Закону України «Про державну реєстрацію юридичних осіб та фізичних осіб-підприємців» у випадках, що передбачені законом, крім документів, які передбачені частиною першою цієї статті, додатково подається (надсилається) копія рішення органів Антимонопольного комітету України або Кабінету Міністрів України про надання дозволу на узгоджені дії або на концентрацію суб'єктів господарювання [10].

Але на практиці документи до Антимонопольного комітету подаються після державної реєстрації державного господарського об'єднання. Такого висновку можна дійти, проаналізувавши, наприклад, постанову КМУ від 29 грудня 2010 року №1221 «Про утворення Державного концерну “Укроборонпром”». Відповідно

до цієї постанови створення концерну відбувається в такій послідовності: 1. Утворення Державного концерну з включенням до його складу державних підприємств. 2. Узгодження переліку підприємств, які необхідно додатково включити до складу Концерну. 3. Розроблення та подання на розгляд КМУ проект статуту Концерну. 4. Забезпечення державної реєстрації. 5. Забезпечення погодження утворення Концерну [13].

На нашу думку, дійсно доцільним є закріплення у ГК України норми, яку запропонував В. О. Джуринський, оскільки законодавство чітко не закріплює додержання вимог антимонопольно-конкурентного законодавства при створенні цих суб'єктів господарювання.

Подальшим етапом створення об'єднання є його державна реєстрація. Державна реєстрація суб'єктів господарювання – це засвідчення факту створення або припинення юридичної особи, засвідчення факту набуття або позбавлення статусу підприємця фізичною особою, а також вчинення інших реєстраційних дій, які передбачені законом, шляхом внесення відповідних записів до Єдиного державного реєстру [14, с. 106].

Державна реєстрація державних господарських об'єднань здійснюється відповідно до Закону України “Про державну реєстрацію юридичних осіб та фізичних осіб-підприємців” і не відрізняється від реєстрації інших суб'єктів господарювання.

Як ми зазначали вище, установчими документами державного господарського об'єднання є рішення про утворення і статут. При цьому законодавець, перераховуючи види установчих документів у ч. 1 ст. 82 ГК України, не поділяє їх на такі, що за характером є засновницькими та статутними. Разом з тим, аналіз Закону України “Про державну реєстрацію юридичних осіб та фізичних осіб-підприємців” свідчить про те, що під час реєстрації юридичної особи таке розмежування існує.

Так, відповідно до абз. 3, 4 ч. 1 ст. 24 цього Закону для проведення державної реєстрації юридичної особи засновник (засновники) або уповноважена ними особа повинні особисто подати державному реєстратору, зокрема, примірник оригіналу (ксерокопію, нотаріально засвідчену копію) рішення засновників або уповноваженого ним органу про створення юридичної особи, а також два примірники установчих документів.

Ця норма є суперечливою під час реєстрації державного господарського об'єднання, оскільки розглядає рішення про створення та установчі документи як різні документи. На практиці виходить

так: відповідно до зазначеної вище статті, для реєстрації необхідно подати два примірники установчих документів, а в цьому випадку: два примірники статуту об'єднання та два примірники про його створення, та ще примірник оригіналу цього рішення.

Висновок. Із проведеного дослідження можна зробити такі висновки:

1. Створення державного господарського об'єднання відбувається в такій послідовності:

- 1) прийняття рішення про утворення;
- 2) затвердження статуту;
- 3) подання заяви до Антимонопольного комітету України на отримання дозволу на створення державного господарського об'єднання;
- 4) державна реєстрація.

2. Установчими документами державного господарського об'єднання є рішення про утворення та статут. Ці документи є взаємопов'язаними і не можуть розглядатися окремо один від одного. Виявлено, що рішення про утворення державного господарського об'єднання до моменту державної реєстрації відображає акт волевиявлення державного органу про намір створити державне господарське об'єднання, вказуючи на його особливу правову природу, регламентує правовий статус державного господарського об'єднання, закріплює конкретні зобов'язання щодо вчинення конкретних дій на користь об'єднання, є документом, на підставі якого розробляється статут. Крім того, рішення про створення державного господарського об'єднання як юридичної особи підлягає державній реєстрації відповідно до Закону України "Про державну реєстрацію юридичних осіб та фізичних осіб-підприємців". Після державної реєстрації рішення про утворення закріплює правовий статус державного господарського об'єднання, є основоположним документом під час розроблення актів локального характеру.

У зв'язку з цим потрібно внести зміни до ч. 5 ст. 119 ГК України, виклавши її таким чином: "Установчими документами державного (комунального) господарського об'єднання є рішення про його утворення та статут, який затверджується органом, що прийняв рішення про утворення об'єднання".

3. Право затверджувати статут державного господарського об'єднання має той орган державної влади, який прийняв рішення про його створення. Відповідно до законодавства такими державними органами є Кабінет Міністрів України або міністерство (інші органи, до сфери управління яких входять підприємства, що утворюють об'єднання);

4. Доцільно закріпити в ГК України норму, відповідно до якої створення державного господарського об'єднання передбачає обов'язкове отримання попереднього дозволу на узгоджені дії або на концентрацію в порядку, передбаченому законодавством. Такий дозвіл отримується до проведення державної реєстрації і є одним з документів, що подаються державному реєстратору відповідно до ч. 3 ст. 24 Закону України “Про державну реєстрацію юридичних осіб та фізичних осіб-підприємців”.

Список використаних джерел

1. Господарський кодекс України: науково-практичний коментар / за ред. док. юр. наук О.І. Харитонові. – Х., 2007. – 832 с.
2. Даценко І. Правове регулювання діяльності господарських об'єднань /І. Даценко // Юридична газета. – 2010. – № 29-30. – С. 21.
3. Джуринський В. Дотримання вимог законодавства про захист економічної конкуренції при утворенні господарських об'єднань /В. Джуринський // Юридична Україна. – 2008. – № 9. – С. 79-81.
4. Джуринський В.О. Правове становище господарських об'єднань в Україні: монографія /В. О. Джуринський. – К.: Нац. акад. прав. наук України, НДІ приват. права і підприємництва, 2010. – 222 с.
5. Лаптев В.А. Холдинг как субъект предпринимательского права /В. А. Лаптев // Юридический мир. – 2002. – № 4. – С. 53-57.
6. Петренко В.С. Установчі документи суб'єктів господарювання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. юр. наук : спец. 12.00.04 «Господарське право; господарсько-процесуальне право» / В.С. Петренко. – Донецьк, 2006. – 23 с.
7. Поліщук М. М. Правова природа засновницького договору /М.М.Поліщук //Актуальні проблеми юридичної науки і практики: тези доповідей та наукових повідомлень учасників IV Всеукраїнської науково-практичної конференції. Нац. універ. «Юрид. акад. України ім. Ярослава Мудрого». – 2013. – С. 212-213.
8. Про Антимонопольний комітет України: Закон України від 26.11.1993 р. // Відомості Верховної Ради України. – 1993. – № 50. – Ст. 472. – (зі змін. і допов.).

-
9. Про державну реєстрацію юридичних осіб та фізичних осіб-підприємців: Закон України від 15.05.2003 р. // Відомості Верховної Ради України. – 2003. – № 31. – Ст. 263. – (зі змін. і допов.).
 10. Про Кабінет Міністрів України: Закон України від 27.02.2014 р. // Голос України. – 2014. – №39. – Спецвипуск.
 11. Про управління об'єктами державної власності: Закон України від 21.09.2006 р. // Відомості Верховної Ради України. – 2006. – № 46. – Ст. 456. – (зі змін. і допов.).
 12. Про утворення Державного концерну “Укроборонпром”: постановою Кабінету Міністрів України від 29 грудня 2010 р. №1221 [Електронний ресурс]. – Режиму доступу: Інформаційно-правова система «Ліга: Закон».
 13. Татьков В.І. Правова природа, склад і зміст установчих документів акціонерного товариства : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. юр. наук : спец. 12.00.04 «Господарське право; господарсько-процесуальне право» / В. І. Татьков. – Донецьк, 2003. – 20 с.
 14. Щербина В. С. Господарське право : підручник / В. С. Щербина. – К.: Юрінком Інтер, 2012. – 600 с.

ЗМІСТ

Смоланка В.І. Передмова.....	5
Бобринська В.І. ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ ІННОВАЦІЙНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ШВЕЙЦАРІЇ: УРОКИ ДЛЯ УКРАЇНИ.....	7
Дорошко М.С. ЧИННИК НАЦІОНАЛЬНОЇ ПАМ'ЯТІ ЯК ОСНОВА ІСТОРИЧНОЇ ОСВІТИ.....	18
Коваль Г.М., Карбованець О.І., Куруц Н.В., Гасинець Я.С., Демчинська М.І. ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ОСВІТНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПРИ ФОРМУВАННІ ЗНАТЬ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ.....	25
Козловський Ю.М., Козловська І.М. ВИЗНАЧЕННЯ РІВНІВ ІНТЕГРАЦІЇ ЗНАТЬ ЯК ДИДАКТИЧНА ПРОБЛЕМА ЕДУКАЦІЙНОЇ ІНТЕГРОЛОГІЇ.....	35
Марусинець М.М. ПРОФЕСІЙНЕ ВИГОРАННЯ ТА ПРОФЕСІЙНА ДЕФОРМАЦІЯ У ПЕДАГОГІЧНІ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ.....	45
Матвієнко О.В. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЕФЕКТИВНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ДО ЗАСТОСУВАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ЗАСОБІВ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ШКОЛИ.....	53
Павко А.І., Курило Л.Ф. ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ПЕДАГОГІЧНИХ ІДЕЙ В.О.СУХОМЛІНСЬКОГО.....	62
Староста В.І. ТЕСТУВАННЯ ЯК ПРЕДМЕТ ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ.....	81
Химинець В.В. ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГО-ЕКОНОМІЧНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ У ВИЩІЙ ШКОЛІ В КОНТЕКСТІ ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНОЇ ПОЛІТИКИ УКРАЇНИ.....	90
Химинець В.В., Опачко М.В. ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНОЇ ПОЛІТИКИ УКРАЇНИ.....	101

Daniela Palašáková

INNOVATION OF THE METHODS OF HIGHER
EDUCATION THROUGH ICT.....114

Артёмов И.В.

ИННОВАЦИОНА ПЕДАГОГІКА: АКТУАЛЬНІ АСПЕКТИ122

Андрейко В.І., Свєженцева О.І.

ВИКОРИСТАННЯ НОВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ
У ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ З МІЖНАРОДНИХ ВІДНОСИН
В КОНТЕКСТІ МІЖНАРОДНОГО СПІВРОБІТНИЦТВА130

Білак Ю.Ю., Попадич О.О.

ВИКОРИСТАННЯ ЕФЕКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ
ПРИ ВИВЧЕННІ ІНФОРМАТИКИ СТУДЕНТАМИ НЕТЕХНІЧНИХ
НАПРЯМІВ ПІДГОТОВКИ У ВИЩАХ ІІІ – ІV РІВНІВ АКРЕДИТАЦІЇ.....140

Борисенко Л.Л.

ВІПРОВАДЖЕННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ:
З ДОСВІДУ КИЇВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО ЕКОНОМІЧНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ імені ВАДИМА ГЕТЬМАНА149

Дуло О.А., Мелега К.П., Фотул Ю.В.

СИСТЕМА ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ З ФІЗИЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ
В ГАЛУЗІ “ФІЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ, СПОРТ І ЗДОРОВ’Я ЛЮДИНИ”159

Зарічанський О.А.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ ЮРИСТОВ ПРИ
ПОМОЩИ СОЦИАЛЬНЫХ СОСТАВЛЯЮЩИХ.....167

Зарічанська Н.В.

ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ
В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ
ФАХІВЦІВ ФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ174

Каплінський В.В.

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ СКЛАДОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА
В КОНТЕКСТІ РЕФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ...182

Кляп М.І., Лавєр О.Г., Кляп М.П.

ОКРЕМІ АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН
СТУДЕНТАМИ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ
НЕПРОФІЛЬНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ.....189

Кобаль В.І., Мовчан К.М.

ОКРЕМІ АСПЕКТИ ОСОБЛИВОСТЕЙ ІНТЕГРАЦІЇ
ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ
В ЄВРОПЕЙСЬКІЙ ОСВІТНІЙ ПРОСТІР.....201

Колесник П.О., Бондарь Я.В., Сіра А.Ю. МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ АНКЕТИ SARAT ДЛЯ ВИЯВЛЕННЯ АТОПІЧНИХ ЗАХВОРЮВАНЬ У ПРАКТИЦІ УКРАЇНСЬКОГО СІМЕЙНОГО ЛІКАРЯ	209
Колесник П.О., Кедик А.В., Шушман І.В. НАУКОВО-ТРЕНІНГОВІ ЦЕНТРИ СІМЕЙНОЇ МЕДИЦИНИ – ІННОВАЦІЯ У ПРАКТИЧНІЙ ПІДГОТОВЦІ ЛІКАРІВ.....	216
Корчевський Д.О. ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ РЕАЛІЗАЦІЇ ІНТЕГРАЦІЇ ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ КОМП'ЮТЕРНОГО ПРОФІЛЮ.....	224
Локшин В.С. ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТІСНОЇ МОДЕЛІ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ СФЕРИ В КОНТЕКСТІ МОДЕРНІЗАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	233
Лях І.М., Кляп М.М. НОВІ ПІДХОДИ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ В СВІТЛІ ІННОВАЦІЙНИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ПЕРЕТВОРЕНЬ ХХІ СТОЛІТТЯ.....	248
Мамчур О.І., Ванда І.В., Котик Л.І. ФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ СУСПІЛЬНО-ГЕОГРАФІЧНИХ ЗНАТЬ В ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ	254
Моца А.А. ВПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ — ОСНОВА МОДЕРНІЗАЦІЇ ВИЩОЇ ШКОЛИ УКРАЇНИ.....	267
Набок М.В. УДОСКОНАЛЕННЯ ОРГАНІЗАЦІЙНОГО МЕХАНІЗМУ УПРАВЛІННЯ ПІДВИЩЕННЯМ КВАЛІФІКАЦІЇ ДЕРЖАВНИХ СЛУЖБОВЦІВ У СФЕРІ ОСВІТИ	275
Розлуцька Г.М. НАВЧАННЯ ВПРОДОВЖ УСЬОГО ЖИТТЯ ЯК НЕВІД'ЄМНА ЧАСТИНА СИСТЕМИ ОСВІТИ.....	284
Сойма С.Ю. ОСНОВНІ ШЛЯХИ РЕФОРМУВАННЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ.....	291
Фейса С.В., Фейса І.І. ІННОВАЦІЙНИЙ ПІДХІД ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ЛІКАРІВ ІЗ ДИСЦИПЛІНИ «КЛІНІЧНА ЛАБОРАТОРНА ДІАГНОСТИКА».....	298

Шаркань В.В. ПРОЕКТ ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ В КАРПАТСЬКІЙ УКРАЇНІ.....	307
Шумицька Г.В., Путрашик В.І. САЙТ МЕДІАЦЕНТРУ УЖНУ ЯК ЗАСІБ ІНТЕГРАЦІЇ УНІВЕРСИТЕТСЬКОГО ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОГО ПРОСТОРУ В ЗАГАЛЬНОДЕРЖАВНИЙ ТА ЄВРОПЕЙСЬКИЙ НАУКОВО-ОСВІТНІЙ КОНТИНУУМ	315
Вархолик Г.В. ВИХОВАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В КОНТЕКСТІ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ	324
Волошенко С.С., Стріщак Н.Р. ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ДОСВІД ВЕДЕННЯ ПОЛІТИКИ ЗБЕРЕЖЕННЯ НАВКОЛИШНЬОГО СЕРЕДОВИЩА	332
Дацків І.Є. ЯКІСТЬ ПІДГОТОВКИ КАДРІВ ЯК ФАКТОР ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ОСВІТНЬОЇ ІНТЕГРАЦІЇ	337
Zaliesova Irina TRAINING OF FUTURE TEACHERS TO THE FORMATION OF INTER-ETHNIC TOLERANCE AMONG STUDENTS OF SECONDARY SCHOOLS	343
Ключкович Т.В. ПРАВОВІ ОСНОВИ АДАПТУВАННЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ СЛОВАЧЧИНИ ДО ВИМОГ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ	348
Куев Давід Луїс Сократес ДІАГНОСТИКА СФОРМОВАНOSTІ РЕФЛЕКСИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ	354
Марценюк М.О. ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ТА ОСОБИСТІСНОЇ ГОТОВНОСТІ ПСИХОЛОГА ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	366
Ясиновська О.С. ПРАВОВЕ РЕГУЛЮВАННЯ СТВОРЕННЯ ДЕРЖАВНИХ ГОСПОДАРСЬКИХ ОБ'ЄДНАНЬ	383

Наукове видання

МІЖНАРОДНИЙ НАУКОВИЙ ВІСНИК

INTERNATIONAL SCIENTIFIC HERALD

Випуск 2(9)

*Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації
КВ №20546-10346Пр, видане Міністерством юстиції України 15.01.2014 р.*

Коректура Т.М.Алексєєва, Л.І.Середа
Технічна редакція О.І.Гурчумелія
Комп'ютерна верстка та обкладинка А.І.Бродич

Підписано до друку 19.12.2014 р.
Формат 60x84/16
Тираж 300

Оригінал-макет виготовлено
в редакційно-видавничому відділі видавництва УжНУ «Говерла»:
88015, м. Ужгород, вул. Заньковецької, 89 А,
тел./факс (03122) 66-20-51, dep-editors@uzhnu.edu.ua

Віддруковано ПП «АУТДОР - ШАРК»
88000, м. Ужгород, пл. Жупанатська, 15/1.
тел.: 3-51-25, e-mail: office@shark.com.ua
Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи
до Державного реєстру видавців,
виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції
Серія 3т № 40 від 29 жовтня 2012 року

М-72

Міжнародний науковий вісник: збірник наукових праць /ред. кол. І.В.Артёмов (голова) та ін. – Ужгород: ДВНЗ «УжНУ», 2014. – Вип. 2(9). – 400 с.

У публікаціях чергового випуску збірника наукових праць висвітлюються питання, пов'язані з реформуванням системи вищої освіти України та її інтегруванням до європейського освітнього простору в контексті Закону України «Про вищу освіту».

Статті, що ввійшли до збірника, розглядають як першочергові завдання щодо імплементації нових нормативно-правових документів у галузі вищої освіти, так і практику роботи вітчизняних вищих навчальних закладів щодо інтегрування до європейського та світового науково-освітнього простору, зокрема впровадження інноваційних технологій у діяльність ВНЗ, особливості підготовки навчально-методичних комплексів окремих дисциплін, забезпечення випереджувального характеру освітніх послуг у підготовці фахівців.

The issues related to the reform of higher education in Ukraine and its integration into the European educational space in the context of the Law of Ukraine "On Higher Education" are covered in the collection of scientific works.

The articles included in the collection, touch on the priorities of implementation of new legal documents in the field of higher education as well as the practice of domestic higher educational institutions concerning integration into the European and world scientific and educational space, in particular, introduction of innovative technologies into university activities as well as peculiarities of preparation teaching methods for some disciplines, providing of advanced educational services in training specialists.

ISSN 2218-5348

УДК 001:378