

*Міністерство освіти і науки,
молоді та спорту України*

Ніжинський
державний університет
імені Миколи Гоголя

Наукові записки

Психолого-педагогічні
науки

№ 2



Ніжин – 2011

НАУКОВІ ЗАПИСКИ Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

Редакційна колегія:

Головний редактор: Коваленко Євгенія Іванівна, кандидат педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки і педагогічної майстерності Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Заступник головного редактора: Ростовський Олександр Якович, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри музичної педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Відповідальний секретар: Новгородська Юлія Григорівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і педагогічної майстерності Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Члени редколегії: Бондаренко Юрій Іванович, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри методики української мови і літератури Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

Бурда Михайло Іванович, доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, головний вчений секретар НАПН України;

Зайченко Іван Васильович, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри дошкільної освіти Чернігівського національного педагогічного університету ім. Т.Г.Шевченка;

Конончук Антоніна Іванівна, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи, декан факультету психології і соціальної роботи Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

Криловець Микола Григорович, доктор педагогічних наук, професор кафедри географії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

Лукашова Ніна Іванівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри хімії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

Максименко Сергій Дмитрович, доктор психологічних наук, професор, дійсний член НАПН України, директор Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України;

Папуча Микола Васильович, кандидат психологічних наук, професор, завідувач кафедри загальної і практичної психології Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

Пихтіна Ніна Порфирівна, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри дошкільної освіти Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

Плахотнік Ольга Василівна, доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки Київського національного університету імені Тараса Шевченка;

Пуховська Людмила Прокопівна, доктор педагогічних наук, професор, старший науковий співробітник відділу порівняльної професійної педагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України; професор кафедри філософії і освіти дорослих ДВНЗ “Університет менеджменту освіти” НАПН України;

Тезікова Світлана Володимирівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і педагогічної майстерності, декан факультету іноземних мов Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

Чепелева Наталія Василівна, доктор психологічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, заступник директора Інституту психології ім. Г.С.Костюка НАПН України;

Щотка Оксана Петрівна, кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри психології Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Постановою ВАК України збірник включено до переліку наукових видань, публікації яких зараховуються до результатів дисертаційних робіт з педагогіки (Бюлетень ВАК України. – 2011. – № 3. – С. 4).

Рекомендовано до друку Вченою радою Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
Протокол № 6 від 27.01.11 р.

Н 34 Наукові записки. Серія “Психолого-педагогічні науки” (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя) / [за заг. ред. проф. Є. І. Коваленко]. – Ніжин : Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2011. – № 2. – 175 с.

Свідоцтво про державну реєстрацію Державного засобу масової інформації
Серія КВ № 17181–59513 від 12.10.2010 р.

Адреса видавництва:

вул. Воздвиженська, 3/4, м. Ніжин, Чернігівська обл.,
Україна, 16600.
Тел.: (04631) 2-45-30
E-mail: vidavn_ndu@mail.ru

Верстка та макетування – Косяк В. М.
Літературний редактор – Приходько Н. О.
Коректор – Конівненко А. М.
Перекладач – Коваленко В. О.

Підписано до друку 26.04.2011 р.
Гарнітура Computer Modern
Тираж 100 пр.

Формат А4
Офсетний друк
Замовлення №

Папір офсетний
Ум. друк. арк. 23,62

Свідоцтво про внесення до
Державного реєстру суб'єкта видавничої справи
серія ДК № 2137 від 29.03.05 р.

Видавництво НДУ імені Миколи Гоголя, м. Ніжин, вул. Воздвиженська, 3/4

© Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя, 2011 р.
© Коваленко Є. І.

НАУКОВІ ЗАПИСКИ
Ніжинського державного університету
імені Миколи Гоголя

Науковий журнал ○ Рік відновлення видання – 1996

Психолого-педагогічні науки, № 2, 2011 рік

ЗМІСТ

МЕТОДОЛОГІЯ І ТЕОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

<i>Манжос Л.А.</i> Принципы моделирования профессиональной подготовки будущих инженеров-программистов с использованием ООП	7
<i>Мицик Л.М.</i> Автономія університету і забезпечення якості освіти: пошук оптимальної моделі	12
<i>Пальчук М.І.</i> Професійна підготовка виробничого персоналу в країнах Європейського Союзу як проблема порівняльної професійної педагогіки	17
<i>Волкова А.Ю.</i> Професійно-практична підготовка майбутніх фахівців туристичного профілю як проблема порівняльної педагогіки	22
<i>Рябуха І.</i> Наукові підходи до розгляду соціальної компетентності як об'єкта управління суб'єктів навчально-виховного процесу ліцею	25
<i>Базелюк В.Г.</i> Особливості інноваційного розвитку закладів освіти у контексті європейських освітніх цінностей	30
<i>Сергієнко Т.М.</i> Соціально-педагогічний аналіз факторів дезадаптації курсантів молодших курсів (перший місяць служби) вищих військових навчальних закладів	35
<i>Юрченко Н.М., Грона Н.В.</i> До проблеми аналізу структури підручника у процесі теоретико-методичної підготовки майбутнього вчителя початкової школи	40
<i>Биконя О.П.</i> Дидактичні основи створення навчально-методичних комплексів з комп'ютерною підтримкою у навчанні англійської мови	44
<i>Іванченко С.М., Щотка О.П.</i> Ставлення студентів до нововведень в освіті у контексті Болонського процесу	47
<i>Благінін В.М.</i> Пізнавальна самостійність у системі чинників активізації навчального процесу	52
<i>Першукова О.О.</i> Європейський досвід навчання іноземних мов як засіб формування світогляду школярів	55
<i>Потапюк Л.М.</i> Особливості діяльності західноукраїнських учнівських громад та молодіжних об'єднань	59
<i>Бондаренко Ю.І.</i> До проблеми шкільного аналізу сюжету літературного твору	64

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ

<i>Качалка О.В., Красновид М.М., Кузьменко П.І.</i> Методи рефлексотерапії в комплексному лікуванні спортивної травми	68
<i>Костиця Н.М.</i> Формування основних компонентів духовності майбутніх фахівців-аграріїв	71
<i>Долматова М.П.</i> Дидактичний потенціал художніх текстів як передумова навчання читання	76
<i>Удовиченко Н.К.</i> Розвиток навчальної компетентності студентів з німецької мови як другого фаху	79
<i>Помігуєва Л.П.</i> Структура навчання лексики німецької мови студентів педагогічного коледжу	83

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА

<i>Чепорова Г.Є.</i> Застосування облікової термінології у формуванні професійної компетентності студентів-економістів	88
<i>Грицяк Л.Д.</i> Зміст і організація професійної підготовки керівників загальноосвітніх навчальних закладів до стратегічного менеджменту в системі післядипломної педагогічної освіти	93
<i>Канюк О.Л.</i> Інтерактивне навчання іншомовного спілкування майбутніх фахівців як складова професійної підготовки	98
<i>Михайленко О.В.</i> Теоретичні аспекти формування професійних якостей майбутнього фахівця-юриста	102
<i>Шемуда М.Г.</i> Деякі аспекти підготовки майбутніх учителів іноземних мов до викладання другої іноземної мови в умовах багатомовної освіти	107
<i>Саєнко Н.С.</i> Підготовка майбутніх інженерів до міжкультурної комунікації другою іноземною мовою	110
<i>Нікітіна Н.П.</i> До проблеми підготовки філолога з другої іноземної мови	115

ВІТЧИЗНЯНИЙ І ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

<i>Карасьова О.В.</i> Питання організації самостійної науково-дослідницької роботи студентів у працях видатних учених др. пол. XIX – поч. XX ст.	119
<i>Демченко Н.М.</i> Софія Русова про особистість та професійні якості вчителя	123
<i>Листопад О.В.</i> Соціально-інформаційна освіта в контексті інноваційного розвитку суспільства: європейський досвід	126
<i>Нікольська Н.</i> Особливості шкільної білінгвальної освіти у Великій Британії	131
<i>Теодорович А.Ю.</i> Організаційна діяльність Ервіна Епштейна у міжнародних асоціаціях компаративістів-освітян	135
<i>Постоленко І.С.</i> Ключові етапи навчання як основа організації педагогічного процесу у британських школах	138
<i>Медведовська Д.О.</i> Основні напрямки реформи управління англійською системою середньої освіти наприкінці XX ст.	142
<i>Шалімова Т.І.</i> Розвиток шкільного лідерства в американській теорії освітнього менеджменту	145
<i>Лаухіна І.</i> Історико-культурні передумови становлення світськості у Франції	148
<i>Павлюк В.І.</i> Можливості та виклики Болонського процесу для канадських університетів	154
<i>Бойчевська І.Б.</i> Тенденції реформування професійної освіти у ФРН	158
<i>Іванчук Г.П.</i> Особливості шкільного навчання у Сполучених Штатах Америки	161
<i>Мовчан Л.Г.</i> Сучасні реформи у педагогічній освіті вчителів іноземних мов Швеції	164
<i>Катруца Н.Б.</i> Еволюція уявлень про японську родину в історико-культурному контексті	167

CONTENTS

METODOLOGY AND THEORY OF PEDAGOGICS

<i>Manzhos L.</i> Principles of modeling vocational training of engineers-programmers.....	7
<i>Mitsik L.</i> University autonomy and quality assurance of education: optimal model search	12
<i>Palchuk M.</i> Vocational training of production workers in the European Union as a problem of comparative vocational pedagogy	17
<i>Volkova A.</i> Professional training of future specialists in the sphere of tourism as a problem of comparative pedagogy	22
<i>Ryabukha I.</i> Scientific approaches to investigation of social competency as management object of lyceum educational process subjects	25
<i>Bazelyuk V.</i> Characteristic features of innovative development of educational establishments in the context of the European educational values	30
<i>Sergienko T.</i> Socio-pedagogical analysis of deadaptation factors of junior students of higher military educational establishments.....	35
<i>Yurchenko N., Grona N.</i> On the issue of analysis of textbook structure in the process of theoretical and methodological education of future primary school teachers	40
<i>Bykonja O.</i> Didactic foundations of the organization of computerized teaching and methodological complexes (TMC) for teaching English	44
<i>Ivanchenko S., Schetka O.</i> Student attitudes towards innovations in education in the context of the Bologna process	47
<i>Blaginin V.</i> Cognitive independence in the system of motive forces for activating an educational process	52
<i>Pershukova O.</i> European experience of teaching foreign languages as a means of formation pupils' outlook	55
<i>Potapiuk L.</i> Peculiarities of West Ukrainian youth and pupils organizations activities	59
<i>Bondarenko Yu.</i> On the problem of school analysis of plot in a literary work	64

METHODS OF TEACHING AND UPBRINGING

<i>Kachalka O., Krasnovyd M., Kuzmenko P.</i> Methods of reflex therapy in the complex treatment of sport trauma (physical damage)	68
<i>Kostritza N.</i> National training in the system of agrarian education	71
<i>Dolmatova M.</i> Didactic potential of literary texts as pre-condition of teaching reading	76
<i>Udovychenko N.</i> Development of Students' Educational Competence in German as a Second Specialty	79
<i>Pomiguyeva L.</i> The structure of teaching pedagogical college students German vocabulary	83

PROFESSIONAL PEDAGOGY

<i>Cheporova G.</i> The role of accounting terminology in the formation of professional competence of future economists	88
<i>Grytsyak L.</i> The content and organization of training process of educational institutions managers for the implementation of strategic management	93
<i>Kanyuk O.</i> Interactive teaching of prospective specialists for foreign languages communication as an integral part of professional training	98
<i>Mykhailenko O.</i> Theoretical aspects of formation of professional qualities of future lawyer	102
<i>Shemuda M.</i> Preparation for teaching the second foreign language in the multilingual education	107
<i>Saienko N.</i> Training of prospective engineers for communication in the second foreign language ..	110
<i>Nikitina N.</i> On the problem of training second foreign language philologists	115

HOME AND FOREIGN EXPERIENCE

Karasiova O. The Issues of Organization of Independent Scientific Research of Students in the Works of Distinguished Scholars of the Second Half of the XIX Century - the Beginning of the XX Century	119
Demchenko N. S.Rusova about a personality and professional qualities of a teacher	123
Lystopad O. Social-informational education in the context of innovational development of the society: European experience	126
Nikol's'ka N. Peculiarities of school bilingual education in Great Britain	131
Teodorovich A. Erwin Epstein and international comparative education organisations – cooperation experience	135
Postolenko I. Key stages of education as the base of the education organization in British schools.....	138
Medvedovska D. The Main Vectors of Reforms in Management of the British System of Secondary Education at the End of the XX Century	142
Shalimova T. Development of School Leadership in the American Theory of Management of Education	145
Laukhina I. Historical and cultural preconditions of good breeding formation in France	148
Pavluk V. The possibilities and challenges of Bologna process for Canadian universities.....	154
Boychevska I. The tendencies of professional education reformation in Germany	158
Ivanchuk G. School training peculiarities in the United States of America	191
Movchan L. Current reforms in teacher education in Sweden	164
Katrutsa N. B. Evolution of the Notions about Japanese Family in the Historico-Cultural Context	167

МЕТОДОЛОГІЯ І ТЕОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 371.134

ПРИНЦИПЫ МОДЕЛИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ-ПРОГРАММИСТОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ООП

Манжос Л.А.

У статті обговорюються питання, пов'язані з принципами моделювання професійної підготовки інженерів-програмістів з урахуванням компетентнісного підходу у вищих навчальних закладах. Розглянуті питання "компетентність спеціаліста" та структурно-логічна схема компетентності моделі інженера-програміста. Пропоновані принципи побудови відповідної моделі.

Ключові слова: принцип моделювання, майбутні інженери-програмісти, компетентнісний підхід.

В статье обсуждаются вопросы, связанные с принципами моделирования профессиональной подготовки инженеров-программистов с учётом компетентностного подхода в высших учебных заведениях. Рассмотрены понятия "компетентность специалиста" и структурно-логическая схема компетентностной модели инженера-программиста. Предложены принципы построения соответствующей модели.

Ключевые слова: принцип моделирования, будущие инженеры-программисты, компетентностный подход.

In the article the questions connected with principles of modeling the vocational training of the engineers-programmers taking into account the competency approach of higher educational institutions are discussed. The concepts "competence of the expert" and the structurally-logic scheme of the competency model of the engineer-programmer are considered. The principles of construction of corresponding model are offered.

Key words: principles of modeling, engineers-programmers, competency approach

Моделирование – это универсальный метод исследования сложных систем, какой является учебно-воспитательный процесс в высшем учебном заведении (вузе). Моделирование – это один из основных методов исследования во всех областях знаний. Процесс моделирования состоит из построения, изучения и применения моделей.

В работах Ю.Татура [1–3] представлена модель специалиста с позиции компетентностного подхода. Согласно предложенной им модели для специалиста с высшим образованием предлагается проводить выделение базовых или ключевых компетентностей исходя из критериев построения круга полномочий (функций, обязанностей) современного специалиста [1, с. 9–11]. Таким образом, в первую очередь речь идет о его профессиональных функциях и, следовательно, о компетентности в профессиональной сфере.

Как отмечает Е.Одинокова, важнейшей задачей профессионального образования в эпоху постиндустриального общества становится переход от парадигмы преподавания (передачи информации)

к парадигме научения (передаче компетентности – потенциального действия) [4].

По мнению И.Зимней [5], результат современного образования определяется следующим образом: "Это сам человек, прошедший обучение в определённой образовательной системе. Это его опыт как совокупность сформированных интеллектуальных, личностных, поведенческих качеств, знаний и умений позволяет ему адекватно действовать на основе этих знаний в любой ситуации" [5, с. 34–35].

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод о том, что результат образования в информационно-коммуникационных сферах в первую очередь характеризуется компетентностью, а содержание будущей профессиональной деятельности инженеров-программистов – компетентностью, которая отражает конкретные навыки и технологии.

Следовательно, по нашему мнению, компетентностный подход в построении модели современного специалиста в области информационно-компьютерных технологий позволяет не только обозначить

конкретные знания умения и навыки (ЗУН), но и дальнейшую мотивацию у него потребности в самообразовании и повышении профессиональных навыков.

Целью статьи является построение модели профессиональной подготовки инженера-программиста с учётом компетентностного подхода.

В настоящее время от системы высшего профессионального образования требуется подготовка инженеров-программистов с креативным мышлением, которые могут не только заниматься созданием программного обеспечения, но и успешно выступать в роли предпринимателя и создателя рабочих мест. Таким образом, модель специалиста в области информационно-компьютерных технологий должна иметь системный подход, ассимилировать преимущества квалификационной и компетентностной моделей.

Проведя анализ определений понятия профессиональной компетентности специалиста с высшим образованием, можно сделать вывод, что наиболее удачным и объективным является, определение

Ю.Татура, который считает, что “компетентность специалиста с высшим образованием – это проявленные им на практике стремление и способность (готовность) реализовать свой потенциал (знания, умения, опыт, личностные качества и др.) для успешной творческой (продуктивной) деятельности в профессиональной и социальной сфере, осознавая её социальную значимость и личную ответственность за результаты этой деятельности, необходимость её постоянного совершенствования” [1, с. 12].

Таким образом, определение “компетентности специалиста”, данное Ю.Татуром, носит сложный интегративный характер. По мнению Ю.Татура [1] и И.Зимней [4], структура понятия “компетентность специалиста” включает пять характеристик, названных компонентами: мотивационный аспект, когнитивный аспект, поведенческий аспект, ценностно-смысловой аспект, эмоционально-ролевая регуляция. Рассмотрим более подробно понятие компетентности и характеристики компетентности, которые даются Ю.Татур и И.Зимней (табл. 1).

Таблица 1

Критерии понятия компетентности и характеристики компетентности по Ю.Татуре и И.Зимней [1,10; 4]

Индекс	Характеристики компетенции	Соответствующие термины в определении компетенции
А	Готовность к проявлению – мотивационный аспект	Стремление и способность (готовность) реализовать свой потенциал
Б	Владения знаниями содержания компетентности – когнитивный аспект	Проявление на практике способности реализовывать свои знания, умение и опыт для успешной творческой деятельности
В	Опыт проявления К, умения – поведенческий аспект	
Г	Отношения к содержанию К и объекту её приложения – ценностно-смысловой аспект	Осознание социальной значимости и личной ответственности за результаты своей деятельности, необходимость её постоянного совершенствования
Д	Эмоционально-волевая регуляция процесса и результата проявления компетентности	

*К – это сумма умений, умноженная на морально-волевые качества человека, его мотивацию и стремление [1, с. 7].

Следовательно, можно констатировать, что компетентность синтезирует в себе все понятия, содержащиеся в приведённом выше определении, однако, по нашему мнению, компетентность – это понятие более высокого уровня интегрированности. Как известно, интегрированное свойство личности, характеризует его стремление и способность (готовность) реализовать свой потенциал (знания, умения, опыт, личностные качества) для успешной деятельности в определенной области.

Такая дефиниция, как профессиональная компетентность, связана, прежде всего, с успешной профессиональной деятельностью. По нашему мнению, компетентный специалист не только умеет, но и должен осуществлять адекватный выбор из арсенала профессиональных умений, которые наилучшим образом отвечают условиям данной ситуации. Создавая компетентностную модель профессиональной подготовки инженера-программиста с использованием ООП, необходимо учитывать, что его умение относится к операционно-технологической составляющей компетентности, в то время как компетентность включает и когнитивную, и этическую, и социальную составляющие.

Следовательно, перед нами встала обоснованная необходимость моделирования процесса подготовки современного специалиста как одного из универсальных методов исследования сложных процессов. Внедрение современных технологий в образование ведет к глобальным переменам: система образования встраивается в сетевой мир. Первенство в практическом внедрении информационных и сетевых технологий принадлежит образовательным технологиям, на основе которых готовят специалистов в области информационных технологий. Стремительный технический прогресс, происходящий в области информационных технологий, программных и аппаратных средств, приводит к пересмотру всей концепции обучения специалистов в области информатики.

Определяя границы проектируемой модели, необходимо отметить, что она является встроенной в процесс системы профессиональной подготовки специалиста по информатике, поскольку существующая система подготовки инженеров-программистов является открытой и достаточно устойчивой системой, а проектируемая в данной работе модель – это неотъемлемая часть общего процесса становления компетентностного специалиста.

При разработке модели необходимо исходить, прежде всего, из принципа научности, который представляет собой абстрагированное выражение сущности исследуемого явления, проектирование которого подчинялось следующей логике:

- необходимо определить границы модели и сформулировать цели проектирования;
- необходимо сформулировать цели и задачи модели;
- необходимо провести обоснование принципов, на базе которых будет осуществляться проектирование модели;
- необходимо провести обоснование компонентных составляющих модели и разработать их содержание;
- необходимо выделить условия эффективного функционирования модели;
- необходимо определить результирующие компоненты, которые должны быть достигнуты при реализации данной модели, обоснование технологии и инструментария его диагностики;
- необходимо провести экспериментальную апробацию модели в рамках выделенных условий.

Определив логическую цепочку построения модели в реальной действительности, при построении модели необходимо учитывать, что педагогическая цель присутствует на протяжении всего процесса моделирования интегральных образовательных структур (содержание образования и процесса обучения) как предметная проекция ожидаемого результата деятельности. Что касается теоретической цели – построение модели профессиональной подготовки в реальности должно подвергаться корректировке в зависимости от конкретной ситуации.

Учитывая современные идеи трёхкомпонентной структуры целевого компонента любой педагогической системы, конкретная цель представлена в работе в виде комплекса основных и промежуточных задач. К основной цели целевой компоненты относят моделирование профессиональной подготовки в области информационных технологий на основе ООП; промежуточная цель преследует формирование компонентов профессиональной компетентности. В контексте данного исследования основные цели соотносятся с задачами формирования компонентов структуры компетентностной модели профессиональной подготовки будущих инженеров-программистов с использованием ООП, а промежуточные подцели – с задачами этапов данного процесса.

Для достижения цели в построенной модели наиболее эффективными являются компетентностный, мотивационный, личностно-ориентированный подходы. Обеспечение их возможно на основе реализации следующих принципов:

- требования к современным специалистам в области информационных технологий обусловлены возрастающей ролью информационно-коммуникационных технологий;
- разработка учебных планов и программ, средств и методов обучения, адекватных современным требованиям стандартов в области образования;
- принципы и формы управления образовательным процессом;

- принципы, ориентированные на процесс профессионального обучения и специфические особенности процесса профессионального образования.

Таким образом, исходя из вышеизложенного, принципы построения модели профессиональной подготовки специалиста, инженера-программиста следующие:

- деятельностный метод обучения. Как известно, на основе деятельности можно сформировать способности общения, мышления, понимания, рефлексии, действия. В соответствии с выбранным подходом в центре образовательного процесса рассматривается будущий инженер-программист и, в частности, формирование его профессиональной компетентности. Образовательный процесс в вузе подразумевает организацию и управление учебной и самообразовательной деятельностью будущих инженеров-программистов, а также управление этой деятельностью самим студентом в сотрудничестве с преподавателем. Это в свою очередь влияет на развитие всех перечисленных выше компонентов модели, в особенности целевого и организационного;

- проблемный метод обучения, который подразумевает следующее – преподаватель не сообщает знания в готовом виде, а ставит перед студентами проблемные задачи, мотивирует их искать пути и средства решения этих задач. Отличительной особенностью организации проблемного обучения в вузе служит, прежде всего, создание проблемных ситуаций профессиональной направленности, для решения которых необходимо применить комплекс знаний по всем изучаемым дисциплинам. Данный подход влияет, прежде всего, на развитие таких компонентов модели, как организационный и результативный;

- принцип индивидуализации процесса обучения. При применении индивидуального метода обучения процесс моделирования профессиональной подготовки студентов программистской направленности подразумевает выбор каждым студентом своего уровня и темпа обучения. Только в строго индивидуализированном процессе обучения можно осуществить личностно-ориентированный подход к управлению учением каждого субъекта обучения, и в этом преподаватель получает достойного коллегу. Как отметил В.Беспалько, "... на сегодняшний день только современный компьютер, единственно кому посильна задача индивидуализации обучения в массовом образовании" [6, с. 9]. Процесс профессиональной подготовки студентов – инженеров-программистов ориентирован на индивидуализацию деятельности каждого студента в процессе обучения на основе оперативной, регулярной самооценки, самоконтроля, самоанализа, побуждения к рефлексии. Каждый берёт то, что ему нужно, и в том объеме, который ему необходим или он может усвоить. Данный подход влияет, прежде всего, на развитие теоретического компонента проектируемой модели;

- использование новых информационных технологий. При моделировании профессиональной подготовки студентов – будущих инженеров-программистов информационно-коммуникационные технологии выступают в качестве приоритетного средства организации учебного процесса. Постоянно увеличивающийся и изменяющийся объем содержания знаний, умений и навыков (ЗУН), которые

ми должны владеть современные специалисты, ведёт к поиску способов интенсификации и быстрой модернизации системы подготовки с использованием информационных и коммуникационных технологий.

Развитие глобальных компьютерных сетей создало принципиально новую ситуацию в работе с информацией. Компьютерные средства, телекоммуникации, сеть Интернет дают возможность активизировать когнитивную деятельность будущего инженера-программиста, порождают дополнительную мотивацию учения, предоставляют возможность для дифференциации и индивидуализации обучения.

Моделирование профессиональной подготовки студентов – будущих инженеров-программистов предполагает гибкую систему учебной деятельности, позволяющую приобретать знания там и тогда, где и когда ему это удобно. Существовавшая ранее проблема доступа к информации сменилась сложной проблемой поиска нужной информации среди огромного потока предлагаемой информации. Таким образом, перед преподавателями ставится задача формирования коммуникативных, коммуникационных навыков, умение добывать сведения из разнообразных источников, обрабатывать, хранить, оперативно обмениваться ею с помощью современных компьютерных технологий.

Использование информационных технологий в определённой мере облегчает работу преподавательского корпуса. Как известно, преимуществами новых технологий являются удобство и наглядность, лёгкость его перемещения, возможность быстрого поиска необходимой информации, показать изучаемый процесс или явление в динамике. Также они позволяют разгрузить преподавателей от определённой части работы по контролю, мониторингу качества знаний, оцениванию и консультированию. Так, например, некоторые более лёгкие для усвоения темы или темы, требующие работы с большими дополнительными источниками информации, а также отдельные виды работ, связанные с выполнением поисковых, исследовательских задач, могут изучаться студентами самостоятельно без помощи преподавателя. Компьютерные обучающие программы предоставляют студенту тренировочные задания и упражнения, оценивают их выполнения, оказывают помощь в виде подсказок, разъяснения типичных ошибок, предоставляют нужную информационную помощь. В качестве контроля за учебной деятельностью удобно применять образовательное и компьютерное тестирование, которым можно охватить большое количество студентов одновременно.

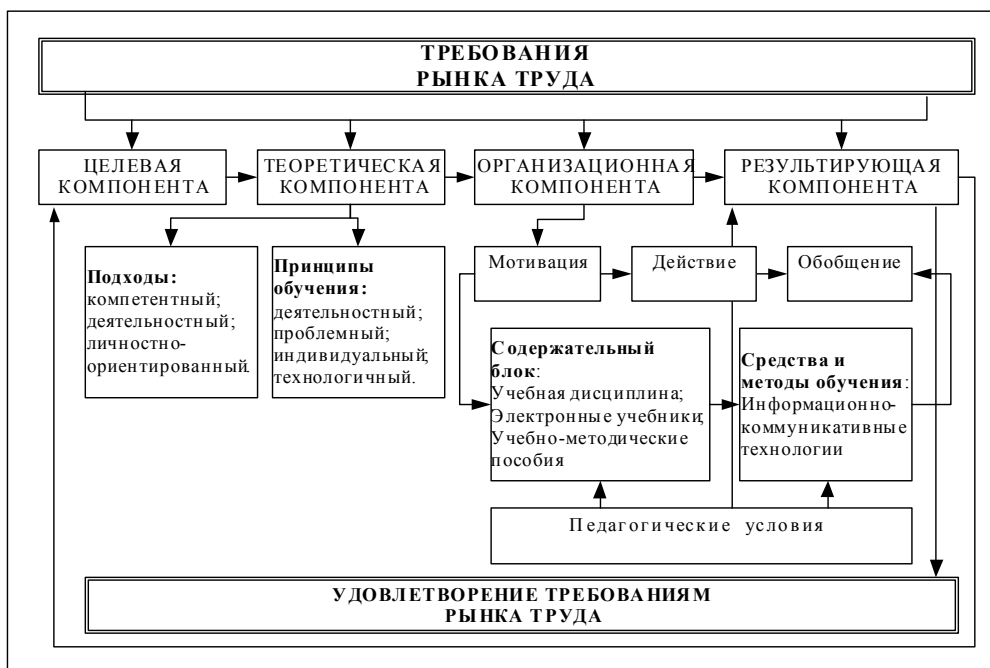


Рис. 1. Структурно-логическая схема компетентностной модели инженера-программиста

Как видно из рис. 1, представленная модель обладает свойством целостности, поскольку все указанные компоненты взаимосвязаны между собой, несут определённую смысловую нагрузку и работают на конечный результат: достижение будущими инженерами-программистами более высокого уровня профессиональной подготовки, т.е. компетентности.

Таким образом, эффективность функционирования представленной модели возможна при вы-

полнении сформулированных выше педагогических условий, и среди них самым важным является создание положительной мотивации к внедрению информационных технологий и высокий уровень информационной компетентности преподавателей. Предложенная модель может быть использована в учебном процессе компьютерных специальностей, например направления подготовки 6.040302 “Информатика”.

Литература

1. Татур Ю. Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектирование стандартов высшего образования : материалы ко второму заседанию методологического семинара / Ю. Г. Татур. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 18 с.
2. Татур Ю. Г. Образовательная система России: высшая школа [Текст] : [монография] / Ю. Г. Татур. – М. : МГТУ, 1999. – 278 с.
3. Татур Ю. Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста / Ю. Г. Татур // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3. – С. 20–26.
4. Содержание и структура высшего образования / Е. В. Одиноква // Управление качеством обучения в системе непрерывного образования (в контексте Болонской декларации) : [материалы XII Международной научно-методической конференции]. – М., 2006. Вып. 10. – Том 1. – 2006. – С. 291–296.
5. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.
6. Беспалько В. П. Образование и обучение с участием компьютеров (педагогика третьего тысячелетия) / В. П. Беспалько. – М. : Издательство Московского психолого-социального института ; Воронеж : Издательство НПО «МОДЭК», 2002. – 352 с.

УДК 378.1

АВТОНОМІЯ УНІВЕРСИТЕТУ І ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ: ПОШУК ОПТИМАЛЬНОЇ МОДЕЛІ

Мицик Л.М.

У статті представлено порівняльний аналіз системи забезпечення якості освіти у вищих навчальних закладах США та України, що є результатом дослідження, здійсненого автором у межах Програми підтримки адміністрування університетів (UASP) в університеті штату Небраска (Лінкольн, США) 2008 р. Автор аналізує світовий досвід функціонування системи забезпечення і постійного підвищення якості освіти в умовах автономії університетів, розглядає стратегії внутрішнього і зовнішнього моніторингу академічної якості, визначає значення системи забезпечення якості для розвитку та демократичної трансформації вищої освіти України.

Ключові слова: забезпечення якості освіти, автономія університету, Болонський процес, внутрішній і зовнішній моніторинг, акредитація, інституційне управління якістю.

В статье представлен сравнительный анализ системы обеспечения качества образования в высших учебных заведениях США и Украины, который является результатом исследования, проведенного автором в рамках Программы поддержки администрирования университетов (UASP) в университете штата Небраска (Линкольн, США) в 2008 г. Автор анализирует мировой опыт функционирования системы обеспечения и постоянного повышения качества образования в условиях автономии университетов, рассматривает стратегии внутреннего и внешнего мониторинга академического качества, определяет значение системы обеспечения качества для развития и демократической трансформации высшего образования Украины.

Ключевые слова: обеспечение качества образования, автономия университета, Болонский процесс, внутренний и внешний мониторинг, аккредитация, институциональное управление качеством.

The paper presents comparative analysis of quality assurance system in higher education institutions of the USA and Ukraine, that is a result of research, which the author conducted within the framework of the University Administration Support Program (UASP) in the University of Nebraska-Lincoln (USA) in 2008. The author analyzes the international experience of operating quality assurance and continuous quality improvement system in the context of the university autonomy, reflects on the strategies of internal and external monitoring of academic quality, defines the significance of the quality assurance system for development and democratic transformation of higher education in Ukraine.

Key words: quality assurance in education, university autonomy, Bologna process, internal and external monitoring, accreditation, institutional quality management.

Якість є ключовою умовою довіри, мобільності, конкурентоздатності та привабливості вищої освіти України. Неминучі фінансові втрати університетів, пов'язані зі скороченням набору студентів, повинні вести до впровадження навчальних програм, що поєднують академічну якість з відповідністю вимогам майбутнього працевлаштування і забезпечують активізацію ролі університетів як осередків інноваційного навчання і демократичної культури.

Університетська автономія, яка є фундаментальним принципом вищої освіти в демократичних країнах Заходу і впровадження якої декларується як мета освітніх трансформацій в Україні в контексті Болонського процесу, передбачає наявність ефективною моделі забезпечення якості освіти, яка б користувалася довірою і була прозорою як для керівництва університету, так і для всіх замовників і споживачів освітніх послуг – студентів, роботодавців

і держави – і водночас демонструвала здатність закладу освіти постійно вдосконалювати процес навчання та науково-дослідної діяльності. Така модель має органічно поєднувати стратегії внутрішнього і зовнішнього моніторингу академічної якості, які залежно від їх конкретного фокусу оцінюють повністю або частково:

- відповідність змісту і методів навчання академічним стандартам;
- якість методів викладання, навчання й оцінювання;
- якість інформаційного і ресурсного забезпечення навчального процесу;
- дієвість процедур, покликаних забезпечити ефективність академічних програм і якість навчальних можливостей;
- забезпечення якості як процес стратегічного управління.

Дослідження, здійснене автором за сприяння корпорації Карнегі в межах Програми підтримки адміністрування університетів (UASP) в університеті штату Небраска (Лінкольн, США) 2008 р., дозволило проаналізувати провідні стратегії та процедури забезпечення і постійного підвищення якості вищої освіти в США, а також сформулювати пропозиції щодо можливості їх адаптації в умовах української вищої школи.

Провідним механізмом контролю і стимулювання якості освіти як у США, так і в Україні виступає *акредитація*, в якій особливо рельєфно виявляється проблема балансу між державним контролем та автономією навчальних закладів. Специфіка акредитації в США полягає у її добровільному характері, а також незалежності акредитаційних агенцій від уряду. Федеральний департамент освіти лише номінально бере участь у цьому процесі, оприлюднюючи список національних акредитаційних агенцій, уповноважених оцінювати якість академічних програм та закладів. Рада з акредитації вищої освіти (CHEA), неурядова організація, членами якої є близько 3000 навчальних закладів США, визначає стандарти діяльності акредитаційних агенцій та оцінює їхню відповідність цим стандартам, а також оприлюднює інформацію щодо процедур та результатів акредитації [1]

Останніми роками в США намітилося відчутне зміщення уваги під час акредитації з формальних кінцевих показників діяльності коледжу або університету на наявність і ефективність процесів систематичного підвищення якості викладання та навчання студентів. Отже, акредитація забезпечує не лише публічну сертифікацію досягнутої інституційної якості, але й можливість і стимул для критичного самоаналізу, що веде до постійного підвищення якості та орієнтованих на якість змін академічного середовища закладу, що акредитується.

Новітні акредитаційні програми (наприклад, Програма покращання академічної якості (The Academic Quality Improvement Program (AQIP)) у Небрасці) характеризуються концентрацією на системах і процесах, що одночасно забезпечують якість і є важелями інституційного розвитку. До критеріїв акредитаційної оцінки належать, зокрема, врахування потреб студентів та інших споживачів освітніх послуг; повага до людей; лідерство і кому-

нікація; підтримка інституційних функцій; постійне вдосконалення; побудова стосунків партнерства; сприяння навчанню студентів; вимірювання ефективності [2; 4–5]. У комплексі ці критерії віддзеркалюють взаємозв'язки між системами, що забезпечують ефективне функціонування коледжів та університетів, фокусуючи увагу на конкретних індикаторах цієї ефективності з урахуванням місії кожного навчального закладу. Отже, механізм акредитації в США відповідає принципам автономії університетів. При цьому головний акцент робиться на дієвість *внутрішньої* інституційної системи забезпечення та постійного підвищення академічної якості.

В Університеті Небраска-Лінкольн створено потужний механізм систематичного моніторингу якісних показників функціонування усіх структурних підрозділів, впроваджено новітнє програмне забезпечення такого моніторингу (он-лайн середовище PEARL), яке дозволяє накопичувати і використовувати інформацію щодо ефективності навчання студентів, роботи кафедр та університету в цілому [3].

Чітку оцінку сильних і слабких сторін спеціальностей і визначення напрямків їх подальшого розвитку забезпечує механізм *оцінки ефективності академічних програм*. Він включає внутрішній самоаналіз програми, її зовнішню експертну оцінку; підсумковий звіт експертів, що визначають план подальшого розвитку програми, та відповідь на рекомендації експертної комісії з боку адміністрації університету [4]. Результати такої незалежної оцінки виступають основою для систематичного вдосконалення навчальних програм або прийняття рішення про їх припинення. Отже, механізми оцінки ефективності академічних програм у США і акредитації спеціальностей в Україні зовні дуже схожі. Проте в Україні акредитація спеціальностей здійснюється ДАК МОН, тобто державною структурою, яка за результатами оцінки приймає директивні рішення як щодо конкретної спеціальності, так і щодо навчального закладу, де ця спеціальність існує. У США оцінку академічних програм провадять самі університети за участю експертів, не залежних як від навчального закладу, що пропонує цю програму, так і від уряду. Кінцеве рішення щодо майбутнього програми залишається в межах компетенції університету.

Важливу роль у забезпеченні та постійному підвищенні якості викладання відіграє *система щорічної оцінки роботи викладачів* університету, яка охоплює викладання, науково-дослідну, організаційну і громадську діяльність [5]. Механізм оцінки якості роботи викладача включає його самооцінку, оцінку колег, оцінку студентів та оцінку завідувача кафедри. Результати щорічної оцінки враховуються при вирішенні питань продовження контракту викладача з університетом, його службового підвищення, присудження вчених звань, а також матеріального стимулювання. Варто підкреслити, що на сьогоднішній день помітне зміщення інтересу з розробки і використання у процесі оцінювання нормативних моделей професіоналізму, в межах яких викладач розглядався як ключова постать у навчальному процесі, як агент трансляції знань, до виокремлення специфічних характеристик педагогічної діяльності, зокрема таких, як “клімат навчання”, “планування і навчання”, “оцінювання й оцінка”,

“особисті та професійні якості” тощо [6, с. 145]. Цей перелік характеристик становить модель викладача, професійні здібності якого вочевидь віддзеркалюють цінність освіти, центрованої на тому, хто навчається. Отже, прагнення збільшення частки самостійної роботи, розвитку відповідальності, активності та інтелектуальної автономності студента актуалізує таку специфічну функцію в діяльності викладача вищого навчального закладу, як управління навчальною діяльністю. В умовах переходу від “парадигми викладання” до “парадигми навчання” викладач – це насамперед компетентний фахівець, менеджер навчального процесу, який реалізує його конструктивну стратегію. Відповідно, критерії і показники оцінки діяльності викладача слід розглядати не як набір відірваних від практики ідеальних вимог, а як предмет комунікації й домовленості. Модель професіоналізму повинна постійно обговорюватися, піддаватися сумніву, переглядатися самим викладацьким співтовариством. Тоді вона матиме потенціал для перетворення на реальний інструмент покращення якості викладацької діяльності.

Якщо розглядати оцінку викладання в контексті забезпечення якості освіти, то особливого значення набуває вимога залучення до процесу оцінювання студентів і роботодавців. Реалізація такого підходу в США зумовлена ринковим розумінням вищої освіти, яке передбачає необхідність постійного зворотного зв'язку зі споживачами освітніх послуг. Практичним виразом культивування даної цінності є численні стандартизовані опитувальники, що розробляються фахівцями в університетах або зовнішніми експертами. Практика оцінювання професійної діяльності викладачів студентами демонструє відкритість, демократичність, сприйняття критики і готовність до змін освітньої системи США. Ефективним джерелом зворотного зв'язку для викладачів в американських університетах виступає також професійна оцінка колег і завідувача кафедри [7]. Водночас невід'ємною складовою професіоналізму є рефлексія власного педагогічного досвіду, яка слугує потужним стимулом й інструментом саморозвитку і самовдосконалення викладачів вищих навчальних закладів.

Оцінка якості викладання органічно пов'язана із системою постійного підвищення професійного рівня викладачів, до якої належать самовдосконалення в процесі викладацької і дослідницької діяльності, офіційні програми професійного розвитку (семінари, тренінги, участь у наукових і професійних конференціях, презентації кращого досвіду тощо) та стратегії організаційного розвитку. В багатьох університетах США діють Центри навчання і викладання, які на постійній основі здійснюють консультативну і тренінгову допомогу викладачам в опануванні сучасними педагогічними технологіями.

Забезпечення якості вищої освіти передбачає здійснення системи кроків з постійного підвищення ефективності навчання студентів, ключовими аспектами якого є:

- якість академічної програми – її структура, цілі, очікувані результати навчання і методи їх оцінювання;

- забезпечення і підтримка ефективного навчання, включаючи методи викладання і навчання,

функціонування служб підтримки студентів, доступ до бібліотек й інформаційних технологій; ступінь залучення студентів до моніторингу та вдосконалення навчального процесу в університеті.

Сучасна американська *система оцінки результатів навчання студентів* включає три етапи: 1) визначення бажаних результатів навчання; 2) визначення оптимальних засобів вимірювання цих результатів; 3) використання результатів цього вимірювання для підтримання або вдосконалення методики викладання або навчального плану [8].

Сьогодні викладачі американських університетів майже одночасно відмовляються від традиційних форм оцінки знань студентів, зокрема екзаменів і стандартизованих підсумкових тестів, властивих так званому фіксувальну (summative) оцінюванню, на користь стратегій кооперативного навчання (портфоліо, проблемні групи, практично зорієнтовані проекти тощо) і його розвивальну (formative) оцінювання. Метою навчання визнається не накопичення певної суми теоретичних знань, а набуття системи професійних і соціально комунікативних навичок і здатності до самостійного отримання та критичного аналізу інформації з фаху. Накопичувальна (рейтингова) система розвивального оцінювання дозволяє викладачеві враховувати різноманітні форми навчальної діяльності студента, що віддзеркалюють його прогрес протягом вивчення академічного курсу, і забезпечувати зворотний зв'язок зі студентом щодо його навчальних досягнень з метою допомоги студентові покращити своє навчання. Американське академічне співтовариство сьогодні активно обговорює питання про конкретні ефекти і результати інноваційного навчання, а також проблему адекватності методів оцінювання, що використовуються у процесі такого навчання. Вочевидь, різноманітність способів оцінювання у вищій освіті – це методологічна вимога, якщо:

- ставляться складні і багатомірні освітні цілі, які виходять за межі традиційного підходу до розробки курсу і вимагають використання активних методів навчання;

- процес навчання розглядається як інтегративний, тобто який не фіксується за допомогою одного інструмента, призначеного для оцінювання певного типу результатів;

- ураховується, що у різних студентів різні здібності, і використання лише однієї форми оцінки буде дискримінацією для деякого з них [9].

Вивчення американської й інших зарубіжних систем оцінювання навчальної діяльності студентів дозволяє визначити основні зміни, які відбуваються у сучасній практиці оцінювання. Це перехід від:

- оцінки результату до оцінки процесу;
- тестування пам'яті до оцінювання вмій, здібностей;

- оцінювання викладачем до оцінювання за участю студентів;

- екзамену до різноманітності способів оцінювання;

- імпліцитних до експліцитних критеріїв оцінювання.

Ці зміни підпорядковані основній ідеї – зміщенню пріоритету оцінки на пріоритет навчання [6, с. 142]. Таким чином, у США створена й ефективно функціо-

нує система незалежного зовнішнього (акредитація) і внутрішнього моніторингу і постійного підвищення академічної якості, яка за своїми сутнісними характеристиками відповідає концепції університетської автономії.

Намагання реалізувати масштабну програму підвищення якості освіти в Україні, на думку автора, демонструють обмеженість змін у стратегії й організаційній структурі українських університетів. Децентралізація управління вищою освітою та автономія навчальних закладів залишаються у нас переважно деклараціями, яким на практиці суперечать як діючі механізми фінансування ВНЗ, так і чинна система контролю якості їх діяльності, яка реалізується через процедури ліцензування та акредитації. Ці процедури зосереджені в руках держави (МОН), є обов'язковими для ВНЗ і передбачають їх оцінку за уніфікованими формальними критеріями, які абсолютно не враховують ані специфіки академічних закладів, ані реальних вимог сучасного ринку праці. В більшості українських ВНЗ практично відсутня ефективна система внутрішнього моніторингу і постійного підвищення якості освітніх послуг, незважаючи на те, що, відповідно до принципу університетської автономії, головна відповідальність за забезпечення якості лежить саме на навчальному закладі.

Вочевидь, у сучасних умовах суттєво актуалізується завдання вдосконалення *системи інституційного управління якістю*. До основних складових системи управління якістю підготовки кадрів у вищих навчальних закладах МОН України відносять:

- 1) кадрове забезпечення навчального процесу;
- 2) вироблення вимог до контингенту тих, хто навчається;
- 3) визначення характеристик та умов системи атестації тих, хто навчається;
- 4) розробку показників навчально-методичного забезпечення навчального процесу;
- 5) визначення рівня і характеристик навчально-лабораторної бази;
- 6) розробку видів і характеристик використуваних технологій навчання (включаючи самостійну та індивідуальну роботу студентів);
- 7) визначення інформаційно-бібліотечного забезпечення навчального процесу;
- 8) розробку інших спеціальних умов, обумовлених під час вступу [10, с. 172].

Передумовою реального прогресу у сфері освітньої політики та управління якістю на рівні університету виступають не лише організаційні зміни, але й послідовне формування загальної інституційної культури якості, консенсус і цілеспрямована співпраця адміністрації, професорсько-викладацького складу і студентів щодо підвищення якості навчального процесу. На інституційному рівні мають бути чітко визначені пріоритети та завдання щодо забезпечення якості як вирішальної складової престижу університету серед інших навчальних закладів в Україні та за кордоном. Повинна бути забезпечена широка гласність політики щодо стандартів якості.

Ключова роль у системі управління якістю освіти має належати керівникові вищого навчального закладу. Навички, якими він повинен володіти для дієвого управління якістю, більш ніж управлінські. Це

навички міжособистісного спілкування, вирішення проблем, прийняття рішень, визначення цілей, мотивації та лідерства. Басс та Аволіо визначають ефективних керівників, особливо в середовищі, що змінюється, як трансформаційних лідерів, які впливають, надихають та мотивують, інтелектуально стимулюють і демонструють індивідуальний підхід до кожної особи в команді працівників [11].

Д.Сінор у своїй докторській дисертації формулює десять принципів лідерства, які видаються значущими для успішного впровадження у вищих навчальних закладах програм і процедур підвищення якості. Серед них:

1. Визначення місії та бачення, які розуміє і щиро поділяє кожен у навчальному закладі.
2. Розвиток процесів управління, які залучають усі зацікавлені сторони й ефективно сприяють спільному прийняттю рішень та участі у виробленні стратегічних ініціатив.
3. Пошук шляхів стимулювати мотивовану й енергійну участь у спільному управлінні навчальним закладом усіх зацікавлених сторін.
4. Підтримка ефективної комунікації між усіма структурними підрозділами навчального закладу.
5. Акцент на прийнятті рішень, що базуються на об'єктивних даних; розвиток процесів збору даних щодо усіх сфер діяльності університету.
6. Використання будь-якої можливості для відзначення і заохочення окремих працівників або груп за трудові і особисті досягнення та ін. [12].

Отже, забезпечення якості передбачає об'єднання зусиль усіх членів академічного співтовариства і не може здійснюватися виключно за наказами і розпорядженнями ректора. Доводячи свою прихильність ідеалам якісної освіти, керівник навчального закладу має культивувати таке ж ставлення до забезпечення якості серед професорсько-викладацького складу, працівників і студентів.

Слід пам'ятати, що якість виступає як динамічний підхід, що визначається наявними і потенційними вимогами замовників і підлягає безперервному вдосконаленню. Тому і політика забезпечення якості повинна постійно вдосконалюватися, враховуючи реалії ринку освітніх послуг.

Поза сумнівом, вивчення і використання американського досвіду забезпечення якості вищої освіти має важливе значення для вдосконалення навчального процесу в університетах України і має сприяти їх успішному входженню у європейський і світовий освітній простір.

Керівництво Ніжинського державного університету, де працює автор, визначило цілі і принципи постійного підвищення якості освіти як пріоритетні. На часі – розробка стратегічного плану підвищення якості освіти. Перемога автора статті у конкурсі грантів Міжнародного бюро дослідницьких і освітніх обмінів (IREX) на проведення реформи управління ВНЗ створює умови для реалізації проекту щодо створення в Ніжинському державному університеті Центру якості освіти, до функцій якого належатимуть розробка моделі оцінки ефективності навчальних планів, академічних курсів та спеціальностей; розробка і впровадження системи оцінки якості викладання; створення Центру навчання і викладання для забезпечення систематичної методичної перепід-

готовки викладачів; моніторинг стану якості освіти в усіх структурних підрозділах університету, що здійснюють навчальний процес; вивчення та популяризація кращого зарубіжного досвіду оцінювання результатів навчання студентів та його імплементація в НДУ, а також розвиток міжвузівського та міжнародного співробітництва у сфері забезпечення якості освіти. Таким чином, діяльність Центру сприятиме становленню і розвитку інституційної системи моніторингу і постійного підвищення якості освіти в Ніжинському державному університеті і тим самим зміцненню його авторитету і конкурентоспроможності на національному ринку освітніх послуг.

Отже, значення системи забезпечення якості для розвитку та демократичної трансформації вищої освіти України полягає в наступному.

По-перше, просування в напрямку інтегрування системи забезпечення якості у практику вищої школи України дозволить її університетам та студентам досягти міжнародних стандартів якості викладання і навчання, що, у свою чергу, сприятиме розширенню міжнародної співпраці, посиленню якості,

прозорості і порівняності кваліфікацій і академічних програм в контексті Болонського процесу і в такий спосіб – більш продуктивному входженню її до Європейської освітньої спільноти.

По-друге, запровадження ефективної системи забезпечення якості гарантуватиме українським університетам визнання і довіру з боку наявних і потенційних споживачів освітніх послуг, можливість демонструвати свою відданість високій якості в умовах усе більш конкурентного і вимогливого освітнього середовища.

По-третє, всебічне вивчення європейських і світових моделей забезпечення якості вищої освіти сприятиме реформуванню у ВНЗ України системи управління професорсько-викладацькими кадрами і створенню та підтримці високої академічної культури одночасно із забезпеченням якості викладання кожним окремим викладачем.

По-четверте, стратегічні й організаційні зміни всередині університетів також сприятимуть посиленню процесів їх демократизації, остаточній заміні авторитарних методів підходів сучасною інституційною представницькою демократією.

Література

1. <http://www.chea/>. – Назва з екрану.
2. <http://www.ncahlc.org/download/Overview07.pdf/>. – Назва з екрану.
3. <http://www.unl.edu/ous/pearl/pearl.shtml/>. – Назва з екрану.
4. http://www.unl.edu/svcaa/documents/apr_guidelines.pdf/. – Назва з екрану.
5. http://www.unl.edu/svcaa/documents/tenure_guide.pdf/. – Назва з екрану.
6. Программа учебного курса как путеводитель для студента и преподавателя / Л. Г. Кирилюк, Т. И. Краснова, Е. Ф. Карпиевич ; под ред. Л. Г. Кирилюк. – Минск : БГУ, 2008. Вып. 7. – 2008. – 211 с.
7. Штойер Э. Как управлять изменениями в образовании: техники принятия решений и стратегии развития персонала. / Э. Штойер ; пер. с англ. – Минск : ПроPILEI, 2004. Вып. 3. – 2004. – 124 с.
8. http://www.unl.edu/ous/faculty_resources/assessment/outcomes.shtml. – Назва з екрану.
9. Jacques, D. (2000). Learning in group. A handbook for improving group work. Kogan Page.
10. Вища освіта України і Болонський процес : [навч. посібник / за ред. В. Г. Кременя]. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2004. – 384 с.
11. Bass, B., & Avolio, B. (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage.
12. Seanor, D. D. (2004). Analysis of the leadership of UW-Stout in winning the Malcolm Baldrige National Quality Award in Education. Unpublished doctoral dissertation, University of Nebraska, Lincoln.

УДК 377.3.007.2+37.013.74(4)

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ВИРОБНИЧОГО ПЕРСОНАЛУ В КРАЇНАХ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ ЯК ПРОБЛЕМА ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Пальчук М.І.

Досліджується проблема проведення порівняльного аналізу стану та розвитку професійних освітніх систем розвинених європейських країн в умовах інтеграції української освіти до світового освітнього простору з урахуванням загальних довгострокових перспектив. Розглядаються важливі аспекти професійної підготовки виробничого персоналу виробництва та сфери послуг в Україні. Аналізуються тенденції розвитку й функціонування систем професійної підготовки персоналу в країнах Європейського Союзу.

Ключові слова: професійна підготовка, виробничий персонал, інтеграція, порівняльно-педагогічні дослідження, неперервна освіта, порівняльна педагогіка.

Исследуется проблема сравнительного анализа состояния и развития профессиональных образовательных систем развитых европейских стран в условиях интеграции украинского образования к мировому образовательному пространству с учетом общих долговременных перспектив. Рассматриваются важные аспекты профессиональной подготовки производственного персонала производства и сферы обслуживания в Украине. Анализируются тенденции развития и функционирования систем профессиональной подготовки персонала в странах Европейского Союза.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, производственный персонал, интеграция, сравнительно-педагогические исследования, непрерывное образование, сравнительная педагогика.

The article deals with the problem of comparative analysis of the state and development of vocational education systems of the developed countries of the European Union under the conditions of integration of the Ukrainian education into the global educational space with consideration of the general longterm perspectives. The author describes the important aspects of vocational training of production and service industries workers in Ukraine and analyzes tendencies of development and functioning of the system of vocational training of personnel in the countries of the European Union.

Key words: professional training, production workers, integration, comparative pedagogical research, lifelong education, comparative pedagogy.

На початку третього тисячоліття національна система освіти переживає важливий і відповідальний період свого розвитку. Становлення загальноєвропейського суспільства знань, стрімкий розвиток інформаційних і комунікаційних технологій, завдання підготовки конкурентоспроможного виробничого персоналу для різних секторів економіки та сфери послуг вимагають теоретико-методологічного обґрунтування й всебічного осмислення нової концепції професійної освіти й навчання (ПОН), яка завжди була одним із чинників економічної потужності держави.

Задля вирішення пріоритетних завдань, поставлених перед системою ПОН, необхідний пошук оптимальної стратегії їх реалізації. Тому є не тільки доцільним, але й необхідним вивчення тенденцій

розвитку й функціонування систем професійної підготовки виробничого персоналу в країнах Європейського Союзу, що обумовлено потребою адекватної відповіді вітчизняної системи професійної освіти й навчання на інтеграційні процеси у загальноєвропейському освітньому співтоваристві.

Доцільність проведення порівняльного аналізу стану та розвитку професійних освітніх систем розвинених європейських країн пояснюється, по-перше, тим, що спостерігається прискорення інтеграційних процесів у галузі професійної освіти й навчання в країнах Європейського Союзу, викликане завданнями підвищення якості й ефективності підготовки виробничого персоналу та його ролі в забезпеченні конкурентоспроможності європейської економіки.

По-друге, необхідно сформувати тотожні європейським тенденціям механізми фіксації результатів професійної освіти й навчання, їх накопичення, збереження й визнання кваліфікацій, присвоєних в Україні, в країнах Європейського Союзу. По-третє, впровадження позитивного досвіду інших країн дозволить Україні включитися до загальноєвропейського процесу, ініційованого Лісабонською стратегією¹, перетворення ЄС на найбільш конкурентоспроможну світову економіку, засновану на знаннях.

Вивчення та запозичення міжнародного досвіду є надзвичайно важливим для України, де відсутність чіткої національної стратегії інтернаціоналізації освіти, зокрема професійної, визначає низький обсяг експорту освітніх послуг, низькі темпи розвитку міжнародних освітніх програм і, відповідно, ускладнює ефективну інтеграцію вітчизняної професійної школи до загальноєвропейського та світового освітнього простору [1].

Актуалізація порівняльно-педагогічних досліджень зумовлена тим, що їх пріоритетними завданнями є не тільки збирання й класифікація інформації щодо освітніх систем, навчальних закладів, управління та нормативно-законодавчої бази освітньої галузі, як визначає їх англійський учений Дж.Лоуріс [12], але й аналіз результатів та їх впровадження до вітчизняної сфери професійної освіти й навчання, оскільки у царині вивчення багатоаспектного процесу підготовки виробничого людського капіталу для світового ринку праці спостерігаються досить значні ускладнення. Тотожні погляди має французький дослідник Х.Далу [9], який уважає, що порівняльна педагогіка є багатодисциплінарною наукою, яка вивчає педагогічні феномени й факти та їх зв'язок із соціальним, політичним, економічним і культурним контекстом, порівнюючи їх за критеріями подібності та відмінності в різних країнах, регіонах, континентах та у світовому вимірі з метою кращого розуміння унікальності національних систем освіти, а також усвідомлення оптимальних шляхів їх удосконалення.

З огляду на все вищесказане, вивчення досвіду підготовки виробничого персоналу в країнах Європейського Союзу може стати найважливішим джерелом вироблення загального розуміння цілей і задач майбутнього розвитку національної системи професійної освіти, що має забезпечити як економічне процвітання, так і гармонізацію суспільства на національному та міжнародному рівнях.

Як глобальний об'єкт дослідження система професійної освіти й навчання представлена досить значною кількістю наукових праць, серед яких значний інтерес становлять напрацювання провідних українських науковців, що проводили порівняльний аналіз стану професійної освіти в країнах ЄС (Н.Абашкіна, О.Авксентьева, Р.Антонюк, Т.Десятов, В.Жуковський, Н.Корсунська, В.Кудін, Н.Ничкало, Л.Пухова, С.Романова), детально вивчали освітні системи зарубіжних країн (Н.Бідюк, О.Глузман, Т.Кошманова, Н.Кутова, М.Лещенко, А.Лігоцький, О.Матвієнко, С.Сисоєва, А.Сбруєва, В.Сухомлинська, Л.Хомич) [5].

Російськими та зарубіжними вченими (Р.Арнов, М.Брей, А.Копитов, В.М'ясніков, М.Пальянов, Т.Паніна, С.Редліх, Є.В.Ткаченко тощо) здійснено порівняль-

ний аналіз стану й перспектив професійної освіти у зарубіжних країнах.

У контексті інтеграції професійної освіти України до загальноєвропейського освітнього простору на перший план у системі підготовки кадрів для світового ринку праці виступає проблема неперервної підготовки фахівців упродовж життя, вирішення якої у "Національній доктрині розвитку освіти в Україні у XXI столітті" є однією з *головних вітчизняних освітніх стратегій*. Вивчення ж визначень терміна "безперервна освіта" показує, що у світовій педагогіці він трактується як "освіта, що триває" (continuing education, continuous education), "довічна освіта" (life-long education), "перманентна освіта" (permanent education, l'education permanente), "подальша освіта" (further education), "освіта дорослих" (adult education, l'education des adult's) тощо [7]. "Глосарій основних термінів професійної освіти й навчання" інтерпретує "неперервну освіту" (continuing education) у трьох значеннях: 1) освіта впродовж трудового життя; 2) освіта протягом усього життя людини – "освіта упродовж життя"; 3) освіта як безперервний глобальний процес освоєння, збереження та накопичення (збільшення) людьми повсякденного й наукового знання протягом усієї історії людства [8, с. 77].

Теоретико-методологічний базис парадигми неперервної професійної освіти складають праці В.Андрущенка, Є.Барбіної, І.Зязюна, В.Кременя, С.Максименка, Н.Ничкало, В.Радкевич, С.Сисоєвої, О.Чалого тощо [14]. Тенденції розвитку неперервної освіти в європейських країнах висвітлені Т.Десятовим, педагогічні технології у безперервній професійній освіті досліджували А.Алексюк, П.Воловик, О.Кульчицька, Л.Сігаєва тощо [5]. Теорія освіти впродовж життя розглянута у працях російських учених С.Вершловського, В.Горохова, Л.Коханової, О.Даринського, О.Купцова, О.Олейникової, В.Оношкіна тощо. Ідею неперервної освіти поширювали зарубіжні науковці Р.Дейв, Ж.Делор, Ф.Джессап, А.Кроплі, А.Корреа, Д.Х'юсман, Х.Фрезе тощо [3].

В умовах світової економічної та культурно-освітньої конвергенції прерогативою досліджень стають проблеми впливу глобалізаційних та інтеграційних процесів на розвиток професійної освіти й навчання (В.Андрущенко, О.Бражник, Л.Губерський, В.Кремень, М.Ларіонова, О.Матвієнко, О.Олейнікова, Ю.Рубін, П.Сікорський), формування світового освітнього простору як філософської категорії (С.Гончаренко, І.Зязюн, М.Лещенко, Л.Лук'янова, О.Сухомлинська, С.Сисоєва) або продукту педагогічної думки, що розвивається (А.Селіванов) [5].

Наріжним каменем усього процесу перебудови освітньої системи України є на сьогодні реформування змісту освіти, у тому числі професійної, для забезпечення якості освітніх послуг усіх рівнів. Цей напрям репрезентовано цілою низкою публікацій за результатами міжнародного проекту "Підтримка реформи професійно-технічної освіти в Україні". Нові ідеї щодо визначення парадигми ПТО репрезентовані у розробках М.Берізко, В.Блоя, Ю.Вайса, В.Гельвіґа, Т.Десятова, К.Кононенко, О.Крюгер, В.Савченка, А.Сімака, Т.Сімака, В.Супруна [6].

¹ Лісабонська стратегія була затверджена у 2000 р. на саміті у Португалії. Вона розрахована на 10 років і передбачає перетворення ЄС на найбільш динамічну та конкурентоспроможну економічну систему світу.

У межах нашого наукового дискурсу особливий інтерес представляють праці, присвячені таким проблемам, як управління якістю освіти, зокрема професійно-технічної (В.Кремень, В.Андрущенко, Т.Десятов, І.Зязюн, П.Хобзей тощо), трансформація вітчизняної професійно-технічної освіти (Н.Ничкало), компетентнісний підхід до побудови змісту освіти (О.Овчарук). З різних точок зору досліджені процеси формування й оновлення результатів і змісту освіти російськими (В.Байденко, Е.Зеєр, Н.Кузьміна, Г.Мухаметзянова, Н.Родіонова) та іноземними вченими (Е.Бойер, Дж. ван Зантворт).

Об'єктами спеціального науково-дослідницького пошуку та узагальнення результатів є фактори, якими визначається стандарт професійної освіти. У міжнародному досвіді система багаторівневої підготовки виробничого персоналу розглядається як сукупність освітньо-професійних програм, державних стандартів та органів управління. Дослідженням різних підходів до розробки та впровадження освітньо-професійних програм і державних стандартів присвячені праці І.Козловської, В.Лозовецької, В.Орлової, В.Радкевич, П.Сікорського, Л.Сушенцевої. Проблему управління професійно-технічними навчальними закладами в ринкових умовах вивчали Л.Магдюк, Г.Русинов, Л.Сергєєва, С.Шмельова тощо [15].

На думку О.Баранникова [4], який досліджував досвід зарубіжних країн щодо здійснення у правовому контексті реформ, зокрема в системі освітніх стандартів, останнім часом при зміні контексту стандартів велику увагу приділяють розвитку (створенню) різних стратегій освіти, дослідженню їх ефективності (технологічної, методичної) у навчанні та розробці рекомендацій, що показують умови й межі їх використання, виробленню стратегії ведення компетентісного підходу в умовах існуючої організації освіти й навчання.

Підтвердженням даної концепції є ґрунтовні дослідження теоретико-методологічних засад розробки стандартів професійно-технічної освіти (Ю.Зіньковський, О.Матвієнко, А.Сімак, О.Щербак), складових стандартизації професійної освіти й навчання у контексті інтеграційних процесів (Н.Ничкало), підходів до розробки стандартів робітничих професій (В.Радкевич), впливів ринку праці на розвиток стандартів (В.Томашенко) [5].

Одним із важливіших евристичних завдань сучасної порівняльної педагогіки є дослідження основних аспектів становлення компетентісно-орієнтованого підходу у країнах ЄС, які розглянуті у працях вітчизняних, російських (Н.Бібік, М.Голубєва, Е.Зеєр, І.Зімяня, О.Локшина, О.Овчарук, О.Пометун, І.П'янкоська, В.Шестаков тощо) та зарубіжних науковців (У.Бек, А.Брунер, Ф.Вайнерт, Д.Валь, Е.Кліме, Х.Кнауф, Д.Кур, Д.Мартенс, Х.Мендель, Л.Морелл, Д.Рамен тощо).

Компаративістський контекст проблеми національних освітніх стандартів і системи кваліфікацій у країнах Європейського Союзу детально вивчався О.Баранниковим, Б.Вульфсоном, Т.Десятовим, Н.Дупак, А.Муравйовою, О.Олейниковою тощо [4; 10; 11]. Порівняльний аналіз освітніх стандартів України та Росії здійснений групою науковців (С.Костогриз, М.Скиба, Г.Красильникова).

Незмінно у центрі уваги дослідників перебувають інноваційні аспекти й цілі стратегічного розвитку освітньої системи. Зокрема, вітчизняними вченими

розглянута проблема модернізації професійної освіти на основі впровадження інноваційних технологій навчання (В.Андрущенко, В.Бондар, В.Кремень), російськими науковцями здійснено дослідження історичного контексту інноваційної діяльності в освіті [2].

На сучасному етапі освітня система України розглядається як єдиний поліфункціональний комплекс, завдання якого – забезпечення різних галузей економіки та сфери послуг висококваліфікованими, конкурентоспроможними на світовому ринку праці фахівцями. Вітчизняні науковці вивчають організаційно-педагогічні засади підготовки кваліфікованих робітничих кадрів в умовах ринку (В.Жук, Я.Камінецький, Б.Клим), управління регіональною підготовкою кваліфікованих робітників і фахівців (М.Копильчак, Л.Криницька). У працях російських учених (Р.Ахметшин, Н.Борисова, О.Полькіна, Н.Фоміна) розроблялися базові й узагальнені моделі особистості та діяльності конкурентоспроможного спеціаліста в різних галузях професійної діяльності. Зарубіжними дослідниками здійснено аналіз конкуренції на ринку освітніх послуг (С. де Азаведо), вивчено проблеми посилення орієнтації ПТО України на вимоги ринку праці за допомогою розвитку нового покоління стандартів (Вайс Юрген) [13].

Апостеріорним, тобто підтвердженням досвідом є дослідження колективу науковців (Л.Бржестовська, Ю.Вайс, О.Дубинський, В.Дьомінов, В.Коваленко, В.Кузнєцова, Н.Ничкало, О.Мірошніченко тощо) щодо внеску професійно-технічної освіти у розвиток трудового потенціалу ХХІ ст. [17].

Логічним наслідком загальноєвропейських інтеграційних процесів є не тільки перехід усіх сфер суспільного життя до інформаційно-техногенної фази розвитку, а й формування нових форм організації праці та зростання сектору послуг, що зумовлює виникнення нових професій, великої кількості спеціальностей, які вимагають інноваційної професійної підготовки. Вітчизняними науковцями висвітлюються проблеми використання педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі вітчизняних і зарубіжних професійних навчальних закладів (Р.Гуревич, Гж.Кедрович, І.Козловська), аспекти наукової організації праці на основі запровадження інформаційних технологій навчання (О.Аніщенко), реалії професійної підготовки в зарубіжних країнах у контексті інноваційних змін (Н.Абашкіна) та на основі інноваційних технологій (А.Каплун) [5].

Російськими й зарубіжними вченими досліджені інноваційні освітні програми як інструмент стратегічного управління (А.Клемешев, І.Кукса, Т.Гарєєв), телекомунікаційна система професійної освіти (Б.Кербель, А.Макасеєв), безперервна освіта на основі інтернет-технологій (О.Дьяченко, В.Мяєотс, А.Попов) [16].

Низка наукових розробок присвячена досить важливим для нашої проблеми питанням: загальному стану професійно-технічної освіти на початку ХХІ ст. (А.Гуржий, В.Зайчук, Н.Ничкало, О.Щербак), окремим аспектам історії вітчизняної професійної освіти (О.Аніщенко, О.Коханко, І.Лікарчук, Н.Падун), загальному огляду історичного розвитку зарубіжної освіти (І.Курляк), теорії та практиці навчання, проблемам підготовки кадрів у ПТНЗ (Р.Гуревич, В.Лозовецька, Л.Лук'янова, Н.Ткачова), діагностиці, стану та розвитку педагогічної майстерності у професійних навчальних

закладах (І.Зязюн, Т.Іванова, А.Кузьмінський, М.Лещенко, Н.Ничкало, О.Панченко, В.Пилипчук, Е.Помиткін, О.Семенов, М.Солдатенков тощо) [5].

Важливими аспектами стану й розвитку системи професійної освіти України займаються науково-дослідні державні заклади: Інститут професійно-технічної освіти та Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих Національної академії педагогічних наук України. Проте основний шар досліджень, які здійснювалися цими організаціями, стосується або досвіду розвитку освітньої системи однієї країни, або професійної освіти певної категорії населення, або окремих його аспектів. З огляду ж на той факт, що кардинальні зміни у структурі суспільного виробництва вимагають від професійної освіти й навчання закономірної реакції на виклик часу та суспільства, висувуються високі вимоги до професійно значущих якостей національних кадрів, мобільних на світовому ринку праці, доцільним є проектування уваги саме на проблемі професійної підготовки виробничого персоналу сфери послуг.

Вивчення проблеми професійної підготовки виробничого персоналу в країнах Європейського Союзу в наукових працях і практичному використанні європейського досвіду підготовки виробничого персоналу за останні десять років дозволили сформулювати наступні суперечності:

1. Спостерігаються глобалізаційні та інтеграційні процеси у загальноєвропейській системі підготовки кадрів і відсутність орієнтирів вітчизняної системи професійної освіти й навчання у контексті входження до єдиного освітнього простору.

2. Існує об'єктивна необхідність використання в Україні європейського досвіду професійної підготовки виробничого персоналу, разом з тим не визначені провідні тенденції й пріоритетні характеристики його сучасного стану.

3. Зазначається, з одного боку, наявність різних моделей професійної підготовки виробничого персоналу сфери послуг у країнах Європейського Союзу, з іншого – відсутність її наукового осмислення та опису.

4. Відсутнє теоретичне обґрунтування впливу ринку праці на підготовку виробничого персоналу за наявності гострої необхідності в ньому висококваліфікованої робочої сили, яка враховує загальні тенденції та довгострокові перспективи розвитку держави.

5. Збільшується роль трудового персоналу в економічному розвитку держав (слід наголосити і на ролі трудової міграції) та при цьому відсутнє науково-педагогічне осмислення цього важливого явища.

Порівняльний аналіз основних положень, які домінують в освітніх системах різних держав, освітньої ситуації та вимог, що ставляться до професійної освіти й навчання, дозволяє зробити висновок, що провідні країни світу сьогодні орієнтуються на розвивальну школу, нову філософію освіти (засновану на розвитку здібностей до навчання впродовж усього життя), формування життєво важливих компетенцій, створення системи якісно орієнтованої освіти й навчання [4, с. 118].

Наданий вище компендіум вітчизняних і міжнародних наукових праць показує, що проблема професійної освіти й підготовки виробничого персоналу сфери послуг у країнах Європейського Союзу досліджена ще недостатньо і потребує проведення системних ґрунтовних досліджень тенденцій розвитку освітніх систем розвинених європейських країн, оскільки кардинальні зміни у структурі суспільного виробництва вимагають від ПОН закономірної реакції на виклик часу і суспільства, висувують високі вимоги до професійно значущих якостей робочого капіталу, мобільного на світовому ринку праці.

Реалізація вітчизняною професійною освітою окремих позитивних напрацювань зарубіжних професійних шкіл із найактуальніших питань модернізації професійної освіти можуть бути враховані у процесі розроблення національної стратегії інтеграції вітчизняної професійної освіти до загальноєвропейського освітнього простору, а також дозволять змінити парадигму професійної освіти України в контексті навчання впродовж усієї активної діяльності людини.

Література

1. Авшенюк Н. Інтернаціоналізація вищої освіти в умовах глобалізації світового освітнього простору [Електронний ресурс] / Н. Авшенюк // Науковий вісник Чернівецького університету : [збірник наукових праць]. – 2009. – Вип. 468. – Режим доступу:

<http://www.nbu.gov.ua/Portal/natural/Nvchu/PtP2009>. – Назва з екрану.

2. Адольф В. А. Инновационная деятельность в образовании: проблемы становления / В. А. Адольф // Высшее образование в России. – 2010. – № 1. – С. 81–87.

3. Банникова Т. М. Непрерывность образовательного процесса как дополнительный фактор, обеспечивающий качество подготовки специалиста [Электронный ресурс]. / Т. М. Банникова, Н. А. Баранова – Режим доступу:

http://www.rusnauka.com/ONG_2006/Pedagogika/17323.doc.htm. – Назва з екрану.

4. Баранникова А. В. Реформы и стандарты в правовом контексте (опыт зарубежных стран) / А. В. Баранникова // Педагогика. – 2009. – № 4. – С. 114–126.

5. Бібліографічний покажчик праць науковців Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України (1993–2008 рр.) / [за ред. І. А. Зязюна, Н. Г. Ничкало]. – Миколаїв : Вид-во МДГУ ім. Петра Могили, 2008. – 412 с.

6. Взаємодія ринку праці та професійно-технічної освіти. Механізми створення Державних стандартів професійно-технічної освіти з конкретних професій : зб. мат., підгот. у межах реалізації укр.-нім. проекту “Підтримка реформи професійно-технічної освіти в Україні”. – К., 2009. – 276 с.

7. Вишне夫斯基 М. Качество общего образования – фундаментальное условие конкурентоспособности национальной образовательной системы. [Електронний ресурс]. / М. Вишне夫斯基 // Науковий вісник Чернівецького університету : [зб. наук. пр.]. – 2009. – Вип. 468. – Режим доступу:

<http://www.nbu.gov.ua/Portal/natural/Nvchu/PtP2009>. – Назва з екрану.

8. Глосарій основних термінів професійної освіти й навчання / [упоряд. Т. М. Десятов ; за заг. ред. Н. Г. Ничкало]. – К. : АртЕк, 2009. – 192 с.

9. Dael Van H. L'Education compare [Електронний ресурс]. / Van H. Dael. – Paris : PUF, 1995. – 127 p. – Режим доступу:
<http://www.google.com.ua/search?hl>. – Назва з екрану.
10. Десятов Т. М. Досвід і розробки впровадження стандартів у країнах Євросоюзу / Т. М. Десятов // Теоретичні та методичні засади розвитку педагогічної освіти: педагогічна майстерність, творчість, технології : [зб. наук. пр. / за ред. Н. Г. Нікало]. – К. : АПН України, 2007. – С. 525–558.
11. Дупак Н. В. Особливості стандартизації у професійній освіті західноєвропейських країн: порівняльний аналіз [Електронний ресурс]. / Н. В. Дупак. – Режим доступу:
<http://eprints.zu.edu.ua/485/1/13pdf>. – Назва з екрану.
12. Lauwerijs J. A. Traite des sciences pedagogiques / J. A. Lauwerijs. – Paris : PUF, 1972. Т. 3. – 1972.
13. Макаренко О. Матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції “Теоретичні та методичні засади розвитку професійно-педагогічної освіти у контексті європейської інтеграції” [Електронний ресурс]. / О. Макаренко. – Режим доступу:
<http://www.children.edu-ua.net/storage/1148.doc>. – Назва з екрану.
14. Неперервна професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз : [монографія] / В. П. Андрущенко, І. А. Зязюн, В. Г. Кремень ; за ред. В. Г. Кременя. – К. : Наукова думка, 2003. – 853 с.
15. Петренко Л. М. Модернізація управління професійною освітою у зарубіжних країнах: порівняльний аналіз / Л. М. Петренко // Педагогічні науки [Електронний ресурс]. – Режим доступу:
<http://www.nbuv.gov.ua/Portal/Soc-Gum/Vchu/№146/>. – Назва з екрану.
16. Попов А. Э. Модели построения распределенных систем непрерывного образования на основе Интернет-технологий / А. Э. Попов, А. В. Дьяченко, В. К. Мязотс // Высшее образование в России. – 2009. – № 3. – С. 61–68.
17. Формування широкої кваліфікації робітників. Вклад ПТО у розвиток трудового потенціалу XXI століття : зб. матер., підгот. у межах реалізації укр.-нім. проекту “Підтримка реформи професійно-технічної освіти в Україні”. – К., 2009. – 168 с.

УДК 377.354:379.85+37.013.74

ПРОФЕСІЙНО-ПРАКТИЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ТУРИСТИЧНОГО ПРОФІЛЮ ЯК ПРОБЛЕМА ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Волкова А.Ю.

Розглядається проблема професійної підготовки майбутніх фахівців сфери туризму як об'єкт порівняльно-педагогічного дослідження. Представлені різні наукові підходи до теоретико-методологічного дослідження туристичної індустрії. Обґрунтовується доцільність вивчення та використання в практиці вітчизняних навчальних закладів туристичного профілю позитивного досвіду підготовки фахівців у провідних туристичних школах європейських країн.

Ключові слова: туризм, професійно-практична підготовка, інтеграція, глобалізація, фахівці сфери туризму, професійна освіта й навчання, порівняльна педагогіка.

Раскрывается проблема профессиональной подготовки будущих специалистов сферы туризма как объект сравнительного педагогического исследования. Представлены различные научные подходы к теоретико-методологическому исследованию туристической индустрии. Обосновывается целесообразность изучения и использования в практике отечественных учебных заведений туристического профиля позитивного опыта подготовки специалистов в ведущих туристических школах европейских стран.

Ключевые слова: туризм, профессионально-практическая подготовка, интеграция, глобализация, специалисты сферы туризма, профессиональное образование и обучение, сравнительная педагогика.

The article deals with the problem of professional training of future specialists in the sphere of tourism as a subject of research in comparative pedagogy. The author describes various scientific approaches to the theoretical and methodological research in the tourism industry and substantiates appropriateness of applying positive experience of specialist training in the leading tourism schools of the European countries to the national educational establishments in the sphere of tourism.

Key words: tourism, professional training, integration, globalization, specialists in the sphere of tourism, vocational education and training, comparative pedagogy.

Глобалізаційні тенденції розвитку світу, характерні для ХХІ ст., актуалізують проблему інтеграційних процесів національних систем освіти до загально-світового простору, зокрема професійної освіти й навчання (ПОН), що зумовлено завданнями підвищення її якості та ролі в забезпеченні конкурентоспроможності вітчизняної економіки.

Останні роки ознаменувалися такими явищами, як культурна дифузія, міграційні хвилі, збільшення транспарентності міждержавних кордонів, посилення транснаціональної взаємозалежності. Спостерігаючи за цими процесами та аналізуючи їх, Мак Мікаель і Воллерстейн дійшли висновку, що народилася якісно нова модель соціального устрою – “світового суспільства” [2, с. 19], що потребує перегляду нової парадигми освіти, яка в умовах глобалізації та інтеграції перетворюється на посередника міжнародного спілкування, зокрема у сфері туризму.

Туристична індустрія не була б провідною сферою діяльності в світовій економіці, якби вона не охоплювала найрізноманітніші галузі, притягаючи до своєї орбіти всі інституції, пов'язані з обслуговуванням мандрівників: сфери харчування, транспорту, будівництва, туристичне обладнання [7], культурне дозвілля, систему професійної освіти й навчання майбутніх фахівців сфери туризму. **Проблематика** туристичної індустрії набуває останнім часом пріоритетного значення у контексті загальноєвропейської інтеграції.

Актуальність дослідження обумовлена тим, що кон'юнктура ринку туристичних послуг на початку третього тисячоліття ускладнена настільки, що кадрове питання виступає на перший план. Вадами позитивної динаміки розвитку світової індустрії гостинності є те, що кількість туристичних закладів, які відкриваються, є зворотно пропорційною кількості компетентних фахівців, здатних у них працювати.

Вітчизняні науковці [9] визначають: дослідження туризму в теоретичному (туризмологія) та практичному (праксеологія) планах викликає на сучасному етапі розвитку постійний інтерес до численних проблем туристичної сфери.

Підкреслюючи значущість туризму як винятково важливого соціально-економічного чинника світогосподарських зв'язків і міжнародних відносин, В.Федорченко висловлює думку про необхідність глибокого переосмислення державної, суспільної й особистісної сутності туризму та його освітньо-педагогічних складових [9, с. 6]. За визначенням же В.Пазенка, термінологічна визначеність, змістове навантаження понятійних одиниць туризмології є обов'язковою вимогою її констатування та "легалізації" як самостійної наукової теорії й освітньої дисципліни [5, с. 11].

Теоретико-методологічне дослідження сфери туризму досить енергійно здійснюється цілою низкою науковців, у полі уваги яких перебувають сфери взаємодії туризмознавства із: філософією (В.Пазенок, М.Цюрупа), антропологією (Т.Пархоменко), етикою та естетикою (О.Левицька, М.Скрипник), соціологією (С.Горський), політологією (Ф.Рудич) тощо. Педагогічні орієнтири туризмології, методологічні проблеми її дослідження в контексті педагогіки туризму вивчені В.Федорченко та Н.Фоменко [5; 9].

Філософський підхід дослідження туризму дає можливість представити цей соціальний феномен із різних точок зору. Так, відомі українські філософи Г.Горак, С.Горський, М.Кисельов, В.Махов, М.Михальченко, І.Надольний, В.Табачковський, М.Цюрупа тощо висвітлюють туризм як культурне явище та як чинник духовного розвитку особистості, зокрема фахівця індустрії гостинності, характеризують моральний та екзистенційний виміри туристичної сфери. Міжнародний туризм як чинник глобальної синергії культур міжцивілізаційної взаємодії й взаємозбагачення культур розглядали В.Антоненко та Я.Любивий [5].

Соціоінтегративну сутність туризму, його соціально-філософські та прaxeологічні аспекти вивчав В.Федорченко, підкреслюючи значення порівняльно-педагогічних досліджень сфери туризму, оскільки "туризм і його суб'єкти є впливовим каналом народної дипломатії за своїм глибинним сенсом, а знайомство з іншою культурою, ціннісними парадигмами інших суспільств обов'язково приводить до порівняння того, що є, і того, що спостерігається" [5, с. 82]. Ці думки тотожні поглядам французького вченого А.Мішеля, який визначав, що пріоритетною метою порівняльної педагогіки має бути сприяння толерантності й кращому взаєморозумінню між людьми у культурному розмаїтті світу [4].

Важливість вивчення "туризмознавства", що виступає у ролі інформаційної рефлексії сфери туризму, осмислення шляхів розвитку туристичної індустрії не викликає у науковців і практиків жодного сумніву. С.Перро та Ж.М.Оернер підкреслювали необхідність *фундаментальних досліджень* у сфері туризмології, власної теорії туризму як специфічного виду суспільної та індивідуальної діяльності [7]. На пріоритетному місці фундаментальних досліджень і розробок серед інших різновидів порівняльно-педагогічних досліджень наголошу-

вали Г.Александров, В.Гурман, І.Макарська, визначаючи, що, якщо метою фундаментального дослідження є розкриття та аналіз невідомих дотепер наукових явищ, то розробки безпосередньо втілюють результати фундаментальних і прикладних досліджень у практику туристської освіти й навчання [9, с. 24].

"Прагнення до пошуку істини набуває особливого розвою на рубежі епох, століть, тисячоліть", – зазначає І.А.Зязюн [5, с. 174], підкреслюючи, що особливості сучасної ситуації в туризмології є одночасне розроблення моделей туристичного впливу, їх філософське обґрунтування на рівні теоретичних знань й активні пошуки практики щодо створення нових туристичних моделей. Крім того, сфера туризму, як жодна інша галузь, знаходиться під впливом зростаючих глобалізаційних процесів, зокрема міграційних. Саме це вимагає від працівників туристичної сфери, особливо педагогів, які готують туристичні кадри, певного рівня теоретичного, методологічного мислення, що ґрунтується на педагогічних, психологічних та філософських знаннях.

На сучасному етапі, коли професійна освіта, зокрема туристична, виступає посередником інтеграційних процесів, сфера послуг потребує професіоналів, які володіють інноваційними технологіями та програмами, особливостями просування турпослуг і спілкування з клієнтами, іноземними мовами й толерантним мисленням.

Вивчення матеріалів за темою дослідження дозволяє стверджувати, що домінуюче місце серед системних змін у сфері туризму посідає нова парадигма туристичної освіти, орієнтована на професійно-практичну підготовку мобільних та конкурентоспроможних на світовому ринку праці фахівців.

Представляють інтерес для нашого дослідження праці вітчизняних учених, у яких порушувалися питання принципів і завдань туристського виховання (Л.Мороз, М.Скрипник), теорії туристської освіти й навчання (Н.Фоменко, Г.Цехмістрова), інноваційних педагогічних технологій підготовки фахівців для сфери туризму (П.Олійник), організації навчально-виробничої практики майбутніх фахівців індустрії туризму (Л.Поважна) [9].

Важливим компонентом системи професійної підготовки кадрів для індустрії туризму є сьогодні теоретико-практичне вивчення досвіду діяльності в цій галузі розвинених європейських країн [6, с. 44]. Так, міжнародний досвід підготовки фахівців сфери туризму у розвинених країнах ЄС і світу ґрунтовно досліджували Л.Сакун і В.Федорченко [8; 9].

У процесі розроблення підходів до оновлення змісту професійної підготовки фахівців для сфери гостинності необхідно враховувати тенденції розвитку систем туристичного бізнесу та готельного господарства розвинених країн світу, особливості й сучасні вимоги ринку праці, потреби у відповідних кадрах з огляду на специфіку полікультурного середовища [1, с. 9]. В основу цих досліджень слід покласти праці вітчизняних (В.Цибух, В.Федорченко), російських (Г.Зоріна, Є.Ільїна, В.Квартальнов) та зарубіжних науковців (W.Catesby, W.Richards) [9, с. 71], у яких детально розглянуті зміст, методологія та перспективи розвитку професійної туристичної освіти й навчання.

Визначення напрямів розвитку вітчизняної сфери туризму спирається на конвенції та рекомендації ООН, Всесвітньої туристської організації (ВТО), яка визначає свою місію як “досягнення вдосконалення в організації освіти та підготовки фахівців сфери туризму у відповідь на затребуваність в професіоналах даної сфери в майбутньому” [8, с. 220]. Міжнародні заходи з туристської проблематики підтверджують той факт, що формування та вдосконалення компетентностей представників індустрії туризму, професійна освіта й підготовка впродовж життя необхідні не тільки вузькому колу туристичної сфери, але й загальноєвропейському співтовариству в цілому. Це твердження детерміновано також низкою міжнародних угоджень у сфері туризму, якими керуються держави світу: Гаазька (1989 р.) і Манільська (1980 р.) декларації, рекомендації Осакської конференції міністрів з туризму (1994 р.) тощо.

Великого значення для розвитку національної системи туристської освіти набуває вивчення та впровадження досвіду діяльності міжнародних туристичних асоціацій та організацій: *Європейської асоціації професійних шкіл готельного й туристського профілю* (АЕНТ) [www.aeht.eu], до складу якої входить 40 країн Європи (національним представником України в АЕНТ є Сімферопольське вище професійне училище ресторанного сервісу та туризму [svpurst.crimea.ua/], *Французької транснаціональної туристсько-готельної корпорації ACCOR*, яка представлена у 140 країнах світу, тощо [6, с. 45].

На особливу увагу заслуговують міжнародні освітні програми, які започатковані Європейським Союзом з метою співпраці та мобільності у сфері освіти, зокрема професійної: Темпус (Tempus, Trans-European Mobility Partnership Scheme for University Studies), Еразмус Мундус (Erasmus Mundus), “Вікно для зовнішньої співпраці”, “Жан Моне” – Розуміння Європейської інтеграції (Jean Monnet Programme – Understanding European Integration), “Молодь у дії” (Youth in Action Programme) [3] тощо, оскільки участь освітніх закладів і майбутніх фахівців сфери туризму в цих програмах має важливе значення для інтернаціоналізації освітньої системи, що є важливим фактором впливу на оновлення змісту професійної підготовки туристських кадрів.

Можна дійти висновку, що розвиток системи освіти й підготовки майбутніх фахівців сфери туризму заснований на її інтеграції з регіональною та міжнародною сферами туристичної індустрії, на постійному аналізі змін, що в них відбуваються, та на здатності професійної освіти адаптуватися до нових ситуацій. А враховуючи динамізм туристичної сфери, викликаний глобалізаційними та інтеграційними процесами, зокрема трудовою міграцією, освіта й навчання впродовж життя, постійний порівняльно-педагогічний моніторинг стану туристської індустрії та професійної освіти й навчання майбутніх фахівців сфери туризму у різних країнах ЄС є необхідними для впровадження позитивного досвіду у вітчизняній освітній системі.

Література

1. Абрамков Г. Путь интеграции подготовки специалистов по гостеприимству в системе “колледж – вуз” / Г. Абрамков // Среднее профессиональное образование. – 2009. – № 7. – С. 8–10.
2. Лавриченко Н. Методологічні аспекти порівняльно-педагогічних досліджень: європейський контекст / Н. Лавриченко // Шлях освіти. – 2006. – № 2. – С. 17–23.
3. Міжнародні програми навчання за рубежом: основні європейські програми та ініціативи у сфері освіти й навчання, що мають міжнародний вимір [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ksada.org/html/snt>. – Назва з екрану.
4. Michel A. Que peut apporter l'education compare a l'Europe de l'education? / A. Michel // L'education compare: un outil pour l'Europe. – Paris : L'Harmattan, 2003.
5. Пазенок В. С. Філософія туризму : [навч. посібник] / В. С. Пазенок, В. К. Федорченко.– К. : Кондор, 2004. – 268 с.
6. Пальчук М. И. Современные тенденции развития профессионального туристского образования в странах ЕС / М. И. Пальчук // Туристична освіта в Україні: проблеми і перспективи : [зб. наук. праць].– К. : Тонар, 2007. Вип. 1. – 2007. – С. 42–47.
7. Перро С. Необхідність туризмології / Серж Перро, Жан Мішель Оернер: філософія туризму // Все о туризме. Туристическая библиотека [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://tourlib.net/books_ukr/filotur 21. – Назва з екрану.
8. Сакун Л. В. Теория и практика подготовки специалистов сферы туризма в развитых странах мира : [монография] / Л. В. Сакун. – К. : МАУП, 2004. – 399 с.
9. Федорченко В. К. Педагогіка туризму : [навч. посібник для студентів вищих навч. закладів] / В. К. Федорченко, Н. А. Фоменко, М. І. Скрипник та ін. – К. : Слово, 2004. – 296 с.

УДК 373.61

НАУКОВІ ПІДХОДИ ДО РОЗГЛЯДУ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЯК ОБ'ЄКТА УПРАВЛІННЯ СУБ'ЄКТІВ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ ЛІЦЕЮ

Рябуха І.

*У статті висвітлено проблему визначення сутності феномену соціальної компетентності ліцеїстів шляхом проведення термінологічного аналізу задля вивчення смислових полів та виявлення сфер впливу суб'єктів навчально-виховного процесу ліцею і соціальних інституцій. Розкриваються наукові підходи та рівні розгляду методологічних підстав розвитку соціальної компетентності ліцеїстів. **Ключові слова:** ключові компетентності, феномен соціальної компетентності, соціально-психологічна компетентність, компетенція у сфері громадського виховання, соціальний розвиток, ліцеїсти, наукові підходи, парадигма, соціальне життя, соціум, самовизначення, самовдосконалення.*

В статье представлена проблема изучения феномена социальной компетентности лицеистов с применением терминологического анализа через определение смысловых полей и сфер влияния субъектов учебно-воспитательного процесса лицея и социальных институций. Раскрываются научные подходы и уровни рассмотрения методологических основ развития социальной компетентности лицеистов.

***Ключевые слова:** ключевые компетентности, феномен социальной компетентности, социально-психологическая компетентность, компетенция в сфере гражданского образования, социальное развитие лицеистов, научные подходы, парадигма, социальная жизнь, социум, самоопределение, самосовершенствование.*

The problem of the essence of lyceum pupils' social competency phenomenon determination is highlighted with the help of terminological analysis by determining notional fields and discovering influence spheres of the educational process subjects of lyceum and social institutions. Scientific approaches and view levels of methodological foundation of lyceum pupils' social competency development are investigated.

***Key words:** key competencies, social competency phenomenon, social and psychological competency, competence in the sphere of civil education, social development, lyceum pupils, scientific approaches, paradigm, social life, society, self-determination, self-improvement.*

Постановка проблеми. Соціокультурна модернізація і перехід економіки країни на ринкові відносини викликають потребу у новому підході до проблем управління розвитком соціальної компетентності та соціальної самореалізації підлітків і юнацтва. Потреба молоді у самовизначенні, прагнення до самоствердження, самовдосконалення, з одного боку, стимулюються процесами, що відбуваються в суспільстві, з іншого – обмежуються відсутністю соціальної підтримки у визначенні свого місця в системі соціальних відносин.

Аналіз останніх досліджень. Фахівці [1–5; 7; 11] мають різні точки зору щодо розуміння суті та найістотніших ознак не тільки понять “компетенція/ком-

петентність”, які залежно від галузі науки дістали десятки означень до його витлумачення, а й не менш невизначеною є ситуація і з поняттям “соціальна компетентність” та визначенням її природи, сутностей, специфіки та параметричних характеристик.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Розкрити сутність феномену соціальної компетентності ліцеїстів шляхом проведення термінологічного аналізу задля вивчення смислових полів та виявлення сфер впливу суб'єктів навчально-виховного процесу ліцею і соціальних інституцій.

Основна частина. Теоретичне обґрунтування феномену соціальної компетентності у сфері освіти як виду ключової компетентності та об'єкта управління

суб'єктами навчально-виховного процесу ліцею потребує визначення базових понять, на яких ґрунтується концепція дослідження.

Реалізація компетентнісного, як і будь-якого іншого, наукового підходу ставить цілий ряд загальнометодологічних і теоретичних питань, оскільки зміна характеру освіти – цілеспрямованість і зміст освіти наприкінці ХХ ст. і поч. ХХІ ст. – усе більшою мірою орієнтує на вільний розвиток людини, зокрема і соціальний розвиток [підкреслено мною. – І.Р.], на розвиток творчої ініціативи, самостійності, конкурентоспроможності, соціальну активність, мобільність особистості як майбутнього спеціаліста в глобалізаційному вимірі. Власне ці зміни детермінували і процес зміни парадигми освіти, що відмічено багатьма вітчизняними вченими (В.І.Байдено, В.Г.Кремень, Г.Б.Корнетов, А.Н.Новіков, Н.М.Бібік, М.І.Бурда, В.М.Мадзігон, О.Я.Савченко, О.В.Сухомлинська та ін.). Сутність терміна “парадигма” Т.Кун визначає [6, с. 221] як “... те, що об'єднує членів наукового співтовариства”, як “... усю сукупність настанов, переконань, цінностей, технічних засобів тощо, що характерні для членів даного співтовариства” [6, с. 220]. Цілком правомірно згідно з такими трактуваннями “парадигми” говорити про наукові підходи, цілі, зміст і результати як складових парадигми (у нашому дослідженні соціальна компетентність як один із результатів освіти учнівської молоді замість ЗУНів як парадигми результатів).

Подальше вивчення феномену компетентності в цілому і як об'єкта управління та самоуправління суб'єктів навчально-виховного процесу ліцею зокрема потребує застосування генетичного, ретроспективного аналізу та структурного аспекту системного наукового підходу у взаємозв'язку з різними рівнями системного аналізу до найбільш суттєвої його складової – соціальної компетентності ліцеїстів – для з'ясування її сутності, структури, визначення й осмислення її ролі в соціальному та особистісному розвитку особистості.

Систему компетентностей в освіті складають ключові, тобто надпредметні (міжпредметні) компетентності, які визначаються як здатність людини здійснювати складні поліфункціональні, поліпредметні, доцільні види діяльності; загальногалузеві – їх набуває учень під час засвоєння змісту тієї чи іншої освітньої галузі; предметні компетентності – їх набуває учень під час вивчення того чи іншого предмета. Види ключових компетентностей систематизовано і наведено вітчизняною вченою Н.М.Бібік, а їх аналіз [11, с. 49] засвідчує про одностайний вибір ученими соціальної компетентності, що репрезентована такими видами, як соціальна, соціально-психологічна і компетенція у сфері громадського виховання. “Такий підхід суголосний із фундаментальними цілями освіти, сформульованими ЮНЕСКО: навчати здобувати знання (учити вчитися); працювати й заробляти (навчання для праці); жити (навчання для здорового, цікавого, достойного життя); жити разом (навчання для спільного життя)” [11, с. 48].

Розглянемо чотири точки зору на ключові компетентності, які за природою є *соціальними* [курсив наш. – І.Р.], відомих європейських дослідників, котрі досить плідно вивчають компетентнісний підхід в освіті

та управлінні нею або власне є за наявними авторськими класифікаціями соціальними в ретроспективі їх виникнення та розвитку як наукових категорій.

1. Жан П'єр Дююї [14] виділив групу базових цінностей, необхідних для визначення успішного життя, які збігаються із принципами головних теорій моралі: досягнення успіху, вибір власного напрямку самореалізації в житті, розуміння себе та власного внутрішнього світу, особистісних відносин. Учений уважав, що людину не можна порівнювати із сукупністю абстрактних правил та алгоритмів, які є придатними для опису роботи машини. Ж.Дююї виділив чотири групи компетентностей, які є необхідними для успішного життя: вміння долати труднощі; перцептивні компетентності (вміння відрізнити відповідні та невідповідні якості); нормативні компетентності (вміння розрізнити засоби, необхідні для досягнення мети, вміння оцінювати запропоновані можливості, вміння робити оцінки з проблем вихованості моралі); компетентності співпраці (вміння передавати смисл того, що відбувається в житті із собою та іншими, вміння розуміти світ та знайти себе у ньому).

2. Гелен Хейст [10] вважає, що людину треба розглядати в певному культурному, соціальному та лінгвістичному контексті. Враховуючи це, вона виділяє ключові компетентності: адаптивно асимілювати зміни технології відносно соціальної практики; мати справу з різноманітною амбівалентністю; керувати мотивацією та емоціями; зосереджувати увагу на моральності, відповідальності та громадянськості. На думку дослідниці, компетентна людина має бути впевненою в собі, здатною зосереджувати увагу на майбутньому та планувати його, вміти адаптуватися до змін, бути відповідальною.

3. Економісти Франк Леві та Річард Мурнейн вважають, що соціальні зміни, пов'язані з розвитком технологій та глобалізації, значно трансформували компетентності, які необхідні для праці. Враховуючи вимоги сучасного ринку праці, вчені включають читання та математичні вміння як основу для навчання протягом усього життя; усні та письмові комунікативні здатності; вміння працювати продуктивно в різних соціальних групах; розуміння емоцій інших та відповідні здатності співпрацювати з людьми; володіння інформаційними технологіями [12].

4. У своєму дослідженні відомий французький соціолог Філіпп Перрено [13] розглядає компетентності, необхідні для виконання життєвих і соціальних ролей. Він застосовує поняття “*соціальні поля*” у розумінні структурованого кола соціальних позицій, динамічно організованих навколо певного кола соціальних інтересів. Виходячи з цього, компетентності пов'язані з усіма соціальними полями, а не є характерними для якогось окремого поля. Ключові компетентності включають такі здатності: визначати, оцінювати, захищати власні права й інтереси, створювати та реалізовувати проекти, розвивати стратегії (індивідуально та колективно), аналізувати ситуації та відносини, спільно діяти, поділяти лідерство, створювати та керувати демократичними організаціями, вирішувати конфлікти, розуміти, створювати та реалізовувати правила.

Учені-експерти розкривають власні підходи щодо визначення ключових компетентностей на осно-

ві аналізу різних систем і концепцій. Наприклад, Франк Леві та Річард Мурнейн, будучи економістами, виділяють лише ті ключові компетентності, які необхідні для сучасного ринку праці. У свою чергу, соціолог Ф.Перрено визначає ключові компетентності, які необхідні автономній індивідуальності для захисту власних прав у суспільстві.

Що ж до концептуальних особливостей ключових компетентностей, то більшість теоретиків вирізняють три базові складові.

1. Ключові компетентності – багатофункціональні. За *функціонального підходу* ключові компетентності відображають реалії професійного та соціального життя і є необхідними для досягнення різних важливих цілей, розв'язання найрізноманітніших проблем у різних контекстах.

2. Ключові компетентності, пов'язані з усіма сферами життєдіяльності людини. Від ключових компетентностей залежить не тільки успішне навчання у школі та працевлаштування, але й участь у політичному житті, громадських організаціях, міжособистісних відносинах, включаючи сімейне життя, а головне, благополуччя людини протягом усього життя. Дана концептуалізація ключових компетентностей базується на теорії соціальних полів. Уважається, що навколишній світ є структурованим завдяки соціальним полям, які включають такі важливі аспекти, як соціальні закони та норми. Слід відзначити, що поняття “соціальні поля” є важливим під час формування розвитку ключових компетентностей за умов певного соціального контексту.

3. Ключові компетентності, що відносять до розумової діяльності найвищого ступеня складності. Під час формування й управління розвитком ключових компетентностей важливо враховувати рівень складності розумової діяльності, розумову автономність, яка включає активний і рефлексивний підходи до життя. Розглядаються не тільки абстрактне мислення та рефлексія, але й дистанціювання особистості від соціальних процесів і навіть власних цінностей задля ініціювання та відстоювання власної позиції.

Соціальна компетентність/компетентність може розглядатися як загальне збірне поняття, що свідчить про рівень соціалізації людини [7; 8], або як складова ключової компетенції (В.Хутмакер) [15], або як особистісна властивість, що забезпечує взаємодію людини зі Світом на основі його ставлення до себе, до суспільства, до інших людей, до діяльності. Соціальна компетентність, за визначеннями українських педагогів, передбачає такі здатності [11, с. 86]: *аналізувати* механізми функціонування соціальних інститутів суспільства, визначаючи в них власне місце, *проектувати* стратегії свого життя з урахуванням інтересів і потреб різних соціальних груп, індивідумів, відповідно до соціальних норм і правил, наявних в українському суспільстві; *продуктивно співпрацювати* з різними партнерами у групі та команді, *виконувати* різні ролі й функції в колективі, *виявляти* ініціативу, *підтримувати* та *керувати* власними взаєминами з іншими; *застосовувати* технології трансформації та конструктивного розв'язання конфліктів, досягнення консенсусу, брати на себе відповідальність за прийняті рішення та їх виконання; спільно *визначати* цілі діяльності, *планувати*, *розробляти* й *реалізовувати*

соціальні проекти і стратегії індивідуальних та колективних дій; *визначати* мету комунікації, *застосовувати* ефективні стратегії спілкування залежно від ситуації, вміти емоційно налаштуватися на спілкування з іншим [курсив наш. – І.Р.]. Наведено визначення, яким надається важливе значення в зарубіжній професійній педагогіці [1]: *соціальна компетентність* – це здатність взяти на себе відповідальність, спільно виробити рішення і брати участь у його реалізації, толерантність до різних етнокультур і релігій, прояв сумісності особистих інтересів з потребами підприємства і суспільства; *соціально-інформаційна компетентність*, характеризує володіння інформаційними технологіями і критичне ставлення до соціальної інформації, яка розповсюджується ЗМІ.

Згідно із завданнями нашого дослідження розглянемо процес розвитку соціальної компетентності ліцеїстів з позицій трьох рівнів методологічного аналізу: загальнофілософського, загальнонаукового і конкретно-наукового. Перший рівень аналізу складає те, що характеризує світоглядну основу аналізу. У даному разі – це системний і генетичний підходи як відображення просторово-тимчасового бачення світу. Згідно з основними положеннями системології та системного підходу усі компетентності, що розвиваються, розглядаються нами як елементи цілісної системи особистісних характеристик і якостей людини, де системотвірним елементом є мета-ідеал, як прогнозований результат і продукт діяльності суб'єктів управління та самоуправління ліцею. Це – цілісна особистість. Мета-ідеал належить “до цілей розвитку”, вона має бути узгоджена суб'єктами управління та самоуправління НВП в ліцеї з виконанням соціального замовлення суспільства щодо “... формування особистості учня (вихованця), розвитку його здібностей і обдарувань, наукового світогляду; виховання громадянина України; виконання вимог Державного стандарту загальної середньої освіти, їхньої підготовки до подальшої освіти та трудової діяльності...” (ст. 5 Закону України “Про загальну середню освіту”) [4, с. 7–8]. Результатом діяльності суб'єктів управління і самоуправління ліцею є власне виконання соціального замовлення щодо забезпечення всебічного і вільного розвитку особистості, рівного доступу до якісної освіти; сформована особистість випускника як громадянина України, здатна до свідомого суспільного вибору, розвиток її здібностей та обдарувань; створення оптимальних організаційно-педагогічних, матеріально-технічних, санітарно-гігієнічних умов управління розвитком соціальної компетентності ліцеїстів.

У контексті *генетичного підходу розвитку соціальної компетентності* як особистісних якостей розглядається як такий, що змінюється і постає в інноваційно-еволюційному процесі розвитку людини через психічні новоутворення. *Генетичний підхід* дозволяє говорити про часову пролонгацію управління розвитком і розвиток соціальної компетентності ліцеїстів у навчально-виховному процесі під час навчання в ліцеї, але можливо розглядати цей процес і від дошкільного закладу до ліцею, вузу і освітніх інституцій протягом життя. На другому рівні нами розглядається процесуально-результативний підхід у загальному контексті розуміння зв'язку цих двох сторін кожного, у тому числі і психічного про-

цесу, згідно з теорією вченого-психолога С.Л.Рубінштейна. Це – справжня реалізація загальнонаукового підходу, справедлива як для гуманітарних, так і для природничих наук, для процесу управління розвитком компетентності ліцеїстів, зокрема і соціальної. Цей підхід є важливим, тому що про ефективність процесу ніяким іншим способом, окрім результату, судити не можемо. При цьому відзначимо: ми визначаємо ефективність управління розвитком за результатом, котрий повинен бути вимірюваним та оціненим. Це, у свою чергу, припускає обов'язковість включення процедур вимірювання, моніторингу та оцінювання процесу ефективності управління розвитком соціальних компетентностей ліцеїстів у НВП і безпосередньо розвитку соціальної компетентності.

На третьому, *конкретно-науковому рівні* розгляду методологічної підстави розвитку соціальної компетентності ліцеїстів знаходяться кілька підходів: *потенційно-актуальний, комплексний підхід*, у межах якого розмежовуються поняття компетенції людини як соціальної істоти в широкому контексті (у глобальному розумінні М.Хомського [9]) як деякої програми, образу, сценарію, фрейму, правила – і компетентності як актуалізації, актуальної реалізації цієї потенції особистістю – її особистісної властивості, що неминує включати такі особистісні утворення, як рівень амбіцій, спрямованість, цілепокладання, емоційно-вольову регуляцію, ціннісно-значеннєве ставлення до Всесвіту, себе, інших людей тощо. При цьому підкреслимо, що управління розвитком власне соціальних компетентностей переважно співвідноситься із загальною метою розвитку особистості як суб'єкта соціальної взаємодії. У руслі цього ж потенційно актуального, комплексного тлумачення знаходиться позиція “актуально віртуальне”, де проходить лінія демаркації між новими інформаційно-технологічними можливостями суспільств, якими практично з раннього дитинства опановують сучасні люди, і актуальним, реальним світом, у якому в більшості своїй живуть дорослі. *Особистісно діяльнісний підхід*, де мета – “розвиток соціальної компетентності ліцеїстів у навчально-виховному процесі” співвідноситься із глобальною, стратегічною метою будь-якої освітньої системи – розвитком особистості в єдності її інтелектуального, морального, фізичного, психічного, соціального

розвитку та саморозвитку особистості, і таких її особистісних якостей, як відповідальність, воля, толерантність, громадянськість та інших поведінкових аспектів за допомогою як змісту, так і організаційно-управлінських форм, методів, механізмів управління розвитком. У реалізації цього підходу виявляється гуманістична спрямованість формування компетентностей особистості під час навчально-виховного процесу в ліцеї. *Ситуаційно-проблемний підхід*, де організаційно форма навчання, цілеспрямована на розвиток соціальної компетентності, неминує припускати створення навчальних ситуацій різних рівнів проблемності.

Висновки. Соціальна компетентність – це якісна характеристика особистості, здатність адекватно оцінювати навколишню дійсність на основі повноти знань про неї, які дають змогу зрозуміти основну закономірність соціальної ситуації, уміння знаходити інформацію в невизначеній ситуації та впевнено будувати свою поведінку для досягнення балансу між своїми потребами, очікуванням, смыслом життя і вимогами соціальної дійсності, уміння задовольняти бажання, спираючись на норми. Поняття “соціальна компетентність” концептуалізує вищий рівень соціальної активності особистості – освоєння та розвиток соціальної дійсності, який досягається у процесі діяльності, поведінки, спілкуванні, спостереженні, самокеруванні, самопізнанні, саморозвиткові [підкреслено нами. – І.Р.] і завдяки “... гармонізації усвідомлення соціальних проблем і ціннісних орієнтацій...” за А.В.Брушлинським.

Соціальна компетентність як особистісна характеристика передбачає конкретизацію у свідомості індивіда своїх інтеракцій із суспільством у системі “Я – суспільство”, де позиція кожної сторони представлена у свідомості як міра суб'єктності позиції особистості і міра суб'єктності позиції суспільства як атрибутивного породження свідомості цієї особистості, що є механізмом співвіднесення внутрішнього світу людини із зовнішнім світом у всій суперечливості цієї взаємодії. Такий підхід і дає можливість розглядати соціальну компетентність як характеристику особистості, котра досягла вищого рівня усвідомлення соціальних проблем і способів взаємодії із суспільством, коли суб'єктна позиція кожної сторони стає результатом розвитку соціального мислення та ефективної соціальної діяльності.

Література

1. Болгаріна В. С. Ідеал: цінність і духовний вектор / В. С. Болгаріна, Ю. І. Терещенко // Цінності освіти і виховання : [науково-методичний збірник / за заг. ред. О. В. Сухомлинської]. – К., 1997. – С. 16–19.
2. Гранкина Р. М. Проблема социализации личности старшеклассников в отечественной педагогике и школе 60–80-х гг. XX века / Р. М. Гранкина. – Пятигорск : Изд-во ПГЛУ, 2001. – 174 с.
3. Делор Ж. Образование: сокрытое сокровище / Ж. Делор. – UNESCO, 1996. – С. 37.
4. Зеер Э. Ф. Психолого-дидактические конструкты качества профессионального образования / Э. Ф. Зеер // Образование и наука. – 2002. – № 2.
5. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : [колективна монографія / за заг. ред. О. В. Овчарук]. – К. : К.І.С., 2004. – 112 с.
6. Кун Т. Структура научных революций / Т. Кун. – М., 1975. – С. 143, 220, 221.
7. Ромек В. Г. Уверенность в себе: этический аспект / В. Г. Ромек // Журнал практического психолога. – 1999. – № 9. – С. 10.
8. Феноменологическое направление в теории личности: Карл Роджерс // Хьелл Л. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – [3-е международное издание]. – СПб. : Питер, 2002. – С. 528–573.
9. Хомский Н. Аспекты теории синтаксиса / Н. Хомский. – М., 1972 (англ. 1965).
10. Шпат Г. Г. Философские этюды / Г. Г. Шпак. – М., 1994. – С. 8.

11. Baibys K. D. *Methods of Social Research* / K. D. Baiby. – N-Y. : London, 1982.– P. 24, 25.
12. *Definition and Selection of Key Competencies*. – Swiss Federal Statistical Office, 1997.
13. Perrenoud Philippe. *The Key to Social Fields: Essay on Competencies of an Autonomous Actor // A Sociological Perspective*. – Deseco Expert report. – Swiss Federal Statistical Office : Neuchatel, 1999. – P. 113.
14. Haste Helen. *Competencies, Psychological Realities* / Helen Haste. – University of Bath. – England, 1999. – P. 5.
15. Hutmacher Walo. *Key competencies for Europe* / Walo Hutmacher // Report of the Symposium Berne, Switzerland 27–30 March, 1996. Council for Cultural Cooperation (CDCC) a Secondary Education for Europe. – Strasbourg, 1997. – P. 10–35.

УДК 371.001.76

ОСОБЛИВОСТІ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ У КОНТЕКСТІ ЄВРОПЕЙСЬКИХ ОСВІТНІХ ЦІННОСТЕЙ

Базелюк В.Г.

У статті розглядаються особливості інноваційного розвитку закладів освіти у контексті європейських освітніх цінностей. Розкрито важливе значення освітніх цінностей у діяльності сучасного педагога і керівника.

Ключові слова: інноваційний розвиток, освітні цінності, заклади освіти.

В статье рассматриваются особенности инновационного развития образовательных учреждений в контексте европейских образовательных ценностей. Раскрыто важное значение образовательных ценностей в деятельности современного педагога и руководителя.

Ключевые слова: инновационное развитие, образовательные ценности, образовательные учреждения.

The article describes the characteristic features of innovative development of educational establishments in the context of the European educational values. The important role of educational values in the work of modern teachers and managers is substantiated.

Key words: innovative development, educational values, educational establishments.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Соціальні та економічні трансформації в українському суспільстві призводять до суттєвих змін у сфері освіти: змінюються соціальні вимоги, соціальне замовлення, для виконання якого закладам освіти потрібно досягати більш високих, ніж раніше, результатів. У зв'язку з цим процеси інноваційного розвитку закладів стають невід'ємною частиною їх життєдіяльності, а ідея розвитку – ключовою в ідеології нової освіти.

Сфера освіти отримує визнання як пріоритетна в контексті загальноосвітнього руху до суспільства знань. При цьому саме поняття знання, яке ще до недавнього часу було цілком зрозумілим, сьогодні диверсифікується, стаючи універсальною категорією з безліччю значень, що використовуються в різноманітних контекстах. Перед людиною і суспільством постає низка запитань, що потребують чітких відповідей. Які з накопичених знань можна вважати фундаментальними для суспільства, що розвивається? Які знання є другорядними, допоміжними, або архаїчними? Як співвідносяться знання класичні і фундаментальні з тими, яких вимагає нова соціальна ситуація? Від відповіді на ці та подібні запитання багато в чому залежить вигляд освіти майбутнього, стратегія нової освітньої політики.

У всі часи освіта була цінністю. Однак у певні періоди часу ця цінність ставала особливо пріоритетною. При цьому те, що в самому характері освіти

вважалося найбільш суттєвим, часто зазнавало серйозних змін. Більш того, навіть сформульована в однакових поняттях вимога до якості освіти могла мати різні цілі. У 80-і роки минулого століття метою освіти було формування всебічно і гармонійно розвиненої особистості. У незалежній Україні метою освіти є всебічний розвиток особистості як найвищої цінності суспільства. З початку 2000-х років у вітчизняних і закордонних ЗМІ все частіше почали апелювати до поняття людського капіталу, який спочатку формується у системи освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор. У науковій літературі останнім часом приділяється велика увага питанням інноваційного розвитку закладів освіти та вдосконалення їх діяльності. Проблема інновацій широко і докладно розглянута у працях Б.С.Гершунського, В.І.Загвязинського, М.В.Кларина, В.В.Краєвського, Г.П.Новикова, В.А.Сластьоніна та ін.

Розроблено різні моделі впровадження змін у діяльність закладів освіти (В.Н.Беспалько, П.Далин, В.Руст, Л. де Калуве, Є.Маркс, М.Петрі, В.С.Лазарев, М.М.Поташник).

Розвивається понятійний апарат педагогічної інноватики (К.Ангеловски, Л.І.Даниленко, В.І.Загвязинський, А.М.Капто, В.С.Лазарев, А.В.Лоренсов, А.М.Моїсєєв, В.А.Сластьонін, Л.С.Подимова, М.М.Поташник, П.І.Третьяков, О.Г.Хомєрики, Н.Р.Юсуфбекова та ін.

Досліджується структура інноваційних процесів (А.А.Арламов, В.І.Журавльов, В.І.Загвязинський, В.С.Лазарев, Б.П.Мартиросян та ін). Запропоновано методи оцінки і впровадження нововведень (А.А.Арламов, В.С.Лазарев, Б.П.Мартиросян, О.Г.Хомерики та ін.).

Велика увага надається проблемам управління розвитком закладів освіти, різні аспекти яких розглянуто у працях Г.В.Ельникової, Ю.А.Конаржевського, В.Ю.Кричевського, И.М.Курдюмової, В.С.Лазарева, В.І.Маслова, М.М.Поташика, В.П.Симонова, Д.А.Торопова, Т.Н.Шамової та ін.

У закордонній педагогіці, де дослідження інновацій більшою мірою мають прагматичний характер, розглядаються, в основному, практичні аспекти впровадження інновацій (А.Ніколлс, Дж.Бассет, А.Адамс, Дж.Нісбет, Е.Роджерс та ін.) і створення умов, що необхідні для “життєдіяльності” інновацій (Х.Барнет, Дж.Бассет, Д.Гамільтон, Н.Гросс, А.Елліс Р.Карлсон, М.Майлз, А.Хаберман, Р.Хейвлок, Д.Чен та ін.).

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Але особливості інноваційного розвитку вітчизняних закладів освіти у контексті європейських освітніх цінностей ще залишаються недослідженими.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою статті є визначення особливостей інноваційного розвитку закладів освіти у контексті європейських освітніх цінностей та розкриття значення освітніх цінностей у професійній діяльності педагогів і керівників.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Як відомо, цінність освіти пов'язана не лише з тим, що всім людям притаманна допитливість. Освіта має істотну інструментальну цінність, яка допомагає в досягненні інших, більш значущих для людини цінностей: вона виступає в ролі механізму набуття кращої роботи, більш високого заробітку, більш високого рівня життя. Володіння спеціалізованими знаннями, більш повною порівняно з іншими людьми інформацією забезпечує кращу орієнтацію у справах, що мають істотне значення для всього суспільства, та висуває людину в групу лідерів [10, с. 351].

Наші громадяни ще утримують у соціальній пам'яті образ тієї системи освіти, яка вважалася найкращою в світі. Але радянська система освіти, будучи успішною в індустріальну епоху, не відповідає потребам сьогоdnішнього дня, оскільки була зорієнтована на закриту економіку і відповідала відносно невисокій динаміці виробництва: раз набуті освіти людині вистачало на все її життя. Проте сучасний швидкозмінюваний світ, який ми вже не можемо уявити без високих технологій, вимагає іншої освіти. Така освіта повинна навчити людину розв'язувати конкретні проблеми, з якими вона стикається у професійному і особистому житті.

Навантаження пам'яті, як і енциклопедизм, у принципі непотрібні, а головне – несумісні із соціальною успішністю. Знання ускладнилися і спеціалізувалися настільки, що сучасна людина рано чи пізно постає перед проблемою вибору – або освіченість з притаманною їй “класичною” компонентою та глибокими основами професійних знань,

або той мінімум знань, який забезпечить успіх у суспільстві та соціальний статус. Парадигма цілей змінилася парадигмою ролей, що забезпечують людині включення до соціокультурного простору. Як зазначав Ж.-Ф.Ліотар, функціональність університетів виявляється в тому, що вони постачають суспільству “гравців”, здатних виконувати найрізноманітніші “ролі на практичних постах, які потрібні інститутам” [7, с. 117].

Погодьмося, що не ця властивість визначає сутність людського капіталу. Ми зовсім не стверджуємо, що такий капітал у країні відсутній. Капітал людський, науковий, технологічний, хоча і зменшився за роки кон'юнктурних реформ, у країні поки що є. Якщо розуміти модернізацію як дію індивідів і структур, що мають намір не просто змінити, а й поліпшити становище країни, які шукають нові шляхи розвитку та відповідають їх цілям і цінностям з урахуванням просторових обмежень і доступності необхідних ресурсів, то цінність знання в ієрархії інших цінностей суспільства, що реформується, набуває пріоритетної значущості. Жодна реформа в сучасному світі не може бути проведена “один раз і назавжди”. Однак систему освіти не повинно лихоманити від нескінченних нововведень. На будь-якому її етапі необхідна соціальна рефлексія щодо співвіднесення процесу і результату з відповідним коригуванням [2].

Реалізація цілей інноваційно орієнтованої освіти потребує вирішення наступних пріоритетних завдань. Перше завдання – забезпечення інноваційного характеру базової освіти. Друге завдання – створення сучасної системи безперервної освіти, підготовки і перепідготовки професійних кадрів в установах і закладах післядипломної освіти.

Створення та впровадження будь-яких інновацій відбувається в результаті інноваційної діяльності. Педагогічні інновації як “результат творчого пошуку оригінальних, нестандартних рішень різноманітних педагогічних проблем” розглядає В.Ф.Паламарчук. Учена підкреслює, що “прямим продуктом творчого пошуку можуть бути нові навчальні технології, оригінальні виховні ідеї, форми і методи виховання, нестандартні підходи в управлінні. Побічним продуктом інновацій як процесу творчої діяльності є зростання педагогічної майстерності вчителя й керівника, рівня його культури, мислення, світогляду. Тобто творчий пошук педагогічних інновацій веде до новоутворень у цілісній системі особистості” [8, с. 7].

У сфері освіти основним чинником, що стимулює зміни, є потік інформації, який стрімко зростає. Це зростання відбувається такими темпами, що колишні методи і сама система освіти вже не можуть з ним упоратися. Просте збільшення обсягу знань призводить до надмірного збільшення навчального навантаження, несприятливо позначається на здоров'ї учнів, але при цьому не дає бажаних результатів. Зміни в економічному середовищі призводять до необхідності професійної переорієнтації фахівців на різних етапах їхньої кар'єри, оволодіння новими видами діяльності, зміни кар'єри тощо. Змінилися й самі суб'єкти навчання: в заклади післядипломної освіти приходять зрілі фахівці, обтяжені сім'єю, що суміщають навчання з робо-

тою. Наявність у них досвіду практичної діяльності, особливі умови отримання освіти змушують заклади змінити графік і методи навчання. У нових умовах недостатньо передати фахівцям певний обсяг знань, набагато важливішим є навчання пошуку й аналізу необхідної інформації, навчання самому процесу отримання знань, дослідницькій та проектній діяльності.

Зміна акцентів управління розвитком закладів освіти викликана усвідомленням того, що величезне зростання обсягів інформації не веде до відповідного зростання знань. Знання найтіснішим чином пов'язані з образом мислення конкретного індивіда і далеко не завжди можуть бути формалізовані. Говорячи про суб'єктивне знання, ми змушені пов'язувати його з особистістю, волею, досвідом та намірами людини. Сучасний рівень інформації в економіці знань вимагає від закладів освіти не тільки забезпечення народного господарства кваліфікованими працівниками, які можуть успішно здійснювати власну професійну діяльність, а й відповідальних громадян своєї країни. Крім того, у зв'язку зі значним збільшенням швидкості змін, що відбуваються у сучасному світі, фахівці з вищою освітою повинні успішно виконувати такі завдання, як зміна сфери власної професійної діяльності протягом своєї кар'єри, адаптація до нових умов професійної діяльності, постійне оновлення знань.

Головне завдання української освітньої політики – забезпечення сучасної якості освіти на основі збереження її фундаментальності та відповідності актуальним і перспективним потребам особистості, суспільства і держави. У зв'язку з цим для забезпечення якісної освіти, рівного доступу до неї для всіх громадян необхідна інституційна перебудова системи освіти на основі ефективної взаємодії освіти з ринком праці, яка здійснюється з урахуванням європейських і міжнародних досягнень, зокрема в руслі Болонської декларації як нової соціально-культурної парадигми розвитку європейської, в тому числі й української освіти, її якісної модернізації.

Концепцію безперервної освіти, що була проголошена ЮНЕСКО в 1972 р., підтримали ряд впливових міжурядових організацій. Суть ідеї полягала у зміні освітньої парадигми, яка пов'язана з виробництвом і відтворенням знань, навичок, інформації, цінностей, традицій. Так, у Доповіді міжнародної комісії ЮНЕСКО безперервна освіта трактується як “стадійний і цілісний у своїх елементах довічний процес, що забезпечує поступальний розвиток творчого потенціалу особистості, її всебічний розвиток і збагачення духовного світу”, причому основними його етапами вважаються навчання, виховання і розвиток людини, що передують її вступу в самостійне життя (дитячо-юнацька освіта) та навчальна діяльність у період дорослого життя, що поєднується з різними видами практичної діяльності (освіта дорослих). Освіта впродовж життя припускає, що можливості навчання повинні бути рівномірними протягом життя людини і не мати вираженого початку і кінця. А це означає, що широка освіта припускає доступність усіх основних форм освіти для кожної людини і для усіх без винятку соціальних груп населення. “Формування особистості людини, – пише В.А.Сластенін, – це процес її становлення під

впливом усіх факторів, природних та суспільних, зовнішніх і внутрішніх, що діють стихійно і згідно з визначеними правилами, із застосуванням певних засобів” [9]. Тому перед закладами післядипломної педагогічної освіти стоїть завдання створити програму роботи з педагогами і керівниками, що передбачає використання таких форм, які могли б цілеспрямовано реалізувати ідею безперервної освіти. Йдеться про засвоєння і впровадження сучасних педагогічних технологій, що сприяють розвитку професійної самосвідомості, а на цій основі – визначення шляхів і засобів професійного саморозвитку. Удосконалення професійного зростання педагога може досягатися за рахунок безперервного і систематичного підвищення його професійного рівня, що є результатом надання практичної допомоги педагогам у питаннях удосконалення теоретичних знань та підвищення педагогічної майстерності; вивчення, узагальнення та впровадження у практику позитивного педагогічного досвіду; оволодіння новими формами і прийомами навчання й виховання; вдосконалення уроків та позакласної роботи; роботи над підручниками та навчально-методичними посібниками для нових курсів; організації майстер-класів; наставництва тощо.

Інноваційний розвиток закладів освіти у контексті європейських освітніх цінностей в освіті пов'язаний із поширенням таких загальних цінностей, як повага до прав людини, демократичне громадянство, взаємодопомога, терпимість, плюралізм, боротьба з расизмом і антисемітизмом, взаємна повага між людьми, жінками й чоловіками, соціальними групами і народами; сприяння обізнаності людей, особливо молоді про їхню відповідальність і обов'язки як громадян, котрі поважають права інших; озброєння молоді знаннями, вміннями, прикладними навичками та соціальними позиціями, потрібними їй для розв'язання найважливіших проблем європейського та світового суспільства; підготовки молоді до вищої освіти й навчання протягом усього життя, до мобільності, праці та повсякденного життя в толерантній, демократичній, багатомовній і мультикультурній Європі; сприяння обізнаності молодих людей щодо їхньої спільної культурної спадщини та їхніх спільних обов'язків як європейських громадян.

У новому столітті проблеми освіти стають пріоритетними у всьому світі, саме освіта визначає майбутнє кожної країни. Зміни, що відбуваються в освіті, потребують постійного вдосконалення фахової майстерності педагогічних кадрів. Радою Європи та Європейською Комісією у 2004 р. було ухвалено стратегічний документ “Освіта і підготовка 2010 – Успіх Болонської стратегії залежить від термінових реформ”, у якому даються основні характеристики вимог педагогічної професії. Вони визначають її як:

- висококваліфіковану професію;
- професію, що вимагає неперервного навчання;
- мобільну професію;
- професію, що базується на партнерстві.

Необхідність виконання цих вимог ставить перед системою післядипломної педагогічної освіти завдання щодо подальшого розвитку і забезпечення стратегічних і тактичних функцій, що мають забезпечувати професійну досконалість і конку-

рентоспроможність педагогів на ринку праці. Розвиток передбачає, перш за все, якісні зміни. Основною формою розвитку має бути інновація. Важливим етапом інноваційного процесу є вивчення та аналіз суспільних потреб, визначення необхідних змін у післядипломній освіті та осмислення потреби в них. Суспільні потреби в освіті пов'язані, в першу чергу, з новими освітніми результатами випускників – ключовими компетентностями. Ці результати конкретизуються і формулюються в поняттях умінь, якостей, здібностей та ціннісних орієнтацій, необхідних для успішної реалізації в суспільстві, професійній кар'єрі й особистому житті. Формування готовності вчителя до впровадження компетентнісно орієнтованого підходу в освітній процес, розвиток професійної компетентності педагогічних кадрів – нова мета системи післядипломної педагогічної освіти, що має привести до інших результатів – виховання життєспроможної особистості. Наступний етап реалізується як інноваційний проект, що передбачає розробку інноваційного змісту, методик і технологій післядипломної освіти, які мають вплинути на якість традиційної системи освіти дорослих. Серед пріоритетних проблем, для розв'язання яких розробляються інноваційні проекти, заклади післядипломної педагогічної освіти виділяють:

- упровадження компетентнісно орієнтованого підходу у навчально-виховний процес;
- упровадження профільного навчання у старшій школі;
- організацію роботи з обдарованими дітьми;
- моніторинг якості освіти.

Проблема впровадження компетентнісно орієнтованого підходу в навчально-виховний процес є особливо актуальною. Освітня система, школа, як зеркало, відзеркалюють соціальні тенденції. Принципово змінюється мета освіти. Теоретичні за суттю, енциклопедичні за широтою знання, які тривалий час були головною метою освітнього процесу, тепер стають засобом. Знаннева орієнтація змінюється компетентнісно орієнтованим підходом.

В умовах посилення євроінтеграційних процесів у післядипломній педагогічній освіті здійснюється впровадження кредитно-модульної (рейтингової) системи організації навчального процесу на курсах підвищення кваліфікації, вивчення світових та національних тенденцій розвитку систем безперервної освіти з метою їх методологічного і нормативно-правового врегулювання; впровадження дистанційних форм навчання педагогічних, методичних та управ-

лінських кадрів у системі післядипломної педагогічної освіти; постійне оновлення програмно-навчального забезпечення та змісту навчання у системі післядипломної педагогічної освіти в умовах її інноваційного розвитку.

Такі зміни дозволяють активізувати самостійну роботу слухачів курсів і дослідити роботу педагогів і керівників у міжкурсовий період, адже метою інноваційних процесів у міжкурсовий період є необхідність змінити практику, яка складалася десятиліттями, у підвищенні кваліфікації, коли курси розглядалися як епізодичний етап, що дозволяє отримати лише свідоцтво про підвищення кваліфікації. Навчаючись за такою системою, педагоги отримують не лише нову інформацію щодо розв'язання актуальних проблем педагогічної практики, а насамперед набувають досвід практичної роботи, відпрацьовують нові моделі навчання і виховання учнів, переосмислюють і формують власну стратегію професійної діяльності.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Запропонована точка зору дозволяє зробити висновок, що в педагогічній науці сучасними вченими досліджено основні параметри інноваційного розвитку закладів освіти, за яких відбувається формування людини в різноманітності соціокультурної практики. Ґрунтовно досліджено також питання безперервної освіти та загальнолюдських цінностей. Сьогодні українська освіта стоїть перед проблемою визначення та впровадження освітніх цінностей, що забезпечать чітку світоглядну позицію педагога, наявність якої сприятиме повноцінному розвитку учнів. Така позиція забезпечить здатність створювати, зберігати і передавати соціокультурний досвід усієї освітньої системи, реалізуючи концепцію безперервної освіти як на інституційному рівні, так і на державному. У свою чергу, наша влада повинна забезпечити підтримку закладів освіти, що здійснюють інноваційну діяльність, як опорних майданчиків процесу модернізації, адже підвищення якості їх інноваційної діяльності є такою ж об'єктивною необхідністю, як і підвищення якості освітньої діяльності. При цьому успіх інноваційного процесу обумовлюється правильною обраною стратегією, вдалою співпрацею з партнерами та педагогами, а також сприйнятливістю закладів до нових педагогічних розробок та освітніх цінностей. Без розуміння важливості інноваційного розвитку та ролі загальнолюдських і освітніх цінностей неможливо, на нашу думку, побудувати демократичну державу, повноправного члена європейського співтовариства.

Література

1. Даниленко Л. І. Модернізація змісту, форм та методів управлінської діяльності директора загальноосвітньої школи / Л. І. Даниленко. – К. : Логос, 2002. – 140 с.
2. Дворецкий С. И. Инновационно-ориентированная подготовка инженерных, научных и научно-педагогических кадров : [монография] / С. И. Дворецкий, Е. И. Муратова, И. В. Фёдоров. – Тамбов : Изд-во Тамб. гос. техн. ун-та, 2009. – 308 с.
3. Добрянський І. Вища освіта України: європейський вимір: (аспекти доступності): Україна чітко визначила орієнтири на входження в освітній і науковий простір Європи, здійснює модернізацію освітньої діяльності у контексті європейських вимог, наполегливо працює над практичним приєднанням до Болонського процесу / І. Добрянський // Рідна школа. – 2005. – № 9–10. – С. 12–16.
4. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти / В. Г. Кремень. – К. : Грамота, 2005. – 447 с.

5. Кларин М. Инновации в мировой педагогике (анализ зарубежного опыта) / М. Кларин. – Рига, 1995. – 176 с.
6. Кісіль М. В. Якісна вища освіта в системі загальнолюдських цінностей / М. В. Кісіль // Матеріали Всеукраїнської наукової конференції “Формування національних і загальнолюдських цінностей в українському суспільстві” : [збірник статей / за заг. ред. канд. філол. наук, доц. О. С Черемської]. – Х. : ФОП Лібуркіна Л. М., 2006. – С. 39–44.
7. Лиотар Ж.-Ф. Состояние постмодерна / Ж.-Ф.Лиотар. – СПб. : Алетейя, 1998. – С. 117.
8. Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи / [за ред. В. Ф. Паламарчук, І. Г. Єрмакова]. – К. : освіта, 1994. – 88 с.
9. Слостенин В. А. Педагогика: инновационная деятельность / В. А. Слостенин, Л. С. Подымова. – М. : ИЧП “Издательство Магистр”, 1997. – 224 с.
10. Сурмін Ю. П. Ціннісні процеси пострадянського суспільства : методологічний аспект [Текст] : [зб. наук. пр.]. – Х. : ХНАДУ, 2003. – С. 107–119.
11. Штомпка П. Социология. Анализ современного общества / П. Штомпка. – М. : Логос, 2005. – С. 351.

УДК 378.1:35

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ФАКТОРІВ ДЕЗАДАПТАЦІЇ КУРСАНТІВ МОЛОДШИХ КУРСІВ (ПЕРШИЙ МІСЯЦЬ СЛУЖБИ) ВИЩИХ ВІЙСЬКОВИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Сергієнко Т.М.

У статті здійснено соціально-педагогічний аналіз факторів, які або сприяють адаптації курсантів молодших курсів вищих військових навчальних закладів, або, навпаки, стають джерелом дезадаптивних процесів та заважають процесу адаптації особистості до умов військового середовища.

Ключові слова: адаптація, дезадаптація, курсант молодшого курсу вищого військового навчального закладу.

В статье осуществлён социально-педагогический анализ факторов, которые либо способствуют адаптации курсантов младших курсов высших военных учебных заведений, либо наоборот, становятся источником дезадаптивных процессов и мешают процессу адаптации личности к условиям военной среды.

Ключевые слова: адаптация, дезадаптация, курсант младшего курса высшего военного учебного заведения.

The author of this article gives socio-pedagogical analysis of the factors that either promote adaptation of junior students of higher military educational establishments or become the source of deadaptation processes and hinder the process of adaptation to the military environment.

Key words: adaptation, deadaptation, junior student of higher military educational establishment.

Актуальність даної статті обумовлена багатьма суперечливими процесами, що відбуваються в українському суспільстві. Процеси державотворення характеризуються постійною, часто безкомпромисною боротьбою за владу та частою зміною зовнішньополітичного курсу. Нестабільна економіка країни продовжує переживати негативний вплив світової фінансової кризи. Гуманітарна сфера держави стала заручницею політико-економічної ситуації з усіма несприятливими наслідками.

Таким чином, в умовах соціально-політичної, економічної нестабільності є всі підстави стверджувати, що під загрозою опиняється сфера обороноздатності української держави. Збройні сили України протягом останніх двадцяти років переживають нескінченний процес реформування у вигляді реорганізацій, оптимізації та скорочень. Усе це дуже негативно впливає не лише на особовий склад Збройних сил, але й на членів сімей військовослужбовців та їх соціальне оточення, формує у них негативні психічні стани, подекуди й негативне ставлення до професії захисника Батьківщини. Велике занепокоєння викликає саме категорія професійних військовослужбовців. Фахівці військового управління вимушені констатувати, що "в умовах недостатнього рівня грошового

забезпечення, нереалізованих пільг і гарантій для військовослужбовців та членів їх сімей, що були задекларовані у суспільстві, професія військового на ринку праці у 2009 р. продовжувала залишатися неконкурентоспроможною" [1]. Так, за офіційними даними, у 2008 р. зі Збройних сил звільнилося 3286 офіцерів, у 2009 р. – 2526, а за неповних п'ять місяців 2010 р. – вже 915 офіцерів [2].

У центрі уваги військових педагогів та психологів опинилося майбутнє Збройних сил України – курсанти вищих військових навчальних закладів, які є не лише свідками критичної ситуації, але й мають усі шанси опинитися учасниками негативних процесів у недалекому майбутньому, якщо не виправити ситуацію, що існує на сьогодні.

Таким чином, з'явилася нагальна потреба суттєвого соціально-педагогічного аналізу якості впливу великої кількості соціальних факторів на процес адаптації курсантів вищих військових навчальних закладів. Особливу увагу привертають курсанти молодших курсів, на процес адаптації яких продовжують значно впливати як фактори військового соціуму, так і фактори цивільного середовища. На жаль, дуже часто вплив цих факторів є дуже суперечливим та може провокувати дезадаптивні

процеси особистості курсанта. Необхідність попередження процесів дезадаптації курсантів молодших курсів вищих військових навчальних закладів стає очевидною.

Аналіз наукових праць. Останніми роками сфера військової освіти стала об'єктом ретельного педагогічного аналізу з боку військових учених-педагогів. Так, М.І.Нещадим присвятив своє ґрунтовне дослідження ролі й місцю військової освіти у соціокультурному середовищі, дослідив вплив соціально-політичних, економічних, культурологічних, психолого-педагогічних і військових чинників на формування, становлення і розвиток вітчизняної системи військової освіти. Наукова праця військового вченого-практика стала суттєвим науковим підґрунтям для подальших педагогічних досліджень військової сфери [3]. Цілком логічними є педагогічні дослідження українських (М.Г.Горліченко) та російських (Н.Н.Івашко) учених, які зосередили науковий пошук на вирішенні проблематики адаптації курсантів до освітнього середовища вищого військового навчального закладу [4; 5].

Водночас спостерігається обмежена кількість соціально-педагогічних досліджень військового соціуму. Так, В.В.Рютін у своїй дисертації не лише визначив педагогічні умови соціалізації військово-службовців строкової служби, але аналізував фактори соціалізації військово-службовців строкової служби, які лише тимчасово виконують військовий обов'язок [6, с. 50–57]. На жаль, досліджень, які були б присвячені саме соціально-педагогічному аналізу процесів, у центрі яких є курсанти вищих військових навчальних закладів Збройних сил України, майбутні військові професіонали, немає.

Метою даної статті є соціально-педагогічний аналіз факторів, які або сприяють адаптації курсантів молодших курсів вищих військових навчальних закладів, або, навпаки, стають джерелом дезадаптивних процесів та заважають процесу адаптації особистості до умов військового середовища. Проведений аналіз зможе дати підстави для більш спрямованого соціально-педагогічного впливу, для попередження дезадаптивних процесів майбутніх офіцерів Збройних сил України.

Виклад основного матеріалу. Процес дослідження дезадаптації курсантів вищих військових навчальних закладів потребує відповідних методологічних підходів, які б дозволили більш повно зробити соціально-педагогічний аналіз дезадаптації як феномену. Феноменологічний підхід у даному разі має бути застосований для розгляду відомого у соціальній педагогіці процесу соціалізації. Більшість авторів трактують соціалізацію як триєдиний процес засвоєння, відтворення та розвитку особистістю соціальних норм та культури того соціуму, до якого належить індивід. Більш того, для нас є дуже цінним трактування В.В.Рютіним поняття “військова соціалізація” як “процес засвоєння, відтворення та розвиток особистістю військово-соціального досвіду, норм, традицій і ритуалів, військової культури, здатність до усвідомлення свого місця і ролі у військово-соціальному середовищі з врахуванням вікових і психологічних особливостей”, що дозволяє розглядати процеси адаптації/деадаптації з позицій теорії соціалізації, тим більш саме у військовому контексті [6, с. 30]. Водночас сучасні вчені

безпосередньо пов'язують процеси соціалізації та адаптації. Так, Н.П.Лукашевич пропонує розглядати соціалізацію як безперервний процес адаптації, які змінюють одна одну [7]. Тобто вищезазначені процеси обумовлюють один одного та мають багато спільних факторів (чинників), що значно впливають на якість вищевказаних процесів.

Деякі вчені, зокрема А.В.Мудрик, звертають увагу на порушення процесів соціалізації, називають їх асоціалізаційними процесами [8]. Таким чином, ми маємо всі підстави стверджувати, що процеси адаптації та дезадаптації є феноменами процесів соціалізації та асоціалізації відповідно.

Сучасні військові у своїх публікаціях намагаються класифікувати фактори впливу на особистість військово-службовців. Так, О.В.Бойко, В.М.Кожевников та інші, розглядаючи дезадаптацію через відхильну поведінку особи, визначають чотири групи чинників:

- 1) зовнішні умови фізичного середовища;
- 2) зовнішні соціальні умови;
- 3) внутрішні спадково-біологічні і конституційні передумови;
- 4) внутрішньоособисті причини і механізми відхильної поведінки.

Однак дану класифікацію дуже складно застосовувати саме до військово-службовців з огляду на наявність великої різниці між характеристиками військового та цивільного середовищ. Стає не зовсім зрозумілим, до чого саме “соціальні умови” є зовнішніми. На наш погляд, необхідно розділяти “зовнішні соціальні умови” щодо умови військового та цивільного середовища. Військові вчені у своєму науковому пошуку не зупиняються. Вони справедливо називають “зовнішні соціальні умови” найбільш важливими чинниками та перераховують їх:

- суспільні процеси, соціально-економічна ситуація, державна політика, традиції, мода, засоби масової інформації тощо;

- характеристики соціальних груп, у які включена особа (расова і класова приналежність, етнічні настанови, субкультура, соціальний статус, приналежність до навчально-професійної групи, референтна група);

- мікросоціальне середовище (рівень і стиль життя сім'ї, психологічний клімат у сім'ї, особи батьків, характер взаємин у сім'ї, стиль сімейного виховання, друзі, інші значущі люди).

Дана класифікація соціальних умов, на наш погляд, не є повною. За межами дослідницького поля залишилися громадські організації, церква з багатьма релігійними конфесіями тощо. У той же час дослідники акцентують увагу саме на сімейних характеристиках мікросоціального середовища, але треба зауважити, що мікросоціальним середовищем для особистості курсанта є і військовий колектив: відділення, взвод. Тобто дана класифікація є слушною, але потребує доопрацювання.

Очевидно, що вплив соціального середовища на курсантів молодших курсів вищого військового навчального закладу має свої відмінності. Саме тому при визначенні факторів дезадаптації треба взяти до уваги тезу М.Й.Варія про наявність у військовій організації двох контурів:

- зовнішньополітичні, духовні, національні, соціальні й економічні фактори, які впливають на процеси взаємодії армії та народу, армії та держави.

- внутрішні соціально-психологічні процеси, що відбуваються у військовому середовищі [7, с. 110–111]. Звісно, ці контури не є жорстко відокремленими, вони взаємопов'язані й обумовлені. Такий підхід дає нам підґрунтя для певної інтерпретації усталених у соціальній педагогіці поглядів на фактори соціалізації (а у цьому разі – адаптації/дезадаптації) особистості. Для цього візьмемо за основу чотирирівневу класифікацію факторів соціалізації особистості, яку використовують відомі соціальні педагоги О.Безпалько [9, с. 23], А.Мудрик [10, с. 10–11], Ф.Мустаєва [10, с. 72]:

1. Мегафактори (мега – дуже великий) – космос, світ, планета, які так чи інакше через інші фактори впливають на соціалізацію всіх жителів Землі.

2. Макрофактори (макро – великий) – країна, етнос, суспільство, держава, що впливають на соціалізацію населення конкретної країни.

3. Мезофактори (мезо – середній) – фактори соціалізації великих груп людей, які визначаються за місцевістю і за типом поселення, у яких вони живуть (регіон, село, місто, селище); за належністю до аудиторії певних мереж масової комунікації (радіо, телебачення й інше); за належністю до тих чи інших субкультур.

4. Мікрофактори – фактори, що мають безпосередній вплив на конкретних людей, що з ними взаємодіють, – родина, сусідство, групи однолітків, виховні організації, різні державні, релігійні, суспільні і громадські об'єднання.

Вищевказана чотирифакторна структура дозволить нам більш повно визначити вплив соціальних факторів на процеси адаптації/дезадаптації курсанта. Для вирішення завдання дослідження необхідно звернути увагу на практику взаємодії Збройних сил України з цивільною сферою. Аналіз гуманітарного та соціального забезпечення свідчить про наявність як мінімум трьох основних напрямів, що характеризують соціально-педагогічну діяльність у Збройних силах України.

На перше місце військові фахівці ставлять працю органів військового управління з громадськими організаціями. Налагоджено співпрацю з 84-ма неурядовими громадськими організаціями, профспілковими організаціями та ЗМІ. Взаємодія з органами державної влади, місцевого самоврядування, громадськими організаціями якісно оцінюється 10-ма тисячами заходами військово-патріотичного спрямування, а також культурними і мистецькими з нагоди державних та професійних свят і подій. На жаль, відсутня інформація про попередження негативного впливу антивійськових (паціфістських) організацій, які здатні негативно впливати на морально-психологічний стан військовослужбовців.

Другим напрямом соціально-педагогічної роботи є система заходів, які мають за мету вирішення проблеми свободи віросповідання військовослужбовців. Привертає до себе увагу як сам факт створення Ради із справ душпастирської опіки при Міністерстві оборони України, так і її склад. Рада включає сім конфесій: Українська православна церква, Українська православна церква Київського патріархату, Українська автокефальна православна церква, Українська греко-католицька церква, Римокатолицька церква в Україні, Всеукраїнський союз

об'єднань євангельських християн-баптистів та Духовне управління мусульман України. Безумовно, створення вищезазваної Ради є суттєвим кроком вперед. У той же час дані конфесії далеко не повністю представляють релігійні уподобання військовослужбовців. Напевно, за межами Ради залишилися релігійні організації інших конфесій, вплив яких на військовослужбовців, на перший погляд, не значний. Але дуже часто саме ці релігійні організації, які не бажають співпрацювати з державними військовими організаціями, здатні негативно впливати на морально-психологічний стан військовослужбовців. Більш того, антивійськовий релігійний вплив на свідомість курсанта має латентний характер, і дуже часто з небезпекою потрапити під вплив тоталітарної секти.

Проведене соціально-педагогічне анкетування серед курсантів першого курсу (перший місяць служби) не визначило церкву як впливовий фактор адаптації чи дезадаптації курсантів молодших курсів. Такий стан справ стає очікуваним через особистісні психологічні особливості молодої людини, яка щойно стала курсантом. Анкетування вказує на свідомий вибір військової професії – 95,5% курсантів вказують, що стати військовим – це саме їх рішення, орієнтація на оволодіння навичками військової діяльності домінує над іншими життєвими проблемами.

Третій напрям соціально-педагогічної роботи спрямований на сприяння ефективності політики держави у сфері сім'ї та гендерної рівності. Саме для цього було створено Раду сімей військовослужбовців Збройних сил України.

Як бачимо, з поля зору соціально-педагогічного впливу армійських структур випали: дитячі садочки, школи, вищі навчальні заклади, молодіжні неформальні організації, що характеризують наявні молодіжні субкультури, групи однолітків маргінального характеру. Саме ці категорії факторів адаптації/дезадаптації курсантів потребують ретельного соціально-педагогічного аналізу.

Попереднє дослідження впливу соціальних факторів на адаптацію курсантів першого курсу вищих військових закладів Збройних сил України дозволило виявити найбільш впливові з них. Дослідження проводилося на базі Харківського університету Повітряних сил імені Івана Кожедуба. Вибірка склала 67 чоловік. Курсантами військових вузів стають юнаки переважно у віці 17–18 років (94%) тобто військовий досвід у яких практично відсутній. Викликає занепокоєння дуже малий відсоток тих курсантів, які вступили у ВВНЗ після строкової, контрактної служби або військового ліцею, таких лише 1,5%. Тобто майже втрачена практика передавання первинного військового досвіду курсантам, які вступили після закінчення школи, від курсантів, які отримали його безпосередньо у військових частинах.

Цікава мотивація молодих людей до військової служби. Так, 46,25% курсантів вказали, що на процес вибору професії військового найбільшою мірою вплинули батьки. Дуже важливим є й те, що 98% батьків позитивно сприймають вступ сина до ВВНЗ, але треба звернути увагу й на 2% тих батьків, хто не підтримує вибір сином військової професії. Це дає підґрунтя для певних дезадаптивних проявів

поведінки курсантів через можливий конфлікт між батьками та сином з проблеми вибору професії. Абсолютно протилежною ситуацією є така, коли вступ до ВВНЗ є майже вимогою батьків до сина без бажання останнього, таких курсантів 1,5%. А результатом знову ж може бути дезадаптивна поведінка курсанта з усіма негативними наслідками.

Також привертає увагу вплив засобів масової інформації – 19,4% курсантів вказують на ЗМІ як найбільший фактор впливу на вибір професії. Дійсно, серіали з військової тематики про курсантів та військових лицейців користуються широкою популярністю серед молоді. Організації військового та патріотичного виховання посідають третє місце за впливом на вибір професії офіцера, 16,4% курсантів вказали про це. Популяризація українського козацтва, широке відзначення військових свят – проведення військових парадів, висвітлення діяльності військово-патріотичних пошукових загонів – має позитивний вплив на формування особистості майбутнього офіцера.

Анкетування показало актуальність проблеми адаптації/деадаптації курсантів – лише 37,32% курсантів стверджують про повну адаптацію до військових умов. У той же час 62,68% курсантів заявляють про часткову адаптацію. Більш того, лише 8,9% курсантів заявляють про відсутність будь-яких проблем, що заважають адаптації до військового середовища. Решта 91,1% курсантів мають певні проблеми. Саме ці проблеми ми проаналізували з метою виявлення факторів дезадаптації курсантів. Так, найбільшими проблемами, що заважають адаптуватися, є якість та кількість їжі (41,7% курсантів), великі фізичні навантаження (7,46%), мало часу для сну (32,8%). Дані результати чітко відбивають індивідуальну психофізіологічну проблематику дезадаптації та свідчать про слабку індивідуальну підготовку молоді до військової служби – незагартованість та інфантильність. Таким чином, є підстави стверджувати про психофізіологічні фактори дезадаптації курсанта.

Наступними проблемами адаптації курсантів є: обмеженість спілкування з батьками (17,9% курсантів), обмеженість спілкування з коханою дівчиною (14,9%), обмеженість спілкування з друзями (8,9%).

Як бачимо, представлена проблематика висвітлює взаємодію курсанта з цивільним соціумом, з референтними для нього людьми, тобто джерелом дезадаптації є фактори цивільного соціуму.

Привертають до себе увагу також інші проблеми про які заявляють курсанти – обмеженість вільного часу (40,2%), труднощі з розкладом дня (19,4%), форма одягу (3%). Кількість курсантів, яких турбують вищевказані проблеми, незначна, але не може бути проігнорована нами. Даний перелік характеризує проблематику адаптації/деадаптації курсантів, виходячи з особливостей саме військового соціуму, і може бути представлена нами як військово-соціальні фактори.

Військовим командирам та вихователям треба взяти до уваги те, що курсанти першого курсу визначають тих, хто найбільше допомагає у подоланні дезадаптивних станів: командири (62,66% курсантів), батьки (44,76%), друзі та товариші по службі (35,80%).

Висновки

1. Фактори, що сприяють адаптації курсантів або дезадаптують їх необхідно поділити на фактори військово-соціальні та фактори цивільного середовища

2. Дезадаптація курсантів молодших курсів вищих військових навчальних закладів викликана **психофізіологічними факторами**: якість та кількість їжі, великі фізичні навантаження, брак часу для сну; **військово-соціальними факторами**: обмеженість вільного часу, розклад дня, форма одягу; **факторами цивільного середовища** – обмеженість спілкування з батьками, коханою дівчиною, друзями.

3. Найбільш впливовими соціально-педагогічними факторами, що сприяють адаптації курсантів молодших курсів, є командири та вихователі, батьки та близькі. Це дає підстави для налагодження соціально-педагогічної співпраці між ними з метою надання допомоги курсантам у подоланні дезадаптивних станів.

4. Виявлення соціальних факторів, що сприяють адаптації курсантів, та соціальних факторів, що провокують дезадаптацію, дає підстави для подальшого наукового дослідження щодо розробки та застосування соціально-педагогічних заходів профілактики дезадаптивної поведінки курсантів молодших курсів вищих військових навчальних закладів.

Література

1. Біла книга України // Військо України. Спеціальний випуск. – 2010. – № 2. – С. 2–85.
2. Андресюк Б. Ми хочемо відновити соціальну справедливість яка, на жаль, у певних аспектах постійно порушувалася по відношенню до військовослужбовців / Б. Андресюк // Військо України. – 2010. – № 6. – С. 7.
3. Нещадим М. І. Військова освіта України: історія, теорія методологія, практика : автореф. дис. ... д. пед. наук : спец. 13.00.04 / Нещадим Микола Іванович. – К. : Інститут педагогіки і психології професійної освіти Академії педагогічних наук України, 2004. – 57 с.
4. Ивашко Н. Н. Адаптация курсантов к образовательной среде ВУЗа ФСИН России : автореф. дисс. канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Ивашко Наталья Николаевна. – Новокузнецк : ГОУ ВПО "Кузбасская государственная педагогическая академия", 2009. – 20 с.
5. Горліченко М. Г. Педагогічні умови адаптації курсантів до навчання у вищих військових навчальних закладах : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Горліченко Марина Григорівна. – О. : Південноукраїнський держ. педагогічний ун-т ім. К. Д. Ушинського, 2004. – 210 с.
6. Рютін В. В. Педагогічні умови соціалізації військовослужбовців строкової служби : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.05 / Рютін Віталій Васильович. – Луганськ : Луганський національний педагогічний ун-т ім. Т. Г. Шевченка, 2006. – 216 с.
7. Лукашевич Н. П. Социология образования : [конспект лекций] / Н. П. Лукашевич, В. Т. Солодков : под ред. Н. П. Лукашевича. – К. : МАУП, 1997. – 224 с.

8. Мудрик А. В. Социальная педагогика : [учеб. для студ. пед. вузов] / А. В. Мудрик. – М. : Издательский центр “Академия”, 2003. – 184 с.
9. Безпалько О. В. Соціальна педагогіка в схемах і таблицях : [навч. посіб.] / О. В. Безпалько. – К. : Центр навчальної літератури, 2003. – 134 с.
10. Мустаева Ф. А. Основы социальной педагогики : [учебник для студентов высших педагогических учебных заведений] / Ф. А. Мустаева. – М. : Академический проект ; Екатеринбург : Деловая книга, 2002. – 416 с.

УДК 372.4:371.671

ДО ПРОБЛЕМИ АНАЛІЗУ СТРУКТУРИ ПІДРУЧНИКА У ПРОЦЕСІ ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Юрченко Н.М., Грона Н.В.

Стаття присвячена проблемі теоретико-методичної підготовки майбутніх учителів початкових класів у сучасних умовах модернізації освіти. Значне місце у початковій школі приділяється роботі з підручником, який є складною педагогічною системою зі специфічною змістовою структурою. Ефективність організації роботи з підручником у початковій школі залежить від розуміння майбутніми вчителями структури навчальної книги, вміння “читати” її, оптимально використовувати в навчальній діяльності.

***Ключові слова:** підручник, структура підручника, апарат орієнтування, апарат засвоєння, професійна підготовка вчителя початкових класів.*

Статья посвящена проблеме теоретико-методической подготовки будущих учителей начальных классов в современных условиях модернизации образования. Значительное место в начальной школе уделяется работе с учебником, который является сложной педагогической системой со специфической содержательной структурой. Эффективность организации работы с учебником в начальной школе зависит от понимания будущими учителями структуры учебной книги, умение “читать” её и оптимально использовать в учебной деятельности.

***Ключевые слова:** учебник, структура учебника, аппарат ориентировки, аппарат усвоения, профессиональная подготовка учителя начальных классов.*

The article deals with the issue of theoretical and methodological education of future primary school teachers in the present day conditions of the modernization of education. In primary school significant time is apportioned for work with a textbook that is a complex educational system with a specific content structure. The effectiveness of the organization of work with a textbook in primary school depends on future teachers' understanding of a textbook structure, on their skills to “read” it and to use it in teaching to the best advantage.

***Key words:** textbook, textbook structure, mechanism of orientation, mechanism of learning, professional education of primary school teachers.*

Перехід загальноосвітньої школи на нову структуру і термін навчання, оновлення змісту шкільної освіти активізували наукові пошуки у галузі теорії шкільного підручника, зокрема забезпечення його технологічності, розвивальної спрямованості, що набуває особливої гостроти в умовах особистісно орієнтованого навчання.

Структура, зміст, методи роботи зі шкільними книгами в сучасних умовах розкривають дидактичні принципи педагога: серйозні вимоги до дитини, врахування її інтересів і можливостей, продуманість усього процесу класної і домашньої роботи з підручником, відбір з наукової системи найбільш необхідного. Тому майбутній спеціаліст повинен вільно орієнтуватись у структурі підручника, вдало вико-

ристовувати його дидактичний та виховний потенціал у навчальному процесі.

Аналіз фундаментальних праць з проблем підручникотворення (В.Г.Бейлінсон, В.П.Беспалько, Д.Д.Зуєв, І.Я.Лернер) дозволяє виділити найважливіші характеристики навчальної книжки, які виступають концептуальними положеннями сучасної теорії шкільного підручника: підручник як носій змісту освіти та засіб навчання; підручник як цілісна модель процесу навчання в єдності його змістової та процесуальної сторін; технологічність навчальної книжки, взаємозв'язок викладання й учіння з орієнтацією на провідні концепції процесу навчання.

Виступаючи стратегічною моделлю навчального процесу, підручник відображає зміст конкретної

навчальної дисципліни, що підлягає засвоєнню. Водночас він є його сценарієм, тобто включає діяльність учнів, спрямовану на застосування набутих знань на практиці.

Шкільний підручник, який сприяє ефективній організації навчального процесу, має свою, притаманну лише навчальній книзі структуру. У професійному становленні вчителів початкових класів розуміння структури стає все більш пріоритетним, оскільки в сучасних умовах підручник повинен сприяти активізації пізнавальної діяльності учнів, розвивати їх розумові здібності, пам'ять, допитливість, зацікавленість предметом, виробляти уміння самостійного набуття знань. Сучасний підручник виступає в ролі носія не лише певної суми знань, їх закріплення в пам'яті та відтворення при потребі, а й змісту тих видів діяльності, які ведуть до розвитку творчого потенціалу учнів.

Аналіз теоретичних джерел свідчить, що в науці сформувався кілька підходів до визначення

структури підручника. Одні автори (Є.Перовський, Ф.Коровкін, Л.Зоріна та ін.) під структурою навчальної книги розуміють побудову її предметного змісту і в якості компонентів підручника виділяють розділи і параграфи. Інші (В.Бейлінсон, Д.Зуєв та ін.) трактують структуру підручника як вираження книжними засобами способів подачі навчального матеріалу і в якості компонентів підручника виділяють текст, ілюстрації тощо. На думку Д.Зуєва, виділення структурних елементів підручника може відбуватися за різними ознаками, однак у якості головної ознаки він запропонував домінуючу функцію – забезпечити засвоєння навчального матеріалу [4]. Структура підручника у розумінні відомого дидакта включає такі елементи: текст (основний, додатковий, пояснювальний) та позатекстові компоненти (апарат орієнтування, апарат організації засвоєння, ілюстративний матеріал).

Пропонуємо модель типологічної структури шкільного підручника Д.Зуєвим (див. табл. 1).

Таблиця 1

Тексти			Позатекстові компоненти		
Головний	Додатковий	Пояснювальний	Апарат організації засвоєння (АОЗ)	Ілюстративний матеріал(ІМ)	Апарат орієнтування (АО)
	Документально-хрестоматійні матеріали. Матеріали необо'язкового вивчення. Звертання. Довідковий матеріал	Предметний. Вступ. Примітки і прояснення. Словник.	Запитання і завдання. Таблиці. Інструктивні матеріали. Виділення. Підписи під ілюстраціями. Тести. Пам'ятки	Предметні, художньо-образні, сюжетні. Документальні, технічні інструктивно-методичні. Декоративно-символічні. Креслення, схеми і плани. Карти. Діаграми і графіки	Передмова. Зміст. Рубрикація. Вказівники. Бібліографія. Сигнали-символи. Колонтитули

Я.П.Кодлюк підтримує думку Д.Д.Зуєва, що провідна роль у забезпеченні процесуальності навчальної книжки належить апарату засвоєння матеріалу – структурному компоненту, що покликаний “стимулювати і направляти пізнавальну діяльність учнів у процесі засвоєння ними змісту підручника, сприяючи тим самим розвитку їхніх пізнавальних інтересів, здібностей, формуванню спеціальних навчальних умінь і навичок, тобто умінь і навичок самостійної діяльності з навчальним матеріалом” [7, с. 11].

Мета статті – показати, що ефективність організації роботи з підручником у початковій школі залежить від розуміння майбутніми вчителями структури навчальної книги, вміння “читати” її і оптимально використовувати в навчальній діяльності.

З метою розуміння структури сучасного підручника для початкової школи ми пропонуємо студентам аналізувати підручники за планом.

Схема аналізу навчально-методичного апарату підручника (на прикладі однієї теми)

I. Тема уроку, мета вивчення даного матеріалу. Вимоги програми.

II. Дотримання покрокового (поетапного) засвоєння конкретного поняття, правила.

III. Характер питань і завдань для учнів:
- з метою повторення вивченого, систематизації фактів, понять, формування навичок;
- з метою оволодіння методами логічного мислення та творчої діяльності (аналіз, синтез, порів-

няння, узагальнення, уточнення, конкретизація, систематизація, самостійна робота);

- з метою застосування отриманих знань (виконання самостійних робіт, оволодіння вміннями та навичками);

- з метою організації індивідуального та диференційованого підходу до навчання;

- з метою посилення комунікативної спрямованості навчання;

- з метою розвитку усного та писемного мовлення учнів;

- з метою встановлення внутрішньопредметних і міжпредметних зв'язків;

- з метою розвитку навичок самоконтролю.

IV. Засоби організації навчально-пізнавальної діяльності (умовні позначення, інструкції, пам'ятки, таблиці, значкисимволи, рекомендації, графічні засоби (підкреслення, обведення).

V. Характер мовного матеріалу:

- доступність;
- ясність;
- логічність;
- стислість;
- пізнавальність;
- зв'язок із життям;
- високохудожність.

VI. Виховний потенціал навчального матеріалу:

- моральне виховання учнів, формування етичних норм і гуманістичних ціннісних орієнтацій;

- виховання в учнів громадянської позиції, патріотичних почуттів, соціальної активності і відповідальності, толерантності в міжнаціональних стосунках;
- екологічне виховання, спрямованість на дбайливе ставлення до природи, відповідальність за її збереження та охорону;
- виховання правової культури;
- формування почуття прекрасного та естетичних ідеалів;
- виховання свідомого ставлення до праці, дисциплінованості, здатності учнів до безпечної життєдіяльності в сучасному високотехнологічному суспільстві.

VII. Розвивальний ефект навчального матеріалу:

- вплив навчального матеріалу на мотивацію навчальної діяльності учнів, розвиток інтересу до навчального предмета;
- здатність навчального матеріалу до розвитку інтелекту і логічного мислення учня;
- розвиток пізнавальних здібностей учнів, спонукання їх до творчої діяльності, продуктивного мислення;
- вплив навчального матеріалу на емоційну сферу формування особистості;

- формування учнів практичних умінь і навичок.
- Особливою увагою під час аналізу потребує розвивальна функція підручника, яка полягає, як зазначає О.Я.Савченко, “насамперед в умінні автора спроектувати у текстах, завданнях, схемах розгорнуте уміння вчитися (ставити та усвідомлювати мету діяльності, складати план і відбирати засоби виконання, прогнозувати результати, раціонально виконувати, здійснювати самоконтроль та самооцінку), тобто вдало реалізувати процесуальний аспект підручника” [8, с. 5].
- Адже в умовах спрямованості школи на особистісно орієнтоване навчання неабиякої ваги набуває проблема формування у молодших школярів творчих здібностей, у даному разі – засобами підручника. Тому доцільно насичувати навчальну книгу завданнями з формування уміння переносити знання у нову ситуацію, різнобічно аналізувати предмети, бачити нові функції об’єкта, знаходити багатоваріантність розв’язків: вправами з розвитку уваги, гнучкості мислення.

Пропонуємо результати дослідження студентами підручника “Русский язык, 3 класс” (Гудзик И. Ф. Русский язык, 3 класс / И. Ф. Гудзик, В. В. Гурская. – Київ: Освіта, 2006), представлені у вигляді презентації.

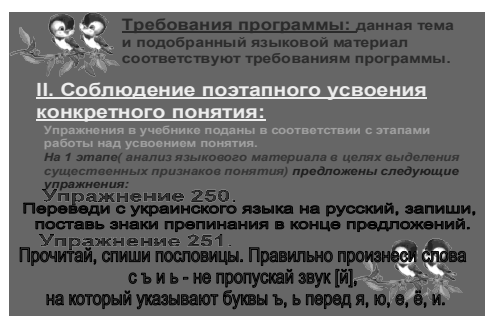
I. Тема урока:
“Правильно произносим и пишем слова с ь перед я, ю, е, ё, и. Говорим, составляем высказывание по загадке, пословице.”

Цель изучения материала:
 учить детей правильно произносить и писать слова с ь перед я, ю, е, ё, и. Формировать навыки правильного письма. Развивать связную речь, пополнять словарный запас детей. Воспитывать трудолюбие, честность, доброту.

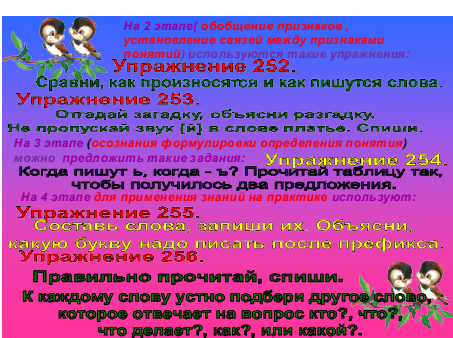


Требования программы: данная тема и подобранный языковой материал соответствуют требованиям программы.

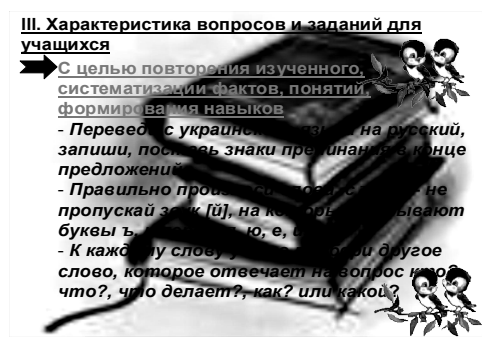
II. Соблюдение поэтапного усвоения конкретного понятия:
 Упражнения в учебнике поданы в соответствии с этапами работы над усвоением понятия.
 На 1 этапе (анализ языкового материала в целях выделения существенных признаков понятия) предложены следующие упражнения:
 Упражнение 250. Переведи с украинского языка на русский, запиши, поставь знаки препинания в конце предложений.
 Упражнение 251. Прочитай, спиши пословицы. Правильно произнеси слова с ь и ь - не пропускай звук [й], на который указывают буквы ь, ь перед я, ю, е, ё, и.



На 2 этапе (обобщение признаков, установление связей между признаками понятий) используются следующие упражнения:
Упражнение 252. Сравни, как произносятся и как пишутся слова.
Упражнение 253. Отгадай загадку, объясни разгадку.
Не пропускай звук [й] в слове платье. Спиши.
 На 3 этапе (осознания формулировки определения понятия) можно предложить такие задания: **Упражнение 254.** Когда пишут ь, когда - ь? Прочитай таблицу так, чтобы получилось два предложения.
 На 4 этапе (для применения знаний на практике используют):
Упражнение 255. Обозначь, запиши их. Объясни, какую букву надо писать после префикса.
Упражнение 256. Правильно прочитай, спиши.
 К каждому слову устно подбери другое слово, которое отвечает на вопрос кто?, что?, что делает?, как?, или какой?.

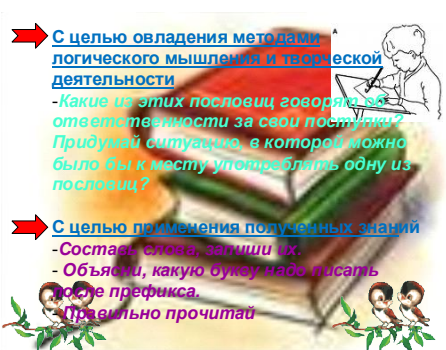


III. Характеристика вопросов и заданий для учащихся
 С целью повторения изученного, систематизации фактов, понятий, формирования навыков
 - Переведи с украинского языка на русский, запиши, поставь знаки препинания в конце предложений.
 - Правильно произнеси слова, не пропускай звук [й], на который указывают буквы ь, ь перед я, ю, е, ё, и.
 - К каждому слову устно подбери другое слово, которое отвечает на вопрос кто?, что?, что делает?, как? или какой?



С целью овладения методами логического мышления в творческой деятельности
 - Какие из этих пословиц говорят об ответственности за свои поступки? Придумай ситуацию, в которой можно было бы к месту употребить одну из пословиц?

С целью применения полученных знаний
 - Составь слова, запиши их.
 - Объясни, какую букву надо писать после префикса.
 Правильно прочитай



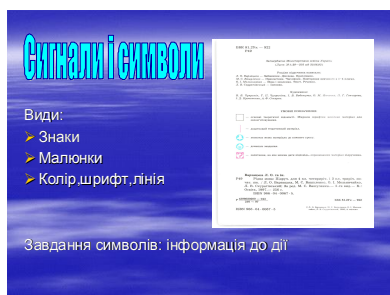
С целью установления внутрипредметных и межпредметных связей
 - Переведи с украинского языка на русский. Запиши.
 С целью развития устной и письменной речи учащихся
 - Правильно употреби слова в речи.
 - Придумай ситуацию, в которой можно было бы к месту употребить одну из пословиц.
 - Составь слова.
 - Объясни, какую букву надо писать после префикса.
 - Правильно прочитай.



По-русски	По-украински	Таблицы:
Съел	Їв	
[й] [э]	[й] [і]	
Был	Було	
[й] [у]	[й] [у]	
Плыве	Пливе	
[й] [э]	[й] [і]	
Букву ь пишем	После согласного перед я, ю, е, ё, и	Если согласный стоит в конце префикса: въезд, съел
Букву ь пишем	После согласного перед я, ю, е, ё, и	В остальных случаях (не после префикса): въезься, чьё

Пропонуємо презентації, які аналізують апараторієнтування у підручнику з української мови для 4 класу (Вашуленко М. С. Рідна мова : [під-

ручник для 4 кл.] / М. С. Вашуленко, С. Г. Дубовик, О. І. Мельничайко та ін. – К. : Освіта, 2004. – Ч. 1. – 128 с.)



Такий підхід до аналізу сучасного підручника для початкової школи сприяє усвідомленню студентами підручника як складної педагогічної системи зі специфічною змістовою структурою. Майбутні педагоги повинні усвідомити, що сучасний підручник повинен забезпечувати ті структурні компоненти, які стимулюють активну пізнавальну діяльність учня. Таке поєднання елементів власне підручника (систематичне викладання основ наук), робочої книги (запитання, завдання, проблемні установки), збірника навчальних матеріалів і елементів довідника (показчики, таблиці, словники) сприяє ґрунтовному засвоєнню мовного і мовленнєвого матеріалу учнями початкової школи.

Дидактичну обробку повинен мати весь допоміжний компонент підручника, передмова, закінчення, в т.ч. зміст і рубрикація (частини тексту, розділи, глави, назви параграфів і пунктів). Назви повинні відповідати змісту, який розвивається, а в самому параграфі

пункти повинні представляти його план, виділяти головні думки, мати фактичну, а не формальну відповідність, бо вони допомагають учням орієнтуватися в усьому тому матеріалі, який вивчається.

Студенти повинні усвідомити, що поділ тексту на основний і додатковий допомагає вчителю здійснювати диференційований підхід до різних категорій учнів. Дозування матеріалу має оптимальні розміри, зростаючу трудність і пропорційне навантаження.

Отже, такий підхід до аналізу підручника для початкової школи сприятиме свідомому засвоєнню студентами методичного матеріалу про структуру підручника, його багатофункціональність. А це у свою чергу сприятиме готовності майбутнього вчителя до професійної діяльності, у нього будуть сформовані навички інформаційної культури, здатність до інтегрування знань, а результатом цього є те, що педагоги зможуть навчити дитину вчитися.

Література

1. Вашуленко О. Особливості методичного апарату підручників з рідної мови / О. Вашуленко // Початкова школа. – 2007. – № 1. – С. 5–57.
2. Волошина Н. Підручникотворення на порозі третього тисячоліття / Н. Волошина // Українська література в загальноосвітній школі. – 2006. – № 3. – С. 2–4.
3. Гудзик І. Ф. Русский язык, 3 класс / И. Ф. Гудзик, В. В. Гурская. – Київ : Освіта, 2006.
4. Зуев Д. Д. Школьный учебник / Д. Д. Зуев. – М. : Педагогика, 1983. – 240 с.
5. Кодлюк Я. П. Дидактика шкільного підручника / Я. П. Кодлюк // Рідна школа. – 2003. – № 1. – С. 12–14.
6. Кодлюк Я. П. Шкільний підручник як організатор засвоєння навчального матеріалу / Я. П. Кодлюк // Проблеми сучасного підручника : [зб. наук. праць]. – К. : Педагогічна думка, 2003. Вип. 4. – 2003. – С. 10–17.
7. Кодлюк Я. П. Підручник для початкової школи: психолого-педагогічні основи побудови / Я. П. Кодлюк // Початкова школа. – 2003. – № 10. – С. 39–43.
8. Савченко О. Удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів / О. Савченко // Освіта України. – 2001. – 21 вересня. – С. 6.

УДК 81'243:371.671

ДИДАКТИЧНІ ОСНОВИ СТВОРЕННЯ НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНИХ КОМПЛЕКСІВ З КОМП'ЮТЕРНОЮ ПІДТРИМКОЮ У НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Биконя О.П.

У статті досліджуються дидактичні основи створення сучасних навчально-методичних комплексів (НМК) з комп'ютерною підтримкою для навчання студентів немовних спеціальностей англійської мови.

Ключові слова: дидактичні основи, навчально-методичний комплекс, комп'ютери, студенти немовних спеціальностей.

В статье исследуются дидактические основы создания современных учебно-методических комплексов (УМК) с компьютерной поддержкой для обучения студентов неязыковых специальностей английскому языку.

Ключевые слова: дидактические основы, учебно-методический комплекс, компьютеры, студенты неязыковых специальностей.

The article deals with didactic foundations of the organization of computerized teaching and methodological complexes (TMC) for teaching English for students of non-linguistic specialties.

Key words: didactic foundation, teaching and methodological complex, computer, students of non-linguistic specialties.

Законодавчими і нормативно-правовими документами української держави, зокрема законами України "Про освіту", "Про вищу освіту", Національною доктриною розвитку освіти в Україні одним із головних завдань розвитку педагогічної науки визначено створення умов для застосування інформаційних технологій у навчально-пізнавальній діяльності учнів. Створення ж сучасного навчально-методичного комплексу з комп'ютерною підтримкою у навчанні англійської мови є важливою умовою підготовки студентів немовних спеціальностей. Згідно з С.Ю.Ніколаєвою, О.П.Петрашук, в ідеалі усі засоби навчання мають бути подані у навчально-методичному комплексі (НМК), який охоплює програми, підручники, посібники, таблиці, малюнки тощо [5].

З метою визначення вимог створення НМК ми звернулися до праць Ш.О.Амонашвілі, Н.П.Басай, І.Л.Бім, В.П.Безпалька, Н.Ф.Бориско, Г.Ващенко, Н.Д.Гальскової, Н.С.Жданової, Д.Д.Зуєва, Г.О.Китайгородської, В.В.Краєвського, Т.І.Коваль, Я.Кодлюк, І.Я.Лернера, С.Ю.Ніколаєвої, В.М.Плахотника, В.Г.Редько, О.Я.Савченко, Н.К.Скляренко, В.О.Сухомлинського, К.Д.Ушинського, А.Фурмана, І.С.Якиманської, Е.Антони, М.С.Канале, Н.Дулай, У.Хармер, С.Крашен, С.Савінгтон, М.Ролдан, Р.Скехан, Н.Стерн, Н.Віддосон, К.Вільямс та інших.

Перехід на кредитно-модульну систему організації навчального процесу посилив увагу та вимоги щодо науково-методичного забезпечення вза-

галі і кожної навчальної дисципліни зокрема. Необхідною передумовою впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу є повне забезпечення інформатизації навчального процесу.

Отже, метою цієї статті є дослідження науково-педагогічних засад створення НМК з комп'ютерною підтримкою у навчанні англійської мови для підготовки студентів немовних спеціальностей. Для вирішення даної проблеми необхідно розглянути, що можна віднести до традиційного навчально-методичного забезпечення й сучасного інтерактивного забезпечення на електронних носіях.

Згідно з І.Л.Бім, Н.Ф. Бориско, Н.С.Ждановою, сучасний НМК з іноземної мови виступає у вигляді багатокomпонентного комплексу, до складу якого входять підручник, книжка для викладача, робочі зошити на друкованій основі та дидактичні засоби [1–3]. До дидактичних засобів ми відносимо комп'ютерний підручник (посібник). Зазначимо, що комп'ютерний підручник (найпопулярніший його відповідник – **електронний підручник (ЕП)**) – це **програмно-методичний комплекс**, який забезпечує можливість самостійно засвоїти навчальний курс або його розділ [4]. ЕП поєднує у собі властивості звичайного підручника, довідника, задачника та системи тестування. ЕП у найпростішому випадку є електронним варіантом друкованих навчальних матеріалів. Вони доступніші, компактні; існує

можливість оперативного внесення змін та передачі підручників на великі відстані. Але на сьогодні більш актуальними є ЕП другого покоління – це **навчально-методичні інтерактивні комплекси** з розширеними функціями інтерактивності за рахунок використання телекомунікаційних послуг [4].

На думку Т.І.Коваль, **електронний підручник**, що використовується у вищих навчальних закладах, – це інтерактивний навчально-методичний комплекс, комп'ютерний засіб організації самонавчання студентів (наодинці чи під керівництвом викладача) у процесі їх самостійної навчально-пізнавальної діяльності з урахуванням майбутнього фаху, етапу навчання, робочої програми дисципліни, визначених форм, видів, методів і підходів до навчання та стратегій управління траєкторією учіння студентів [4]. Такі підручники мають низку позитивних особливостей порівняно з такими, що створені на паперових носіях інформації, а саме:

- використання цілком нового принципу організації структури та змісту із застосуванням гіпертекстової нелінійної та багаторівневої структури, що забезпечує студентів зручну систему навігації підручником, вільний доступ до навчального матеріалу надає йому певний ступінь свободи у виборі рівня складності і порядку перегляду змісту;
- можливість інтеграції навчальних інформаційних ресурсів, які подаються в електронній формі;
- забезпечення високої інтерактивності навчально-виховного процесу;
- компактність зберігання навчальної інформації на магнітному носії інформації;
- простий спосіб тиражування підручника, швидке поновлення та модифікація, динамічне збагачення його новим змістом відповідно до рівня сучасної науки;
- організація програмного управління навчально-пізнавальною діяльністю студента у процесі його навчання за індивідуальною траєкторією;
- використання для оформлення навчального матеріалу графічних, аудіовізуальних та анімаційних об'єктів (мультимедійних засобів);
- наявність у тексті довідково-інформаційної пошукової системи;
- організація оперативного зворотного зв'язку в синхронному та асинхронному режимах роботи, що забезпечує швидке одержання студентами навчально-методичних матеріалів для самостійного опрацювання;
- зручність пересилки електронною поштою результатів самостійного виконання завдань у процесі навчання студентів і/або контролю їх навчальних досягнень;
- організація розгалуженого зворотного зв'язку під час виконання комп'ютерних вправ;
- підвищення активності студентів, формування в них мотивації до процесу самонавчання, забезпечення комфортнішими порівняно з паперовими носіями інформації умовами творчого самовираження;
- усунення психологічних проблем, пов'язаних із комунікацією суб'єктів навчання, та використання диференційованого підходу до навчання без морально-психологічних недоліків його застосування.

Для реалізації вибору кожним студентом власної індивідуальної траєкторії навчання необхідно, щоб навчальний матеріал викладався на різних

рівнях складності, кожний рівень містив базовий і варіативний компоненти. Важливого значення при цьому набувають розробка (методична і технічна) технологій управління і самоуправління процесом пізнання, своєчасне виявлення помилок студентів, оперативний зворотний зв'язок для вироблення викладачем відповідних рекомендацій.

Для ефективного функціонування студентів у середовищі НМК з електронним носієм особливого значення набувають методи візуалізації початкових даних, проміжних результатів обробки, що забезпечують єдину форму представлення поточної і кінцевої інформації у вигляді відображень, адекватних зоровому сприйняттю людини і зручних для однозначного тлумачення одержаних результатів. Легкість в освоєнні і використанні даного середовища для генерації НМК з електронним носієм досягається за рахунок вживання візуальних технологій і можливості використовування викладачем при викладанні англійської мови будь-яких текстових і графічних редакторів для написання змісту даного НМК.

Недостатня ефективність використання НМК з електронним носієм у вищих навчальних закладах зумовлена не тільки недоліками власне електронних засобів навчання, а й недостатньою розробленістю психолого-педагогічних та дидактичних засад їх використання у навчальному процесі.

Розробка навчально-методичного комплексу з комп'ютерною підтримкою у навчанні англійської мови повинна ґрунтуватися на методичних принципах, які спираються на загальнопедагогічні принципи (науковості, гуманізації, системності, послідовності, наочності, доступності, циклічності, активності, свідомості, самостійності, міцності знань, умінь і навичок, міжпредметних зв'язків, зв'язку теорії з практичною професійною діяльністю) і виступають в органічній з ними єдності.

У структуру навчально-методичного комплексу з комп'ютерною підтримкою у навчанні англійської мови включаємо такі складові: 1) робочу навчальну програму; 2) презентації навчального матеріалу; 3) навчальний посібник; 4) методичні рекомендації з використання НМК з електронним носієм; 5) глосарій (тезаурус); 6) практикум; 7) завдання для самостійного опрацювання; 8) комп'ютерні тести; 9) книгу для викладача.

Використання сучасних НМК з електронним носієм у навчанні студентів немовних спеціальностей англійської мови дозволяє забезпечити: доступність і наочність навчання, змістовність і системність навчальної інформації, можливість використання зручного інтерфейсу, яскраву емоційну забарвленість навчально-пізнавальної діяльності.

Таким чином, застосування НМК з електронним носієм у навчанні іноземної мови розширить освітнє поле, дозволить студентам, окрім засвоєння знань, умінь і навичок на теоретичних, практичних і творчих заняттях, самостійно вивчати іноземну мову, розвивати професійно важливі якості особистості, що значно підвищить ефективність навчання.

Наступним нашим кроком буде детальне ознайомлення з авторським навчально-методичним комплексом з комп'ютерною підтримкою у навчанні студентів немовних спеціальностей англійської мови.

Література

1. Бим И. Л. К проблеме оценивания современного учебника иностранного языка / И. Л. Бим, О. В. Афанасьева, О. А. Радченко // Иностр. яз. в школе. – 1999. – № 6. – С. 13–17.
2. Бориско Н. Ф. Теоретические основы создания учебно-методических комплексов для языковой межкультурной подготовки учителя иностранных языков : дисс. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.02 / Бориско Наталья Федоровна. – К., 2000. – 508 с.
3. Жданова Н. С. Зміст і структура навчально-методичного комплексу з німецької мови для майбутніх менеджерів : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Жданова Наталія Сергіївна; Київськ. держ. лінгв. унів. – К., 2008. – 344 с.
4. Коваль Т. І. Професійна підготовка з інформаційних технологій майбутніх менеджерів-економістів : [монографія] / Тамара Іванівна Коваль. – К. : Ленвіт, 2007. – 264 с. – Бібліогр.: с. 202–232.
5. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах : [підруч. для студентів вищих навч. закл.] / О. Б. Бігич, С. В. Гапонова, Г. А. Гринюк та ін. ; керівн. автор. кол. С. Ю. Ніколаєва. – [2-ге вид.] – К. : Ленвіт, 2002. – 328 с.

УДК 159.9

СТАВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ ДО НОВОВВЕДЕНЬ В ОСВІТІ У КОНТЕКСТІ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ

Іванченко С.М., Щотка О.П.

Стаття присвячена проблемі формування образу Болонського процесу у студентів – головних бенефіціарів цієї інновації у системі вищої освіти України. У масовому опитуванні студентів Ніжинського держуніверситету взяли участь 145 осіб (I–VI курси). Результати показали, що наразі образ Болонського процесу несформований, фрагментарний. Поінформованість студентів про БП обмежена їхнім повсякденним досвідом (рейтинги, бали); більшості студентів бракує інформації про його мету та принципи. Ставлення студентів до БП найчастіше негативне або невизначене, а результати впровадження БП у країні вони оцінюють як частково досягнуті. Таким чином, з метою формування позитивного образу БП у студентів необхідно запровадити низку інформаційно-промоційних заходів, які б не лише підвищили рівень загальної поінформованості, а й висвітлили можливості та переваги, які Болонська система освіти дає кожному.

Ключові слова: Болонський процес, образ інновації, поінформованість, ставлення, результати впровадження.

Статья посвящена проблеме формирования позитивного образа Болонского процесса у студентов – основных бенефициариев этой инновации в системе высшего образования Украины. В массовом опросе приняли участие 145 студентов I–VI курсов Нежинского госуниверситета. Результаты показали, что образ Болонского процесса у студентов сформирован частично, фрагментарен. Осведомлённость студентов ограничена их ежедневным опытом (рейтинги, баллы); большинству студентов не хватает информации о целях и принципах БП. Отношение студентов к БП чаще всего негативное или неопределённое, а результаты внедрения БП в стране они оценивают как частично достигнутые. Таким образом, с целью формирования позитивного образа БП у студентов необходимо проводить ряд информационно-агитационных мероприятий, которые не только повышали бы общую осведомлённость, но и информировали о возможностях и преимуществах, которые Болонская система образования даёт каждому.

Ключевые слова: Болонский процесс, образ инновации, осведомлённость, отношение, результаты внедрения.

The article deals with the issue of formation of the percept of the Bologna Process among students who are the main beneficiaries of this innovation in the system of higher education in Ukraine. 145 students were questioned in the opinion poll at the Nizhyn State University (from the 1st through the 6th years of studying). The results show that currently the percept of the Bologna Process is fragmentary. Students' knowledge about the Bologna Process is limited by their everyday experience (ratings, points) and the majority of students do not have sufficient information about its goal and principles. Student attitudes are predominantly negative or undefined and they consider the objectives of the Bologna Process introduction as partially achieved. Consequently, in order to form a positive percept of the Bologna Process among students it is necessary to launch an information campaign that would not only raise the level of general knowledge, but also highlight the possibilities and advantages of the Bologna Process for everyone.

Key words: Bologna process, percept of innovation, knowledge, attitude, implementation results.

У 2010 р. Україна мала завершити перехід до вищої освіти згідно з планом приєднання до Болонського процесу. Але реалізація цього задуму наразі не завершена, хоча протягом останніх п'яти років у країні було багато зроблено, щоб перевести вищу освіту на європейські рейки. У літературі є досить багато відомостей про роль організаційних, економічних, правових чинників, які впливають на цей процес [1; 3; 9]. Від початку приєднання України до Болонського процесу не вщухають дебати про те, чи потрібно взагалі нашій державі рухатися у цьому напрямку, чи не втратимо ми своєї унікальної системи освіти [3; 6]. Серед освітань нема одностайності щодо цього. Проте відомо, що позитивне ставлення, громадська підтримка сприяють упровадженню соціальних реформ. І навпаки, якщо у цільовій групі немає чіткого уявлення та не сформоване позитивне ставлення, годі очікувати, що реформа буде впроваджуватися швидко та ефективно.

У літературі з цього питання існують дані про те, як ставиться до реформи освіти загальне населення, освітяни [5; 7], але бракує даних щодо Болонського процесу очима студентів, які вчаться за новими правилами, а також є головним бенефіціаром цього процесу. Мета даного дослідження – вивчити, якою мірою у студентів ВНЗ сформований образ Болонського процесу, та визначити шляхи формування позитивного образу і підвищення рівня підтримки освітніх інновацій.

Дослідження

Емпіричне дослідження образу Болонського процесу (БП) проводилося у Ніжинському держуніверситеті ім. М.В.Гоголя у травні 2010 р. У базовому опитуванні взяли участь студенти I курсу (ф-т іноз. мов) – 15 осіб; IV курсу – усі факультети, 99 осіб; VI курсу (магістранти) – усі факультети, 31 особа.

Основну вибірку склали студенти IV та VI курсів, I курс виступав як контрольна група. Студенти VI курсу, які на той час уже прослухали курс “Вища освіта України та Болонський процес” (36 годин), можуть вважатися краще обізнаними з Болонською системою, ніж студенти IV курсу: навчальна програма передбачає ознайомлення студентів з інтегративними тенденціями у освіті, питаннями входження України в Європейське освітнє поле, Болонський процес. У результаті засвоєння цього курсу студенти повинні вміти, зокрема, наступне: формувати інформаційний пакет ECTS, індивідуальний навчальний план студента, змістовий модуль дисципліни, розробляти структуру залікового кредиту курсу та ін. [2].

Для опитування студентів була спеціально розроблена анкета, спрямована на оцінку ступеня сформованості образу Болонського процесу. Зокрема, вивчалися знання про те, що таке Болонський процес, його мета, які елементи входять до його складу; оцінка окремих елементів БП (позитивна/негативна) та оцінка рівня впровадження БП в Україні з точки зору досягнення його мети.

Перш ніж проводити дослідження, необхідно вирішити, що ми будемо розуміти під образом Болонського процесу (ідеальний або еталонний образ) і як визначати, якою мірою він сформований у студентів (реальний образ).

Болонська система – це реформа, яка відбувається на декількох рівнях – на рівні навчального

процесу, на інституціональному рівні та надінституціональному рівні. Нижчий щабель – це зміни у навчальному процесі, до яких належать введення рейтингової системи оцінювання, кредитно-модульна система та ін. На другому рівні – заходи, спрямовані на підвищення мобільності студентів та викладачів, приведення до єдиного зразка дипломів та ступенів, підвищення автономії учбових закладів. На вищому рівні, найбільш абстрактному – підвищення авторитету європейської освіти, її конкурентоспроможності та престижу. Відповідно обізнаність студентів про БП включає три рівня знань: рівень навчального процесу, інституціональний та на надінституціональному рівні.

Будь-який образ, який відбивається у свідомості цільової групи, має три основні складові: інформаційну, емоційно-оцінкову та поведінкову. Таким чином, еталонний образ БП складається із трьох рівнів інформаційної складової, а також емоційної оцінки та загального ставлення до інновації (поведінкова складова не береться до уваги, оскільки студенти не є суб'єктом дій відносно БП).

Знання (поінформованість) про БП охоплюють уявлення про його мету, завдання та основні елементи: а) спільна система наукових ступенів; б) взаємне визнання дипломів про вищу освіту; в) два цикли освіти – бакалаврат (3 р.) + магістратура (2 р.); г) кредитно-трансферна система ECTS; г) уніфікація студентських документів, які підтверджують рівень та якість засвоєних студентом знань для співставлення вищої освіти у різних країнах; д) діяльність незалежних агентів; е) стимулювання мобільності та створення умов для вільного пересування студентів, викладачів і науковців.

Ставлення студентів до БП (емоційна оцінка) вивчалось на двох рівнях: оцінки стану впровадження Болонської системи в університеті (позитивне чи негативне) та оцінки результатів її впровадження в Україні (досягнуті – не досягнуті). Студентів просили оцінити рівень досягнення очікуваних результатів БП за 5-бальною шкалою. Це питання може вважатися проєктивним – студенти об'єктивно не можуть оцінити результати впровадження Болонської системи, у відповідях відбиваються їхні очікування, що опосередковано може свідчити про загальне сприйняття чи несприйняття даної інновації.

Результати та висновки

Загальне уявлення про Болонський процес

Відповіді на питання “Що таке Болонський процес? Яка його мета?” показали, що більшість студентів не має або має обмежене, часткове чи викривлене уявлення про цю інновацію. Найчастіше зустрічалися визначення БП через один із його елементів: “Набирання балів”, “Кредитно-модульна система”, “Рейтингова система”. Також студенти пов'язували БП із “системою оцінювання”, “Самостійною роботою студентів”.

Порівняно з I, студенти IV курсу мають більш чітке уявлення про БП: вони частіше давали такі відповіді: “Створити єдиний освітній простір”, “Забезпечення якості освіти за європейськими стандартами” тощо. На VI курсі з'явилися більш узагальнені відповіді: “Засіб демократизації та інтеграції вищої освіти”, “Процес уніфікації європейської освітньої системи”.

Серед першокурсників 53% опитаних не змогли визначити БП, на IV курсі – 20%. На VI курсі лише 2 студентів (6%) не змогли дати відповідь (рис. 1).

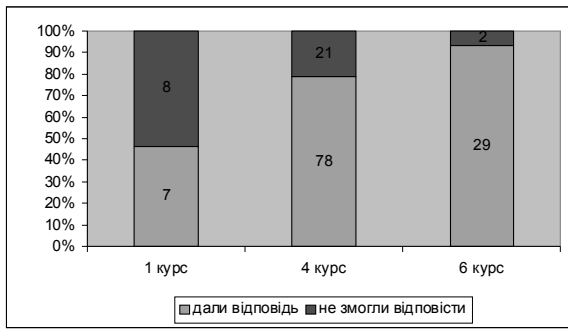


Рис. 1. Кількість студентів, які не змогли дати відповідь про сутність та мету БП

Ще менша кількість студентів обізнана про терміни завершення реформи вищої освіти: на 1-му курсі жоден студент не знає, коли має завершитися реформа системи вищої освіти згідно основними положеннями Болонської декларації; на IV курсі таких 90%. Серед шестикурсників 39% узагалі не змогли дати відповіді, а неправильну дату назвали 35% (2009, 2011, 2015 рр.). Лише 26% правильно назвали дату, до якої мають бути реформовані національні системи освіти.

Далі студентам пропонувався список структурних елементів Болонської системи, з яких треба було вибрати ті, що, на їхню думку, мають відношення до БП. Результати опитування показали, що студентами називалися усі елементи, але найчастіше це були елементи, які так само пов'язані з системою оцінювання знань: кредитно-трансферна система та рейтингова система (I та IV курси). Результати VI курсу дещо відрізняються: тут найбільше відповідей було: "Взаємне визнання дипломів", далі за частотою були "Два цикли освіти" та "Кредитно-трансферна система".

На прохання перерахувати елементи Болонської системи, які запроваджені у їхньому університеті, студенти також найчастіше називали кредитно-модульну та рейтингову систему оцінювання знань.

Як з'ясувалося, більшості студентів (58%) не відомо, чи видають в їхньому університеті "Додаток до диплому європейського зразка". Окремо за групами найбільшу частку необізнаних складають першокурсники, які взагалі не дали жодної позитивної відповіді, а відсоток тих, хто нічого про це не знає, становить 72%. Протягом навчання цей відсоток поступово зменшується, але кількість таких, хто вважає, що Додаток не видається, залишається стабільною – на рівні 30%.

Ставлення до окремих елементів Болонської системи, запровадженої у ВНЗ

Ставлення до кредитно-модульної системи (КМС) серед студентів неоднозначне: загалом найбільша кількість відповідей – "Важко відповісти" (42,7%). Але позитивно ставляться до неї 36,5% опитаних.

Окремо за групами відповіді відрізняються незначно, але відсоток студентів, які позитивно сприймають кредитно-модульну систему, протягом навчання зменшується (з 40% на I курсі до 30% на VI), а тих, хто ставиться негативно, – збільшується (з 13% до 23% відповідно).

Крім того, вплив КМС на якість навчання студенти вважають негативним: понад 40% опитаних вважають, що якість освіти за нових умов погіршується, а майже 25% – що БП на неї не впливає.

Цікаво, що першокурсники оцінюють вплив КМС на знання найбільш позитивно (36%), а студенти IV курсу – найбільш негативно (45%). При цьому на VI курсі найбільша частка тих, хто утруднюється з відповіддю (30%).

Ставлення до дворівневої системи навчання (бакалаврат + магістратура) серед студентів переважно негативне (45%); менше третини студентів вважають її кращою за традиційну (28%). Найбільший внесок у категорію "незадоволених" дворівневою системою роблять студенти IV курсу (50%); а вже на VI курсі значно зростає кількість її прибічників – 41% опитаних.

Ставлення студентів до тестування як методу перевірки знань неоднозначне: найбільша частка опитаних вважає, що це "непоганим метод, якщо тести складені професійно" (46,2%), але суто об'єктивним цей метод вважають лише 6% респондентів. 35% упевнені, що тестування "перевіряє не стільки знання, скільки метикуватість та везіння". Окремо за групами ставлення до тестування істотно не відрізняється; протягом навчання збільшується частка тих, хто позитивно ставиться до тестування (до 60% на VI курсі).

При цьому більше половини студентів надають перевагу традиційним усному (45,5%) та письмовому (20,7%) іспитам. Тестування з предмета і тестування плюс есе обирають 23,5% та 8,3% відповідно. І що характерно, частка прибічників традиційного усного іспиту, починаючи з першого до шостого курсу, зростає у четверо: з 17% на I курсі до 70% на VI; а усіх інших форм – пропорційно зменшується.

Оцінка досягнень країни у напрямку впровадження БП

Крім оцінки нововведень за Болонською системою у Ніжинському університеті, студентам ставилося питання про результати цього процесу в Україні загалом. Ураховуючи те, що студенти об'єктивно недостатньо обізнані з цього питання, їхні відповіді відбивають, швидше, не реальну ситуацію в країні, а уявлення, прогнози, а також виступають певною проекцією їхніх очікувань. Результати показали, що студенти давали рандомізовані оцінки: найчастіше обиралася відповідь "Частково досягнуті", а найменше – крайні відповіді "Повністю досягнуті" чи "Повністю не досягнуті".

Загалом рівень досягнення результатів БП студенти оцінили досить низько: повністю досягнутим студенти не вважають жоден з 10 пунктів (що, у принципі, відповідає дійсності). Частка студентів, яка вважає ті чи інші результати досягнутими, складає від 6% ("Більш раціональні терміни підготовки кадрів") до 25% ("Індивідуалізація навчання"). Приблизно третина студентів вважає ці результати частково досягнутими (21–41%), а кожен п'ятий – скоріше не досягнутими (16–23%) та не досягнутими (8–19%).

Нижче наведені узагальнені результати, які становлять частку позитивних відповідей на усі питання анкети (див. табл. 1).

**Узагальнені результати за усіма пунктами анкети (N = 145).
Елементи, терміни та результати БП % позитивних відповідей**

Елементи, терміни та результати БП	% позитивних відповідей
Поінформовані про мету та завдання Болонського процесу	12
Правильно називають термін реформування національних освітніх систем за Болонською декларацією	8
Знають елементи Болонського процесу:	
Спільна система наукових ступенів	9,65
Взаємне визнання дипломів про вищу освіту	44
Два цикли освіти – бакалаврат (3 р.) + магістратура (2 р.)	48,3
Кредитно-трансферна система ECTS	69
Індивідуалізована програма навчання студентів	44
Рейтингова система оцінювання знань	61,4
Вважають, що в Україні досягнуті очікувані результати Болонського процесу:	
Зростання академічної та професійної мобільності	8,27
Можливість порівняння дипломів, ступенів та кваліфікацій	16,5
Утвердження довіри до національних дипломів	10,34
Індивідуалізація освітніх маршрутів	24,8
Забезпечення високої якості освіти	9,65
Більш раціональні терміни підготовки кадрів	6,2
Зближення університетських та неуніверситетських типів вищої освіти	9,65
Упровадження модульних технологій у вищій освіті	13
Поширення конкуренції між ВНЗ при зростанні співпраці між ними	7,6
Зростання престижу вищої освіти	12,4
Позитивно ставляться до кредитно-модульної системи навчання	36,5
Надають перевагу дворівневій системі підготовки	28,3
Знають, для чого потрібен "Додаток до диплому європейського зразку"	11,7
Вважають, що Болонська система позитивно впливає на якість вищої освіти	15,2
Вважають тестування об'єктивним методом перевірки знань	6
Надають перевагу тестуванню та есе	8,3

Отже, результати свідчать про те, що студенти не дуже добре уявляють, що таке Болонський процес та для чого він потрібен. Відсутність інформації про основні принципи БП – мобільність студентів, привабливість освітянських послуг та можливість працевлаштування у європейських країнах – виступає демотивуючим фактором. Крім того, у відповідях студентів виявилася негативна тенденція, яка свідчить про складність процесу впровадження БП і неготовність переходити на нові правила:

1) багато студентів не знають про Додаток до диплому європейського зразку і не можуть сказати, для чого він потрібен;

2) майже половина опитаних незадоволена дворівневою системою підготовки;

3) студенти не бачать зв'язку між кредитно-модульною системою та якістю освіти, надають перевагу традиційним формам контролю отриманих знань (усний іспит).

Також бентежить той факт, що протягом навчання ці тенденції не зменшуються, а з деяких питань навіть посилюються. Таким чином, складається парадоксальна ситуація, коли про Болонський процес багато пишуть і говорять, а у реальному житті він залишається для студентів чимось далеким або зводиться до рейтингів та балів. Як слушно зауважив О.Беляков (2008), "багато хто у ВНЗ більш стурбовані модульно-рейтинговою системою оцінювання, аніж тим, заради чого вона запроваджена" [1, с. 54]. Хоча якщо студентам пояснювати, які переваги та можливості надає включення України у єдиний європейський простір, ситуацію можна поліпшити. Для цього необхідно проводити інформаційні та промоційні заходи для студентів, які допомогли б їм зорієнтуватися та визначити свої освітні пріоритети.

Отримані результати дозволяють зробити наступні **висновки**.

1. Поінформованість студентів про БП обмежена їхнім повсякденним досвідом; більшості студентів бракує інформації про його мету та принципи. У свідомості студентів БП пов'язується лише з кредитно-модульною та рейтинговою системою оцінювання знань, а більш загальні ідеї, такі як створення єдиного освітнього простору, залишаються їм невідомими.

2. Ставлення студентів до БП найчастіше негативне або невизначене: студенти незадоволені КМС, при цьому з часом їхнє ставлення погіршується. Крім того, вплив КМС на якість навчання студенти вважають негативним. Ставлення до дворівневої системи навчання (бакалаврат + магістратура) серед студентів переважно негативне. Ставлення до тестування як методу перевірки знань неоднозначне, при цьому більше половини студентів надають перевагу традиційним іспитам.

3. Результати впровадження БП у країні студенти переважно оцінюють як частково досягнуті. Загалом студенти вважають, що впровадження Болонської системи на рівні країни відбувається більш успішно, ніж на рівні власного університету.

4. Протягом навчання обізнаність студентів про БП підвищується, особливо за рахунок того, що на VI курсі студенти прослуховують спецкурс "Вища освіта в Україні та Болонський процес".

5. З метою формування позитивного образу БП у студентів необхідно запровадити низку інформаційно-промоційних заходів, які б підвищили не лише рівень загальної поінформованості студентів, а й висвітлили можливості та переваги, які дає Болонська система освіти саме їм.

Рекомендації

1. Розробити стислий опис БП з акцентом на можливості та переваги, які він дає, та ознайомити з ним студентів. Зокрема, мають бути висвітлені головні принципи БП: мобільність студентів, привабливість освітянських послуг і можливість працевлаштування.

2. Залучати студентів до заходів з промоції БП необхідно починати з першого курсу, що дасть їм

можливість вчасно зорієнтуватися та оптимізувати свої освітні маршрути. Також необхідно надавати консультації з питань оформлення документів про освіту, правил отримання наукових ступенів тощо.

3. Для промоції Болонської системи використовувати активні методи навчання: групову дискусію, дебати, проектну діяльність студентів.

Література

1. Беляков О. О. Впровадження ідей Болонського процесу: чого бракує Україні? / О. О. Беляков // Вчені записки університету "КРОК". – 2008.

Вип. 18. – Т. 1.– 2008. – С. 50–58.

2. Болонський процес і вища школа (для магістрів і аспірантів) : [навч. програма / укл. : Н. О. Падун]. – Ніжин : Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2005. – 22 с.

3. Большаков В. Болонський процес: плюси і мінуси / В. Большаков, С. Нейковський // Інформ. вісн. АН вищої освіти України. – 2007. – № 2 (53). – С. 11–13.

4. Журавський В. С. Болонський процес: головні принципи входження в Європейський простір вищої освіти / В. С. Журавський, М. З. Згуровський – К. : Політехніка, 2003. – 200 с.

5. Мониторинг ставлення населення до основних нововведень в освітній галузі // ІСПП. – К., 2008.

6. Поляков М. Болонський процес: зближення, а не уніфікація / М. Поляков // Вища освіта України. – 2004. – № 2. – С. 47–50.

7. Поляков Н. В., Савчук В. С. Болонский процесс в Украине и России: болевые точки // Информационно-аналитический центр. 2009 / [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.ia-centr.ru/expert/4261/?print (27.01.2010). – Назва з екрану.

8. Товажнянський Л. Л. Болонський процес: цикли, ступені, кредити / Л. Л. Товажнянський, Є. І. Сокол, Б. В. Клименко. – Х. : НТУ "ХПІ", 2004. – 143 с.

9. Украина валит план действий по Болонскому процессу – 19.03.2009 // [Електронний ресурс]: – Режим доступу:

<http://unian.net/rus/news/news-306667.html>. – Назва з екрану.

УДК 37.032

ПІЗНАВАЛЬНА САМОСТІЙНІСТЬ У СИСТЕМІ ЧИННИКІВ АКТИВІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ

Благінін В.М.

У статті аналізуються визначення поняття “пізнавальна самостійність”. Розглядаються деякі шляхи розвитку пізнавальної самостійності учнів у навчально-виховній діяльності.

Ключові слова: самостійність, самостійна робота, навчально-пізнавальна діяльність, пізнавальна самостійність.

В статье анализируется определение “познавательная самостоятельность”. Рассматриваются некоторые пути развития познавательной самостоятельности учащихся в учебно-познавательной деятельности.

Ключевые слова: самостоятельность, самостоятельная работа, учебно-познавательная деятельность, познавательная самостоятельность.

In the article is analyzed the definition of the concept “cognitive independence”. Some ways of developing pupils’ cognitive independence in the process of education are examined.

Key words: independence, unsupervised work, educational cognitive activity, cognitive independence.

На сучасному етапі розвитку нашого суспільства перед школою стоїть складне і відповідальне завдання – підготувати підрастаюче покоління до активного творчого життя і діяльності. Швидкі темпи накопичення нової інформації змушують уже у школі готувати школярів до безперервної освіти, в основі якої лежать пізнавальний інтерес і самостійність у її опрацюванні.

Самостійність учнів сприяє кращому розумінню змісту матеріалу, що вивчається, зосередженості на головному, крім того, у процесі самостійної діяльності в учнів розвиваються логічне мислення, наполегливість, увага, кмітливість, творчість, витримка та інші позитивні якості.

Проблему розвитку активності і самостійності учнів розглядав ще Ян Амос Коменський, який закликав, щоб учитель менше навчав, але при цьому учень повинен більше вчитися. Велику увагу формуванню самостійності в навчанні приділяв і К.Д.Ушинський, рекомендуючи так організувати навчальний процес, щоб діти більше працювали самостійно, а вчитель лише керував цією працею, добираючи для цього відповідний матеріал та шляхи його засвоєння, бо це є міцною основою будь-якого продуктивного навчання [6].

Пізнавальна самостійність і самостійна робота у навчанні досліджувалися такими вченими, як Б.П.Єсіпов, П.І.Пікасистий, Н.Г.Дайрі, Р.Г.Лемберг, О.Я.Савченко, В.І.Лозова, В.К.Буряк та ін.

Так, Н.Г.Дайрі розглядає самостійну діяльність учнів як невід’ємну внутрішню рису їх пізнавального інтересу, а також поведінки та духовного світу і

вважає, що суть самостійної роботи, спрямованої на формування розумової самостійності, повинна визначатися не структурою уроку, а характером суті завдання, яке виконують учні, “його природою – ідейною, логічною, його значенням для виховання і розвитку учнів, якістю досягнутих результатів” [2].

Самостійну роботу як засіб формування самостійності учнів, як форму організації навчально-пізнавальної діяльності, що вимагає активності і самостійності мислення, досліджують Р.Г.Лемберг, Т.І.Шамова.

М.Б.Балк, С.Б.Веселовський, С.І.Туманова вивчають питання розвитку пізнавальної самостійності під час розв’язання математичних завдань.

Розвиток пізнавальної самостійності молодших школярів – саме таку проблему піднімають О.Я.Савченко, І.О.Люблінська, Я.С.Коваль, Г.Ф.Суворова та ін., оскільки саме в початковій школі закладаються основи культури розумової праці.

У кін. 20-х і на поч. 30-х рр. була опублікована стаття Н.К.Крупської “Как самостоятельно работать над книгой”, у якій пропонувалася методика роботи з книгою і з’ясовувалася суть самостійної роботи і самостійності як риси особистості.

До сер. 50-х рр. дослідження Р.М.Мікельсона “Про самостійну роботу учнів у процесі навчання” (1940) було єдиною ґрунтовною працею, у якій розглядалися теоретичні основи організації самостійних робіт.

У 50-х рр. уже з’являються праці, які розвивають питання організації самостійної роботи учнів (П.П.Єсіпов, М.О.Данилов, М.Н.Скаткін та ін.).

У більшості досліджень, проведених останнім часом, пізнавальна самостійність учня визначається як сформованість прагнення й уміння його пізнавати у процесі цілеспрямованого пошуку (І.Я.Лернер, П.І.Підкасистий, Т.І.Шамова).

О.Я.Савченко ж визначає пізнавальну самостійність учня як “сформованість прагнення та уміння пізнавати в процесі цілеспрямованого пошуку” [5].

Дослідник розвитку пізнавальної самостійності М.О.Данилов зазначав, що її суть виявляється в потребі й умінні учнів мислити самостійно, у здатності орієнтуватися в новій ситуації, самому бачити питання, задачу і знайти підхід до їх розв’язання. Пізнавальна самостійність, наприклад, виявляється в умінні самостійно аналізувати складні навчальні завдання та виконувати їх без сторонньої допомоги і характеризується певною критичністю мислення школяра, здатністю висловлювати свою думку незалежно від суджень інших [3, с. 33].

Загальне поняття “самостійність”, на думку М.І.Махмутова, не розкриває специфіку самостійної людини у процесі учіння, коли мають виявитися риси самостійності школяра, пов’язані із специфікою навчальної діяльності, організованої вчителем. Таку самостійність він виражає терміном “пізнавальна самостійність” [4, с. 37].

Узагальнюючи дослідження науковців (ідеться про дослідження вже згаданих дидактів, а також психологів Я.О.Пономарьова, О.М.Матюшкіна, М.Г.Ярошевського), слід зазначити, що основними рисами творчої пізнавальної самостійності є наявність творчого мислення, яке визначає характер способу діяльності, наявність пошуку, суб’єктивна новизна продукту цієї діяльності. Саме у процесі творчого пізнання учень самостійно визначає проблему, відшукує шляхи її вирішення, вивчає явища, предмети, проникає в їх суть, знаходить і встановлює закономірності, доводить їх, формулює висновки.

Отже, пізнавальна самостійність – це риса особистості, яка здатна без сторонньої допомоги оволодівати знаннями і способами діяльності з метою перетворення й удосконалення навколишньої дійсності.

Таким чином, пізнавальна самостійність має те, що пізнає. Учні, які самостійно здобувають знання, повинні знати, як це зробити, мають володіти методами наукового пізнання, прийомами здобування знань.

Процес учіння, який передбачає формування пізнавальної самостійності, має бути організований таким чином, щоб кожного разу під час розв’язання пізнавальних завдань учень піднімався на вищий щабель у розвитку власної творчості. При цьому пізнавальна самостійність і пізнавальна активність взаємно доповнюють, збагачують одна одну.

З’ясувавши сутність поняття “пізнавальна самостійність”, можна виділити такі основні її ознаки:

- спрямованість пізнавальної діяльності;
- свобода дій в отриманні інформації;
- усебічність засвоєння знань;
- творче використання засвоєних прийомів-навчальних праці у нових умовах.

Дослідження дидактів (М.О.Данилова, І.Т.Огороднікова, П.І.Підкасистого, Б.І.Коротяєва та ін.) показали, що пізнавальна діяльність, у тому числі й самостійна (з погляду способів пізнання), може

відбуватися на двох рівнях: репродуктивному і творчому. Прикладом репродуктивної самостійної пізнавальної діяльності може бути самостійне вивчення нового матеріалу за підручником, якщо перед учнями поставлене завдання прочитати і передати зміст того чи іншого параграфа.

У сучасній теорії і практиці навчання існують різні підходи до визначення рівнів пізнавальної самостійності. Найкраще ці рівні виділив В.П.Безпалько:

1-й рівень – це розпізнавання (відтворення з підказкою, за допомогою ззовні) об’єктів, властивостей, процесів, методів діяльності в даній галузі на основі попереднього навчання іззовні заданої орієнтовної основи дій;

2-й рівень – це відтворення інформації, операцій, методів діяльності (знання-копії) шляхом самостійного застосування типових правил (алгоритмів) діяльності на основі орієнтованої основи дій (алгоритмічна діяльність);

3-й рівень – це продуктивна реконструктивна діяльність (евристична діяльність), яка виконується не за однозначними правилами-алгоритмами, а з опорою на інструкції, домисел, за зразком на певній множині об’єктів. У цьому разі отримується суб’єктивно нова інформація самостійної побудови або трансформації раніше відомої орієнтовної основи дій;

4-й рівень – продуктивна творча діяльність на будь-якій множині об’єктів шляхом самостійного конструювання нової програми діяльності. У цьому разі добувається об’єктивно нова інформація. Це якраз той випадок, коли учень діє “без правил”, створюючи нові правила дій [1].

Розвиток пізнавальної самостійності повинен відбуватися на всіх етапах процесу навчання. Так, для цільового компонента організація самостійної навчально-пізнавальної діяльності школярів повинна бути такою, щоб чітке формулювання вчителем мети діяльності, орієнтованої на кінцевий результат, сприяло і прийняттю цієї мети учнями.

Необхідною передумовою організації самостійної діяльності учнів є також формування і розвиток пізнавальної мотивації учіння (Шамова, Бурак та ін.).

Оскільки самостійна дія людини, як зазначають психологи, починається з виникнення потреби, прагнення до діяльності, то найістотніший зв’язок має пізнавальна самостійність із розвитком особистості в цілому, її мотивацією і особливо світоглядом, який є методологічною основою пізнавальної діяльності.

Процесуально-діяльнісний компонент повинен бути таким, щоб організаційні форми і методи навчання, спрямовані на розвиток пізнавальної самостійності, передбачали активні розумові і практичні дії учня.

У психолого-педагогічній літературі з питань організації проблемного навчання, розвитку пізнавальної самостійності школяра використовуються пізнавальні задачі, дослідницькі завдання, проблемні запитання, евристичні запитання тощо, виконання яких вимагає пошукової діяльності. Проте, незважаючи на їх різноманітність, усі вони намагаються залучити учнів до пошукової самостійної діяльності, яка вимагає оперування знаннями в нових умовах.

Контроль з боку вчителя має бути спрямованим на розвиток самоконтролю, який полягає у здатності аналізувати й оцінювати свої дії і результати цих дій.

Інакше кажучи, шляхи розвитку пізнавальної самостійності на уроках передбачають:

- урізноманітнення навчального матеріалу;
- формування і розвиток пізнавальної мотивації учіння;
- використання проблемного й евристичного методів викладання інформації;
- формування прийомів самостійної роботи над пізнавальними завданнями;
- застосування наочності й нових інформаційних технологій;
- систематичне повторення раніше вивченого;
- узагальнення і систематизацію знань;
- диференціацію навчання відповідно до індивідуальних можливостей кожного учня;
- організацію чіткої системи самостійної роботи не лише на уроках, але і вдома.

Головна роль у організації самостійної роботи учнів належить учителю. Його особистість, знання, ставлення до справи й учнів, методична майстерність визначають успіх у формуванні інтересу школярів до знань, вихованні їх самостійності та пізнавальної активності.

Навіть високий рівень розвитку пізнавальної самостійності учнів не обмежує керівну роль учителя в навчальному процесі, а, навпаки, функції вчителя стають складнішими і вимагають витонченішої педа-

гогічної майстерності. Головне завдання педагога полягає в тому, щоб залучити учнів до процесу активного пізнання, створити такі умови, в яких би кожен учень виступав не об'єктом, а суб'єктом навчання.

Було б помилкою вважати, що все, зроблене учнем самостійно, формує його пізнавальну самостійність. "Помилково вважати, що для розвитку пізнавальної самостійності школярів достатньо лише збільшити обсяг їхньої самостійної роботи на уроках і під час виконання домашніх завдань. Вирішальне значення тут має характер навчальної діяльності: успіх прийде тоді, коли учень, спираючись на здобуті знання, самостійно виконує навчальні та трудові завдання, які постають перед ним у найрізноманітніших ситуаціях, коли нагромаджені знання стають ніби "само зростаючою вартістю", інструментом нового пізнання" [3, с. 33].

Результатом сформованості пізнавальної самостійності учнів є те, що вони уміють визначати перспективи, передбачати наслідки власної навчальної діяльності, демонструють уміння використовувати отримані знання у нестандартних ситуаціях, ставлення до навчання має позитивний характер у всіх своїх проявах (емоціях, цілях, мотивах учіння), що, у свою чергу, активізує пізнавальну діяльність кожного з них.

Література

1. Безпалько В. П. Новые методы и средства обучения / В. П. Безпалько. – М. : Знания, 1989. – 100 с.
2. Дайри Н. Г. Главное усвоить на уроке / Н. Г. Дайри. – М. : Знание, 1984. – 80 с.
3. Данилов М. А. Воспитание у школьников самостоятельности и творческой активности в процессе обучения / М. А. Данилов // Сов. пед. – 1971. – № 8. – С. 33.
4. Махмутов М. И. Организация проблемного обучения в школе / М. И. Махмутов. – М., 1977. – 270 с.
5. Савченко О. Я. Развитие познавательной самостоятельности школьников / О. Я. Савченко. – К., 1982.
6. Федоренко І. Т. Формування самостійності учнів унавчально-виховній роботі школи / І. Т. Федоренко. – К. : Рад. школа, 1963. – 149 с.

УДК 37.009(100)

ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ДОСВІД НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ СВІТОГЛЯДУ ШКОЛЯРІВ

Першукова О.О.

Стаття присвячена аналізу європейського досвіду навчання іноземних мов як засобу формування світогляду європейських школярів в умовах інтеграційних процесів.

***Ключові слова:** європейський досвід, навчання іноземних мов, формування світогляду, інтеграційні процеси.*

Статья посвящена анализу европейского опыта обучения иностранным языкам как средства формирования мировоззрения европейских школьников в условиях интеграционных процессов.

***Ключевые слова:** европейский опыт, обучение иностранным языкам, формирование мировоззрения, европейские интеграционные процессы.*

The article deals with the analysis of European experience of foreign language teaching as a means of European pupils' world outlook formation in the circumstances of European integration.

***Key words:** European experience, teaching foreign language, world outlook formation, European integration.*

Актуальність дослідження. Світогляд особистості як філософська категорія – це форма суспільної самосвідомості людини, яка формується внаслідок практичного освоєння особистістю духовної культури суспільства, політичних, моральних, етичних та інших поглядів, які панують у ньому, а також духовних почуттів, на які спираються віра і переконаність у реальності ідеалів. Щоб сформуванню світогляду учнів, будь-якого одного шкільного предмета замало, потрібен цілий арсенал як шкільних, так і позашкільних засобів. Особлива роль у цьому процесі належить гуманітарним предметам, серед яких навчанню іноземних мов відводиться сьогодні особлива роль. Перед педагогами постають складні завдання, які полягають “у тому, щоб допомогти вихованцям побудувати таку модель реальності, яка дасть їм змогу максимально успішно взаємодіяти зі світом, не порушуючи його гармонії і законів буття” [4, с. 4].

Процес будівництва спільного європейського дому для 500 млн. європейців із відмінним етнічним, культурним та лінгвістичним спадком його громадян нероздільний із установленням взаєморозуміння завдяки спілкуванню. Адже Європа на шляху єднання представляє континент, де на тлі мовного і культурного розмаїття в основу спільного дому закладено загальнолюдські цінності, демократію, свободу та солідарність націй. Це означає визнання рівноцінності мов, культур і традицій різних народів. Гуманітарна освіта розглядається в умовах полікультурності європейського суспільства як засіб консолідації, механізм ретрансляції і по-

ширення цінностей західної культури. Аспекту європейської інтеграції приділено особливу увагу у вигляді спеціального напрямку розвитку змісту навчання, що отримав назву “Європейський вимір в освіті”, де кожен із гуманітарних предметів має свої завдання. Галузі опанування іноземних мов приділена особлива увага. Ця галузь на рівні середньої школи має за мету створення умов для усвідомлення школярами відмінностей у рідній та іншомовній культурі, виховання толерантного ставлення до представників інших народів, зниження рівня етноцентризму, формування навичок іншомовної міжкультурної комунікації та готовності до діалогу культур. Освічений європейець має бути толерантним, мобільним і конкурентоздатним.

Мета статті – проаналізувати європейський досвід навчання іноземних мов в умовах інтеграційних процесів як засіб формування світогляду європейських школярів.

Рівень розробленості проблеми. Дослідженню аспектів світоглядного потенціалу та формування міжкультурної компетенції у процесі навчання іноземної мови в школах європейських країн присвятили свої роботи M.Byram, D.Buttjes, A.Camilleri, A-B.Fenner, K.Kramtsch, S.Martinelli, M.Taylor, D.Newbay, G.Newner, K.Risager, R.Phillipson, G.Zarate. Ці дослідники однак не вдумалися про те, що “присутність європейського виміру” у змісті навчання позитивно впливає на формування світогляду європейських школярів у процесі опанування іноземних мов.

Виклад основного змісту дослідження. Ідея європейського виміру в освіті була проголошена

ще у 1989 р. у рекомендації Парламентської Асамблеї Ради Європи 111 (1989) “Про європейський вимір в освіті”. В ній, зокрема, акцентується на необхідності формування справжньої європейської свідомості громадян та включення ідей “європейства” до змісту більшості шкільних дисциплін. Ми узагальнили рекомендації фахівців та наявний досвід і прийшли висновку, що “європейський вимір” у навчанні іноземних мов – це включення цілого комплексу тем, пов’язаних: з геополітичним портретом сучасної Європи; політичними й соціальними європейськими структурами; історичною спадщиною та ідеями державності й свободи в суспільстві. Увесь процес навчання має сприяти появі у підростаючого покоління почуття належності до європейської цивілізації, зародження розуміння того, що у багатьох проявах сучасного життя присутня Європа як єдине ціле. Тому доречною є інформація, що присвячена ознайомленню із загальноєвропейською культурою та європейським культурним розмаїттям; вихованням толерантного ставлення; прагненням до збалансованості інтересів представників різних країн та народів Європи, про спільні акції, спрямовані на розв’язання екологічних, економічних, соціальних і політичних проблем сучасної Європи і світу, багатомовністю сучасної Європи та лінгвістичними правами людини.

Одним з основних соціокультурних чинників формування сучасних концепцій навчання іноземних мов у країнах Європи є потреба досягнення взаєморозуміння між народами в *процесі діалогу культур*. Тут *культура* – увесь, за винятком природи, символічно відтворений і репрезентований світ, що охоплює різноманітність видів, засобів і результатів активної творчої діяльності людини, спрямованої на освоєння, пізнання зміну навколишньої реальності і самої себе [5, с. 566]. Лінгвісти визначають культуру як складний феномен життя певної групи, етносу чи цивілізації, це збережені в їхній колективній пам’яті символічні способи матеріального й духовного усвідомлення світу, моделі його пізнання й інтерпретації, а також способи колективного існування представників різних народів, одного етносу або певної його групи [6, с. 272]. Мова розглядається як один із визначальних факторів існування нації взагалі та є складовою її культурного надбання. Немає сумніву, що природні умови, географічне положення, рівень та спеціалізація народного господарства, хід історичного розвитку, характер соціального устрою, тенденції розвитку суспільної думки, мистецтва, тобто всі особливості життя народу, знаходять своє відображення в мові цього народу [2; 3].

Таким чином, протягом існування людства в культуру акумулювався досвід духовно-практичного засвоєння світу. Оскільки термін “культура” є досить абстрактним, одним із засобів його розуміння, на думку деяких зарубіжних учених, є так звана модель айсберга [14, с. 19], де усі видимі ознаки тієї чи іншої культури, наприклад архітектура, мистецтво, особливості національної кухні, складають надводну, або видиму, частину айсберга; частина ж, яку ми не бачимо, складає підґрунтя для зовнішніх ознак, таких як цінності, принципи, естетика та традиції. Потреба успішності такого діалогу диктує по-

шук нових підходів до проблеми мови та культури в цілому ряді етнопсихологічних та лінгводидактичних досліджень, автори яких уважають, що оволодіння іноземною мовою – це опанування мовної картини світу її носіїв. Якщо *картина світу* – це сукупність знань про світ, яка є результатом усієї духовної активності людини і формується у процесі його контактів, організованих у систему, характерну для певної культури, або, за Е.С.Кубряковою, “ментальна репрезентація культури” [2, с. 306], то *мовна картина світу* – це, відповідно, сукупність знань про світ, які активізуються за допомогою різноманітних механізмів вербалізації. Ця інформація зберігається і передається від покоління до покоління за допомогою вербального коду, а саме: знанням мовних одиниць, правил використання мовних форм [Там само, с. 313]. Труднощі навчання у цьому процесі пов’язані із суттєвими відмінностями картин рідної та виучуваної мов. І не тільки предмети чи явища можуть бути абсолютно відмінними в різних культурах, важливим є той факт, що різняться сформовані в зазначених культурах поняття про ці явища та предмети, оскільки вони функціонують у різних культурах, а отже, картинах світу. За мовною та культурною еквівалентністю ховається понятійна еквівалентність, яка не завжди збігається у різних мовах. Для того щоб була можливою адекватна комунікація, необхідне засвоєння основних елементів комплексу знань про мову (знання мовних одиниць і вміння користуватися ними) та культуру країни (її системою цінностей), які для носіїв мови вважаються звичними та зрозумілими самі по собі [3, с. 74–79].

Слід відмітити, що проблема зв’язку мови і культури не нова, зокрема, її активно досліджували ще у XIX ст. Зокрема, у XX ст. Е.Верещагін і В.Костомаров зазначали, що однією з проблем культурології завжди було встановлення зв’язку мови і культури як двох семіотичних систем [1]. Сьогодні мову розглядають як складник культури, головний засіб її засвоєння. Тому *вивчати мову без опанування особливостей культури народу, якому вона належить, неможливо*.

Наступним є завдання аналізу, як саме пов’язані світогляд особистості і навчання іноземної мови. *Світогляд особистості* – це складне духовне утворення свідомості людини, інтегрований вираз духовного світу особи, життєва позиція, заснована на світоглядних установах і життєвому досвіді, готовності до дії. Це інтегрований вираз духовного світу особи, життєва позиція, що включає в себе певний науковий, політичний, моральний і естетичний аспекти усвідомлення людиною свого ставлення до дійсності, суб’єктивний спосіб сприйняття її. Світогляд опирається на узагальнені знання, систематизуючи результати індивідуального і суспільного пізнання; керується суспільними регуляторами у вигляді цінностей та норм, що існують у суспільстві; регулює перетворення цінностей і норм на погляди та переконання; спонукає до практичної дії, до певного способу життя і думки [5, с. 10]. *Світоглядний потенціал* ми розглядаємо як сукупність можливостей, прихованих ресурсів, що можуть виявитися за певних умов. А отже, *світоглядний потенціал змісту навчання іноземної мови у загально-*

методичному аспекті ми розглядаємо як сукупність прихованих можливостей чи ресурсів впливу на світогляд, що закладені у змісті навчання, вони спрямовані на формування певних знань, умінь і досвіду, а також виховання певного ставлення.

Ми поставили собі за мету проаналізувати рекомендації та наявний досвід розвитку змісту навчання іноземних мов школярів в умовах інтеграційних процесів, що отримав назву "Європейський вимір в освіті". Для цього розглянемо основні змістовні лінії крізь призму складових світогляду особистості для того, щоб перевірити, чи не залишилися прогалини або недоречності. Складовими світогляду як філософської категорії є *пізнавальна, ціннісно-нормативна, емоційно-вольова, практична*.

Пізнавальна складова світогляду базується на *узагальнених знаннях* – повсякденних, професійних, наукових і т.д. Вона представляє конкретно-наукову і універсальну картину світу, систематизуючи й узагальнюючи результати як індивідуального, так і суспільного пізнання, стилі мислення того чи іншого співтовариства. У процесі навчання іноземних мов це, в першу чергу, ознайомлення з відомостями історичного, географічного та іншого характеру, елементами побутового і суспільного життя, соціальними ролями в текстах, де представлена Європа як одне ціле, а також країни, де функціонує вивчана мова як основна. У ракурсі "європейського виміру" велике значення мають знання особливостей та досягнень культури рідного учням народу, обізнаність із культурними особливостями основних націй та народностей, що населяють батьківщину учнів, готовність докладно про них розповісти іноземною мовою. Для старшокласників цікавими є тексти з інформацією про розвиток системи виробництва та економічних обмінів між європейськими державами, які є факторами індивідуального та суспільного благополуччя, політичної стабільності. Безумовно, корисними є вміння здобувати, систематизувати й узагальнювати письмову й усну інформацію соціокультурного плану з різних джерел – довідників, посібників, художньої й наукової літератури, творів мистецтва, засобів масової інформації – з використання іноземної мови. Доцільним є використання іноземної мови як засобу навчання, тобто вивчення одного чи кількох предметів за допомогою іноземної мови, ознайомлення із компенсаторними вміннями, тобто вміннями порозумітися за умов дефіциту мовних засобів.

Одне з головних призначень світогляду полягає не тільки в тому, щоб людина опиралася на якісь суспільні знання, але і в тому, щоб вона могла керуватися якимись суспільними регуляторами. Тому *ціннісно-нормативна складова* включає ідеали, переконання, вірування і культурні цінності, норми, директивні дії тощо, де *цінність* – це властивість якогось предмета чи явища, його здатність задовольняти потреби, бажання людей. У систему цінностей людини, яка послуговується будь-якою мовою, входять уявлення про добро і зло, щастя і нещастя, мету і сенс життя. Це так звані загальнолюдські цінності, яким у процесі опанування іншомовним мовленням, за рекомендаціями європейських фахівців, сьогодні слід приділяти особливу увагу,

формувані в учнів віру в їх пріоритет. В умовах інтеграційних процесів особливої ваги набувають загальноєвропейські цінності – свобода, демократія, права людини в суспільстві, доречним є ознайомлення з багатоміліардною історією розвитку ідей єдиного загальноєвропейського дому [11]. Ціннісне ставлення людини до світу і самої себе формується в певну ієрархію, на вершині якої розташовуються своєрідні абсолютні цінності, зафіксовані в тих чи інших суспільних ідеалах. Наслідком стійкої оцінки людиною своїх стосунків з іншими людьми є *соціальні норми*: моральні, релігійні, правові тощо, які регулюють повсякденне життя як окремої людини, так і всього суспільства. У них більшою мірою, ніж у цінностях, присутній наказовий, зобов'язувальний компонент, вимога діяти певним чином. Саме норми є тим засобом, який зближує ціннісно значуще для людини з її практичною поведінкою. Більшої уваги цим аспектам приділяють у процесі навчання суспільно-політичних дисциплін, але опанування текстів іноземною мовою про захист свободи, плюралістичної демократії та справедливості може внести значний внесок у виховання у школярів поваги до загальноєвропейських законодавчих актів про права людини, юридичних зобов'язань та юридичних рішень у цих межах.

Для того щоб знання, цінності і норми реалізувалися у практичних учинках і діях, необхідним фактором є їх емоційно-вольове засвоєння, *перетворення на власні погляди, переконання*, а також вироблення певної психологічної установки на готовність діяти. Формування цієї установки і здійснюється в *емоційно-вольовій складовій* світоглядного компоненту. В навчанні іноземних мов ця складова пов'язана з відмовою від стереотипів і упередженого ставлення, бажання визнати спільні інтереси представників різних країн та культур, гармонійно співіснувати та йти на компроміси, що дозволяють примирити інтереси різних сторін; готовністю знайти взаєморозуміння і представляти рідну культуру в умовах іншомовного оточення, поважати різноманітність культур.

Оскільки світогляд – це не просто узагальнені знання, цінностей, переконань і установок, а реальна готовність людини до певного типу поведінки в конкретних обставинах, то без *практичної складової* світогляд носив би абстрактний характер. Навіть якщо цей світогляд орієнтує людину не на активну участь у житті, а на споглядальну позицію, він все одно проектує і стимулює певний тип поведінки. Процесу навчання іноземних мов належить провідна роль у формуванні вмінь пояснювати факти рідної культури зарубіжному гостеві, набутті досвіду культурного посередника між представниками рідної та іншомовної культур, вихованні відкритості й толерантності, що виявляється в готовності вивчати традиції і звичаї інших народів, зберігаючи власну культурну самобутність кожної особистості [13, с. 273–285].

Міждисциплінарний характер змісту предмета "Іноземна мова" має значні можливості для створення досить широкого освітнього простору, а використання компетентнісного підходу до навчання дозволяє значно глибше з методичної та дидактичної точки зору розкрити всі складові поняття соціокультурної компетенції, складової іншомов-

ної комунікативної компетенції – як мети усього процесу навчання іноземної мови в школі.

Один і той самий предмет чи явище, поняття або частина реальності мають у різних мовах дуже різні форми мовного вираження. Слова різних мов можуть значно відрізнятися за семантичною ємністю, можуть покривати різні частини реальності, котрі відрізняються за розмірами в різних мовах залежно від понятійного матеріалу, який створюється в результаті відображення у свідомості людини світу, який її оточує. Способи та форми відображення, а також формування понять обумовлені специфікою соціокультурних та природних особливостей життя певного мовного колективу [3; 10]. У процесі опанування іноземної мови учень відчуває відмінності та розходження у значенні слів та виразів, що виявляються у недостатності чи надлишку форм вираження одного і того самого поняття порівняно з рідною мовою і у такий спосіб поступово набуває міжкультурної компетенції. *Міжкультурна компетенція, або здатність до міжкультурної комунікації*, – це, на нашу думку, здатність жити поруч та вміння спілкуватися з представниками інших культур завдяки сукупності конкретних знань, умінь і досвіду, які необхідні члену мовного співтовариства для

іншомовних контактів із співрозмовниками, що належать до інших мовних спільнот.

Висновки. Шкільні навчальні програми з іноземних мов країн Європи традиційно включають знання про культуру, історію, географію, особливості побуту та державного устрою країни, мова якої вивчається. Але в сучасному світі проблема взаєморозуміння між народами лишається не до кінця вирішеною, тому соціальне замовлення інтегрованого європейського суспільства полягає в навчанні іноземної мови як засобу міжкультурної комунікації, способу пізнання досягнень як рідної, так і чужої унчям культур, підготовці їх особистості до толерантного сприйняття проявів чужої культури, емпатії, визнання рівноправності і рівноцінності культур, існування загальнолюдських цінностей. Отже, європейський досвід розвитку змісту навчання іноземної мови “Європейський вимір в освіті” є позитивним і доречним для розвитку світогляду школярів у період інтеграційних процесів. Навчання іноземних мов в українській школі буде ефективнішим, якщо у процесі навчання іншомовного спілкування діяти, беручи до уваги усі складові світогляду особистості (*пізнавальну, ціннісно-нормативну, емоційно-вольову, практичну*), наслідуючи досвід європейських країн.

Література

1. Верещагин Е. М. Лингвострановедческая теория слова / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – М. : Рус. яз., 1980. – 320 с.
2. Гришаева Л. И. Введение в теорию межкультурной коммуникации : [учеб. пособие для студ. линг. фак. высших учеб. заведений] /Л. И. Гришаева, Л. В. Цурикова. – [4-е изд., стер.]. – М. : Издательский центр “Академия”, 2007. – 336 с.
3. Кутьева М. В. Этнокультурные аспекты изучения языков / М. В. Кутьева // Педагогика. – 1998. – № 3. – С. 74–79.
4. Лавриченко Н. М. Формування світогляду особистості як педагогічна проблема / Н. М. Лавриченко // Рідна школа. – 2009. – № 12. – С. 3–7.
5. Причепій Є. М. Філософія : [навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів] / Є. М. Причепій, А. М. Черній, Л. А. Чекаль. – К. : Академвидав, 2003. – 576 с.
6. Селіванова Олена. Сучасна лінгвістика : [термінологічна енциклопедія]. – Олена Селіванова. – Полтава : Довкілля ; К., 2006. – 716 с. – С. 272.
7. Сысоев П. В. Язык и культура: в поисках нового направления в преподавании культуры страны изучаемого языка / П. В. Сысоев // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 4. – С. 12–17.
8. Buttjes D. Mediating Languages and Cultures. Towards an Intercultural Theory of Foreign Language education / D. Buttjes, M. Byram – Clevedon ; Multilingual Matters, 1991. – 230 p.
9. Byram M. Sociocultural and intercultural dimension of language learning and teaching / M. Byram, G. Zarate. – Strasbourg : Council of Europe Publishing, 1997. – 119 p.
10. Byram M. Sociocultural competence in language learning and teaching. – Studies towards Common European Framework of Reference for language learning and teaching. Education Committee Council for Cultural Cooperation / M. Byram, G. Zarate, G. Newner. – Strasbourg : Council of Europe Publishing, 1997. – 122 p.
11. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Council of Europe, Modern Languages Division. [Електронний ресурс]. – Strasbourg /Cambridge University Press, Cambridge, 2001. – 264 p. Режим доступу : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf). – Назва з екрану.
12. Sercu, Lies Foreign Language Teachers and intercultural Competence: An Intercultural Investigation. Clevedon, GBR: Multilingual Matters Limited. 2005. – 225 p.
13. Fenner A.-B. Cultural awareness in the foreign language classroom. (eds) J. Cenoz and N. H Hornberger, Encyclopedia of Language and Education 2nd Edition, Volume 6: Knowledge about Language, p. 273-285 © Springer Science +Business Media LLC.
14. Martinelli S., Tailor M. Intercultural Learning. T-kit / S. Martinelli, M. Tailor. – Strasbourg : Council of Europe and European Commission, 2000. – 106 p.

УКД 37.035.6

ОСОБЛИВОСТІ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАХІДНОУКРАЇНСЬКИХ УЧНІВСЬКИХ ГРОМАД ТА МОЛОДІЖНИХ ОБ'ЄДНАНЬ

Потапюк Л.М.

У статті здійснено аналіз теорії та практики навчання основ національного виховання у досліджуваний період; обґрунтовано специфіку діяльності учнівських громад та молодіжних об'єднань щодо забезпечення здорового способу життя; виявлено розвивальний потенціал національного виховання.

Ключові слова: національна самосвідомість, реформування освіти, учнівські громади, молодіжні об'єднання, національне виховання, моральне виховання, патріотичне виховання, фізичне виховання, фізична культура, здоровий спосіб життя, загартування організму, формування рухових навичок.

В статье сделан анализ теории и практики обучения основ национального воспитания в исследуемый период; обоснована специфика деятельности ученических общностей и молодёжных объединений по поводу обеспечения здорового образа жизни; выявлен развивающийся потенциал национального воспитания.

Ключевые слова: национальное самосознание, реформирование образования, ученические общности, молодёжные объединения, национальное воспитание, моральное воспитание, патриотическое воспитание, физическое воспитание, физическая культура, здоровый образ жизни, закаливание организма, формирование двигательных навыков.

In the article the analysis of theory and practice of the basis of national education in the period under consideration is implemented; the specificity of student societies and youth associations activity as to providing a healthy way of life is justified; the developing potential of national education is revealed.

Key words: national consciousness, reforming of education, pupils societies, youth formations, national education, moral education, patriotic education, physical education, physical culture, healthy way of life, conditioning of organism, forming of motive skills.

Постановка наукової проблеми та її значення.

Важливим напрямом сучасної української педагогіки є розробка нових концепцій, спрямованих на забезпечення реалізації завдань навчання та розвитку особистості шляхом упровадження нового змісту, методів, форм організації навчання та виховання. Сучасні суспільно-політичні зміни потребують розв'язання ряду освітніх завдань, серед яких проблеми національного виховання та розвитку посідають чільне місце. Тому переосмислення і вдосконалення фізичного виховання є необхідністю. Це можна здійснити шляхом комплексу різноманітних заходів: спеціально організованого навчання, пропаганди фізичного виховання і широкого ознайомлення з кращими його зразками, реалізації завдань фізичного виховання дітей та молоді, вивчення історичного вітчизняного та зарубіжного досвіду в цьому напрямі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Історіографія проблеми на сьогодні досить незначна, за винятком досліджень дорадянського періоду

(І.Франка, В.Навроцького, К.Левицького, В.Нагірного). Чимало відомих педагогів вважали чинну систему освіти недосконалою і бачили в ній багато недоліків, які прагнули усунути. Активну участь у процесах розбудови нового змісту освіти брали О.Дорошкевич, І.Огієнко, С.Русова, П.Холодний, Т.Лубенець та ін. Вони вважали, що нова українська школа має будувати навчально-виховний процес на історико-культурних традиціях свого народу задля втілення у життя національної ідеї. У "Проекті єдиної школи на Україні" у зв'язку з цим наголошувалося, що важливими складовими освітнього процесу нової української школи повинні стати "релігія, мистецтво, мораль, гімнастичні вправи (руханка) та розвиток громадянського чуття" [7, с. 4].

Саме через ці причини, як свідчить наше дослідження, зростає увага педагогів до досліджуваної проблеми.

Метою статті є обґрунтування змісту та особливостей діяльності учнівських громад і молодіжних об'єднань щодо забезпечення здорового способу

життя (ЗСЖ). Основними завданнями дослідження визначено аналіз теорії та практики навчання основ національного виховання у досліджуваній період, виявлення його розвивального потенціалу; обґрунтування специфіки фізичного виховання особистості.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Серед провідних завдань національного виховання, які визначені Державною національною програмою "Освіта" ("Україна XXI століття"), виділяють утвердження принципів загальнолюдської моралі, зокрема правдивості, справедливості, патріотизму, доброти, працелюбності, та забезпечення повноцінного фізичного розвитку дітей і молоді, охорони та зміцнення їх здоров'я. На увагу заслуговує група цінностей, які "пов'язані з практичними потребами державотворення". Практичні зусилля, спрямовані на становлення нашої державності, є похідними від патріотизму. Формування патріотичних почуттів включає "вироблення і зміцнення високого ідеалу служіння своєму народові, готовності до трудового та героїчного подвигу в ім'я процвітання своєї держави, прагнення бачити її незалежною. У зміцненні патріотичних почуттів важливу роль відіграє героїко-патріотичне виховання, покликане формувати бойовий, морально-психологічний дух, спонукати до фізичного вдосконалення громадянина-патріота, виробляти глибоке розуміння громадянського обов'язку [5, с. 85]. Про це ми більш детально зупинялися у статті "Національне виховання як фактор цілісного формування особистості: національно-патріотичний аспект" [5].

Посилена увага західноукраїнських педагогів до освіти й виховання, зокрема й до фізичної культури та фізичного виховання, свідчить про актуальність педагогічних проблем. Дослідження показують, що саме кін. XIX – поч. XX ст. характеризувався значною активізацією патріотичної діяльності дошкільних закладів, учнівських громад та молодіжних організацій. Підтвердженням цієї закономірності є як творчість галицьких громадських діячів І.Франка, О.Іванчука, І.Карбулицького, так і діяльність дошкільних та молодіжних товариств "Руська захоронка", "Сокіл", "Січ", "Пласт", "Луг" та ін.

У педагогіці цього періоду утвердилася думка, що саме фізичне виховання – це неодмінна складова гармонійного розвитку особистості, яка забезпечить її повноцінний розвиток і виховання поряд із навчанням. Фізичне виховання спрямоване, перш за все, на зміцнення здоров'я й загартування організму, гармонійний розвиток форм, функцій і фізичних можливостей людини, формування життєво важливих рухових навичок та умінь.

Значна увага у розвитку національного виховання відводиться дошкільним закладам. У 1900 р. заходами українських жінок при "Клубі русинок" було створене перше національне дошкільне товариство "Руська захоронка", яке, на відміну від польських дошкільних закладів, що ополячували українських дітей і забезпечували природний перехід до польської школи, ставило своїм головним завданням дати дитині національне виховання і забезпечити її максимальною увагою через зайнятість і низький освітній рівень батьків. Протягом перших двох років товариство відкрило дві "захоронки" в передмістях Львова, які були організовані за

методикою німецького педагога Ф.Фребеля. Основним завданням цих закладів було виховання всебічно розвинених дітей. У "захоронках" брали до уваги вікові психофізіологічні особливості дитини, широко використовувалися дидактичні ігри. Водночас недоліком була надмірна регламентація діяльності дітей, що іноді призводило до обмеження їхньої самостійності.

Українські "захоронки" повільно, але наполегливо завойовували повагу батьків і дітей. Тут не тільки давали дітям захист, опіку, харчування, розвивали їх духовно й фізично; іграми, посильно працюючи і доцільними бесідами готували до школи. Чимала увага приділялася фізичному вихованню. Насамперед використовувався багатий арсенал українських народних ігор, які сприяли фізичному вдосконаленню дитячого організму. І хоча українські дошкільні заклади взяли за основу державні приписи, побудовані на використанні ідей Ф.Фребеля, все ж таки й на початковому етапі вони намагалися виробити власну методіку. Передусім урахувалася відповідність національним виховним традиціям, прагнення утвердження українців як нації.

Як бачимо, створення "захоронки", основним завданням яких було виховання всебічно розвинених дітей, стрімко активізувало розвиток дошкільних закладів на західноукраїнських землях.

Серед педагогів та громадських діячів, які зверталися до проблеми ЗСЖ варто виокремити діяльність українського національного генія Івана Франка. Його погляди на тогочасний стан освіти мали принциповий, реалістично-критичний характер. У своїх статтях він гостро засуджував соціальну й національну дискримінацію українців у галузі освіти з боку австрійських і польських можновладців, відрив навчання від нагальних потреб українського народу, застарілість дидактичних методів, тілесні покарання учнів. Розподіл предметів тодішньої середньої школи І.Франко вважав антипедагогічним, оскільки стародавнім мовам надавалася перевага над усіма іншими предметами. На перше місце серед наук, якими повинні оволодіти учні, освітній діяч ставив математично-природничі [8, с. 61].

У статті "Середні школи в Галичині в 1875–1883 рр." І.Франка надзвичайно хвилювала проблема "переобтяження" учеників духовою працею у закладах, на занедбанню розвою фізичного попри розвою умисловім, а навіть прихопцевим ліченням поодиноких нездорових симптомів" [12, с. 104]. Автор наголошував на недостатній увазі до фізичного виховання і розглядав його не відокремлено, а як невід'ємну складову гармонійного розвитку, вказуючи при цьому на єдність фізичного й трудового виховання. Власне, до уваги брався аспект фізичного виховання у трудовому. Діти, на його думку, повинні швидше вчитися читати, рахувати, мислити. "Але наука мусить іти в парі з розвиненням тіла, до того служить не безплідна гімнастика, а праця фізична" [12, с. 37]. Згодом І.Франко розглядав фізичне виховання як самодостатній предмет, обов'язковий і особливо актуальний у час статевого дозрівання молоді.

І.Франко доводив, що ігнорування особливостей і фізичного розвитку організму дитини, брак уваги до фізичного виховання формують антинаукові засади педагогіки й пропонував "домагатися в

ділах освітніх” утвердження єдності розумового, морального, трудового, естетичного й фізичного виховання.

У своїх художніх творах І.Франко також “торкнувся” проблеми реформування освіти. Зокрема, він констатував недотримання основних гігієнічних норм, підкреслював обмеженість, тупість учителів, використання ними тілесних покарань, що принижують людську гідність [13]. Водночас змалював образ ідеального гімназиста Бориса Граба, цілеспрямованого у процесі засвоєння знань, умінь і навичок. Серед захоплень героя автор виділив “хатню гімнастику (тоді це була нечувана новість)” [11, с. 161].

Отож, уся творчість І.Франка була спрямована на реформування освіти у школі з позицій її наближення до потреб життя, зокрема на єдність фізичного й трудового навчання.

На поч. ХХ ст. в українському суспільстві заступують на увагу навчальні заклади оздоровчого типу, в яких простежуються зародки лікувальної педагогіки, лікувальної фізичної культури. З цього приводу слід проаналізувати діяльність буковинського громадського діяча, організатора учительського руху І.Карбулицького. Його можна назвати “першопрохідцем” проблем навчання й виховання хворих дітей, їхньої праці та відпочинку, реабілітації духовних та фізичних сил. Яскравим прикладом є оглядова стаття І.Карбулицького на сторінках часопису “Каменярі” “Лісові школи в Німеччині” [4]. Тут автор не тільки осмислив і проаналізував досвід німецьких педагогів і медиків, а й запропонував відкрити українські школи оздоровчого типу за зразком німецьких, які призначені для навчання і виховання важкохворих дітей. Зокрема, він наголошував на особливому навчальному й лікувальному режимі; спеціальному підборі навчальних предметів, їх розумному чергуванні; формуванні навичок праці, культури поведінки та ін. З огляду на це освітній діяч запропонував спеціальні фізичні вправи й природні фактори, які в сучасній медицині та педагогіці утворюють комплекс методів лікувальної фізичної культури (ЛФК). Складовими компонентами ЛФК І.Карбулицький уважав механотерапію, трудотерапію і лікувальний масаж. Великого значення громадський діяч надавав застосуванню ЛФК у дитячому віці у вигляді імітаційних рухів та ігор. І.Карбулицький пропонував активно використовувати в українській лісовій школі трудове виховання та рухливі ігри.

Відомий педагог С.У.Гончаренко говорить про існування таких навчально-виховних й лікувально-оздоровчих закладів інтернатного типу на сучасному етапі в Україні. До них приймаються діти 7–15 років з ослабленим здоров’ям. Чисельність класу не перевищує 25 учнів. У 1–4-х класах урок триває 35 хвилин, у 5–7-х класах – 40 хв. Обов’язковими є фізкультхвилинка на уроці, п’ятиразове калорійне харчування, денний сон; проведення виховних заходів, в основному, на свіжому повітрі. Створюють такі заклади зазвичай у місцях зі сприятливими природними і кліматичними умовами [2, с. 191].

Справжньою школою самоврядування, набуття організаційних навичок, прояву ініціативи зарекомендували себе учнівські громади, діяльність яких у навчальних закладах Галичини розпочалася ще на

поч. ХХ ст. й отримала дальший розвиток у 20–30-х рр. Багато передових педагогів намагалися якнайширше залучити молодь до вирішення різноманітних питань шкільного життя, виступали проти надмірної опіки учнів з боку педагогічних колективів.

З ініціативи педагогів зусиллями учнівських громад серед молоді розгорнулася пропаганда ЗСЖ, боротьба з палінням і пияцтвом. З цією метою у галицьких навчальних закладах діяли гуртки “Відродження” як осередки українського протиалкогольного й протинікотинного товариства, де готувалися і читалися реферати, обговорювалися книги; кожний член підписував заяву, в якій зобов’язувався не пити алкогольних напоїв і не палити.

Однією з важливих національно-виховних традицій стала патріотична діяльність ряду молодіжних товариств та організацій, метою яких був усебічний розвиток молодого покоління, його моральне й фізичне вдосконалення.

Так, значне місце у цьому аспекті посідала діяльність першого в Галичині національно спрямованого культурно-просвітницького молодіжного товариства “Сокіл” (1894 р.). Головними метою і формами товариства вважалися залучення молоді до загальнофізичних вправ, заняття з різних видів спорту, ліквідація неписьменності, проведення антиалкогольної та антинікотинної пропаганди, організація гуртків художньої самодіяльності, вечорниць, влаштування тематичних вечорів, читання лекцій з історії України та краю тощо.

На сучасному етапі в Україні відроджено дитячо-молодіжну організацію “Сокіл”. Об’єднання дітей у це товариство проходить згідно з віком: 6–11 років – “соколята”; 12–14 років – “молоді соколи”; 15–18 років – “соколи”. Для кожної вікової групи добираються відповідні форми роботи. Мета діяльності товариства полягає у вихованні громадян, патріотів, свідомих українців; формуванні національної самосвідомості на основі християнських чеснот; сприянні підготовці молоді до служби у Збройних силах України; боротьбі за підвищення якості знань і рівня вихованості учнів; забезпеченні органічної єдності школи, сім’ї та громадськості; формуванні у школярів розуміння ініціативи та самосвідомості його членів; вихованні поваги до законів [3, с. 346].

Зміст роботи товариства “Сокіл” передбачає пошукову роботу; участь членів у русі учнівської молоді “Моя земля – земля моїх батьків”, туристично-краєзнавчій експедиції; милосердну роботу за місцем проживання, роботу штабу “Турбота” (надання допомоги людям похилого віку); роботу штабу “Еколог”, турботу про охорону навколишнього середовища; надання допомоги учням, що погано навчаються, організацію боротьби за міцні знання вихованців; організацію їх суспільно корисної праці; організацію змістовної та цікавої роботи гуртків; прищеплення культури поведінки, боротьбу з невихованістю, вживанням нецензурних висловів, регулювання стосунків між товаришами, боротьбу проти насильства старших і сильніших над меншими, слабшими; виховання у членів поваги до фізичної праці та її результатів [3, с. 346–347].

Вагомий вплив на формування національної самосвідомості українського населення справили й такі молодіжні товариства, як пожежно-руханкове

товариство “Січ” і пожежно-спортивне товариство “Луг” [1, с. 18].

Однак чи не найбільше справі виховання української молоді як всебічно розвинених, фізично міцних, духовно багатих особистостей, добрих громадян, українських патріотів прислужився “Пласт”, який був створений у Львові (1911–1912 рр.) активними громадськими діячами О.Тисовським, П.Франком, І.Чмолюю і користувався величезною популярністю серед учнівської і студентської молоді [1, с. 20–24]. Організація діяла на Галичині до 1930 року і, періодично на теренах України до 1939 р. Оскільки “Пласт” вважали ворожою національною організацією, після Другої світової війни його було заборонено.

Головними моральними та ідейними засадами “Пласту” є вічні загальнолюдські цінності, які виражають ставлення особи до природи, суспільства й самої себе. Усе це сконцентровано у Пластовій присязі, в якій зазначалося: “Присягаюсь своєю честю, що робитиму все, що в моїх силах, щоб бути вірним Богові й Україні, помагати іншим, жити за пластовим законом і слухатися пластового проводу” [3, с. 341].

Основні принципи життя та поведінки пластуна визначалися “Пластовим Законом” і вимагали від пластуна дотримання певних правил, серед яких було те, що “пластун дбає про своє здоров’я” [10, с. 44–46]. Формування особистості в “Пласті” здійснювалося через виховання самодисципліни. Оскільки головним завданням для пластунів було навчання, то вважалося, що погана успішність чи поведінка члена “Пласту” “кидала тінь” на всю організацію. Тому кожен відчував перед товариством особисту і колективну відповідальність. Виховання національної свідомості, патріотизму, мужності, лицарських рис здійснювалося на прикладах героїчних сторінок княжої і козацької доби, а особливо на героїзмі українських січових стрільців.

Після багаторічної заборони діяльність ряду цих молодіжних товариств, зокрема “Пласту”, сьогодні відновлена. 13 квітня 1991 р. в Івано-Франківську відбувся Установчий з’їзд, на якому було прийнято Статут Української Організації “Пласт” [9, с. 19]. Нині

“Пласт” є організаційно визначеною національною скаутською організацією, яка зареєстрована Міністерством юстиції України і має свої осередки в усіх областях держави.

Отож, уважаємо, що лише “за умови впровадження певної системи роботи з дотримання ЗСЖ”, яка передбачає визначення навчальним планом вузу кожної спеціальності певних курсів, спецкурсів, факультативів з вивчення та пропаганди ЗСЖ; створення навчальних програм та дидактико-методичного забезпечення з даної проблеми; забезпечення на належному рівні виконання основних напрямків системи виховної роботи з молоддю; цілеспрямоване, системне та послідовне здійснення валеологічної освіти [6, с. 67], можна сформувати націю розумних, здорових, національно свідомих українців.

Таким чином, коротка і загальна характеристика процесу теоретичного обґрунтування і практичної організації занять фізичного виховання у навчально-виховних та оздоровчих закладах, діяльності учнівських громад, патріотичної діяльності молодіжних товариств і організацій щодо всебічного розвитку молодого покоління, зокрема пропаганди ЗСЖ у кін. XIX – поч. XX ст., дозволяє зробити висновок про те, що саме в цей період відбулися значні зміни в системі освіти. У західноукраїнських національних закладах сформувалася дієва система національного виховання. Її головними напрямками виступали формування у молоді національної свідомості, почуття патріотизму і відданості своїй землі, християнської моралі, фізичного гартування; плекання таких рис особистості, як ініціативність, жертвовність, господарність, підприємливість. Упровадження традицій навчально-виховних закладів, молодіжних організацій стало визначальним для формування нової інтелектуальної, високопрофесійної національної еліти в процесі національного творення і державотворення України, оскільки “майбутній спеціаліст відповідно до професійної етики зобов’язаний пропагувати ЗСЖ і бажано власним прикладом”.

Ґрунтовне вивчення цього періоду в аспекті нашої теми буде здійснено у наступних дослідженнях.

Література

1. Андрухів І. Українські молодіжні товариства Галичини: 1861–1939 рр. [Текст] / І. Андрухів. – Івано-Франківськ, 1995. – 71 с.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник [Текст] / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
3. Енциклопедія батьківства : [посібник з сімейного виховання / авт. кол. за заг. ред. Є. І. Коваленко, С. В. Кириленко]. – К. : КНТ, 2008. – 592 с.
4. Карбулицький І. Лісові школи в Німеччині [Текст] / І. Карбулицький // Каменярі. – 1909. Ч. 2. – 1909. – С. 14–25.
5. Потапюк Л. М. Національне виховання як фактор цілісного формування особистості: національно-патріотичний аспект [Текст] / Л. М. Потапюк // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : [збірник наукових праць]. – Інститут проблем виховання АПН України. – К., 2008. Вип. 12. – Кн. І. – 2008. – С. 83–89.
6. Потапюк Л. М. Здоровий спосіб життя студента як чинник його успішної адаптації до навчання [Текст] / Л. М. Потапюк // Педагогічний пошук : [науково-методичний вісник]. – Луцьк. – 2009. Вип. № 1 (61). – 2009. – С. 65–67.
7. Проект єдиної школи на Україні. – Книга І. Основна школа. – Кам’янець-Подільський, 1919. – С. 4.
8. Смаль В. З. Педагогічні ідеї Івана Франка [Текст] / В. З. Смаль. – К. : Радянська школа, 1966. – 186 с.
9. Стельмахович М. Пласт завжди з нами [Текст] / М. Стельмахович // Рідна школа. – 1995. – № 4. – С. 19–22.
10. Тисовський О. Життя в Пласті [Текст] / О. Тисовський. – Львів, 1926. – 158 с.

11. Франко І. Борис Граб / І. Франко // Педагогічні статті і висловлювання / [упоряд. О. Г. Дзеверін] / І. Франко. – К. : Рад. шк., 1960. – С. 158–166.
12. Франко І. З листа до Ольги Рошкевич. 20 вересня 1878 року // Франко І. Педагогічні статті і висловлювання / упоряд. О. Г. Дзеверін] / І. Франко. – К. : Рад. шк., 1960. – С. 37–38.
13. Франко І. Отець-гуморист / І. Франко // Твори : в 2 т. – К. : Дніпро, 1986. – С. 458–486.
14. Франко І. Середні школи в Галичині / І. Франко // Педагогічні статті і висловлювання / [упоряд. О. Г. Дзеверін] / І. Франко. – К. : Рад. шк., 1960. – С. 103–114.

УДК 82.0(075.8)

ДО ПРОБЛЕМИ ШКІЛЬНОГО АНАЛІЗУ СЮЖЕТУ ЛІТЕРАТУРНОГО ТВОРУ

Бондаренко Ю.І.

У статті розкриті основні підходи і запропоновані прийоми дослідження літературного матеріалу, які можна застосовувати у процесі вивчення учнями сюжетно-змістової площини художніх текстів. Автор демонструє практичні види діяльності, спрямовані на освоєння учнями таких художніх складових, як епізод літературного твору, етапи розгортання фабули, елементи хронотопу, сюжетна багатолінійність.

Ключові слова: розщеплення структури художнього твору, аналіз епізоду, вивчення етапів сюжету, хронотопний аналіз, дослідження сюжетної багатолінійності.

В статье раскрыты основные подходы и предложены приёмы исследования литературного материала, которые можно использовать в процессе изучения учениками сюжетно-содержательной плоскости художественных текстов. Автор демонстрирует практические виды деятельности, направленные на освоение учащимися таких художественных составных, как эпизод литературного произведения, этапы разворачивания фабулы, элементы хронотопа, сюжетная многолинейность.

Ключевые слова: расщепление структуры художественного произведения, анализ эпизода, изучение этапов сюжета, хронотопный анализ, исследование сюжетной многолинейности.

The article covers main approaches and suggested methods of studying literary material which can be applied in the process of studying the plot aspect of literary texts. The author demonstrates practical activities aimed at pupils' mastering of such constituents of fiction as episode, stages of storyline unraveling, elements of chronotope, plot ramification.

Key words: splitting of fictional work structure, episode analysis, studying plot stages, chronotope analysis, studying plot ramification.

Формування методичних засад навчання словесності значною мірою базується на потенціалі літературознавства як науки, що в першу чергу визначає зміст дисциплін “Українська література” та “Світова література”. Проте обмежуватися виключно літературознавчою площиною не можна, оскільки педагогічна успішність діяльності вчителя-словесника значною мірою залежить ще й від ефективності операційного алгоритму у вирішенні освітніх завдань. Тому питома вага аналізу літературного твору як практичного виду діяльності та його організації в шкільній практиці була і залишається високою, оскільки “метод аналізу у навчанні передбачає розгляд предметів і явищ під час їх вивчення за окремими ознаками і відношеннями, поділ їх на елементи, осмислення зв’язків між ними” [7, с. 143].

Проблема шкільного аналізу літературного твору постійно привертала увагу методистів різних часів: Т.Бугайко, В.Неділька, Б.Степанишина, Є.Пасічника, М.Рибникової та ін. Однак досліджень, присвячених

вивченню власне сюжету, мало. Лише окремі науковці у своїх працях виділяють окреме місце цьому питанню. Так, сучасний методист А.Ситченко у монографії “Навчально-технологічна концепція літературного аналізу” демонструє окрему типологію [5, с. 143, 219] літературознавчих умінь, які можна формувати у школярів під час вивчення сюжету. Проте остаточно повнота проблеми ще не вичерпана, оскільки не розглянуті багато спеціальних компетентностей та способів їх формування.

Поняття “сюжет” невідривне від ряду положень, які прояснюють його змістовий потенціал. У першу чергу необхідно звернути увагу на концепт “фабула”, що позначає оповідну частину твору, перебіг подій у ньому, унаочнює наративну стратегію письменника. З ним пов’язано багато сюжетних властивостей художнього матеріалу. Зокрема, подієвість, подільність на більш елементарні складові, динамічність, підпорядкованість оповіді певній схемі, послідовність і

хронологізм (або порушення двох останніх із художньою метою), причиново-наслідковість, одно- чи багатолінійність, цілісність і зв'язність зображеного, наявність внутрішніх композиційно-системних зв'язків, завершеність, спрямованість на кінцевий результат, підпорядкованість певному авторському задумові. В епічних та драматичних творах фабула відображає рух зовнішніх відносно героїв подій, у яких він часто сам бере участь, у ліриці – перебіг внутрішніх станів ліричного суб'єкта. Саме на рівні фабули виявляється здатність сюжетів мандрувати, мігрувати з однієї національної культури в іншу.

Головна мета вчителя, яка постає в межах цього напрямку роботи, – навчити учнів розщеплювати сюжетно-змістову цілісність твору, виділяючи в ньому структурні одиниці (епізоди, змістові частини, етапи розвитку сюжету, авторські схеми сюжетоутворення, одно- чи багатолінійність фабули), максимально яскраво відтворювати зображене в конкретних точках сюжетно-змістової тканини, виокремлювати в ньому складові художньої образності, давати йому оцінку, виявляти семантичне навантаження та художню роль. Причому така діяльність має здійснюватися багато разів, оскільки формування літературознавчих навичок “передбачає повторюваність певних розумових операцій аналітичного і синтетичного характеру... Під час аналізу багатьох творів учні вчать виділяти окремі компоненти їх та встановлюють зв'язки між ними...” [4, с. 64].

Первинним умінням, яке необхідно розвивати в учнів у межах шкільного аналізу, є здатність проводити поділ сюжетно-змістової площини твору на менші складові. Цієї думки дотримуються такі методисти, як С.Пультер та А.Лісовський. Вони стверджують: “На перших етапах літературної освіти вчитель основну увагу учнів зосереджує на розвитку сюжету, вчинках персонажів... Тому для аналізу беруться логічно завершені частини, розділи, епізоди...твору” [6, с. 66]. Формування цієї дослідницької властивості школярів здійснюється вже в 5–6 класах. У першу чергу, воно стосується виділення окремих епізодів, які відносяться до одиниць, що постійно виявляються в процесі аналізу, далі – ширших змістових утворень (декількох епізодів, об'єднаних у фрагментарну цілісність за певним принципом). Для цього необхідно зробити сюжетний епізод ключовою точкою в осмисленні художнього твору, розвивати уміння школярів досліджувати різноманітні структурні елементи, які існують у межах його цілісності. Указаними одиницями є зображена подія, присутні тут персонажі, мовно-виражальні засоби, наявна суперечність, поставлені проблеми тощо. Отже, сам епізод також зазнає розщеплення, у ньому можна виділяти більш елементарні частинки, з яких він складається. Цінність такої роботи полягає в тому, що вона привчає учнів до ретельності в проведенні літературознавчих досліджень, виробляє в них стійку потребу в безпосередньому контакті з художнім джерелом, нейтралізує достатньо поширене “абстрактне” обговорення твору, коли висновки і судження робляться без опори на текстуальну конкретику, якою є художня образність. “Аналізуючи твір, варто поставити

питання, що є предметом зображення (про що твір?). А слідом за ним: як зображено?” [8, с. 129–130]. На рівні окремого епізоду ці запитання спрацьовують у першу чергу, привчають школярів з'ясувати і змістові, і формотворчі особливості зображеного.

Отже, 5–6-і класи – це час, який варто присвятити виробленню в учнів здатності заглиблюватися в художню тканину епізодів, а відтак – і твору в цілому. З такою метою доцільно практикувати різні види роботи. У першу чергу необхідно ставити школярам завдання ділити твір на завершені фабульні відрізки, давати первинну читацьку оцінку зображеному в епізоді, детально, з максимальним відтворенням образної палітри переказувати його, створювати ілюстрації, здійснювати “усне малювання”, складати заголовки, які яскраво і точно відображають зміст епізоду, ділитися враженнями від прочитаного, роздумами та емоційними переживаннями, осмислювати поведінку та мову літературних героїв, робити висновки морально-етичного змісту. Адже “... чим повніше читач осягає зміст сюжетів конкретних творів, тим більше він наближається до розуміння ідейно-естетичної функції сюжету як художньої категорії...” [2, с. 27]. Окреслені види діяльності в 5–6 класах мають випереджальну, пропедевтичну спрямованість для більш наукового вивчення сюжету, яке почнеться на наступних етапах літературної освіти.

На особливу увагу заслуговує аналіз епізодів, які найбільше вразили учнів. Адже те, що запало в душу, якнайкраще придатне для осмислення всього матеріалу. Із таких епізодів можна вибудувати канву вивчення художнього твору. Важливо, щоб кожен учень розкрив решті класу той емоційний та інтелектуальний вплив, який на нього справив фрагмент, констатував, що саме на нього в тексті подіяло і як саме. Допомагаючи дітям, учитель пояснить головні напрямки розповіді:

1. Назвати епізод, який вразив.
2. Образно відтворити його зміст, вказати, що саме вразило найбільше і чому.
3. Пояснити характер впливу: сум, радість, схвалення, обурення, здивування, відкриття і тощо.
4. Обґрунтувати свої висновки.

Отже, у 5–6-х класах учні одержують свої перші літературознавчі здобутки, які полягають у тому, щоб навчитися максимально гостро, хоча, можливо, більш чуттєво, ніж аналітично, сприймати літературний твір у його образній специфіці.

Очевидно, що в цей час школярі не оминають своєю увагою і ті суперечності, які продемонстровані письменником як в окремих епізодах, так і літературному творі в цілому. Переказуючи фрагмент тексту, даючи елементарну оцінку подіям і персонажам, вони обов'язково осягають і особливості наявного конфлікту – звичайно, на прийнятному для цієї вікової групи рівні. Хоча, безперечно, знання з літературознавства в учнів ще досить обмежені, школярі не володіють належною теоретичною базою, яка б надала можливість достатньо кваліфіковано вести розмову про особливості розгорнутого автором конфлікту.

Важливими структурними елементами, які учні мають навчитися виділяти у творі, є основні етапи розгортання сюжету: експозиція, зав'язка, розвиток дії, кульмінація, розв'язка (стандартна композиція). Така робота напряму пов'язана із дослідженням конфлікту як засобу, що вносить у сюжет динаміку, лінійну спрямованість. З погляду членування тексту, школярі повинні навчитися визначати межі кожного етапу, а також точки переходів від одного до іншого. Для цього вони повинні уявити сюжет твору як ламану лінію, на якій розташовані не тільки зображені події, але й зазначені етапи. На уроці можна вибудувувати графіки розвитку сюжету, в яких прокреслені злами-переходи від одного етапу до іншого. Для творів із стандартним розвитком фабули можна запропонувати усталений графік, у якому перехідні точки позначаються назвами епізодів відповідно до змісту конкретного тексту (рис. 1).

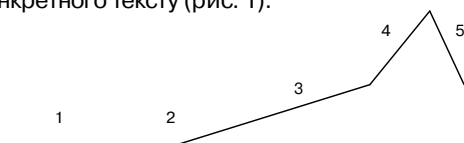


Рис. 1. Сюжетний графік

Графічно позначаємо стандартні етапи розгортання сюжету: 1) експозиція; 2) зав'язка; 3) розвиток дії; 4) кульмінація; 5) розв'язка. Після цього доцільно проводити поділ указаних сюжетних складових на епізоди, що утворюють сюжетне наповнення тексту. Неодноразове використання такого графіка дозволяє закріплювати в учнів відповідні знання та уміння.

Продуктивними є й інші прийоми:

- учитель або учні називають епізод твору, школярі визначають сюжетний етап, до якого він належить;

- словесник повідомляє сюжетний план, на основі якого учні групують епізоди за належністю до кожного з етапів;

- учні самостійно виділяють найбільш важливі епізоди твору, дають їм назви, складають сюжетний план, визначають належність кожного з них до певного етапу;

- учні самостійно визначають межі сюжетних етапів, складають план із п'яти пунктів відповідно до кількості основних етапів, де кожен пункт – заголовок-назва експозиції, зав'язки, розвитку дії, кульмінації чи розв'язки, дають оцінку сюжетним епізодам з погляду їхньої ролі в межах етапу, до якого вони належать, і твору в цілому.

Названі прийоми аналізу обґрунтовані ще й необхідністю поєднувати аналіз та синтез у процесі осмислення художнього матеріалу. З цього приводу О.Ковальчук пише: “Відомий педагог Є.Ільїн стверджує, що зрозуміти світ художнього твору можна лише тоді, коли виховане “відчуття тексту” ... Основну увагу він зосереджує на деталі ... Шлях цікавий. Але все ж тим самим порушується логіка пізнання – зрозуміти ціле за певним фрагментом важче, ніж фрагмент у контексті цілого” [1, с. 32].

Згідно з діючою програмою 2005 року для дванадцятирічної школи, композиційні елементи сюжету учні починають освоювати також у 5–6-х класах. На нашу думку, це дещо передчасно: школярям цієї вікової групи ще важко оперувати

теоретичними поняттями такої складності. Краще цим починати займатися у 7–8 класах і продовжити у старшій школі.

У системі шкільного аналізу необхідно знайти місце і для розмежування сюжету та фабули. Оскільки це є проблемним і до кінця не узгодженим не тільки в методиці, але й у літературознавстві, обираємо таку формулу: фабула – це послідовний ланцюг зображених подій; сюжет – це також указаний ланцюг подій, до якого необхідно додати засоби їх зображення, авторський погляд на них та їх оцінку, концепцію дійсності, з ними пов'язану.

Отже, стають актуальними питання: Які події зображено і в якій послідовності? Якими автор їх змальовує? Як оцінює? Які засоби використовує під час зображення кожної з них? З якою метою, на вашу думку, створює?

Давши відповідь на перше питання, школярі окреслюють фабулу твору, а на всі разом – сюжет. У такий спосіб вони з'ясовують, яким чином на основі фабули нарощується сюжет.

Оскільки сюжет включає в себе не тільки рух зовнішніх подій, але й перебіг хронотопних картин, зміну внутрішніх станів та характерів персонажів, розвиток порушених тем, проблем та ідей у творі, авторських оцінок, можуть бути застосовані й додаткові шляхи аналізу, пов'язані саме з названими структурними елементами тексту. Зокрема, можна здійснити поетапне осмислення основних хронотопних картин:

- виявлення особливостей їх оформлення з допомогою позасюжетних елементів;

- оцінка сутності подій, які в них відбуваються;

- з'ясування психологічних станів персонажів у межах кожного з них, їх зміни в межах одного хронотопу або під час переходу до іншого, проявів характерів;

- аналіз проблематики в межах хронотопу;

- дослідження його мовної та стилістичної специфіки.

Так, під час вивчення акварелі М.Коцюбинського “На камені” доцільно проаналізувати три основні хронотопи – море, татарське селище, в горах, – з'ясувавши їх художні особливості та роль у творі. Це дасть можливість школярам цілісно осмислити літературне джерело, розвиток головної теми – прагнення людини вирватися із стану несвободи – в ньому.

Проблема сюжетотворення тісно пов'язана із жанровою специфікою літературних творів. Теоретики літератури [2, с. 41] говорять про існування сюжетів-архетипів – загальних подієвих схем, які можуть використовуватися різними письменниками. Кожен жанр має свої сюжетно-архетипні особливості. Учні виділяють ті події, які відповідають природі конкретного жанру. Наприклад, у новелі вони повинні виокремлювати незвичайну, поворотну в житті героїв подію, у комедії – ті, у процесі яких відбувається дискредитація, висміювання негативного, у фантастичних казках – метаморфози персонажів тощо. Така діяльність тісно пов'язана із вивченням теорії літератури з питань жанрової своєрідності літератури. Корисно зіставляти на уроках різні твори одного жанру з метою виявлення подій-архетипів і демонстрації сюжетної однотипності. Аналогічна діяльність може

бути організована і в межах вивчення художніх стилів, кожен з яких також пропонує свій стандартний набір подій-архетипів, який виявляється шляхом порівняльного аналізу.

Окремою методичною проблемою є освоєння учнями сюжетної багатолінійності, яка зустрічається в крупних епічних жанрах, у першу чергу в романах, а також, хоча й не завжди, в повістях. Осмисленню старшокласниками цієї художньої особливості сприяє пов'язування сюжетних ліній із героями та їхніми життєвими долями. Наприклад, лінії Чіпки Варениченка, Мотрі, Остапа Хруща, Грицька, Максима, діда Уласа, панів Польських та інших персонажів з роману Панаса Мирного та Івана Білика "Хіба ревуть воли, як ясла повні?". На уроках відбувається дослідження перебігу подій, основних суперечностей, проявів персонажів, проблематики, мовних засобів окремо в межах кожної з ліній. Важливий момент – узагальнення їх художньої ролі у творі. При цьому можна здійснити уявне видалення однієї лінії, встановлення змін, які можуть відбутися в тексті в такому разі, а потім визначення мети, з якою, на думку учнів, вона розгорнута автором у тексті.

Після цього переходять до встановлення точок перетинів сюжетних ліній (зустрічі персонажів) або їх накладання одна на одну (спільні періоди у житті героїв). У романі "Хіба ревуть воли, як ясла повні?" це стосується доль Чіпки і Максима, Чіпки і Грицька, Чіпки і Галі та ін. Учителю ставить завдання встановити такі моменти, дати їм оцінку.

Отже, виходячи з тези, що "морфологія художності проявляється в структурній цілісності твору" [3, с. 101], яку можна і необхідно піддавати розщепленню, важливо зазначити: сюжет тексту, який сам є однією із складових літературного матеріалу, надає значні можливості для формування в учнів умінь виконувати аналітичні дії в процесі розв'язання дослідницьких завдань. Під час вивчення цього художнього рівня доцільно виконувати операції, які допомагають школярам виділяти цілий ряд сюжетних компонентів, як-от: епізод, етапи розгортання фабули, події-архетипи, структури хронотопу, сюжетні лінії та ін. Це забезпечує необхідну повноту знань школярів про організацію сюжету як базову складову літературного твору.

Література

1. Ковальчук О. Деталь як частина смислового цілого ("Повість полум'яних літ" О.Довженка) / О. Ковальчук // Ковальчук О. Аналіз творів шкільної програми. – Ніжин : Просвіта, 1996. – С. 32–36.
2. Левитан Л. С. Сюжет в художественной системе литературного произведения / Л. С. Левитан, Л. М. Левитан. – Рига : Зинатне, 1990. – 512 с.
3. Лісовський А. Морфологія художності твору і вивчення літератури в школі / А. Лісовський. – К. : Ленвіт, 2005. – 110 с.
4. Сафонова Н. М. Виховання навичок аналізу прозового твору / Н. М. Сафонова. – К. : Радянська школа, 1967. – 156 с.
5. Ситченко А. Навчально-технологічна концепція літературного аналізу / А. Ситченко. – К. : Ленвіт, 2004. – 304 с.
6. Пультер С. Методика викладання української літератури в середній школі / С. Пультер, А. Лісовський. – Тернопіль : Підручники і посібники, 2004. – 144 с.
7. Фіцула М. М. Педагогіка / М. М. Фіцула. – К. : Академвидав, 2007. – 560 с.
8. Фролова К. П. Аналіз художнього твору / К. П. Фролова. – К. : Радянська школа, 1975. – 174 с.

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ

УДК 796:615.81:615:82

МЕТОДИ РЕФЛЕКСОТЕРАПІЇ В КОМПЛЕКСНОМУ ЛІКУВАННІ СПОРТИВНОЇ ТРАВМИ

Качалка О.В., Красновид М.М., Кузьменко П.І.

У статті розглядаються підходи до надання допомоги спортсменам, які отримали травму, з метою швидшої реабілітації. Розглядаються методи, що дозволяють надати негайну допомогу з боку тренера, навченого простим методам рефлексотерапії і масажу із застосуванням доступної апаратури, що не вимагає спеціальної професійної підготовки.

Ключові слова: спортивна травма, реабілітація спортсменів, нетрадиційні методи терапії, арніка, голчаний молоточок.

В статье рассматриваются подходы до предоставления помощи спортсменам, которые получили травму, с целью более быстрой реабилитации. Рассматриваются методы, которые позволяют оказать немедленную помощь со стороны тренера, наученного простым методам рефлексотерапии и массажа с применением доступной аппаратуры, которая не требует специальной профессиональной подготовки.

Ключевые слова: спортивная травма, реабилитация спортсменов, нетрадиционные методы терапии, арника, игольчатый молоточек.

The approaches to providing help to sportsmen who sustained a physical damage with the purpose of quicker rehabilitation are researched in the article. The methods which facilitate providing rapid aid by a trainer who is taught simple methods of reflex therapy and massage with the application of available appliances not involving any special preparation, are considered.

Key words: sport trauma, rehabilitation of sportsmen, non-traditional methods of therapy, arnica, needle-shaped hammer.

Одним із важливих завдань у роботі спортивно-го лікаря і тренера є швидше “повернення до ладу” спортсменів, що припинили тренування унаслідок отриманих травм, оскільки тривала перерва в заняттях призводить до істотного зниження спортивної майстерності і результатів змагань. Абсолютно очевидно, що ефективність медичної допомоги залежить від своєчасності (а точніше – миттєвості) застосування лікувальних методів. Очевидно також і те, що своєчасна і висококваліфікована меддопомога важкодоступна за межами великих спортивних клубів. Разом із тим деякі методи сучасної електропунктурної терапії і рефлексотерапії для надання швидкої й ефективної допомоги спортсменові, що отримав травму, цілком доступні для вживання навченим тренером. Серед них: терапія апаратом ДіаДЕНС, обробка больових зон шкіри голчаним наперстком (варіант методу “цвітіння” у традиційній китайській чжень-вдю терапії), звичайний і меридіальний масаж, нескладні прийоми мануальної терапії. Ці методи можуть запобігти розвитку посттравматичних змін у пошкоджених тканинах опорно-

рухового апарату спортсмена [1; 3; 5], тим самим роблячи профілактику вимушеної тривалій перерви у тренуваннях і прискорюючи одужання.

Ми придбали позитивний досвід ефективного лікування спортивних травм (16 спортсменів-секціонників легкої атлетики з розтягненням зв'язок: колінного, ліктьового і гомілковостопного суглобів переважно розтягненням латеральної дельтовидної зв'язки та ударів) поєднанням методів рефлексотерапії з активним використанням апарату ДіаДЕНС-ДТ.

Практика і дані літератури [6; 9; 10; 12] демонструють важливість тимчасового чинника: чим раніше надана допомога, тим ефективніша подальша терапія, тим менш вірогідні ускладнення.

Можливі варіанти:

а) акупунктура за правилами чжень-цзю терапії (наприклад, у разі травми зовнішньої зв'язки гомілковостопного суглоба седатируються т.т. V60 і V62 тонізується т. IG6 на контрлатеральній руці);

б) обробка шкірної зони довкола локуса травми для швидкого купірування набряку і відновлення мікроциркуляції крові апаратом ДіаДЕНС у режимі

“Терапія” в частотах 200”, 77 і 10 ґц, тривалість – до зняття або істотного зменшення больових відчуттів; обробка симетричного місця на здоровій кінцівці в режимі “Тест”; зон відповідності на кистях і стопах у режимі “Терапія” за тонізуючою методикою, тобто по 3–5 хв. на зону; попереково-крижової зони (травмування ніг) і шийно-комірної зони (у разі травмування рук) у режимі “Терапія” на 77 ґц 5–7 хв.; доцільна обробка вушних точок 26а, АТ 55 і точок місць ураження;

в) зональна обробка альгозон шкіри голчаним молоточком наперстком або голчаним валиком до легкої гіперемії протягом 1–2 хв.;

г) масаж класичний, сегментарний і меридіанальний.

Практика показала, що більшу допомогу в запобіганні посттравматичним ускладненням надає вживання класичних гомеопатичних засобів, які не потребують спеціальних знань у галузі гомеопатії і проведення реперторизації. Це Арніка в 3-му десятковому розведенні – Arnica D3. Можна напевно стверджувати, що вживання даного препарату показано в абсолютній більшості випадків будь-яких механічних травм – від розтягувань до ран. Прийом препарату безпосередньо після травми по 3 крупинки через кожні 3 години впродовж двох-трьох днів дозволяє швидко купірувати больовий синдром, прибрати набряк, відновивши тим самим нормальну мікроциркуляцію в ділянці травми.

Вибираючи алгоритм надання термінової допомоги, ми виходили з наступних міркувань.

Перше завдання – це усунення больового синдрому і попередження локального тканинного набряку. Із методів фізіотерапії з цим якнайкраще може впоратися апарат ДіаДЕНС, чий частоти дібрані оптимальним чином. Гарний ефект дає використання приладу Еліта-4К у седативному режимі.

Друге завдання – підтримка нормального лімфовідтікання і циркуляції крові – вирішується подальшим масажем і обробкою альгозон шкіри голчаним молоточком або голчаним наперстком. Обробка альгозон шкіри молоточком ефективна сама по собі і може застосовуватися як самостійний метод.

Класична аку- і електроакупунктура проводиться лише лікарем відповідної спеціалізації – рефлексотерапевтом.

У кожному конкретному випадку з урахуванням характеру травми та індивідуальних особливостей спортсмена вибирається різний больовий рівень дії і тривалість рефлексотерапії: від 3–5 до 10 процедур, 3–5 щодня, потім з інтервалом 1–2 дні. Принципи вибору: дітям і жінкам, особам із низьким рівнем больового порогу надають більш поблагливу дію (зовні – до помірної гіперемії шкіри), спортсменам старшого віку, чоловікам і особам із високим порогом больової чутливості – більш виражену дію, зовні – до вираженої гіперемії шкіри. У разі потреби після тижневої перерви курс повторювався тривалістю в 4–5 терапевтичних сеансів.

Отриманий досвід показав, що доцільною є наступна послідовність у наданні допомоги: а) безпосередньо після травми – прийом препарату Арніка Д3 по крупинці через кожні три години 2–3 дні поспіль, потім відміна; використання апарата ДіаДЕНС; якщо його немає, то б) порогова больова стимуляція альгозон шкіри; далі – г) сегментарний або класичний масаж і контактна електростимуляція точок акупунк-

тури вушної раковини за допомогою ДіаДЕНСа або приладу “Еліта 4К”. У день травмування сеанс ДіаДЕНСа необхідно повторювати 2–3 рази з інтервалом між ними 2 години. Досить висока ефективність такого підходу не виключає професійну консультацію лікаря в якомога коротші після травми терміни.

Приклад із практики

Спортсменка К., 18 років, під час стрибків у довжину підвернула стопу. В ділянці зовнішньої кісточки виражений набряк, шкіра набула багрового відтінку, під час рухів виражена хворобливість і обмеження рухливості. Вочевидь, мало місце розтягнення зовнішньої зв’язки, гематома стопи. Допомога була надана через півгодини після травми. Потерпіла отримала Арніку, їй одразу був проведений 60-хвилинний сеанс апаратом ДіаДЕНС у терапевтичному режимі, після чого спортсменці був проведений сеанс масажу. Біль стих наполовину вже до кінця процедур. У перший день проведено 3 сеанси ДіаДЕНС-терапій. До вечора набряк і біль зменшилися настільки, що дівчина могла робити рухи стопою принаймні на половину нормального діапазону.

Наступного дня: двічі проведений сеанс обробки зони пошкодження голчаним молоточком до появи вираженої гіперемії і масаж у напрямі лімфовідтікання. Продовжує прийом Арніки Д3.

3-й день: набряку немає, біль з’являється під час рухів, близьких до максимальних, болю у спокої немає зовсім. Арніка скасована. Ще кілька днів їй робили обробку голчаним молоточком. Через тиждень після травми спортсменка змогла відновити тренування в полегшеному режимі. За два тижні про травму вже ніщо не нагадувало, дівчина тренувалася повноцінно, із звичайними навантаженнями.

Приклад із практики

Під час різкого старту спринтер, юнак 19 років, вочевидь, недостатньо підготовлений розминкою, відчув різкий біль у литковому м’язі, через що не зміг продовжити тренування. У розпорядженні тренера був голчаний наперсток, яким той обробив зону болю згідно з правилами традиційної китайської медицини: ділянку задньої поверхні гомілки від підколінної западини до підйому стопи за трьома подовжніми лініями до появи вираженої гіперемії. Больове скорочення м’яза припинилося за півгодини. Залишалися болі під час руху під навантаженням (підведенні на носочки). Того дня обробка молоточком зроблена ще раз, після чого був проведений сеанс класичного масажу з елементами точкового (седатація точок V57, V58, V59).

Наступного дня повторний сеанс звичайного масажу повністю зняв біль у травмованому м’язі. Перерви у тренуваннях практично не було, як не було і подальших проблем.

Високий ефект використання таких методів надання швидкої допомоги не виключає вживання і звичайних засобів – різних зігрівальних і знеболювальних мазей, теплових процедур, пов’язок для часткової іммобілізації ураженого суглоба тощо.

Висновки: враховуючи простоту й ефективність застосування описаних методів лікування, дуже бажаним є освоєння їх спортивними тренерами для оптимізації надання швидкої допомоги травмованим спортсменам. Арніка і голчаний молоточок у будь-якому разі повинні стати обов’язковими атрибутами кожного тренера.

Література

1. Башкиров В. Ф. Комплексная реабилитация спортсменов после травм опорно-двигательного аппарата / В. Ф. Башкиров. – М. : ФНС, 1984. – С. 6–41.
2. Вельховер Е. С. О сигнальной функции ушной раковины / Е. С. Вельховер // Ежегодник науч. работ (Алма-Ата, Институт усовершенств. врачей). – 1987. – № 3. – С. 217–291.
3. Вельховер Е. С. Основы клинической рефлексологии / Е. С. Вельховер, В. Г. Никифоров – М. : Медицина, 1984. – С. 23–32.
4. Васичкин В. И. Справочник по массажу / В. И. Васичкин. – Л. : Медицина, 1990. – 196 с.
5. Калюжный Л. В. Физиол. механизм регуляции болевой чувствительности / Л. В. Калюжный. – М. : Медицина, 1984. – С. 196–203.
6. Миронова З. С. Повреждения и заболевания кожи и суставов / З. С. Миронова : [сборник]. – М. : ЦИТО, 1991. – С. 74–80.
7. Нечушкин А. И. Ортопедия и травматология / А. И. Нечушкин, О. В. Оганесян // Профилактика травм. – 1987. – № 7. – С. 91–96.
8. Нечушкин А. И. Электропунктура и электроакупунктура при некоторых заболеваниях движения : [метод. рекомендации] / А. И. Нечушкин. – М., 1988.
9. Нечушкин А. И. Электропунктура в спорте : [метод. рекомендации] / А. И. Нечушкин и др. – М., 1989.
10. Нечушкин А. И. Повреждения и заболевания костей и суставов / А. И. Нечушкин. – М. : ЦИТО, 1990.
11. Нечушкин А. И. Тез. IV Всем. Конф. по рефлексотерапии / А. И. Нечушкин // Повреждение суставов. – Л., 1990. – С. 281–282.
12. Табеева Д. М. Руководство по иглорефлексотерапии / Д. М. Табеева. – М., 1987. – С. 76–94.

УДК 37035.6:63

ФОРМУВАННЯ ОСНОВНИХ КОМПОНЕНТІВ ДУХОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ-АГРАРІЇВ

Костриця Н.М.

Предметом дослідження є національне виховання в системі аграрної освіти. У статті проаналізовано основні компоненти національного виховання, які впливають на формування духовного світу особистості.

Ключові слова: національна психологія, національний характер і темперамент, національний спосіб мислення, народна мораль й етика, народна правосвідомість і звичаєве право, національна філософія (етнософія), національна ідея та ідеологія, національна свідомість і самосвідомість.

Предмет исследования автора – национальное воспитание в системе аграрного образования. В статье проанализированы основные компоненты национального воспитания, которые влияют на формирование духовного мира личности.

Ключевые слова: национальная психология, национальный характер и темперамент, национальный способ мышления, народная мораль и этика, народное правосознание, традиционное право, национальная философия (этнофилософия), национальная идея и идеология, национальное сознание и самосознание.

The object of this research is the national training in the system of Agrarian Education. The article analyses the basic components of national training having an impact on person's spiritual world.

Key words: National psychology, national features and temperament, nationally marked communication, national moral and ethics, legal sense and consuetudinary law, national philosophy (ethno-philosophy), national idea and ideology, national consciousness and (self-)consciousness.

Постановка проблеми. Сучасні реалії суспільно-економічного життя в Україні ставлять перед системою аграрної освіти нові завдання. Вона потребує реформування, спрямованого на модернізацію, світоглядну, організаційну, технологічну стратегію національного відродження.

Аналіз літературних джерел. Значний внесок у розвиток національної системи виховання зробили такі українські вчені, як М.Г.Стецьмахович, І.А.Зязюн, О.В.Сухомлинська, І.Д.Бех, Й.Ю.Сележан, М.Й.Боришевський, Б.Г.Чижевський та інші.

Мета статті полягає у тому, що національне виховання майбутніх фахівців-аграрників на засадах українознавства має стати методологічно-філософською основою та найважливішим засобом та джерелом формування характерів студентів, органічним компонентом усіх ланок та форм аграрної системи освіти.

Виклад основного матеріалу. “Національне виховання – це виховання дітей на культурно-історичному досвіді рідного народу, його традиціях, звичаях і обрядах, багатовіковій виховній традиції, духовності. Національне виховання є конкретно-історичним вия-

вом загальнолюдського гуманістичного і демократичного виховання. Національне виховання духовно відтворює в дітях рідний народ, увічнює в підростаючих поколіннях як специфічне, самобутнє, що є в кожній нації, так і загальнолюдське, спільне для всіх націй світу” [4, с. 181]. У національному вихованні чітко закладено одну з найважливіших педагогічних закономірностей, яка полягає в тому, що у процесі формування особистості, а отже, й підростаючих поколінь, найефективнішими є шляхи пізнання від рідного до чужого, від близького до далекого, від національного до планетарного, світового [4, с. 180].

Досвід розвитку національної теорії і практики переконливо свідчить про те, що в кожного народу, етносу історично склалася власна національна система виховання й освіти. *Національна система виховання* – це історично обумовлена і створена самим народом система ідей, поглядів, переконань, ідеалів, традицій, звичаїв та інших форм соціальної практики, спрямована на організацію життєдіяльності підростаючих поколінь, виховання їх у дусі природно-історичного розвитку матеріальної і духовної культури нації.

На думку В.Г.Стельмаховича, “виховувати” – означає вирощувати, навчаючи правил поведінки, даючи освіту, систематично впливати на культурний розвиток, світогляд, моральні принципи кого-небудь у певному напрямі; систематичним впливом розвивати якість почуття, рису вдачі, прищеплювати що-небудь. З поняттям “виховувати” в народній педагогіці тісно пов’язане поняття “навчати”. Обидва ці слова чисто використовуються як рівнозначні. В українській етнопедагогіці широко використовуються синонімічні поняття до слова “виховувати”: нянчити – доглядати” [5, с. 41].

В усі часи вихованню був притаманний національний характер, який виявлявся у змісті й засобах його реалізації. Виховання відображає певний національний менталітет, національну культуру, які мають специфічні особливості свого народу. Національні особливості є тим підмурком, на якому закладається народна система виховання. Кожен народ вибирає свою стежку національного виховання, але всі народи прагнуть до єдиної мети – виховати гуманну особистість. К.Д.Ушинський у праці “Про народність у громадському вихованні” зазначає, що загальної системи народного виховання для всіх народів немає не тільки на практиці, а і в теорії, що у кожного народу – своя особлива національна система виховання, а тому запозичення одним народом у іншого виховних систем є неможливим [7, с. 102–103].

Кожна держава має свого корифея, який розробляв наукові засади національного виховання. Зокрема, в Україні цим питанням ґрунтовно займався – В.Стельмахович, у Росії – К.Ушинський, у Польщі – Л.Заржецький, в Італії – професор Ломбардо Радіче, у Франції – Анатоль Фолі.

Справжнє виховання не може існувати в якомусь “чистому” вигляді, бути нейтральним щодо нації, єдиним для всіх людей планети. Виховання у всі віки було, є і буде глибоко національним за сутністю, змістом, характером і засобами його реалізації. Неможливо не погодитися з думкою В.Г.Стельмаховича, який зазначає, що досвід інших народів у справі виховання є дорогоцінною спадщиною для всіх, але точно у тому ж розумінні, в якому досвід всесвітньої історії належить усім народам. Як не можна жити за зразком іншого народу, яким би принагідним не був цей зразок, так не можна виховуватися за чужою педагогічною системою, якою б вона не була стрункою і добре обдуманого. Кожний народ щодо цього повинен випробувати свої власні сили. Тому, на нашу думку, пріоритетним напрямом розвитку сучасної педагогічної теорії і практики має стати утвердження національної системи виховання як засадничого чинника національно-культурного від-родження.

Національне виховання ґрунтується на таких фундаментальних принципах, як гуманізм, природо-відповідність, зв’язок виховання з життям, виховання працею, виховання вікових та індивідуальних особливостей вихованців, систематичність і послідовність виховання, єдність вимог і поваги до особистості, поєднання педагогічного керівництва з розвитком самостійності та ініціативи вихованця [5].

Національне виховання, яке гармонійно вписується в життєдіяльність рідного народу, поступово

формує в підростаючих поколіннях усі компоненти духовності, яка передається дітям від батьків, дідів і прадідів і поглиблюється, збагачується в умовах сучасного буття нації. У процесі реалізації національного виховання формується така система основних компонентів духовного світу особистості: *національна психологія, національний характер і темперамент, національний спосіб мислення, народна мораль й етика, народна правосвідомість і звичаєве право, національна філософія (етнософія), національна ідея та ідеологія, національна свідомість і самосвідомість.*

Національна психологія. Психологія українця – це психологія працьовитого господаря, умілого хлібороба, захисника прав особистості і державної незалежності Батьківщини – України. Це психологія людини, яка завжди захищала сама себе, свою матеріальну і духовну спадщину, падала в нерівному бою, піднімалася, перемагала і в години політичної незалежності України сягала вершин людської цивілізації.

Культурно-історичні, соціально-економічні обставини обумовили взаємозалежність людини і природи. Для українця природа виступає формотворчою силою його національної психології та визначає її особливості. Природа впливає на форми сприйняття навколишньої дійсності людиною, які знаходять своє відображення у способі мислення, перебігу почуттів, емоцій, особливостях мовлення, вираженні волі тощо. “Ліси схилили до роздумів, до занурення в себе самого та постійного очікування зустрічі зі звіром; поля викликали своєю барвистістю й широтою почуття замилювання, спокою, рівноваги, свободи; а річка – могутній Борисфен – Дніпро – глибоку силу, відчуття вічного духу і змін, таке єднання з небом і сонцем, таку музику безсмертя, що й вся світобудова поставала як могутній дзвін у безмежній жовтоблакитній вежі. Це й визначало ядро генотипу українця” [2, с. 57]. Недоцінка, нехтування усім багатством і різноманітністю якостей, відтінків національної психології збіднює психічне життя людини, звужує світосприймання, нівелює оригінальність світобачення.

Національний характер і темперамент. Культурно-історичні українські традиції сформували у його народу самобутній національний характер і темперамент. Науково доведено, що спадковість, сім’я і рід та природне оточення є основними джерелами формування характеру.

Українському національному характеру притаманні такі риси, як правдошукання, гостинність і щедрість, ласкавість і доброзичливість, пісенність і музичність, працьовитість і талановитість, ніжність і глибокий ліризм, свободололюбність і душевне багатство. Історичний вплив чужорідних політичних віянь, установок, ідеологічних догм внесли в характер і темперамент багатьох українців нашарування, не притаманні їм: неповага до рідної мови, відчуття національної неповноцінності, недостатнє відчуття єдності людей і своєї нації, соборності всіх українських земель, примиренність і терплячість щодо, які порушують цілісність, згуртованість народу, принижують його духовні, культурні цінності.

Національний спосіб мислення. Народні знання, в яких накопичено безцінні знання й уявлення про світ і себе в ньому, є неоціненним джерелом формування національного способу мислення. У них

закладено багатомісний досвід спостереження і професійно-виробничі знання та навички, які їй досі не повинні втрачати своїх позицій серед фахівців-аграрників. Г.Скрипник зазначає: "Система народних знань – важлива складова традиційно-побутової культури, раціональні відомості з різних галузей знань, набуті протягом багатомісної трудової діяльності народу. Потреби розвитку господарства спонукали людину виявляти закономірності у природі, спостерігати небесні світила, пізнавати й тлумачити різноманітні явища оточуючого світу" [6, с. 206]. До системи народних знань входять *народна медицина, ветеринарія, народний календар і метеорологія, народна метрологія й астрономія* та ін. Підстає покоління повинно оволодівати усім багатством і різноманітністю засобів і прийомів мислення свого народу, які матеріалізовано в народних знаннях, історичних і культурних пам'ятках, витворах мистецтва, в художніх творах тощо.

Народна мораль й етика. Народна мораль – система поглядів і уявлень українців, норм і оцінок, що регулюють поведінку людей. Для народу найголовнішим мірилом дій і вчинків людини є моральний аспект. Мораль є сутністю життя українського народу, яка проймає всі його грані і виявляється в совісті, правдивості, гідності, справедливості, чесності тощо. Осмислення моральних та етичних ідей, положень, правил, принципів, поглядів відбувається через систему національного виховання.

Вчинки, поведінка людей, моральна свідомість є складовими частинами народної моралі. Вона ґрунтується на силі переконання, громадській думці, традиціях етносу, його звичаях. Розуміння загальнолюдських категорій, таких як добро і зло, правда, щастя, обов'язок, справедливість, краса, милосердя, людяність тощо, розкривається через народну мораль.

Співвідношення моральних рис людини з якісною характеристикою її праці чітко прослідковується у народній етиці і знайшло своє відображення у народних повір'ях: у нечесної людини не зародить земля, а в чабана, котрий щось поцупить, розбігатиметься отара.

Етико-естетичні засади українських культурних традицій споконвіку утримували народ на щаблях високої духовності й надавали йому снаги в найважчих випробуваннях фізичного, духовного і морального гатунку. Морально-етичні норми пов'язувалися з естетичними уподобаннями, бо мораль була невіддільною від краси душевної і краси в побуті українського народу. Народна етика й етикет охоплюють принципи і норми ставлення не лише до людини, суспільства, а й до живої і неживої природи.

Народна правосвідомість і звичаєве право. Чільне місце у національній системі виховання посідає формування правосвідомості. Народна мораль у свідомості народу мала статус закону життя. Добро і краса, правда і справедливість, гідність і милосердя – це основні народні закони. У процесі розвитку українського суспільства на основі народної моралі виникають справедливі юридичні закони, які відображають громадську думку, закладену в її нормах, ідеях. Норми встановлюють правила поведінки людей у зв'язку з уявленнями про красу людських вчинків (норм етикету). Національні й загальнолюдські моральні ідеї, норми є основою формування народного, звичаєвого права.

Національна філософія (етнософія) – міждисциплінарна галузь знання, що вивчає філосо-

фію етносу, етнічність, філософські уявлення як системну складову духовної культури етносу, особливості національних філософських традицій, етнометодологію, аспекти етичних та естетичних уявлень певного етносу. Архімандрит Гавриїл ще в пер. пол. XIX ст. висловив думку: "Кожний народ має свій особливий характер, яким відрізняється від інших народів, і свою філософію, більш-менш наукоподібну або принаймні розсіяну в переказах, повістях, повчаннях, віршах і релігії".

Власне українське бачення світу визначає світоглядна ментальність, яка закладена в індивідуалізмі та виявляється в ініціативності, самостійності, наполегливості, умінні володіти і керувати собою. Жага необмеженої свободи й волі пов'язана з особистою незалежністю та шануванням свободи кожним українцем. Розуміння свободи для українця пов'язане з вільнолюбним козаком і козацтвом. Такий характер світосприймання породжує романтичний дух народу, який неодноразово оспіваний у мелодійних українських піснях. Романтичний дух української нації втілений у філософії серця: кордоцентризм – ще одна грань української ментальності, що формувалась у глибинах стародавньої культури, шліфувалась у словах, посланнях, повчаннях, молитвах. Особливості української ментальності так чи інакше властиві народній філософії України.

Національні філософські ідеї, погляди, закладені у традиціях, звичаях українського народу, сприяють формуванню духовних цінностей особистості. В законах народної мудрості народом осмислено його життєвий досвід, проблеми мети і сенсу життя, життя і смерті, шляхи досягнення намічених завдань, засоб реалізації своїх планів, мрій.

Українознавчий світогляд. Українознавчий світогляд – це система поглядів на життя, природу і суспільство, детермінована концептосферою "Україна". Інакше кажучи, українознавчий світогляд охоплює центри українознавства, визначені П.Кононенко: Україна – етнос, Україна – природа, Україна – мова, Україна – історія, Україна – нація, Україна – держава, Україна – культура [1].

Українознавчий світогляд розкриває зв'язок мови народу з його психологією, характером світосприймання, історією, культурою, врешті, з природою, де живе етнос. Формувальний вплив на українознавчий світогляд мав тісний зв'язок народу з природою. Українці виявляли високий рівень толерантності до довкілля. Домінантною рисою взаємовідносин людини і природи було гармонійне співжиття з нею, раціональне використання її ресурсів.

Синтезувальна, інтегральна роль мови виявляється на рівні формування українознавчого світогляду через мовну стійкість підрастаючого покоління. Українознавчий світогляд людини пов'язаний з її мовною стійкістю, і навпаки, – мовна стійкість засвідчує наявність українознавчого світогляду в кожного громадянина держави. Нині основу поняття "мовна стійкість" визначають такі чинники, як авторитет української мови, усвідомлення внутрішньої потреби спілкуватися й пізнавати світ засобами рідної мови, заперечення мовного відступництва у будь-яких його проявах, прагнення позбутися

монополії суржику, турбота про високу культуру спілкування.

Складність відродження україномовної практики в міському середовищі полягає у мовній стійкості молоді. Навчальні заклади повинні брати на себе роль хранителів мовної стійкості підростаючого покоління, створюючи україномовне середовище спілкування для того, щоб у молоді з'явилося бажання не лише репродукувати українською мовою знання, а й творити нові.

Національна ідея та ідеологія. Система українського національного виховання передбачає таку життєву позицію кожного юнака і дівчини, в формуванні якої провідна роль належить філософії свідомості, ідеології. За умови, якщо ми хочемо мати самостійну державу, а не територію, якщо ми хочемо мати український народ, а не населення, то Україні потрібна національна ідеологія, яка повинна стати компасом державотворення. Під національною ідеологією державотворення розуміють систему цілісних орієнтацій особистості і суспільства, системи ідей, принципів, норм, установок, ідеалів, цілей, що прийнятні для всіх громадян держави і орієнтують їх на забезпечення цілісності і міцності держави, консолідації нації, економічне та культурне піднесення. Ідеологія може носити національний характер лише за умови, якщо вона відображає інтереси нації, є її серцевиною, навколо якої синтезується система національної самосвідомості. За допомогою національної ідеології в державі утверджуються вічні загальнолюдські цінності.

Національна ідея лежить біля витоків формування національної ідеології. Саме їй належить пріоритетне значення у державотворчому процесі. Національна ідея складається з чітко сформульованої мети, з образу ідеалу, до якого прагне національна воля, з мотивів та думки, що надає почуттям якісно означеної форми. Вона є духовним чинником народного життя, відбитком національної свідомості, комплексом почуттів і соціально-філософських надбудов, що відображає прагнення народу стати самовладним рушієм історичного поступу. Українська національна ідея є основою функціонування української нації, серцевиною її духовних інтересів, наріжним каменем соціально-політичних стремлінь, є всеохоплювальною і означає справедливість, державність, народовладдя, суверенітет та соборність. Вона віддзеркалює потяг народу до свободи, до завоювання економічної, політичної і культурної незалежності, до повнокровного утвердження себе у міжнародних відносинах.

Національна ідея виступає внутрішнім чинником нації, вона невіддільна від національної гордості і національного характеру. Українська система виховання має свій історично обумовлений ідеал, який необхідно цілеспрямовано і систематично формувати у підростаючого покоління. Це ідеал людини-землероба, хлібороба, селянина-трудолюбця, господаря – власника землі, яка належала дідам і прадідам та оспівана в усній народній творчості. Як символ свободи від поневолення чужоземними загарбниками постає ідеал людини-козака, гайдамаки, бунтаря, повстанця, стрільця. Узагальнений ідеал українця постає перед нами як образ людини лагідної і широкі, правдолюбної і доброзичливої, дотепної і жартівливої, талановитої і працюючої

виривалої і терплячої, стійкої і войовничої у справі захисту рідної землі, держави від чужоземних загарбників.

Національна свідомість і самосвідомість. Гіркі уроки історії примушують нову генерацію української інтелігенції знову і знову усвідомити давним-давно відому всім істину: народ, позбавлений своєї історії, культури й мови, приречений на асиміляцію, на втрату політичних і культурних орієнтирів. Як справедливо зауважував М.Костомаров, “суспільство, яке втратило колишній корінь, не одразу пустить новий, воно не має за собою історичної святині; доля їхніх предків служить для них докором, і вони відвертаються від неї, намагаються забути старе, бо їм від нього мимоволі соромно; а нове ще не встигло стати історичним набутком. На перевертнях взагалі лежить відбиток слабості, в'ялості, брак усвідомлення мети, міцності взаємодії праці та волі. Зрадивши раз душу свою, вони ще довго здатні зраджувати її вдруге і втретє” [3, с. 145].

Мова йде про національну свідомість українців. Рушійним фактором у формуванні історичної долі українців був недостатній рівень їх національної свідомості. Усі спроби відновлення нашої державності зазнали поразки через відсутність справжніх патріотів у середовищі державницької еліти, розпорошеність і роз'єднаність українства.

Національна свідомість – це закодований на генетичному рівні спосіб мислення і світосприйняття. Ця система гранично стійка до зовнішніх впливів, а першоосновою її є мова. Вона виступає неодмінним складником національної свідомості. Свідомість формується, виявляється в мові, а мова постає як універсальна ознака етносу. Усвідомлення народом свого історичного досвіду сприяє становленню його національної самосвідомості. Національна самосвідомість відображається через систему національних знань, світогляд, мораль. Змістовна наповненість та функціональна спроможність національної самосвідомості є інтегративним духовним феноменом світоглядно-моральних орієнтирів та цінностей, вірувань, прагнень, архетипів поведінки, традицій.

Національна самосвідомість надає можливість цілісного включення людини у процес націотворення, становлення різнопланового системного зв'язку з усіма сферами національного життя. Основна функція національної самосвідомості полягає у стимулюванні націотворчої активності суб'єктів, національного життя у руслі певних суспільних ідеалів та ціннісних орієнтирів. На особистісному рівні національна самосвідомість формується під впливом різних чинників: а) через осмислення безпосередньо набутого у процесі повсякденної комунікації досвіду власної життєдіяльності особи в лоні нації; б) як наслідок цілеспрямованого вивчення історії народу та назрілих проблем розвитку нації й усвідомлення необхідності мобілізації колективних зусиль для їх розв'язання; в) завдяки просвітницько-виховній та пропагандистсько-агітаційній діяльності різних суспільних інституцій; г) у процесі практичної націотворчої діяльності особи. Таким чином, на формування національної свідомості впливають такі засоби, як рідна мова, історія, культура, мистецтво, народні традиції і звичаї тощо.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Систематичне і цілеспрямоване національне

виховання покликане сформувати повноцінну цілісну особистість, яка має українознавчий світогляд, національну свідомість і самосвідомість, громадянську позицію. Вважаємо, що питання національного виховання має ще багато недосліджених аспектів у

змістовій структурі, історії становлення, методах, принципах, формах організації та засобах, які потребують глибокого дослідження та наукового обґрунтування.

Література

1. Ермоленко С. Я. Мова і українознавчий світогляд : [монографія] / С. Я. Ермоленко. – К. : НДІУ, 2007. – 444 с.
2. Кононенко П. П. Українознавство : [конспект лекцій] / П. П. Кононенко, А. Ю. Пономаренко. – К. : МАУП, 2005. – 392 с.
3. Костомаров Н. И. Мысли южнорусса: Историческая неправда и западнороссийский патриотизм / Н. И. Костомаров // Науково-публіцистичні і полемічні писання Костомарова. – К., 1928.
4. Сележан Й. Ю. Основи національного виховання (Українознавство: історичний, філософсько-релігієзнавчий аспекти) : [хрестоматія] / Й. Ю. Сележан. – Чернівці : Книги – XXI, 2005. – 306 с.
5. Стельмахович В. Г. Українська народна педагогіка / В. Г. Стельмахович. – К. : ІЗМН, 1997. – 232 с.
6. Українська минувшина : [ілюстрований етнографічний довідник] / А. П. Пономарьов, Л. Ф. Артюх, Т. В. Космічна та ін. – К. : Либідь, 1993. – 256 с.
7. Ушинський К. Д. Вибр. пед. твори : у 2 т. / К. Д. Ушинський. – К., 1982. Т. 1 – 1982. – С. 102–103.

УДК 811.(075.3)

ДИДАКТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ХУДОЖНІХ ТЕКСТІВ ЯК ПЕРЕДУМОВА НАВЧАННЯ ЧИТАННЯ

Долматова М.П.

Статтю присвячено проблемі навчання майбутніх учителів іноземної мови читання художніх творів, що зумовлюється притаманними художнім текстам естетичним та соціокультурним потенціалами.

Ключові слова: художній текст, естетичний потенціал, соціокультурний потенціал.

В статье освещается проблема особенностей обучения будущих учителей иностранного языка чтению художественных произведений, что обусловлено присущими художественным текстам эстетическим и социокультурным потенциалами.

Ключевые слова: художественный текст, эстетический потенциал, социокультурный потенциал.

The article deals with the problem of teaching future teachers of foreign languages reading belles-lettres texts, which is realized due to aesthetic and socio-cultural potentials, inherent in literary texts.

Key words: literary text, aesthetic potential, socio-cultural potential.

У кожного народу мова своєрідна і незрівнянна, але спільним для всіх мов є те, що вони виражають думки і почуття людини, а отже, несуть у собі творче начало. Художній зміст слова реалізується у мові художньої літератури, яка як репрезентант людської культури здатна виховати особистість.

Загальновідомо, що читання іноземною мовою як комунікативне вміння та засіб спілкування є важливим видом мовленнєвої діяльності та однією з головних цілей навчання "Практика усного та писемного англійського мовлення" у вищій мовній школі. Вагоме місце в навчанні іноземних мов посідає художній текст. Читання іншомовних художніх текстів забезпечує реалізацію трьох взаємопов'язаних компонентів навчання іноземної мови: користування мовою, усвідомлення природи мови, розуміння іноземної та рідної культур. Також вивчення творів художньої літератури має бути неперервним процесом духовного збагачення студентів.

Як показує практика, більшість тих, хто вступає на факультет іноземних мов, виявляє недостатній рівень розвиненості художнього сприймання. Тому невідкладним завданням сучасної вищої мовної школи є розробка системи заходів, спрямованих на підготовку учителів, здатних сприймати і вивчати зі своїми учнями твори художньої літератури як мистецтво слова.

Словесний твір стає явищем мистецтва завдяки своїй художності, що виявляється в його цілісності і зумовлює цілісність, якій виражається бачення порушених автором проблем і тривоги життя. Саме зміст того, що хоче сказати автор твором, спричи-

нює побудову такої форми, в цілісності якої відповідний зміст дістає можливість бути усвідомленим і виступати як його, читацьке творче відкриття раніше не відомих духовних сутностей.

Багатоаспектний і багаторівневий характер художнього твору зумовлює його поліфункціональність і можливість використання в усіх компонентах методичної підготовки вчителя іноземної мови, що сприяє реалізації освітньої, виховної, розвивальної та практичної цілей навчання.

Посідаючи чільне місце в методиці викладання іноземних мов у вищій мовній школі, проблема навчання читати художні твори в оригіналі пов'язана з такими аспектами процесу іншомовного читання: розглядом читання художнього тексту як засобу розширення мовних знань студентів з метою вдосконалення усного мовлення (Ю.Борисов, В.Важенина, Е.Вильялон, Л.Карпенко, В.Матвейченко, С.Тер-Мінасова та ін.); застосуванням естетико-стилістичного аналізу художнього тексту (Т.Ніфака); відбором художніх текстів (Т.Левіна, Т.Михайлюкова, Н.Селиванова, Л.Смелякова, Н.Трубіцина та ін.); смисловою інтерпретацією художніх текстів (М.Вавилова, Т.Виниковецька, О.Дупленко та ін.); формуванням соціокультурної компетенції у процесі читання творів художньої літератури (Л.Рудакова); використанням художніх творів у навчанні писемного мовлення (Т.Глазунова, Г.Янісів); удосконаленням уміння читати (Н.Щарова, Ф.Проус, М.Свенен, М.Уест та ін.).

Ми розглядаємо читання іншомовних художніх творів як форму спілкування, в процесі якого у чи-

тача-студента формуються зразки і моделі поведінки, розвиваються мислення, здатність до аналізу й оцінки, складається образ світу і самого себе. Результатом спілкування автора художнього твору і читача є розуміння, яке характеризується діалогічним характером та породженням особистісних смислів читача (М.Бахтін, Ю.Борев, Н.Голланд, М.Каган та ін.).

Засобами художніх текстів, що впливають на процес читання, є його естетичний і культурний потенціали. Включення естетичних і соціокультурних знань у процес соціально спрямованої комунікативної діяльності, якою виступає читання, є важливим чинником засвоєння іноземної мови, з одного боку, і процесом гуманістичного становлення особистості – з іншого.

Естетичний потенціал, або “потенціал естетичного впливу на читача” (термін Л.Смелякової), розглядається як сукупність виражальних мовних засобів художнього тексту, які є джерелом естетичного впливу і викликають естетичні емоції, естетичні переживання, сприяють створенню естетичної комунікації [4].

Естетичний потенціал можна визначити як первинну безпосередню реакцію, враження від прочитаного [4, с.14], що забезпечується активними сигналами. До числа активних сигналів належать лише ті, на які читач звертає увагу в процесі уважного прочитання.

Естетичний потенціал художнього твору аналізують у двох аспектах: в аспекті вираження та в аспекті змісту.

В аспекті вираження, тобто “мовне та мовленнєве оформлення” твору, естетичний потенціал передається на всіх рівнях: фонетичному, фонографічному, морфологічному, лексичному, синтаксичному. Він актуалізується в естетично значущих змістових та образних компонентах художнього твору. До них відносять: заголовок, сюжет, персонажів, авторську модальність, манеру, текстову тональність тощо [4, с.18; 5, с. 82]. У процесі читання твору компоненти естетичного потенціалу відіграють роль “сигналів естетичної інформації” [4, с.14], що дозволяє передбачити потенційний заряд естетичного впливу на читача та прогнозувати певною мірою зворотну реакцію – комунікативний ефект від читання художнього твору.

Ми спиралися на класифікацію елементів естетичного потенціалу аспекту вираження, запропоновану Т.Ніфакою [3, с. 28], що має такі рівні: 1) фонетичний, фонографічний та морфологічний, 2) лексичний та 3) синтаксичний [Там само, с. 17].

На фонетичному рівні найпоширенішими естетичними елементами є: алітерація, асонанс, звуконаслідування, на фонографічному – графон. З інших розповсюджених фонографічних засобів слід виділити декілька, що зустрічаються найчастіше. До них належать курсив, написання слова великими літерами або через дефіс, напівжирним шрифтом, подвоєння літер, що мають на меті емоційно виділити якусь думку та справити естетичне враження на читача. На морфологічному рівні експресивності та емоційності художньому тексту надають стилістичні прийоми використання іменників, прикметників, категорії числа, відмінка, ступенів порівняння прикметників, використання дієслів, категорії часу тощо.

До морфологічних засобів естетичного потенціалу плану вираження належать, наприклад, сти-

лістичні прийоми використання прикметників, зокрема інваріантного значення якості. Так, в описах в експозиції творів художньої літератури використовуються комбінації різних способів позначення якості, що робить опис наочним, виразним і, головне, створює певну атмосферу твору, надаючи їй емоційної тональності.

На лексичному рівні найбільш поширеними елементами естетичного потенціалу аспекту вираження є антитеза, порівняння, епітети, метафора тощо, де емоційна сила мови виражена найяскравіше, оскільки емоційність тут стає одним із компонентів структури слова.

На синтаксичному рівні найбільш поширеними засобами естетичного потенціалу аспекту вираження є повтор, паралельні конструкції, еліпс тощо. Так, характерною ознакою усного мовлення є еліптичні речення, що допомагають жваво вести діалоги, створювати певний настрій у процесі комунікації. Але в художній прозі еліпс набуває особливо експресивного значення і використовується автором як засіб реалістичного відтворення живої, невимушеної бесіди, яка характеризує емоційний стан героїв, наприклад:

Andrew spoke out what we all knew, “Matty’ll never touch cutter-handles again. *Too much to expect. A pity. They were a good set of lads. Took a pride in their work, and that’s rare now. Broken up now. Finished.*” (S.Chaplin).

В аспекті змісту естетичний потенціал передається через думки, ідеї твору [1]. До аспекту змісту відносимо “предметний зміст” та “смісловий зміст” художнього тексту.

Смісловий зміст художнього твору корелює з його естетичним потенціалом та зумовлюється авторськими засобами і прийомами, а також з естетично значущими змістовими та образними компонентами, які вважаються компонентами естетичного потенціалу аспекту змісту художнього тексту (заголовок, сюжет, персонаж, авторська манера, авторська модальність, текстова тональність).

Предметний зміст художнього твору безпосередньо пов’язаний з його соціокультурним потенціалом: чим ширший соціокультурний діапазон, чим більше у творі соціокультурної інформації та фрагментів з її змістом, тим складнішим є художній твір. Сприймання предметного змісту читачами-студентами пов’язане, по-перше, з наявністю соціокультурних реалій, переважна більшість яких представлена топонімами; по-друге, з наявністю алюзій та цитат; по-третє, з імпліцитним способом вираження соціокультурної інформації.

Соціокультурний потенціал художнього тексту виявляється в тому, що він є джерелом імпліцитної країнознавчої інформації. Його перевага перед експліцитною країнознавчою інформацією, яку здобуває студент із “зовнішнього джерела”, наприклад теоретичного курсу “Країнознавство”, полягає в тому, що художній текст стимулює самостійний пошук читача-студента, і це робить позитивний вплив на засвоєння країнознавчої інформації [1].

Соціокультурна інформація художнього твору може виконувати стимулюючу функцію [2, с. 77]. Це означає, що інформація соціокультурної спрямованості до певної міри володіє тим потенціалом есте-

тичного впливу на читача-студента, який естетична інформація містить повною мірою. Сприймання студентом соціокультурної інформації як частини інформації естетичної здатне викликати в нього естетичну/емоційну реакцію і внаслідок цього забезпечити активність думки-мови. Це зумовлено тим, що соціокультурна інформація співвідноситься з прагматиконом студента-читача, оскільки задовольняє всі його вищі потреби (пізнавальну, естетичну, комунікативну). Реалізація вищих потреб студентів відбувається у процесі сприймання соціокультурного потенціалу текстів.

Соціокультурний потенціал виражається як експліцитно, так і імпліцитно та зумовлює соціокультурний діапазон художнього твору. *Експліцитно* виражений соціокультурний потенціал – це соціокультурні реалії, які виявляють зв'язок мови та культури. Саме слово є основним джерелом соціокультурної інформації. Ця мовна одиниця несе в собі знання про дійсність, що притаманні масовій та індивідуальній свідомості. Особливе місце серед реалій, які мають загальнокультурне значення, посідають антропоніми (власні назви літературних героїв), топоніми (географічні назви), хрононіми (історичні назви та дати). *Імпліцитно* виражений соціокультурний потенціал художнього тексту – це

поняття, уявлення, образи, асоціації, що виникають у читача у процесі читання.

Відсутність у студентів фонових знань нерідко призводить до неадекватного розуміння мовних одиниць, до мовлення з помилками, а також труднощів у розумінні твору. Так, наприклад, в оповіданні "The Verger" В.С.Моем не називає місце дії, а лише зауважує: "The new vicar had come from the East End and he couldn't be expected to fall in all at once with the discreet ways of his fashionable congregation".

Необхідність розуміння соціокультурної інформації оповідання "The Verger", як-от: the East End – найбільшій район Лондона, в якому проживають робітники, – визначається тим, що вона є "ключем" для проникнення в ідейний зміст твору: без знань про походження персонажа неможливо адекватно зрозуміти це оповідання. Отже, для адекватного сприймання художнього тексту читачем-студентом йому необхідні не лише лінгвістичні, а й екстралінгвістичні знання.

Таким чином, читання творів художньої літератури на заняттях з іноземної мови має відбуватися в напрямі формування вміння вести діалог із художнім твором, що передбачає вміння сприймати і розуміти естетичний потенціал плану вираження, плану змісту та соціокультурний потенціал художнього тексту.

Література

1. Вдовіна Т. О. Методика навчання майбутніх учителів іноземної мови читання англійських художніх текстів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Т. О. Вдовіна ; Київський національний лінгвістичний університет. – К., 2003. – 21 с.
2. Матвейченко В. В. Методика обучения устной спонтанной речи с использованием произведений художественной литературы (английский язык, начальный этап, языковой факультет высшего учебного заведения) : дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02. / В. В. Матвейченко. – К. : КГЛУ, 2000. – 206 с.
3. Нифака Т. П. Обучение эстетико-стилистическому анализу художественных текстов (старший этап языкового вуза, английский язык) : дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02. / Т. П. Нифака. – К. : КГПИИЯ, 1992. – 192 с.
4. Смелякова Л. П. Художественный текст в обучении иностранным языкам в языковом вузе (Теория и практика отбора) : [монография] / Л. П. Смелякова. – СПб. : Образование, 1992. – 142 с.
5. Черныш В. В. Обучение англоязычному чтению и аудированию с использованием аудиокниг художественных произведений (средняя общеобразовательная школа с углубленным изучением иностранного языка) : дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Черныш В. В., КГЛУ. – К., 2001. – 308 с.

УДК 378.147:811.112.2

РОЗВИТОК НАВЧАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ З НІМЕЦЬКОЇ МОВИ ЯК ДРУГОГО ФАХУ

Удовиченко Н.К.

У статті розкривається поняття навчальної компетентності студентів, які вивчають німецьку як другу іноземну мову, стратегії та техніки навчання. Акцентується увага на розвитку самостійності, автономності, відповідальності студента за результати свого навчання.

Ключові слова: навчальна компетентність, суб'єкт навчання, навчальна стратегія, німецька як друга іноземна мова.

В статье рассматривается понятие учебной компетентности студентов, изучающих немецкий как второй иностранный язык, стратегии и техники обучения. Акцентируется внимание на развитии самостоятельности, автономности, ответственности студента за результаты своего обучения.

Ключевые слова: учебная компетентность, субъект обучения, учебная стратегия, немецкий как второй иностранный язык.

The article focuses on the notions of educational competence of students who study German as a second foreign language, teaching strategies and techniques. Emphasis is put on student autonomy and responsibility for the progress in studies.

Key words: educational competence, agent of studying, teaching strategy, German as a second foreign language.

Сучасне суспільство вимагає від людини бути гнучкою, змінюватися та пристосовуватися до нових потреб ринку праці, оперувати та управляти інформацією, активно діяти, швидко приймати рішення, навчатись упродовж життя. Вчитель повинен не лише постійно оновлювати свої знання на курсах підвищення кваліфікації, але й бути здатними постійно оволодівати новими знаннями, вміти швидко адаптуватися до змін. Тому у структурі професійної компетентності вчителя ми виокремлюємо навчальну компетентність як навчальний та інноваційний потенціал спеціаліста. Актуальним, на нашу думку, є також уміння вчителя передавати учням навички самостійного професійного розвитку, сприяти їх навчанню впродовж життя.

Українські науковці С.У.Гончаренко, О.Войсунський, А.О.Карпов, М.П.Лещенко, Ю.І.Мальований, М.М.Солдатенко вважають дійсно важливим шлях пошуку наукової істини, а не суму знань, що їх отримують студенти. Реалізація концепції науково-інноваційної технологізації змісту вищої освіти передбачає моделювання наукового пошуку в ході пізнавальної діяльності, наголошує на важливості застосування студентами прийомів отримання знань, на необхідності створення атмосфери духовного розвитку особистості в ході навчально-пізнавальної діяльності. Набуті студентами метазнання створюють сприятливі умови для гармонійного життя й само-реалізації в суспільстві знань.

У сучасній методиці викладання іноземної мови особливий акцент робиться на вмінні студента нав-

чатися, оскільки це вміння є базовим для практичної та наукової діяльності майбутнього спеціаліста. Вітчизняні й зарубіжні науковці П.Біммель, У.Рампійон [5], Н.Ф.Бориско [1], М.І.Смирнова [4] висвітлюють питання самостійної роботи у процесі вивчення іноземної мови, автономного, самостійно керованого навчання. Метою нашої статті є розкриття навчальної компетентності студентів з німецької мови як другого фаху.

У системі вітчизняної освіти відбувається переосмислення рівня свободи та самостійності студента, збільшення його відповідальності за хід та результати оволодіння знаннями. Він бере на себе більше відповідальності за власне навчання, самостійно діє, приймає рішення. Із об'єкта навчальної діяльності, якого повчають, виховують, студент перетворюється на суб'єкта свого навчання. Викладач передає не знання, а стратегії, як організувати свій навчальний процес оптимально. Викладач виконує нові ролі супроводжуючого, організатора або менеджера, надає допомогу студенту у пошуці власних відповідей на запитання.

На нашу думку, високий рівень мотивації та ціннісних орієнтацій відіграє суттєву роль як у виборі напряму навчання, його успішності, так і у розвитку професійної компетентності вчителя, який зможе успішно працювати тривалий час у школі. Крім того, для викладача важливо створити на занятті відповідну атмосферу гарних стосунків, бути переконливим і мати позитивний вплив на студентів, підтримувати мотивацію та відкритість до іноземної

мови й культури, взагалі до всього незнайомого. Як уважають німецькі дослідники П.Біммель та У.Рампійон, радість навчання викладач створить тоді, коли звільнить своїх учнів від стресу та психологічного тиску, допоможе бути впевненими у власних здібностях. На їх думку, це відбуватиметься особливо успішно, коли будуть активізовані усі канали сприйняття (слух, зір, дотик, нюх), що сприятиме зв'язковому мисленню, вирішенню проблем та відкриє комплексний доступ до предмета навчання [5, с. 24].

Якість формування іншомовної комунікативної компетенції значною мірою залежить від загальної навчальної компетенції, яку формують дискурсивна та стратегічна компетенція або вміння вчитися. Це, зокрема, знання різноманітних стратегій здійснення мовленнєвої діяльності у читанні, говорінні, письмі та аудіюванні. До цього виду компетенції також належать: вміння аналізувати та оцінювати ситуацію спілкування і вибрати відповідну лінію мовленнєвої поведінки; вміння контролювати свої та чужі мовленнєві вчинки; вміння скористатися власним мовленнєвим досвідом з рідної чи першої іноземної мови, невербальними (паралінгвістичними) засобами для компенсації дефіциту наявних мовних засобів; вміння здійснювати самоосвіту за допомогою підручника, словника, початкових комп'ютерних програм, Інтернету; вміння задовольняти свої пізнавальні інтереси за допомогою іноземної мови [3, с. 64–65].

Отже, студенту необхідно навчитися спостерігати за процесом власного навчання, усвідомлювати, критично ставитися до прийомів і засобів навчання, контролювати себе та оцінювати свої результати, а також орієнтуватися, як він найкраще запам'ятовує та сприймає матеріал, тобто осмислити та визначити власний тип навчання.

За визначенням П.Біммель, У.Рампійон, Н.Ф.Бориско, існують такі типи суб'єктів навчання:

- орієнтований на досвід – надає перевагу емоційності навчальної ситуації, навчання на конкретних прикладах, навчання відкриттю;
- аналітичний – структурує та абстрагує предмет навчання, виражає своє дедуктивне мислення у поняттях, схемах, моделях;
- діяльнісно орієнтований – йому притаманні такі форми навчання, як експеримент, самостійна діяльність, улюблений тип навчання – проектне заняття;
- когнітивно-абстрактний – надає перевагу точному та систематичному спостереженню, рефлексивному сприйняттю усіх орієнтованих на досвід методів навчання;
- комунікативно-кооперативний – надає значення обміну думками, досвідом, поглядами з іншими, відхиляє індивідуальну роботу;
- візуально орієнтований – обирає ті шляхи навчання, коли інформація сприймається оком у формі уявних малюнків;
- аудіоорієнтований – особливо добре сприймає почуту інформацію;
- тактильний – запам'ятовує той навчальний матеріал, який сприймається на дотик, під час майстрування, роботи руками [5, с. 78–79; 1, с. 15–16].

Поняття "стратегія навчання" є центральною складовою когнітивних теорій навчання. Щоб сприйняти, обробити, зберегти нову інформацію, реструктурувати,

автоматизувати знання, необхідні стратегії сприйняття та обробки інформації. Навчальна стратегія – це план мисленнєвих дій для досягнення навчальної мети. Навчальною технікою позначають навички, які може застосувати учень для вивчення матеріалу. Навчальні стратегії не обмежені лише когнітивними функціями, вони охоплюють також планування та регулювання власного навчання, емоційну та соціальну сфери. П.Біммель та У.Рампійон виокремлюють безпосередні (когнітивні) та побічні стратегії, які відображено у табл. 1 [5, с. 65].

У контексті розвитку багатомовності в Європі вироблено нову концепцію, яка передбачає, що вивчення кожної нової іноземної мови не починається з нуля, натомість розширює знання тих мов, якими вже володіють. Немає необхідності досягати у кожній наступній іноземній мові ідеальної комунікативної компетенції. В одній мові може бути вираженою висока компетентність читання, в іншій – здатність до усного висловлювання. Багатомовною є особа, яка навчилася переступати у багатьох мовах так званий граничний рівень [7, с. 19].

Оскільки процес навчання німецької як другої іноземної мови супроводжується певними труднощами, вважаємо, що стимулювати пізнавальну активність, самостійність студентів необхідно за рахунок використання вже набутого мовного і мовленнєвого досвіду у вивченні рідної та англійської мови, свідомого та ефективного застосування навчальних стратегій, послаблення впливу міжмовної інтерференції, використання міжмовного переносу. Оскільки німецька та англійська мови є спорідненими, належать до західної групи германських мов, варто проводити порівняння елементів, едностей, структур мовних систем (лексика, граматики, вимова, інтонація, орфографія). Наприклад, у сфері лексики налічується 600 загальних лексичних одиниць, лише 3% пар слів є "хибними друзями". У сфері граматики існує також багато паралелей, особливо у простих структурах речень.

Більше уваги слід звертати на особливості німецької вимови та орфографії, тому на початковому етапі, коли студенти оволодівають фонетичними навичками мовлення, виразного читання, надзвичайно важливого значення набуває самостійна робота. З метою формування достатньої бази слухомовленнєвих моторних нервових зв'язків ми активно використовуємо технічні засоби, завдяки яким студенти максимально активно слухають, імітують вимову та інтонацію носіїв мови. Досліджено, що автоматизація правильних рухів і потрібних положень органів мовлення досягається шляхом повторення понад 1000 разів. Тільки вірші та пісні забезпечують таку динаміку навчання. З точки зору швидкості і якості запам'ятовування, електрофізіологічні реакції головного мозку в процесі сприймання приємної музики і рими аналогічні реакціям на електрофізіологічне збудження. У мозку виробляються серотонін і адреналін. Мовні одиниці опановуються швидко і якісно, миттєво пригадуються. Це дозволяє формувати у мозку правильні фонетичні та лексичні сліди пам'яті, згідно з якими мозок надає правильний зв'язок серії тонів, які акустично слідує один за одним. На наш погляд, німецькомовні пісні та вірші дозволяють також розширити словниковий запас та автоматизувати певні граматичні структури.

Безпосередні (прямі) стратегії навчання

Стратегії пам'яті	
Створення мислених зв'язків	утворення словосполучень; поєднання асоціацій з попереднім знанням; придумування контекстів; комбінування
Використання зображень та звуків	використання зображень; створення слів-"іжаків"; використання проміжних слів; використання схожих звуків
Регулярне та планомірне повторення	використання карток із словами
Діяльність	акторське зображення слів та виразів
Стратегії обробки мови	
Структурування	маркування; нотатки; поділ; узагальнення
Аналіз та застосування правил	аналіз слів та виразів; порівняння мов; використання рідної мови; виявлення закономірностей; застосування правил
Вправлення	упізнання та застосування прийнятих; виразів; упізнання та застосування зразків речень; комунікативне застосування іноземної мови
Застосування допоміжних засобів	використання словника; використання граматичного довідника

Побічні (непрямі) стратегії навчання

Стратегії регулювання власного навчання	
Концентрація на власному навчанні	орієнтація; виключення чинників, що заважають
Планування та регулювання власного навчання	визначення власних навчальних цілей; з'ясування власних намірів; з'ясування способів навчання
Спостереження та оцінка власного навчання	спостереження за навчальним процесом; контроль досягнення навчальних цілей; висновки для наступного навчання
Афективні навчальні стратегії	
Фіксація почуттів	фіксація сигналів тіла; використання переліку; ведення щоденника; обговорення почуттів
Зменшення стресу	розслаблення; прослуховування музики; сміх
Підбадьорення	перебороти вагання; набратися рішучості; винагородити себе
Соціальні навчальні стратегії	
Постановка запитань	прохання пояснення; прохання про корекцію; питання про правильність; висловлювань
Співпраця	спільна праця з однорупниками; пошук допомоги у носіїв мови
Вміння поставити себе на місце іншого	розвиток розуміння іноземної культури; усвідомлення почуттів та думок інших

Не менш важливою для розвитку лексичної та граматичної компетенцій є також робота із довідковою літературою. Її застосування формує пошуково-інформаційну компетентність майбутніх учителів, оскільки систематичне використання створює оптимальні умови професійної готовності студентів: підвищує *рівень знань*; розвиває *вміння* аналізувати, критикувати, прогнозувати соціальні події, спілкуватися, розуміти, поважати та оцінювати різні повідомлення; дає можливість удосконалювати *психічні процеси*

(пам'ять, увагу, уяву, мислення, відчуття та сприймання); допомагає вивчати *мову* в сучасному варіанті її вживання, що дає змогу розширити коло спілкування з можливими партнерами, відкриває доступ до альтернативних джерел інформації; формує *пошуково-інформаційну компетентність* майбутніх учителів, ознайомлюючи з особливостями інформаційного пошуку в сучасних іншомовних джерелах; виробляє звичку самостійного пошуку та опрацювання словникових статей і збільшує частоту звернень майбутніх учителів

до словниково-довідникової літератури; підвищує мотивацію студентів до навчання, зацікавленість майбутньою професійною діяльністю [2, с. 14]. Студенти використовують словниково-довідникові джерела у підготовці творчих письмових, усних завдань, повідомлень, рольових ігор, проектів з тем тощо.

Викладачу необхідно навчити студентів правильно користуватися паперовою та електронною словниково-довідниковою літературою, пояснити скорочення, граматичні форми іменника, форми сильних та неправильних дієслів. Слід звертати увагу студентів на наголос дієслова, від якого залежить відокремлення префіксів, керування дієслів, їх багатозначність.

Для кращого засвоєння лексики пропонуємо студентам систематизувати слова за категоріями, опрацьовувати лексику за принципом синонімії, антонімії, ідентифікувати значення на підставі ілюстрації, символу, дефініції, прикладу, писати нові слова на картках, запам'ятовувати їх у коротких контекстах, асоціативно.

Розвиток умінь аналізувати свої помилки та помилки інших є також завданням організації самостійної роботи з другого фаху, оскільки сприяє формуванню професійних навичок учителя. Необхідно зазначити, що більшість студентів недобросовісно виконує це завдання. Викладачу слід акцентувати увагу на тому, чи усвідомлюють студенти свої помилки, як пояснюють граматичні помилки, порядок слів у реченні, відповідне вживання часових форм дієслова, лексичних одиниць тощо. Німецька дослідниця К.Клеппін підкреслює необхідність формування

у студентів позитивного ставлення до помилок, коли помилки розглядаються як стимули для подальшої діяльності, пошуку [6, с. 110–112]. Студентам необхідно правильно класифікувати свої помилки, розуміти причини та шукати шляхи їх виправлення. Помилки не повинні гальмувати, перешкоджати комунікації. У студентів слід формувати навчальну стратегію, бажання, мотивацію якнайбільше письмово або усно висловити свої думки, щоб не виникав страх перед невдачею.

Як показують результати державного іспиту з німецької як другої іноземної мови, типовими помилками студентів є фонетичні (наголос, інтонація), граматичні (вживання частки zu, порядок слів у підрядному реченні та зворотний порядок слів у простих реченнях, уживання темпоральних речень із сполучниками als, wenn, труднощі з уживанням прийменників, керування дієслів). Тому вважаємо за потрібне надавати більше уваги цим аспектам під час самостійної роботи, присвячувати 5–10 хв. на занятті обговоренню навчальних стратегій або технік, які допомагають краще підготувати певні завдання та сформувати комунікативну компетенцію.

Отже, співпраця між викладачем і студентом є дуже важливою: викладач повинен не лише організувати навчальний процес, у якому студент повинен брати якомога активнішу участь, але й навчити студента самостійно отримувати та опрацьовувати інформацію, використовувати індивідуально орієнтований підхід. У такий спосіб відбувається розвиток навчальної компетентності студентів, здатності постійно оновлювати свої знання.

Література

1. Бориско Н. Ф. Сам себе методист, или Советы изучающему иностранный язык / Наталия Федоровна Бориско. – К. : “Фирма “ИНКОС”, 2001. – 267 с.
2. Кривець С. В. Формування пошуково-інформаційної компетентності майбутніх учителів у процесі роботи зі словниково-пошуковою літературою : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / Кривець С. В. – К., 2009. – 20 с.
3. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах : [підручник] / Л. С. Панова, І. Ф. Андрійко, С. В. Тезікова та ін. – К. : ВЦ “Академія”, 2010. – 328 с.
4. Смирнова М. І. Дидактичні засади організації самостійної роботи з іноземної мови студентів вищих економічних навчальних закладів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / Смирнова М. І. – К., 2005. – 19 с.
5. Bimmel P., Rampillon U. Lernautonomie und Lernstrategien. Fernstudieneinheit 23. – Berlin : Langenscheidt, 2000. – 203 s.
6. Kleppin K. Fehler und Fehlerkorrektur. Fernstudieneinheit 19. – Berlin : Langenscheidt, 1997. – 145 s.
7. Neuner G., Hufeisen B., Kursisa A. und a. Deutsch als zweite Fremdsprache. Fernstudieneinheit 26. – Berlin : Langenscheidt, 2009. – 175 s.

УДК 372.881.111.22

СТРУКТУРА НАВЧАННЯ ЛЕКСИКИ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕДЖУ

Помігуєва Л.П.

У статті досліджено структуру навчання лексики німецької мови студентів педагогічного коледжу. Представлені особливості навчання студентів іншомовної лексики; обґрунтовано спосіб і форму взаємозв'язку цілей навчання іншомовної лексики як компонента комунікативної та соціокультурної компетенцій; визначено структурні компоненти змісту навчання лексики німецької мови студентів і послідовність їх реалізації у процесі навчання, а також рівні її засвоєння.

Ключові слова: іншомовна лексика, німецька мова, вправи, цілі та компоненти, зміст навчання.

В статье исследована структура обучения лексике немецкого языка студентов педагогического колледжа. Представлены особенности обучения студентов иностранной лексике; обоснованы способ и форма взаимосвязи целей обучения иностранной лексике как компонента коммуникативной и социокультурной компетенций; определены структурные компоненты содержания обучения лексике немецкого языка студентов и последовательность их реализации в процессе обучения, а также уровни её усвоения.

Ключевые слова: иностранная лексика, немецкий язык, упражнения, цели и компоненты, содержание учебы.

The article deals with the structure aimed at teaching pedagogical college students German vocabulary. Teaching students foreign vocabulary peculiarities have been characterized; the way and form of interconnection of the educational goals aimed at teaching foreign vocabulary as a component of communicative and sociocultural competence have been grounded; structural components of the essential vocabulary aimed at being learnt by students and sequence of their realization in the teaching/learning process as well as levels of their mastering have been specified.

Key words: foreign vocabulary, the German language, exercises, goals and components, contents of education.

Актуальність проблеми. Сьогодні ефективна співпраця України в умовах глобалізації й інтеграції, що охопила всі сфери духовного та матеріального виробництва, неможлива без вільного володіння іноземними мовами, насамперед мовами міжнародного спілкування, серед яких німецька є однією з основних мов міждержавної комунікації країн Європейського Союзу.

Здатність студентів застосовувати іноземну мову як інструмент у діалозі культур сучасного світу наразі є глобальною метою навчання предмета. Запорукою успішного володіння іноземною мовою, що вивчається, є достатній рівень лексичної компетенції студентів як важливої складової іншомовної комунікативної компетенції загалом.

Проблема навчання іншомовної лексики перебуває в центрі уваги вітчизняних і зарубіжних учених. Її розробка здійснюється в наступних напрямках: визначення лінгводидактичних принципів відбору

активного та пасивного словників для різних вікових груп в умовах шкільного і вузівського навчання (В.Бухбіндер, Л.Василенко, С.Калініна, В.Кондратьєва, Рахманов, В.Сокирко, Л.Якушина, S.Eggert, H.Casper-Hehne, P.Lorenzen, D.Krohn та ін.); способів рецептивного засвоєння іншомовної лексики для читання суспільно-політичних, науково-популярних, країнознавчих та художніх текстів (Н.Баранова, І.Фельснер, Г.Харлов, F.J.Hausmann, D.Wolff та ін.) і сприйняття їх змісту на слух (М.Базіна, Н.Бичкова, М.Вайсбурд, С.Захарова, К.Hegyes, I.Schreiter, G.Solmecke та ін.); визначення форм запам'ятовування іншомовної лексики для її активного вживання в мовленні (М.Бурлаков, П.Яхно, U.Rampillon, та ін.); методів репродуктивного і продуктивного засвоєння вільних та стійких словосполучень для вдосконалення усно-мовленневих умінь (П.Гурвич, В.Коростельов, Ю.Кудряшов, З.Кузьменко, О.Стеценко, О.Тарнопольський, Н.Форкун, P.Balsiemke, та ін.).

Зазначені дослідження розкривають основні методичні підходи до організації результативного навчання розуміння й уживання іншомовного лексичного матеріалу, що вивчається, в наявних умовах навчального процесу. Однак дослідники не розкривають структурних компонентів змісту навчання іншомовної лексики, які дозволили б у повному обсязі визначити, чого навчати студентів та в якій послідовності.

Первинність визначення структурного змісту щодо вибору методу навчання належить до постулатів вітчизняної і зарубіжної дидактики. Вочевидь недостатня увага до дидактичних засад цілеполювання щодо цілей навчання кожної частини лексичного матеріалу, відсутність чітко виділених етапів навчання лексики німецької мови та створення на цій основі дидактично й методично обґрунтованої системи вправ негативно позначаються на якості засвоєння студентами лексики німецької мови. Необхідність заповнення цих прогалів зумовила вибір актуальної проблеми “Структура навчання лексики німецької мови студентів педагогічного коледжу”.

Мета статті – обґрунтувати дидактичну і методичну структури змісту навчання лексики німецької мови, розробити експериментальну методику їх реалізації для студентів педагогічного коледжу. Слід виділити наступні завдання:

- охарактеризувати особливості навчання студентів іншомовної лексики;
- обґрунтувати спосіб і форму взаємозв'язку цілей навчання іншомовної лексики як компонента комунікативної та соціокультурної компетенцій студентів;
- визначити структурні компоненти змісту навчання лексики німецької мови студентів і послідовність їх реалізації у процесі навчання;
- розробити систему вправ навчання лексики німецької мови для студентів коледжу;

Об'єкт дослідження – процес навчання лексики німецької мови студентів коледжу.

Проблема навчання студентів іншомовної лексики стала цілеспрямовано досліджуватися з др. пол. ХХ ст. Її розв'язання тісно пов'язане з визначенням цілей навчання студентів іншомовної лексики. Їх ретроспективний аналіз засвідчив, що вони змінювалися таким чином: за цільової настанови на лінгвістичне оволодіння іноземною мовою лексика запам'ятовувалася, перетворювалася на різноманітні граматичні форми, але при цьому не вживалася у продуктивному мовленні, а лише впізнавалася під час читання художніх і політично-суспільних текстів (Н.Полякова, Г.Светліщева та ін.); за орієнтації мети на комунікативне оволодіння іноземною мовою лексика не запам'ятовувалася у зв'язку зі способами її трансформування у різних лінгвістичних та мовленнєвих аспектах, що призводило до засвоєння лише тієї її частини, яка багаторазово використовувалася у готових мовленнєвих конструкціях (І.Бім, Г.Китайгородська, Ю.Пассов та ін.); за визначення цільового завдання на інтегроване оволодіння іноземною мовою переважало мимовільне накопичення студентами словникового запасу за рахунок підвищення їхньої рефлексивної активності завдяки читанню професійно орієнтованої літератури та самостійної роботи в мережі Інтернет (Л.Добровольська, Р.Мартінова та ін.). При цьому спеціальне

навчання лексики ускладнювалося через брак уваги до змістового аспекту навчання порівняно з процесуальним.

Умовою вдосконалення процесу навчання іншомовної лексики є її дидактичне цілеполювання, тобто висування цілей навчання іншомовної лексики відповідно до: 1) сумірності кожної частини лексики, що вивчається, з реальними можливостями її засвоєння студентами в установленій термін; 2) змістового зв'язку кожної наступної цілі навчання лексики з попередньою; 3) передбачення у кожній висунутій меті навчання лексики перспектив її практичного вживання у наступних цілях; 4) постановки кожної наступної мети навчання лексики на базі успішної реалізації та закріплення попередньої; 5) розмірності кількості освітніх цілей навчання лексики, що досягаються на одному занятті, кількості лексичних операцій, що програмуються.

Урахування психологічних закономірностей засвоєння навчального матеріалу, пов'язаних з особливостями функціонування пам'яті й мислення студентів (Л.Виготський, С.Рубінштейн, А.Смірнов та ін.), досягненням достатнього рівня мотивації студентів у процесі навчання, утворенням іншомовного динамічного стереотипу (Б.Беляев, П.Гурвич та ін.), забезпечує можливість досягнення поставлених цілей навчання іншомовного лексичного матеріалу. При цьому засвоєння іншомовної лексики здійснюється на декількох рівнях: сприйняття лексичних одиниць, що вивчаються, в усній і письмовій формі із залученням максимально можливої кількості аналізаторів; мовне та змістове усвідомлення лексичних одиниць, що вивчаються, на основі зіставлення зі значенням рідною мовою та вивчення способів їх граматичних перетворень для поєднання у словосполучення та речення; запам'ятовування лексики, що вивчається, шляхом набуття знань ізольованих лексичних одиниць, формування навичок їх вживання у словосполученнях та реченнях і розвитку вмінь їх використання у навчальних мовленнєвих діях; осмислення на базі практичного вживання в усіх видах мовленнєвої діяльності [1, с. 48].

Аналіз сучасних концепцій методів навчання лексики німецької мови дозволяє диференціювати їх на прямі, свідомі, інтенсивні та комбіновані. Прямі методи орієнтовані на розвиток у студентів здатності вживати готові заучені мовленнєві зразки у власному мовленні. Однак вони не вирішують завдання розвитку здатності трансформувати ізольовані лексичні одиниці в різні граматичні форми, а це не дозволяє студентам вільно оперувати лексичним матеріалом, що вивчається. Свідомі методи забезпечують навчання студентів лексики на рівні її рецептивного та репродуктивного вживання, але, окрім створення навчальних мовленнєвих ситуацій, не пропонують інших способів для розвитку вмінь реальної мовленнєвої комунікації. Тому студенти, які володіють мовними засобами достатньою мірою, не в змозі реалізувати власний іншомовний мовленнєвий потенціал. Інтенсивні методи програмують запам'ятовування великої кількості кліше діалогічного мовлення за рахунок залучення резервних психічних можливостей студентів, однак ігнорують аспект усвідомлення та осмислення ними лексичної інформації, що вивчається, чим не сприяють довготривалому й міцному збереженню в

пам'яті студентів вивчених лексичних одиниць. Відповідно до комунікативних методів семантизація, активізація лексичного матеріалу та його вживання здійснюється виключно у процесі мовленнєвої діяльності, що значно утруднює вичленювання з потоку мовлення лексичних одиниць, які вивчаються, розуміння їхнього значення, граматичної форми утворення, а відтак і способу використання у самостійній мовленнєвій комунікації [2, с. 26].

Методи навчання, подані в підручниках німецької мови, рекомендованих для використання в навчальному процесі, не дозволяють достатньою мірою засвоювати лексичний матеріал, що вивчається, допускають появу прогалин у знаннях студентів, безсистемність у використанні лексики, яка вивчається, що не забезпечує можливості її практичного вживання у мовленні і запам'ятовування у цілому.

На основі розгляду змісту навчання іноземних мов нами визначені такі структурні компоненти змісту навчання лексики німецької мови та послідовність їх реалізації: 1) рецептивні й репродуктивні лексичні знання; 2) рецептивні й репродуктивні лексичні навички; 3) рецептивно-репродуктивні й продуктивні лексичні, передмовленнєві та мовленнєві вміння.

Установлено, що успішна реалізація позначених компонентів у процесі навчання лексики німецької мови забезпечується дотриманням в організації цього процесу дидактичних принципів системності та послідовності; доступності й посиленості; міцності; рівних можливостей для кожного студента; повного засвоєння матеріалу, що вивчається; наочності; взаємозв'язку освіти, розвитку та виховання; науковості; завершеності навчання.

Методичними принципами організації процесу навчання лексики німецької мови є: свідоме засвоєння мовних операцій; комунікативна спрямованість навчання; урахування рідної мови; зв'язок лексичних одиниць, що подаються, з вивченими фонетичними і граматичними; подолання однієї лексичних труднощів; вивчення на одному занятті конкретного обсягу лексичних одиниць; самостійне розширення словникового запасу [3, с. 112].

На основі представлених компонентів змісту навчання лексики німецької мови, а також дидактичних і методичних принципів організації процесу навчання було розроблено систему вправ, що складається з трьох взаємопов'язаних та взаємопідпорядкованих груп [4–6].

Вправи першої групи спрямовані на набуття лексичних знань ізольованої лексики, а також лексики в різних її граматичних формах з урахуванням специфічних особливостей німецької мови. До групи ввійшли такі вправи: презентаційні; імітаційні; трансформаційно-граматичні; перекладні, що активізують лексичний матеріал, який вивчається; перекладні, що контролюють його запам'ятовування.

Приклади цих вправ у скороченому варіанті:

1. Lesen Sie die Wörter mit der Übersetzung vor und schreiben Sie diese ins Vokabelheft! Achten Sie auf die schwierig auszusprechenden Wörter!

2. a) Lesen Sie die neuen Wörter vor und schreiben Sie diese in verschiedenen grammatischen Formen auf!

3. Bilden Sie von den Verben Substantive und umgekehrt: von den Substantiven Verben; schreiben Sie diese auf!

z.B. b) turnen – das Turnen, der Turner, die Turnerin
das Boxen – boxen, der Boxer, die Boxerin.

in der Turnhalle,	у спортивній залі,
ohne Turnhalle,	без спортивної зали,
in den Turnhallen.	у спортивних залах.

du fichtst, sie ficht;	ти фехтуєш, вона фехтує;
er focht;	він фехтував;
ich habe gefochten.	я фехтував/ла.

Вправи другої групи спрямовані на формування навичок використання лексичного матеріалу, що вивчається, у різних граматичних формах у поєднанні з раніше вивченим на рівні словосполучень та окремих речень. Такими вправами є: читання словосполучень та окремих речень з кожною з лексичних одиниць, що вивчається; їх переклад українською мовою з опорою на підручник; їх переклад німецькою мовою на слух (при цьому підручники у студентів закриті); вимовлення та написання власних словосполучень і речень з кожною з лексичних одиниць, що вивчається; контрольний переклад лексичного матеріалу, що вивчається, у вигляді словосполучень та окремих речень з німецької мови українською та навпаки, з регламентацією часу; контрольний перекладний диктант цього ж матеріалу.

Приклади вправ цього комплексу у скороченому варіанті:

1. a) Lesen Sie die Wortverbindungen und Sätze vor, übersetzen Sie diese ins Ukrainische! b) Bilden Sie mehrere eigene Wortverbindungen und Sätze mit den fettgedruckten Wörtern und schreiben Sie diese auf!

die große Turnhalle; in der Turnhalle; in der beliebten Sportart – in der Leichtathletik; eine Turnhalle suchen; in der Turnhalle nicht trainieren;

Habt Ihr denn in dieser Turnhalle noch nicht trainiert? Wollen wir in der Turnhalle trainieren?

viel fechten; regelmäßig in der Turnhalle fechten; Ich fechte mit dem Säbel regelmäßig zwei Stunden. Fichtst du denn nicht im Freien? Ute ficht einen Gang. Hast du mit einer Partnerin gefochten? Von 7 bis 8 morgens müssen Sie, Herr Fischer, fechten.

2. Beantworten Sie die Fragen, benutzen Sie dabei die neuen Wörter!

Wo finden die Turnstunden üblicherweise statt? Und wenn es in der Schule keine Turnhalle gibt? Welche Wettkämpfe finden in den Turnhallen statt?

Ist der Sportler in dieser Sportart / diesen Sportarten berühmt? Welchen Sport treibst du statt Schwimmen / Handball / Boxen / Radsport / Reiten / Skisport?

3. Übersetzen Sie folgende Wörter und Wortverbindungen sportivna зала, спортивні зали, фехтувати ins Deutsche!

b) Schreiben Sie die Wortverbindungen und Sätze der Übung 5 Stunde 1 auf, die Ihnen Ihr Lehrer diktiert!

4. Benutzen Sie statt der fettgedruckten Wörter die unten gegebenen Synonyme:

1. Ich treibe in *einer Turnhalle* Sport. 2. *Fechten* mag ich sehr.

der Fechtsport, säbeln; die Sporthalle, der Turnsaal.

Вправи третьої групи спрямовані на розвиток у студентів умінь використовувати кожну лексичну одиницю, що вивчається, у взаємозв'язку з раніше вивченими в монологічному, діалогічному мовленні

й аудіюванні. Такі вправи є лексично запрограмованими, оскільки завдання містять у собі обов'язкову вимогу розповісти або розпитати про щось, вживаючи задану лексику; тематично зумовленими, тому що завдання обмежені лексикою з тематики, яка вивчається; особистісно орієнтованими (творчими), оскільки дозволяють використання усього вивченого лексичного матеріалу і спонукають студентів до усних або письмових висловлювань на основі їхнього особистого досвіду чи фактів реальної дійсності; контрольними, оскільки містять завдання для письмових та творчих робіт з уведенням додаткової лексики, що призначена для мимовільного запам'ятовування у процесі викладу написаного.

Приклади вправ цієї групи у скороченому варіанті:

1. a) Lesen Sie den Text und beantworten Sie die Fragen! b) Erzählen Sie den Text nach, die Fragen helfen Ihnen dabei! c) Erzählen Sie den Text als Gespräch nach, arbeiten Sie zu zweit!

2. a) Sehen Sie sich die Bilder an und beantworten Sie die untenstehenden Fragen! b) Beschreiben Sie diese Bilder schriftlich! Benutzen Sie dabei die Synonyme aus Übung 4!

3. Fragen Sie Ihren Mitschüler / Ihre Mitschülerin zum Thema "Sport" aus; benutzen Sie dabei folgende Wörter: die Turnhalle(n), die Sportart(en), das Schwimmen, Handball, die Leichtathletik, turnen, fechten, gewinnen, das Boxen, der Radsport, das Reiten, der Skisport, sportlich, anstrengend.

4. Bereiten Sie die Nacherzählung des Textes "Der Sport" vor, orientieren Sie sich an den Fragen und den Bildern aus Übung 6!

5. Lesen Sie die Wortverbindungen und übersetzen Sie diese ins Ukrainische! Stellen Sie die eigenen kleinen Situationen mit diesen Wortverbindungen zusammen!

In der Turnhalle fechten.

6. a) Lesen Sie die Dialoge vor und spielen Sie diese! b) Lesen Sie einen der Dialoge, geben Sie den Inhalt als eine Beschreibung wieder!

· Mein Trainerin hat mir gesagt, dass ich mehr trainieren soll. Ich habe im letzten Spiel nicht gewonnen.

· Ja, er hat Recht. Du musst mehr trainieren. Vielleicht kommst du morgen zu uns, in die Turnhalle?

· Ja, gerne. Welche Sportarten trainiert man üblicherweise in dieser Turnhalle?

· Sehr viele. Z.B. Handball, Fußball, Boxen und auch Leichtathletik.

7. Führen Sie zu den folgenden Ausdrücken die zusätzlichen Informationen an, sprechen Sie darüber in der Klasse! Die Redemittel auf der nächsten Seite helfen Ihnen dabei!

In unserer Schule kann man verschiedene Sportarten treiben.

Sportlich sein – gesund sein.

Meine Lieblingssportarten.

8. Schreiben Sie einen Aufsatz zum Thema "Die Sportarten"!

9. Lesen Sie Ihren Aufsatz über die Sportarten vor und lassen Sie die Mitschüler / Mitschülerinnen diesen nacherzählen!

Анкетування викладачів ЦК іноземних мов показало, що слід змінювати методику підготовки до навчання студентів лексики німецької мови;

долати труднощі, яких зазнають студенти в оволодінні цим навчальним матеріалом. Ці висновки підтверджуються результатами обстеження студентів I–II курсів, що проводилося задля виявлення якості засвоєння лексики німецької мови.

Критеріями засвоєння лексики німецької мови були: правильність перекладу, правильність уживання у мовленні. Показниками першого критерію слугували кількість правильно перекладених ізольованих лексичних одиниць, словосполучень і окремих речень з вивченими лексичними одиницями. Показниками для другого критерію стали кількість правильно використаних пов'язаних за змістом речень з обмеженням лексичних одиниць і пов'язаних за змістом речень у підготовленому та не підготовленому мовленні.

Ступінь засвоєння лексики німецької мови студентами визначався за чотирма рівнями, що відповідали рівням лексичної компетенції, окресленими в Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти: високий рівень (B2) – студенти вільно володіють лексикою на найбільш загальні теми і теми, пов'язані зі сферою діяльності студентів, варіюють формулювання з уникненням частих повторів; демонструють високу лексичну правильність із допущенням деяких помилок та неправильного вибору лексичних одиниць, що не перешкоджає комунікації; достатній рівень (B1) – студенти демонструють достатній лексичний запас, щоб висловитися з деякими перефразуваннями з більшості тем, котрі зустрічаються в їхньому повсякденному житті; виявляють належний контроль елементарної лексики, але все ж припускаються грубих помилок у висловленні більш складних думок або у разі незнайомої теми і ситуації; середній рівень (A2) – студенти демонструють достатній лексичний запас для здійснення звичайних повсякденних трансакцій, до яких належать знайомі ситуації і теми; можуть контролювати вузький лексичний репертуар, пов'язаний з конкретними повсякденними потребами; низький рівень (A1) – студенти володіють окремими лексичними одиницями і фразами, пов'язаними з конкретними ситуаціями.

Ефективність засвоєної лексики перевірялась у ході проведення серії зрізів (констатувального, формувального та відстроченого в часі), в яких узяли участь 15 студентів I–II курсів гуманітарно-педагогічного коледжу м. Прилуки. Рівні засвоєння лексики німецької мови визначалися за показниками успішності студентів у виконанні тестових завдань: високий рівень – 100–90%, достатній рівень – 89–80%, середній рівень – 79–60%, низький рівень – нижче за 59%.

Експериментальна апробація розроблених вправ засвідчила, що більшість студентів засвоїла вивчену лексику німецької мови. За результатами прикінцевого зрізу високого рівня досягли 35% студентів, достатнього – 60%, на середньому рівні залишилося 5% студентів, на низькому не було виявлено жодного студента, тоді як до експерименту високого рівня не досягнув жоден із студентів, на достатньому та середньому – перебували 1,5% і 10% студентів відповідно; більшість студентів (88,5%) показали низький рівень засвоєння. Було відмічено приріст лексичних та мовленнєвих умінь студентів, але в цілому він не перевищував

5% порівняно з результатами констатувального зрізу.

Результати відстроченого у часі зрізу показали, що ступінь забування студентами вивченої лексики німецької мови склав, у середньому, 8,5%, що підтверджує ефективність розробленої методики.

Перспективу подальших розробок питання, що досліджувалося, можна вбачати в модифікації запропонованої методики для студентів навчальних закладів різних типів, в уточненні структурних компонентів змісту навчання іншомовної лексики для її вивчення у вищих навчальних закладах.

Література

1. Шатилов С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе / С. Ф. Шатилов. – Л. : Просвещение, 1977. – 109 с.
2. Сучасна технологія навчання іншомовного матеріалу в середніх навчальних закладах / [за ред. С. Ю. Ніколаєвої]. – К. : Ленвіт, 1966. – 96 с.
3. Бим И. Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе / И. Л. Бим. – М., 1988. – 256 с.
4. Berger, Maria Cristina und Golucci, Alfredo. — bungsanschläge für “Deutsch nach Englisch” // Deutsch als zweite Fremdsprache. – S. 22–25.
5. Hufeisen Britta. Deutsch als zweite Fremdsprache / Britta Hufeisen // Deutsch als zweite Fremdsprache. – S. 4–6, 52–53.
Neuner, Gerhard. Deutsch nach Englisch. – bungen und Aufgaben für den Anfangsunterricht // Deutsch als zweite Fremdsprache. – S. 15–21.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА

УДК 378:33

ЗАСТОСУВАННЯ ОБЛІКОВОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ-ЕКОНОМІСТІВ

Чепорова Г.Є.

У роботі розглянуті сучасні проблеми викладання у вищих навчальних закладах дисциплін, у яких використовується термінологія бухгалтерського обліку. На конкретних прикладах проведено порівняльний аналіз та визначено загальне і специфічне у термінах та поняттях цих дисциплін; висвітлено проблеми, які виникають при їх засвоєнні студентами. Наочно показано взаємозв'язок між мікроекономікою, фінансами підприємства та бухгалтерським обліком як взаємодоповнювальними дисциплінами. З метою підвищення якості викладання та усунення методологічних помилок викладачам вищих навчальних закладів запропоновано звернути увагу на терміни і поняття з бухгалтерського обліку, які використовуються в інших дисциплінах.

***Ключові слова:** студенти-економісти, бухгалтерський облік, облікова термінологія, міжпредметні зв'язки.*

В работе рассмотрены современные проблемы преподавания в высших учебных заведениях дисциплин, в которых используется терминология бухгалтерского учета. На конкретных примерах проведено сравнительный анализ и определено общее и специфическое в терминах и понятиях этих дисциплин; освещены проблемы, которые возникают в процессе усвоения их студентами. Наглядно продемонстрирована взаимосвязь между микроэкономикой, финансами предприятий и бухгалтерским учетом как взаимодополняющими дисциплинами. С целью повышения качества преподавания и устранения методологических ошибок преподавателям высших учебных заведений предложено обратить внимание на термины и понятия по бухгалтерскому учету, используемых в других дисциплинах.

***Ключевые слова:** студенты-экономисты, бухгалтерский учет, учетная терминология, межпредметные связи.*

The article deals with the modern problems of teaching disciplines that use accounting terms at higher educational establishments. Using concrete examples the author carries out the comparative analysis, defines the general and the specific in the terms and notions of these disciplines and describes the problems that students encounter. The interconnections among microeconomics, business finances and accounting as mutually complementary subjects is explicitly demonstrated. It is suggested that in order to enhance the quality of teaching and to avoid methodological mistakes teachers of higher educational establishments should pay attention to the accounting terms and notions that are used in other disciplines.

***Key words:** economists-students, accounting, accounting terminology, interdisciplinary ties.*

Постановка проблеми. У сучасних умовах соціально-педагогічні орієнтири у системі вищої освіти повинні спрямовуватися на підготовку фахівців економічного профілю з урахуванням поточних та перспективних потреб суспільства у конкурентоспроможних спеціалістах із нестандартним мисленням,

готовністю творчо застосовувати знання в різноманітних виробничих та соціальних ситуаціях, спеціалістах найвищої кваліфікації, професійний рівень яких відповідав би світовим стандартам, що і зумовлює трансформування вітчизняної освіти у контексті вимог Болонського процесу.

Вітчизняна система підготовки кадрів економічного профілю, без сумніву, має хороші традиції і багато переваг. Разом із цим їй притаманні й певні недоліки, причини яких цілком зрозумілі. До них належать: недостатня орієнтованість дисциплін на проблеми ринкової економіки та потреби ринку; певна схоластичність під час викладання низки навчальних курсів; недооцінка деяких дисциплін, які мають велике значення у формуванні професійної компетентності майбутніх економістів.

З розвитком ринкових відносин у підготовці студентів-економістів усе більшої ваги набувають поняття, що відносяться до сфери бухгалтерського обліку. Але, на жаль, неправильно або невдало використана термінологія призводить до неправильного тлумачення понять та перекуренню достовірної інформації.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблема термінології взагалі дуже стара. Їй приділяв увагу ще Сократ, який від окремих випадків переходив до понять, що мають більш загальне застосування, доходючи в кінцевому підсумку до загальної істини [1, с. 65]. Зі становленням бухгалтерського обліку як науки питанням термінології приділяв увагу С.Е.Сіверс, який, наприклад, показав неспроможність терміна "особовий рахунок" (потрібно "особистий"), увів термін "оборотна відомість" тощо [2, с. 133–134].

У сучасний період увагу до формування облікової термінології можна прослідкувати у низці наукових праць багатьох учених: С.В.Бойко (поняття калькуляції та калькулювання) [3], Т.В.Давидюк (проблема подвійного запису) [4], С.З.Мошенського (поняття векселя) [5] та ін. Л.В.Чижевська визначила напрями роботи для подолання негативних тенденцій у бухгалтерській термінологічній системі: лексикографічній, уніфікація та стандартизація термінів, організаційний напрям [6, с. 43–46]. Але, на жаль, відкритою залишається проблема адекватного використання облікової термінології викладачами у різних економічних дисциплінах, що призводить до неправильного розуміння студентами дуже важливої низки понять.

Метою даної статті є визначення низки облікових дефініцій через порівняння їх змісту в різних економічних дисциплінах для підвищення професійної компетентності майбутніх економістів.

Виклад основного матеріалу. До безсумнівної необхідності вивчення облікових дисциплін додаються проблеми, які виникають під час навчання студентів економічних спеціальностей через різні трактування термінів і понять, що використовуються в економічних, фінансових і облікових курсах.

"Термін" – це слово або словосполучення, що має спільне значення, яке передає і формує професійне поняття і застосовується в процесі пізнання та засвоєння наукових та професійно-технічних об'єктів та відносин між ними"; "термінологія" – це співвідносна з професійною сферою діяльності сукупність термінів, пов'язаних один з одним на понятійному, лексико-семантичному, словотвірному і граматичному рівнях [7, с. 52].

Л.В.Чижевська зауважує, що основні недоліки термінів бухгалтерського обліку пов'язані з недотриманням вимог, що до них висуваються, зокрема: багатозначністю, синонімією, неточністю, відсутністю чітко фіксованих значень, громіздкістю, незручністю вимови, слабким зв'язком з іншими термінами тощо [6].

Під "поняттям" розуміють лексичну одиницю мови, яка використовується для позначення однорідних груп фактів, подій, явищ та інших елементів у реальному світі [8, с. 47].

Для розгляду різного тлумачення термінів та понять в облікових дисциплінах, з одного боку, та в інших курсах, з іншого, із множини дисциплін оберемо три групи.

Перша група дисциплін використовує однакові терміни з бухгалтерським обліком, але значення цих термінів трохи інше. Типовим представником цієї групи є мікроекономіка, яка є мостом між обліком і економікою.

Друга група дисциплін використовує терміни, які повністю кореспондують з термінами бухгалтерського обліку, однак акценти зміщені на інші аспекти. Прикладом такої дисципліни є "Фінанси підприємства" або "Економіка підприємства". Ці дисципліни відокремлені від бухгалтерського обліку, але фактично використовують його термінологію.

Третя група дисциплін безпосередньо пов'язана з бухгалтерським обліком або є його складовою. Ці дисципліни часто відносять до облікових дисциплін або дисциплін бухгалтерського циклу.

Для прикладу розглянемо тлумачення термінів "капітал", "прибуток", аналіз беззбитковості та витрат.

Капітал є однією з бухгалтерських категорій, яка найскладніше інтерпретується. Практично кожна облікова теорія дає власне трактування даного поняття. Це породжує неоднозначність трактування й різноманітність суміжних термінів: "капітал компанії", "власний капітал", "капітал власників", "позиковий капітал", "притягнутий капітал", "акціонерний капітал", "залишковий капітал" і ін.

Ознайомлюючись з основами Міжнародних стандартів фінансової звітності (МСФЗ) саме як із певною обліковою концепцією, особливу важливість здобувають розуміння й трактування поняття капіталу в межах Принципів складання й представлення фінансової звітності (Framework for the Preparation and Presentation of Financial Statements). Це обумовлено тим, що специфічне трактування капіталу міжнародними стандартами багато в чому визначає методологію обліку конкретних фактів господарського життя й підхід до представлення картини фінансового стану організації в її бухгалтерській звітності.

Економісти традиційно розуміють капітал у контексті його визначення економістами класичної школи, яка розглядає капітал як фактор виробництва, тобто весь обсяг благ, за допомогою яких організація одержує дохід. При цьому капітал поділяється на основний (що приносить прибуток без залучення його в обіг або зміни власника) і оборотний (що приносить дохід тільки у процесі обігу). З цієї точки зору капітал визначається і як предмет бухгалтерського обліку. Даному трактуванню капіталу відповідає всім відоме балансове рівняння:

Активи = Пасиви.

Таким чином, актив балансу розглядається як розгорнута характеристика компонентів капіталу компанії (тобто його розміщення), а пасив – як декомпозиція складу джерел формування капіталу, включаючи власні джерела коштів, які формують частину всього капіталу компанії.

Розкриваючи зміст елементів фінансової звітності компаній, Принципи МСФЗ визначають капітал як чисті

активи, а саме як “залишкову частку участі в активах організації після відрахування всіх її зобов’язань”. Саме тому розділ балансу, що розкриває “власні джерела коштів” організації, англійською звучить як “equity”, що в одному з варіантів перекладу означає “частка”, а за змістом – “частка власників” у капіталі організації.

У більшості джерел російською мовою зазначений термін перекладений як “капітал”. Відзначимо, що в економічній літературі трактування поняття капіталу (capital) як залишкової частки власника (equity) відповідає так званому бухгалтерському підходу, якого дотримувалися німецькі бухгалтери поч. ХХ ст.

Насамперед відзначимо, що дане визначення відповідає наступному рівнянню балансу:

$$\text{Активи} - \text{Зобов'язання} = \text{Капітал}.$$

У загальному виді капітал (і його величина) визначається різницею між сумами бухгалтерських оцінок активів і зобов’язань. Такий підхід дозволяє розглядати баланс не як винятково наслідки записів за рахунками протягом звітного періоду, але і як результат виміру елементів картини фінансового становища організації (активів і зобов’язань) на звітну дату. Капітал, таким чином, розглядається не стільки як результат оцінок минулих подій, скільки як результат сьогоднішніх оцінок поточного стану організації, які більшою мірою (порівняно з оцінками минулих подій) можуть бути основою для прийняття інвестиційних рішень, орієнтованих на майбутнє.

Прибуток. З наведених вище міркувань можна зробити загальний висновок про те, що прибуток – це збільшення капіталу компанії.

Традиційно вважається, що прибуток – це кількість грошових одиниць, зароблених фірмою для її власників протягом звітного періоду. Так, якщо ми припустимо, що первісний капітал компанії склав 100, а його величина на кінець періоду дорівнює 120, то прибуток фірми рівний 20.

Оцінка прибутку й відбиття змін капіталу у звітності компанії відповідно до концепції підтримки капіталу

є одною з базових відмінностей методології обліку, обумовленої ідеями МСФЗ, від методологічних основ наявної вітчизняної бухгалтерської практики.

Відмінності полягають у тому, що прибуток розглядається не як різниця між номінальними сумами зобов’язань, що виникають у ході реалізації угод, про які звітує компанія, а як величина, що демонструє оцінку росту реального (з погляду економічної теорії) добробуту фірми.

Таким чином, у бухгалтерському обліку розглядаються як самі ресурси (активи), так і джерело їх походження, а в економічній теорії джерело відіграє другорядну роль, зокрема, можна вважати, що зобов’язання дорівнюють нулю, а активи в точності дорівнюють власному капіталу. У цьому сенсі активи (ресурси) тотожні економічному терміну “капітал”.

Слід зазначити, що оцінка активів як ресурсу, що приносить у майбутньому вигоду, у бухгалтерському обліку суб’єктивна і заснована на попередньому досвіді, а в економічній теорії передбачається, що капітал (ресурси) використовується якнайкраще.

Таким чином, під час розгляді фізичної концепції капіталу з бухгалтерського обліку за умови найбільш ефективного використання активів ми отримуємо концепцію капіталу з економічної теорії. Тобто концепція капіталу в економічній теорії є окремим випадком концепції капіталу в бухгалтерському обліку у разі наявності істотного припущення. На цей факт слід звертати увагу студентів під час введення цього поняття, якщо курс бухгалтерського обліку читається після курсу економічної теорії, і навпаки.

Аналіз беззбитковості. Далі розглянемо приклад, коли підхід у бухгалтерському обліку є окремим випадком проблеми мікроекономіки. Це стосується аналізу беззбитковості, і, звичайно, ця значеннева різниця підкреслюється в курсі управлінського обліку.

Економічна модель поведінки витрат, обсягу виробництва й прибутку, представлена в мікроекономіці, відбита на рис. 1.

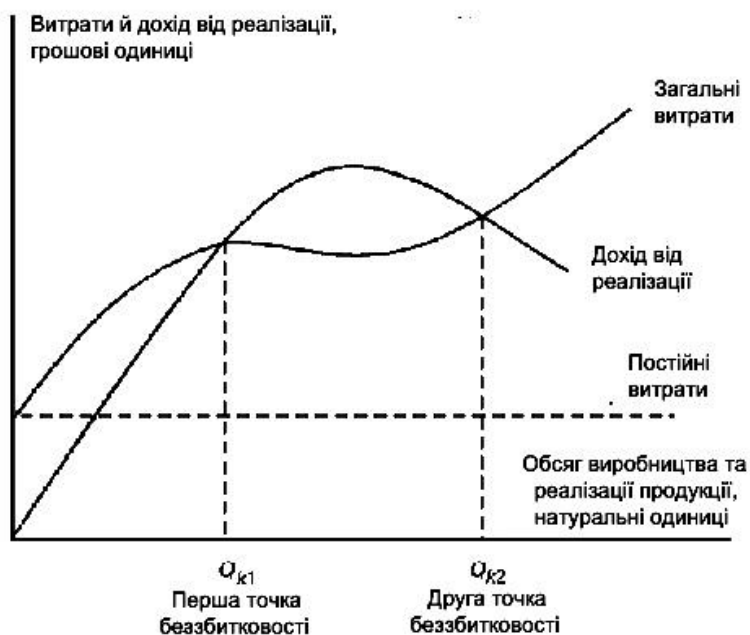


Рис. 1. Економічна модель беззбитковості

Відповідно до даної моделі підприємство може нарощувати обсяги продажів тільки шляхом зменшення ціни реалізації одиниці продукції, у результаті чого лінія доходу від реалізації, що зростає спочатку, поступово сповільнює підйом, а потім опускається вниз. Це пов'язане з тим, що в певний момент позитивний ефект від збільшення обсягу продажів виявляється нижче негативного впливу зниження цін.

Як видно з рис.1, лінія доходу від реалізації перетинає лінію загальних витрат у двох точках. Це означає, що в економічній моделі беззбитковості існують два рівні випуску й реалізації продукції, за яких загальні витрати дорівнюють доходу від реалізації, тобто існують дві точки беззбитковості. На поведінку сукупних витрат у цій моделі найбільш сильно впливають змінні витрати, що змінюються відповідно до відомого ефекту масштабу.

Відмітимо, що основним змістом дисципліни "Мікроекономіка" є, по-перше, максимізація прибутку, який перебуває між двома точками беззбитковості (тобто береться похідна від прибутку як різниця між доходами й витратами), по-друге, поведінка кривої доходу як

наслідок структури ринку (чиста конкуренція, монополія і т.д.), який і задає характеристику лінії доходів. Знаючи поведінку лінії доходів і витрат, можна легко знайти обсяг виробництва, що максимізує прибуток.

Під час побудови бухгалтерської моделі робиться припущення про лінійну поведінку змінних витрат і ціни реалізації одиниці продукції (див. рис. 2).

У результаті цього залежність доходу від реалізації й загальних витрат від зміни обсягу виробництва і реалізації має лінійний характер. На рис. 2 видно, що в бухгалтерській моделі, на відміну від економічної, одна, а не дві точки беззбитковості. Тому зі збільшенням обсягу виробництва зона прибутку розширюється й найбільш прибутковим стає виробництво у разі максимального завантаження виробничих потужностей. Обсяг виробництва може змінюватися тільки в певному (релевантному) діапазоні, пов'язаному з прийняттям рішення. Наступним істотним припущенням бухгалтерської моделі є незмінність величини запасів, що є більш загальним припущенням, ніж припущення про продаж усієї виробленої продукції згідно з концепцією мікроекономіки.

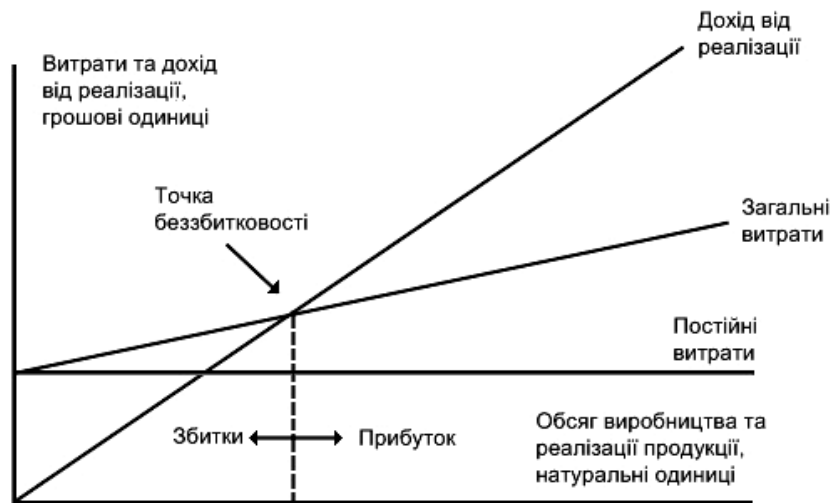


Рис. 2. Бухгалтерська модель беззбитковості

Витрати. У мікроекономіці витрати виробництва – витрати на придбання економічних ресурсів, спожитих у процесі випуску тих чи інших благ. У зв'язку з обмеженістю ресурсів виникає проблема найкращого їх використання з можливих альтернатив. Тому всі витрати носять альтернативний характер.

Альтернативні витрати – це витрати випуску благ, зумовлені вартістю найкращої втраченої можливості застосування ресурсів виробництва, які забезпечують максимальний прибуток. Альтернативні витрати підприємства називаються економічними витратами. Ці витрати необхідно відрізнити від бухгалтерських витрат.

Бухгалтерські витрати менші від економічних на величину неявного заробітку підприємця, неявної земельної ренти і неявного відсотка на власний капітал власника фірми. Інакше кажучи, бухгалтерські витрати рівні економічним мінус усі неявні витрати. Варіанти класифікації витрат виробництва різноманітні. Визначимо відмінності між явними і неявними витратами.

Явні витрати – це альтернативні витрати, які мають форму грошових платежів постачальникам факторів

виробництва і напівфабрикатів. Вони визначаються сумою витрат фірми на оплату купованих ресурсів: сировини, матеріалів, палива, робочої сили тощо.

Неявні (імпліцитні) витрати – альтернативні витрати використання ресурсів, які належать власникам фірм (чи є у власності фірми як юридичної особи).

Незворотні витрати здійснюються фірмою раз і назавжди і не можуть бути повернуті навіть у тому разі, коли фірма припиняє свою виробничу діяльність. Це витрати на рекламу чи організацію дилерської мережі. Різні концепції витрат виробництва обумовлюють різноманітні концепції прибутку. Відрізняють бухгалтерський, економічний та нормальний прибуток.

Бухгалтерський прибуток – це різниця між доходом фірми і явними витратами. Бухгалтерський прибуток перевищує економічний на величину неявних витрат.

Економічний прибуток – це різниця між бухгалтерським прибутком і величиною неявних витрат. Економічний прибуток показує, що на цій фірмі ресурси застосовуються ефективніше. Тому економічний, а не бухгалтерський прибуток виступає критерієм ефективного використання наявних ресурсів.

Нормальний прибуток з'являється тоді, коли загальний дохід фірми дорівнює загальним витратам, розрахованим як витрати відкинутих можливостей для всіх застосованих ресурсів.

Таким чином, мікроекономіка й бухгалтерський облік (фінансовий і управлінський) скоріше доповнюють один одного для кращого розуміння поведінки витрат і доходу. Звернемо увагу ще на одну проблему. В англійській мові використовуються два терміни, пов'язані з витратами – cost і expense, перший з яких у російській мові перекладають як “затрати” або “издержки”, а другий – як “расходы”. В українській мові існує один термін – “витрати”, який використовується і як “затрати”, і як “расходы”. Український термін “видатки” пов'язаний з витратами бюджету й не має ніякого відношення до виробництва.

Зв'язок між бухгалтерським обліком і фінансами підприємств пов'язаний з орієнтацією останньої дисципліни на аналіз ризику й прибутковості. Перехід від бухгалтерського обліку до фінансів підприємства здійснюється досить легко з використанням альтернативного касового методу на протиположний методу нарахування, який є стандартним методом.

Таким чином, на наш погляд, економіка підприємств може дати гарний практичний результат тільки на підставі даних бухгалтерського обліку як інформаційної системи підприємства. Тому термінологія дисципліни “Економіка підприємств” повинна бути погоджена з термінологією з облікових дисциплін. Більш наочно вищеописаний термінологічний та понятійний зв'язок можна представлений на схемі (див. рис. 3).

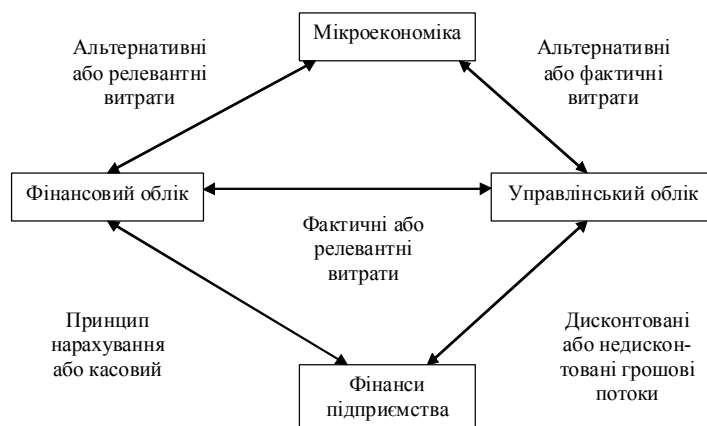


Рис. 3. Взаємозв'язок між мікроекономікою, фінансами підприємства та бухгалтерським обліком як взаємодоповнювальних дисциплін

Висновки і перспективи подальших досліджень.

1. На наш погляд, між дисциплінами мікроекономіки, фінансами підприємств, фінансовим та управлінським обліком існує тісний термінологічний та понятійний зв'язок.

2. Для підвищення професійної компетентності майбутніх економістів необхідне правильне розуміння облікової термінології для її коректного використання з різних точок зору і в різному контексті.

3. З метою підвищення якості викладання та усунення методологічних помилок вважаємо необхідним викладачам вищих навчальних закладів звернути увагу на терміни і поняття з бухгалтерського обліку, які використовуються в інших дисциплінах.

4. У подальшій розробці даної теми планується практичне застосування та роз'яснення студентам облікової термінології у викладанні споріднених дисциплін та перевірка якості засвоєння ними навчального матеріалу.

Література

1. Стретерн П. Сократ за 90 минут / П. Стретерн : пер. с англ. Н. Вышинский. – М. : ООО “Издательство Астрель” : ООО “Издательство АСТ”, 2003. – 87 с.
2. Соколов Я. В. История бухгалтерского учета : [учебник] / В. Я. Соколов. – М. : Финансы и статистика, 2003. – 272 с.
3. Бойко С. В. Облік і калькулювання на промислових підприємствах: організація і методика : дис. ... канд. екон. наук : спец. 08.06.04. / Бойко С. В. – Ж., 2004.
4. Давидюк Т. В. Подвійний запис в бухгалтерському обліку: теорія і практика застосування : дис. ... канд. екон. наук : спец. 08.06.04. / Давидюк Т. В. – Ж., 2003.
5. Мошенський С. З. Облік і контроль вексельних операцій : дис. ... канд. екон. наук : спец. 08.06.04. / Мошенський С. З. – Ж., 2004.
6. Чижевська Л. В. Бухгалтерський облік: розвиток методології, професійного навчання : [монографія] / Л. В. Чижевська. – 2006. – 304 с.
7. Питання термінології : [науково-методичні матеріали / за ред. проф. Л. О. Пономаренко]. – Житомир : ЖВІРЕ, 2000.
Вип. XI. – 2000. – 60 с.
8. Поспелов Д. А. Ситуационное управление: теория и практика / Д. А. Поспелов. – М. : Наука ; гол. ред. физ.-мат. лит., 1986. – 288 с.

УДК 371.134

ЗМІСТ І ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ КЕРІВНИКІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ДО СТРАТЕГІЧНОГО МЕНЕДЖМЕНТУ В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Грицяк Л.Д.

У статті розкриваються сутність і специфіка програмно-методичного й організаційного забезпечення процесу професійної підготовки керівників загальноосвітніх навчальних закладів до впровадження стратегічного менеджменту.

Ключові слова: професійна підготовка, стратегічний менеджмент, програми підготовки керівників, стандарт діяльності керівника, навчально-тематичний план підготовки керівників до стратегічного менеджменту.

В статье раскрываются сущность и специфика программно методического и организационного обеспечения процесса профессиональной подготовки руководителей общеобразовательных учебных заведений к внедрению стратегического менеджмента.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, стратегический менеджмент, программы подготовки руководителей, стандарт деятельности руководителя, учебно-тематический план подготовки руководителей к стратегическому менеджменту.

The article reveals the essence and specifics of program-methodical and organizational support of training process of educational institutions managers for the implementation of strategic management.

Key words: training, strategic management, training managers, the standard of leadership, educational-thematic plan for training managers to strategic management.

Постановка проблеми. Процеси демократизації та децентралізації, входження до Європейського освітнього простору призвели до змін змістового наповнення фахової складової керівників шкіл із урахуванням кращих надбань європейської практики підготовки сучасних менеджерів, світової науки загального менеджменту, європейських цінностей, європейських норм і стандартів в освіті.

Аналіз останніх досліджень. Аналізу процесу професійної підготовки керівників з різних аспектів за сучасних умов присвячені праці вітчизняних науковців В.І.Бондаря, Л.І.Даниленко, М.Б.Євтуха, Г.В.Єльнікової, Н.Г.Ничкало, В.І.Маслова, В.В.Олійник, Т.М.Сорочан, Л.М.Карамушки та ін. Досвід організації сучасної Нідерландської системи підготовки шкільних менеджерів здійснено П.Карстанье, М.Петрі, Х.Біклян, Г.Босман, П.Брекрлманс, Е.Маркс, Ф. ван Вейрінген, П.Тоонен та ін. [1; 5; 8; 11; 12].

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Розкрити зміст і організацію процесу підготовки керівників загальноосвітніх навчальних закладів до стратегічного менеджменту в інститутах післядипломної освіти через вивчення програмно-методичного й організаційного забезпечення цього процесу.

Основна частина. Аналіз цільового, змістового та організаційно-технологічного компонентів системи формування готовності керівників до впровадження стратегічного менеджменту, стратегічного розвитку підпорядкованих їм закладів спонукає до всебічного вивчення практики опанування керівними кадрами стратегічним менеджментом, досвідом професійної підготовки у різних вітчизняних і зарубіжних інституціях післядипломної педагогічної освіти.

Для розв'язання завдань дослідження на даному етапі дослідження нами здійснено пошук та аналіз друкованих монографічних джерел, статей, періодичних видань журналів і газет, а також ІР у різних ІПС із проблеми дослідження; вивчено досвід підготовки керівників ЗНЗ за сучасних умов розвитку країни та сфери освіти в Центральному інституті післядипломної педагогічної освіти спільно з Асоціацією керівників шкіл України й Асоціацією керівників шкіл Нідерландів, Рівненському ІППО, Київському обласному інституті післядипломної освіти педагогічних кадрів і Нідерландській школі освітнього менеджменту при Амстердамському університеті в Голландії.

На цьому етапі нами враховано позитивні тенденції демократизації сфери освіти, громадського самоврядування та самостійної діяльності шкіл і її

керівників під час окреслення проблем, які виникають у процесі запровадження систем управління у сфері освіти на засадах стратегічного менеджменту. А також нами зроблено аналіз програмного-методичного та організаційно-технологічного забезпечення підвищення кваліфікації і курсової підготовки керівників загально-освітніх навчальних закладів у системі післядипломної освіти в Україні та Беларусі, процесу підготовки європейських, українських керівників-лідерів Нідерландською школою освітнього менеджменту (NSO) зі стратегічного менеджменту освітніми організаціями.

Аналіз наукових праць як вітчизняних, так і зарубіжних учених і дослідників [1; 2; 5–8; 11; 12] дозволяє констатувати, що формування і розвиток світової інформаційної цивілізації, інтеграційні та глобалізаційні процеси у всіх сферах життя суспільств детермінували значні зміни систем освіти та їхніх базових компонентів не тільки в центральних і східних європейських країнах, а й в Україні. Слід зазначити, що на рівні кожного закладу набувають процеси демократизації, автономності, самостійності, а на рівні кожного керівника значно змінені його функції, компетенції, компетентності, у нього з'являється інноваційна роль стратега інноваційних змін. Усе це зумовлює усвідомлення об'єктивної необхідності кожним загальноосвітнім навчальним закладом нового юридичного (Цивільний кодекс України), правового (Конституція України від 28.06.1996 №254 к/96–ВР, Закон України “Про внесення змін і доповнень до Закону Української РСР “Про освіту” від 23.03.1996 р. №100/96–ВР зі змінами) соціального та економічного статусу, нової інноваційної ролі керівника в реалізації змін та забезпеченні стратегічної ефективності розвитку ЗНЗ через створення і реалізацію нових стратегій розвитку, запровадження систем стратегічного менеджменту.

Для проведення дослідження для нас є важливою точкою зору вітчизняної вченої В.С.Пікельної про сучасний стан стратегічного управління в системі освіти, який характеризується протягом останніх 10 років серйозним протиріччям між визнанням, з одного боку, “... у науці цільового програмування найбільш ефективним у управлінській діяльності та в прогнозі – і перспективного на основі системного підходу, а з іншого боку, в практиці міжшкільної управлінської діяльності (СШ, ПТУ, ВШ тощо) воно практично не використовується (епізодичні факти не вирішують проблеми в цілому” [9, с. 69–70]. В.С.Пікельна визначає низку причин низького рівня впровадження у практику теоретичних засад стратегічного менеджменту, основними серед яких автор вважає відсутність необхідних управлінських знань та умінь керівників з теорії і практики, розробки моделей шкіл, розгляд їх на рівні систем з подальшим структуруванням відповідно до тактичних завдань діяльності закладів (курсив наш. – Л. Г.) [9, с. 84–85]. За такого підходу надзвичайно актуальним стає розгляд програмного і навчально-тематичного забезпечення процесу підготовки керівних кадрів до впровадження стратегічного менеджменту в системі післядипломної педагогічної освіти, детермінованого новими соціально-економічними умовами розвитку держави, новими вимогами до управлінської культури, компетентності, професійної кваліфікації. У контексті порушених проблем важливим є науковий

доробок вітчизняних учених В.В.Олійника та Л.І.Даниленко, які вперше обґрунтували концептуальні засади підготовки педагогічних та керівних кадрів освіти України в сучасних умовах розвитку сфери освіти [3]. Для проведення нашого дослідження важливою є позиція вченої Л.І.Даниленко, сутність якої полягає у необхідності розробки науково обґрунтованих навчальних планів для підготовки сучасного керівника ЗНЗ у системі післядипломної педагогічної освіти (курсив наш. – Л. Г.), що мають бути диференційованими за змістом та варіативними – за формою і методами навчання, чіткими у обсязі та визначеному часі, незважаючи на швидкі зміни у державі, суспільстві і освіті. Ми також вважаємо репрезентовану позицію базисною, але до того ж доповнюємо, що мають бути розроблені не тільки науково обґрунтовані навчальні плани, а й програми, які структуровані так, щоб можна було розробити кілька варіативних навчальних планів залежно від кількості годин, які передбачені на опанування фахової складової. Такі плани і програми є конструктивною основою моделей формування і підвищення функціональної компетентності керівників. На думку Л.І.Даниленко, підготовка керівника ЗНЗ до управлінської діяльності включає в себе основні напрями базового стандарту професійної діяльності директора школи, це: “стратегічний менеджмент, менеджмент інновацій, організаційний менеджмент, консультативний менеджмент, фінансовий менеджмент, лідерство в освіті, менеджмент культури” [2, с. 13] та інші його типи.

У цьому контексті варто зазначити, що ідею впровадження інноваційних концептуальних підходів до проектування процесу підготовки керівників ЗНЗ в Україні, які базуються на стандарті професійної діяльності директора школи України, підтримували та реалізували й інші вітчизняні вчені: Г.А.Дмитренко, Л.М.Калініна, В.В.Олійник, О.М.Онаць, Н.А.Побірченко, Т.М.Сорочан, Є.Р.Чернишова, Р.Б.Шиян [2; 3; 5–8; 10].

Розгляд цього ракурсу проблеми стосується одного з східноєвропейських проектів – Українсько-голландського освітнього проекту “Сучасний менеджмент в освіті” (Ukrainian-Dutch Educational Management – UDEM), яким передбачено:

- підготовку з освітнього менеджменту керівників шкіл і науковців України на базі Нідерландської школи освітнього менеджменту (NSO) при Амстердамському університеті в Голландії за представленою вище програмою і навчальним планом із загальною кількістю 288 год.;

- розробку нових стандартів управління в Україні та базового стандарту професійної діяльності директора школи, написання і видання навчального посібника для підготовки сучасного директора школи України у системі післядипломної освіти керівників та ін.

На виконання вимог реалізації проекту розроблено національний базовий стандарт професійної діяльності директора школи України на основі професійного стандарту директорів шкіл Європи як основа для модернізації навчального плану підвищення кваліфікації директора школи [8, с. 20; 10].

У контексті зазначеного вище варто звернути увагу на закладені в Базовому стандарті ключові

ідеї теорії стратегічного менеджменту у взаємозв'язку з концептуальними положеннями інших видів загального менеджменту в освіті та які вперше в Україні знайшли відображення в модернізованому навчальному плану підвищення кваліфікації директорів шкіл задля прискореного опанування керівними кадрами основами сучасної теорії менеджменту. Зауважимо, що кожен з учасників проекту UDEM пройшов інтенсивний курс навчання та програму розвитку для викладачів у галузі менеджменту освіти у відомій Нідерландській школі освітнього менеджменту (NSO) при Амстердамському університеті за європейською програмою підготовки керівників-лідерів. Ця спеціалізація була підтверджена розробкою змісту і структури 2 базових навчальних модулів для викладачів, модуля для слухачів і посібника [8] на основі міжнародно визнаної літератури у даній галузі, а також на основі загально визнаних освітніх методик, що використовуються західноєвропейськими країнами у навчанні в галузі тренінгів з менеджменту освіти відповідно до основних вимог щодо модулів курсу, які використовуються NSO. Отже, у сукупності це становило 11 навчальних модулів фахової складової модернізованого навчального плану.

Модернізований навчальний план підвищення кваліфікації керівників загальноосвітніх навчальних закладів, розроблений під керівництвом учених В.В.Олійника і Л.І.Даниленко, відрізняється від попередніх, які використовувалися в ІППО, за структурою і змістом її складових, інноваційною структурою фахової складової, що репрезентована навчальними модулями; обов'язковістю й варіативністю складових навчального плану та можливістю вибору за професійним інтересом будь-якого модуля для поглибленого вивчення; диференційованістю навчального плану за рівнями професійної кваліфікації, управлінського досвіду й інтересу слухачів; індивідуальною спрямованістю на слухача та практичною спрямованістю [8, с. 24–25]. Зокрема, фахова (управлінська) складова займає 144 год. (67,0%) від загальної кількості годин (216 год.) і включає 11 авторських навчальних модулів: “Менеджмент організації”, “Стратегічний менеджмент”, “Менеджмент інновацій”, “Шкільний менеджмент”, “Лідер в освіті”, “Менеджмент персоналу” та ін.

Аналіз розподілу навчальних годин на модулі дозволяє констатувати, що базова складова кожного з модулів становить 8,33%, а варіативна складова для поглибленого вивчення – 6,94% від загальної кількості годин фахової складової. Уперше в 2004 р. відбулася підготовка керівних кадрів за репрезентованим вище модернізованим навчальним планом підвищення кваліфікації керівників ЗНЗ на базі ЦІППО, яка була організована АКШУ в межах проекту UDEM за фінансової підтримки Міністерства закордонних справ Нідерландів “Матра”. Зокрема, вперше відбулася і презентація навчального модуля “Стратегічне управління” на курсах підвищення кваліфікації директорів шкіл і магістратур, теоретичну складову якого викладала автор його розробки Л.М.Калініна. Практична складова модуля була реалізована через різні активні форми навчання спільно з директором Володимирецького колегіуму А.Ф.Остапенком, який також, як і Л.М.Калініна, проходив спеціалізацію в NSO за стратегічним менеджментом [5].

Вивчення, аналіз структури і змісту навчального модуля “Стратегічне управління освітньою організацією в освіті” дозволили нам з'ясувати, що мінімальною навчальною одиницею структурування модуля є тема з визначеною кількістю годин на її опанування, які були базовими та варіативними [5]. Зміст модуля включає категоріально-понятійне поле і ядро теорії стратегічного менеджменту, адаптованого до ринкових умов функціонування системи освіти та реалізований через лекції, практичні заняття у формі мозкового штурму, диспуту, ділової гри, тренінгу, аналізу управлінських ситуацій “case study” з інтерактивними методами і техніками навчання, консультування.

Наступна модифікація планує (табл. 1) була запроваджена Л.М.Калініною і А.Ф.Остапенком на базі Рівненського ІППО у процесі курсової підготовки директорів Рівненської області.

Аналіз змісту наведеної вище модифікації навчально-тематичного плану модуля “Стратегічний менеджмент освітньої організації” (12 год.) курсової підготовки керівників ЗНЗ дозволяє дійти висновків про незначні зміни в тематиці, які стосуються більш детального розкриття концептуальних засад СМ та стратегій як субстанції СМ порівняно з ретроспективою розвитку типів, стратегічного менеджменту. Збільшено кількість годин на вивчення місії, мети і стратегічного планування через включення різних форм роботи для відпрацювання навичок та введено нову тему щодо розгляду стратегічного мислення. Також слід відмітити запровадження методів і технік проведення занять – визначено спосіб практичного застосування методу задля здобуття нових знань і вмінь, які активізують процес навчання.

Уперше в 2004 р. в Україні відбулася підготовка керівних кадрів з освітнього менеджменту з урахуванням європейських стандартів професійної діяльності директора на базі ЦІППО, що була організована АКШУ в межах Українсько-голландського освітнього проекту “Сучасний менеджмент в освіті” (Ukrainian-Dutch Educational Management – UDEM) за фінансової підтримки Міністерства закордонних справ Нідерландів “Матра”. Програма підготовки шкільних менеджерів призначена для здобуття професійної кваліфікації керівника, включає 11 навчальних модулів, які у сукупності представляють систему знань, умінь, навичок, досвіду з освітнього менеджменту і дозволяють керувати освітнім інститутом, та конкретизована в навчально-тематичному плані.

З'ясовано, що зміст підготовки керівників ЗНЗ постійно модернізується “як у напрямку дидактики і педагогіки, так і пріоритетному сьогодні напрямку – менеджменті” [3], відповідно до досягнень науково-технічного прогресу, здобутків у різних галузях науки; суспільних (перехід від адміністративно-командної до ринкової економіки), освітніх (“національна спроба децентралізації освіти”, автономність і самостійність ЗНЗ [3]), індивідуально-професійних змін, освітніх парадигм, технологій, європейських норм і європейських стандартів професійної діяльності директора школи.

Як висновок зазначимо, що навчальний план підготовки шкільних менеджерів є нормативним документом, який затверджується вченою радою ІППО; має трикомпонентну модульну структуру: соціогуманітарний, фаховий і діагностико-аналітич-

ний компоненти та будується за принципом професійної спеціалізації, де базові та варіативні навчальні модулі (дисципліни) є складниками соціогуманітарної компоненти; професійні навчальні модулі (дисципліни) є циклом навчальних модулів, які є одночасно базовими і варіативними складовими фахової компоненти, забезпечують фахову спеціалізацію і прикладну спрямованість підготовки за рахунок інтеграції знань і методів пізнання та їхнього застосування у

професійній управлінській діяльності керівника, дозволяють більш глибоко і повно опанувати законами, закономірностями, тенденціями, моделями, концепціями, категоріями та іншими науковими компонентами теорій менеджменту, реалізувати цілі, завдання і зміст професійної спеціалізації керівників; пропедевтичні навчальні модулі (дисципліни) є новими для управлінської діяльності керівника, вони вперше включені до соціогуманітарної компоненти.

Таблиця 1

**Навчально-тематичний план модуля "Стратегічний менеджмент освітньої організації"
фахової складової навчального плану підвищення кваліфікації керівників
загальноосвітніх навчальних закладів**

Назва модуля Тема та питання підтеми	Кіл-ть год	Форми роботи	Засоби
Тема 1. Введення Цілі, завдання програми модуля. Методи роботи модуля СМ	1	Міні-лекція. Вхід у роль. Забава-знайомство	К.Т. 1–1 Бейджики. Вправа 1–1 Лист–опитувальник.
Тема 2. Концептуальні основи стратегічного менеджменту СМ: ретроспектива розвитку. СМ суть і специфіка. СМ: переваги та недоліки. Порівняння оперативного і СМ. Прояв нестратегічного менеджменту. Конкурентні переваги освітніх послуг. Поняття і види конкурентних переваг	3	Міні-лекція. Прес-конференція. Презентація. Скетчі. Групова робота. Порівняльний і контент-аналіз. Робота в малих групах. Снігова куля. Плакат, за яким підводять підсумки	К.Т. 2.1–1; К.Т. 2.2–1. Вправа 2.2–1. Керівництво для слухачів. Таблиця "Порівняння оперативного і СМ у сфері освіти". К.Т.2.5–1. Вправа 2.5–1. Вправа 2.5–2. Вправа 2.5–3
Тема 3. Мета і місія в стратегічному менеджменті освітньої організації Мета: суть і специфіка. Види цілей. Місія. Формування місії та бачення майбутнього стратегічно орієнтованих організацій	2	Міні-лекція. Робота в малих групах. Рольові ситуації. Дерево прийняття рішень. Естафета. Турнір-змагання. Ажурна пилка	Вправа 3.1–1; К.Т. 3.1–1; К.Т. 3.2–1; К.Т. 3.2.1–1. Керівництво для слухачів. К.Т. 3.2.2–1. Керівництво для слухачів. Вправа 3.1
Тема 4. Стратегічне мислення як усвідомлення мети організації Переваги стратегічного мислення. Характерні ознаки стратегічно орієнтованих організацій	1	Міні-лекція. Карта думок. Карта асоціативних зв'язків. Метод візуалізації. Пазли. Ментальні карти. Інсценізації. Малювання ілюстрацій і коміксів. Плакати	К.Т.4–1; К.Т.4–2. К.Т.4–3; К.Т.4–3. Вправа 4.1. "Характеристики стратегічно орієнтованих організацій"
Тема 5. Стратегія як субстанція стратегічного менеджменту Принципи формування стратегій. Алгоритм розробки стратегій. Стратегії створення конкурентних переваг	2	Міні-лекція. Дерево прийняття рішень. Аналіз і розв'язання проблем. Рольова гра. Робота в малих групах	К.Т.5.1–1. Настінний блокнот. К.Т.5.3–1. Схема 5.3–1. К.Т. 5.4–1. Вправа 5.1. Вправа 5.2
Тема 6. Середовище організації Наукові підходи до визначення "середовище організації". Зовнішнє, проміжкове (робоче), внутрішнє середовище організації. Вплив соціуму і вплив на соціум	1	Міні-лекція. Групова форма роботи. Аналіз ситуації. Переваги, недоліки і те, що впливає. SWOT-аналіз. Гар аналіз.	К.Т.6.1–1 Настінний блокнот. К.Т.6.2.1. Вправа 6.1–1. Вправа 6.2–2
Тема 7. Стратегічне планування і його основні переваги Стратегічне планування. Тактичне планування. Виконання тактичних цілей	2	Міні-лекції. Мета план. Дебати "за і проти" Вправа 7.1 "Чи вмієте Ви планувати?"	ЕОМ, кодоскоп, екран. Слайд 1. Основні питання СП. Слайд 2. Процес СП у контексті середовища
Разом	12		

За результатами аналізу навчальних планів підготовки шкільних менеджерів виявлено їхню максимальну орієнтацію на перспективу і випередження соціального замовлення на керівника-професіонала у сфері освіти, дотримання в фаховій складовій логіки розвитку науки загального менеджменту та його видів, необхідності його впровадження в освітню практику, логічний добір навчальних дисциплін загального й освітнього менеджменту і структурування змісту підготовки. Розподіл годин у модернізованому навчальному плані підвищення кваліфікації керівників України є дещо іншим порівняно з планом NSO, збільшено на 4–6 години вивчення кожного з 11 модулів і су-

марно становить 12 годин (8,33%) базової складової, а варіативна складова для поглибленого вивчення зменшена з 15 до 12 годин (6,94%), тобто на 3 години від загальної кількості годин – фахової складової.

Аналіз навчально-тематичних планів підвищення кваліфікації керівників дозволив встановити межі варіювання кількості годин на опанування директорами ЗНЗ стратегічним менеджментом, що становить від 6 (6,25%) до 68 (70,83%) годин від загальної кількості їхньої фахової складової, переважна кількість годин на модуль "Стратегічний менеджмент" становить 12 годин і 10–15 годин на індивідуальне вивчення теоретичних і практичних засад.

Література

1. Базовий стандарт професійної діяльності директора школи України : [проект]. – К., 2003. – 20 с.
2. Даниленко Л. І. Підготовка керівника середнього закладу освіти : [навч. посібник] / Л. І. Даниленко. – К. : Міленіум, 2004. – 272 с.
3. Даниленко Л. І., Олійник В. В. Концептуальні засади підготовки педагогічних та керівних кадрів освіти України в сучасних умовах. – Вип. 4. : [зб. наук. пр.] / ред. кол. : Л. І. Даниленко (гол. ред.) та ін. – К. : Логос, 2001. – С. 69–79.
4. Калініна Л. М. Програма авторських курсів підвищення кваліфікації керівників загальноосвітніх навчальних закладів “Стратегічне управління в загальноосвітньому навчальному закладі” / Л. М. Калініна, В. Б. Рогова. – К. ; Біла Церква : Управління освіти виконкому Миколаївської міської ради, 2006. – 69 с.
5. Калініна Л. М. Стратегічне управління / Л. М. Калініна, А.Ф. Остапенко // Газета для керівників шкіл “Директор школи”. – 2004. – № 29–30, серпень. – Спецвипуск. – С. 11–26.
6. Карамушка Л. М. Формування конкурентноздатної управлінської команди / Л. М. Карамушка, О. А. Філь. – К. : ІНК ОС, 2007. – 264 с.
7. Ларіна Н. Б. Підготовка керівників загальноосвітніх навчальних закладів до впровадження профільного навчання : дис. канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Ларіна Н. Б. – К. : ЦППО АПН України, 2009 – 280 с.
8. Освітній менеджмент : [навч. посібник / за ред. Л. Даниленко, Л. Карамушки]. – К. : Шкільний світ, 2003. – 400 с.
9. Пікельна В.С. Управління школою : у 2 ч. / В. С. Пікельна. – Х. : Вид. гр. “Основа”, 2004. – Ч.1. – 112 с. – (Б-ка журналу “Управління школою”, вип. 6 (18)).
10. Теоретико-прикладні аспекти управління закладами освіти : [науково-методичний посібник] / Л. М. Калініна, Н. М. Островерхова, А.Ф. Остапенко та ін. / за ред. Л. М. Калініної. – К. : ПП Компанія “Актуал. освіта”, 2002. – 310 с.
11. Netherlands School for Educational Management Information on the programme for educational management. [Електронний ресурс]. – GM Amsterdam : NSO, designs and patents act. Режим доступу: <http://nso.educ.uva.nl>. – Назва з екрану.
12. Matra program 1622/2001 raising and reformulating the professional standart of schoolprincipals host organizations vereniging voor her management in her V.O., Utrecht Nederlandse School voor Onderwijsmanagement, Amsterdam.

УДК 378.147:81'243

ІНТЕРАКТИВНЕ НАВЧАННЯ ІНШОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Канюк О.Л.

У статті обґрунтована необхідність і запропоновані шляхи удосконалення змістовних умов інтерактивного навчання студентів іншомовного спілкування в контексті формування професійної компетентності.

Ключові слова: зміст навчання, професійна компетентність, інтерактивність, асертивність, інтерактивне навчання, рефлексивне та нерефлексивне слухання.

В статье обосновывается необходимость и предлагаются пути совершенствования содержательных условий обучения студентов иноязычному общению в контексте формирования профессиональной компетентности.

Ключевые слова: содержание обучения, профессиональная компетентность, интерактивность, асертивность, интерактивное обучение, рефлексивное и нерефлексивное слушание.

Interactive teaching of prospective specialists for foreign languages communication as an integral part of professional training

The author of the article substantiates the necessity and proposes the ways of developing the content conditions of training students for communication in foreign languages in the context of forming their professional competence.

Key words: content of teaching, professional competence, interactivity, assertiveness, interactive teaching, reflexive and non-reflexive listening.

Модернізація вищої професійної освіти в Україні спрямована на те, щоб зміст освіти служив основою формування професійної компетентності майбутнього фахівця. Сучасна концепція підготовки фахівців будь-якого профілю зумовлена значними змінами в соціально-економічному житті країни, глобалізацією та інформатизацією світової економіки, трансформацією професійних функцій та статусу фахівця в якісно новому соціально-економічному середовищі.

Ключовим поняттям процесу оновлення змісту професійної освіти є професійна компетентність як найбільш повний, особистісно і соціально інтегрований результат освіти, необхідний для забезпечення повноцінного функціонування фахівця в суспільстві [7, с. 10]. Професійна компетентність як єдність спеціальних і міждисциплінарних компетентностей особистості означає не тільки ефективне використання знань і майстерності, але й постійну генерацію нових знань і вмінь, які мають забезпечити конкурентоспроможність сучасного фахівця [10, с. 27]. Іншомовна компетентність як функціональний, предметний компонент професійної компетентності набуває нових характеристик, релевантних професійній і соціальній діяльності фахівця в глобальному інформаційному просторі.

Незважаючи на те, що питання підготовки фахівців до іншомовного спілкування частково дослі-

джувалися вченими (Н.Гайдук, В.Кемінь, І.Ключковська, Л.Клочко, Л.Онуфрієва), актуальність проблеми, на нашу думку, зумовлена необхідністю перегляду змістовних умов мовної підготовки фахівця будь-якого профілю з точки зору їх відповідності сучасному змісту його загальної професійної підготовки. Змістовне оновлення поняття іншомовної компетентності виступає необхідною умовою розробки і впровадження у навчально-виховний процес ефективної системи мовної підготовки майбутніх фахівців, яка дозволить моделювати умови майбутньої іншомовної професійно орієнтованої діяльності у процесі навчання.

Постановка проблеми. Сучасне постіндустріальне інформаційне суспільство, яке характеризується високою потребою спілкування, гнучкістю світосприйняття та мобільністю, ставить високі вимоги перед студентами сьогодення. До нових потреб суспільства відносяться вміння використовувати нові інформаційні технології, вміння долати конфлікти, застосувати творчі здібності та бути готовими до міжособистісного та міжкультурного співробітництва.

Необхідність пошуку порозуміння між країнами робить можливим міжкультурне спілкування на основі знання студентами коду рідної культури у ході прилучення до інших культур. Здійснювати такий діалог культур спроможна тільки вільна, роз-

винена та освічена особистість. Ураховуючи вищезазначені фактори, виникає необхідність вивчення іноземних мов як засобу здійснення міжкультурного спілкування. Високі вимоги до спілкування студентів ставлять складні завдання перед методистами у пошуку нових підходів та методів у викладанні іноземних мов у вузах. Таким новим підходом є інтерактивне навчання.

Поняття інтерактивності

Розвиток системи вищої освіти в Україні і її вихід на європейський рівень неможливі без підвищеної уваги до викладання іноземних мов, володіння однією з яких є неодмінним критерієм інтеграції України в європейське та світове співтовариство. У "Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти" підкреслюється, що володіння вміннями іншомовного спілкування допоможе підготувати всіх європейців до зростаючих потреб міжнародної мобільності та тіснішої співпраці в галузі освіти, культури, науки, торгівлі, промисловості [3, с. 87].

Як відомо, студенти починають користуватися мовою, коли їхня увага зосереджується на передачі та отримванні інформації, що є цікавою як для того, хто розмовляє, так і для слухача, в ситуації, яка є важливою для обох. Це і є інтерактивність. Інтерактивність включає в себе не тільки вираження своїх власних думок, а й сприйняття і розуміння думок інших. Один слухає інших, реагує (безпосередньо чи опосередковано), інші також слухають і реагують. Учасники виробляють власні інтерпретації значення кризь таке спілкування, що завжди розуміється в контексті, фізичному або досвідному, з невербальними підказками, які сприяють більш точному розумінню [9, с. 87]. Всі ці фактори повинні бути наявні, коли студенти спілкуються: слухають інших, розмовляють з іншими, обмінюються знанням у суспільному контексті. Перш за все, повинно бути спілкування – інтерактивний обмін інформацією тих, кому є чим поділитися.

Чому інтерактивність має таке значення в ситуації вивчення іноземної мови? Студенти можуть збагатити свій словниковий запас, працюючи з аутентичним мовним матеріалом, слухаючи або читаючи, беручи участь у різноманітних дискусіях, інсценуваннях, спільних завданнях з розв'язання проблем.

Для того щоб інтерактивність у процесі навчання була справжньою, треба, щоб окремі особистості (як викладачі, так і студенти) поважали унікальність інших особистостей з їх спеціальними проблемами, не маніпулюючи, не керуючи ними або вирішуючи за них, як саме вони можуть, або будуть навчатися, а заохочуючи і розвиваючи в них упевненість у собі і задоволення від того, що вони роблять. Заняття, де домінує викладач, не можуть за своєю природою бути інтерактивними. Інтерактивність може бути дво-, три- або чотиристоронньою, але вона ніколи не може бути односторонньою. Справжня інтерактивність на занятті вимагає від викладача відійти вбік від центрального місця і залишити його студентів, надавши йому можливість розвивати і виконувати різноманітні види діяльності, приймати всі види ідей і бути толерантним до помилок, які студенти допускають під час своїх спроб у спілкуванні. Багато викладачів дуже неохоче йдуть на це, тому що вважають, що це призведе до хаосу. Таке навчання передбачає розподіл

відповідальності за навчання між усіма учасниками навчального процесу, а не покладання всієї відповідальності на викладача. Без взаємної поваги і створення можливостей для експериментування студентів у спілкуванні, без надмірного втручання і керівництва з боку викладача студенти не наважаться виразити те, що їх насправді турбує.

Фактично, мова йде про сформованість так званого асертивного способу поведінки особистості. Термін "асертивний" (англ. – assert) часто зустрічається в зарубіжній науковій літературі і означає "стверджувати, доводити". Асертивність – специфічна інтегральна характеристика особистості, яка проявляється у її стосунках з іншими людьми. Психологічний зміст асертивності полягає у здатності людини захищати свою точку зору, свої інтереси, досягати власних цілей, не завдаючи при цьому шкоди іншим. Асертивність – це властивість альтернативної поведінки, орієнтованої на компроміс і співробітництво як провідні стратегії взаємодії у діловому спілкуванні. Дана форма поведінки є досить складною, але саме вона здатна забезпечити оптимальну взаємодію людини з іншими людьми, зокрема майбутніх фахівців з клієнтами і діловими партнерами. Більше того, асертивна поведінка сприяє розвитку і вдосконаленню тих, з ким взаємодіє асертивна людина.

Асертивність передбачає дуже уважне ставлення суб'єкта взаємодії до себе і партнера. Людина повинна нести відповідальність за себе, свої вчинки і навіть ті ситуації, в які вона потрапляє. Однак дана відповідальність пов'язана не стільки із соціальним контролем, скільки з самоконтролем самого індивіда. Водночас індивід не зобов'язаний давати пояснення, які виправдовують його поведінку. Він має право на помилки і на їх виправлення. Така людина не боїться визнати, що вона чогось не знає, і не переживає, що якісь її дії можуть видатися комусь смішними і недоречними. Її поведінка характеризується незалежністю, самостійністю, але не егоізмом, тому що права інших не порушуються.

О.В.Андрієнко підкреслює дуже важливу особливість асертивності: "Що стосується асертивності, то вона не має філогенетичного прообразу, тому таким важливим є її формування" [1, с. 224]. Таким чином, формування вмінь ефективного професійного ділового спілкування передбачає одночасно і формування асертивного способу поведінки майбутніх фахівців, що вважаємо особливо актуальним саме сьогодні.

Позитивні взаємовідносини між студентами у групі, викладачем і студентами сприятимуть суттєвому покращенню показників професійного іншомовного ділового спілкування (аудіювання, читання, писання, розмовної мови), що виявлятиметься в умінні майбутніх фахівців вести ділову бесіду, переговори, наради, телефонні розмови, листування, оформляти документацію тощо.

Для інтерактивного спілкування потрібна дружба та творча атмосфера. Спілкування може бути тихим і в повний голос, може бути спокійним і динамічним, може проходити у великих і маленьких групах або в парах, але там, де студенти активні у різноманітній навчальній діяльності, де стимулюється їхня творчість водночас із творчістю викладача.

Методика інтерактивної комунікації під час викладання іноземної мови

Нерідко трапляється, що після ретельної підготовки до заняття викладачі іноземної мови залишають аудиторію розчарованими, незадоволеними, спустошеними через те, що підготовлений навчальний матеріал студенти не сприймають. Головною причиною цього є невміння правильно організувати навчальний процес, взаємодію між викладачем і студентами.

На жаль, деякі викладачі продовжують працювати по-старому, і досить часто взаємодія, що відбувається у групі між викладачами і студентами, спрямована на здійснення механічного заучування, яке суворо контролюється, і в ній відсутній зв'язок. На заняттях з іноземної мови зберігаються фронтальні форми роботи, авторитарний стиль спілкування викладача із студентами, не реалізуються диференційований та індивідуальний методи навчання. Викладач виконує місію "дресирувальника". Але педагогу належить інша роль. Нині перед ним стоять складні завдання.

В основу навчання іншомовного спілкування на сучасному етапі закладено особистісно зорієнтований та діяльний підхід, згідно з якими студент уже не розглядається як об'єкт впливу викладача, а виступає поряд із педагогом суб'єктом навчально-виховного процесу. На сьогодні важливо допомогти студентам усвідомити себе, сформуватися як особистість. Для того щоб заняття іноземної мови сприяли цьому, необхідно насамперед навчити студентів спілкуватися, правильно взаємодіяти між собою. Їх діяльність на занятті повинна бути цікавою, комфортною, інформаційно насиченою, викликати бажання самовиражатися, що сприяє розвитку впевненості, почуття власної гідності (але не самовпевненості), яких інколи не вистачає студентам.

Комунікація, заснована на взаємодії, дозволить розвинути у кожному його самобутність. Під час вивчення іноземної мови важливу роль відіграють комунікативні здібності як педагога, так і того, хто навчається. Досить часто на заняттях іноземної мови у студентів виникають різні "фобії" ("фобія" невідомості, читання, аудіювання тощо). Як правило, вони виникають через побоювання зробити помилки й викликати незадоволення викладача, його критику. Згодом це переростає в мовний бар'єр [5, с. 156]. Щоб позбавити студентів освітніх фобій, їх потрібно переучувати. А для цього треба створити сприятливу атмосферу на занятті з іноземної мови, ефективні умови для повноцінної взаємодії, викликати інтерес і бажання вчитися, сформувані позитивну мотивацію з допомогою інтерактивних форм взаємодії.

Педагоги повинні допомогти молодим людям стати такими, тобто допомогти їм пізнати себе і навколишній світ. На жаль, частіше ми спостерігаємо інше: деякі студенти часто усвідомлюють, що те, чим вони займаються на заняттях, зокрема з іноземної мови, не має до них ніякого відношення, і вважають час даремно згаяним. Це зумовлено тим, що викладачі не розуміють проблем студентів. Для того щоб відчути внутрішній світ людини, її необхідно вислухати. Але перехід від монологу, що тривалий час переважав на заняттях і все ще, на жаль, має місце в навчальному процесі, досі не відбувся. Дається взнаки недостатній рівень педагогічної культури викладача, відсутність терпимості до помилок і невдач студентів,

поваги до їхньої людської гідності, внутрішньої прихильності до них. У багатьох це породжує невпевненість, нерішучість, невизначеність життєвої позиції. А щоб подолати такі ситуації, потрібно навчитися спілкуватися, слухати, взаємодіяти зі студентами – на цьому треба акцентувати увагу у вищому навчальному закладі. Причому технологією спілкування, або інтерактивними формами взаємодії, спочатку мають оволодіти викладачі іноземної мови, щоб потім використовувати їх у роботі зі студентами.

Ситуація спілкування розкривається як система взаємоорієнтованих акцій і реакцій, розгорнутих у часі. Адекватною й найбільш досліджуваною моделлю таких ситуацій є гра. У ній людина вибирає для себе партнером "значущого іншого" й орієнтується у своїх діях і реакціях на його поведінку й на те, як вона сама сприймається "значущим іншим" [2, с. 54]. Інтерактивні форми взаємодії, які потрібно опанувати викладачам іноземної мови, допоможуть їм набутися впевненості у власних силах, навчать визначати сильні сторони інших (колеги, студентів), сприятимуть розвитку вміння вислухати співрозмовника, допоможуть стати більш терпимим, упевненим щодо особистісного самовираження, розвинути вміння мобілізуватися за складних обставин, приймати конкретні рішення.

Спілкуючись, викладач повинен свідомо обирати найбільш ефективні засоби впливу, які реально можуть сприяти досягненню поставленої професійної мети, в чому вбачаємо особливість інтерактивного аспекту професійного спілкування.

Надзвичайно важливим фактором, який сприяє досягненню успіху у будь-якому виді спілкування представниками будь-якої професії, а особливо педагога, є вміння слухати. Особливо велика увага відводиться формуванню вміння уважно слухати студента. Під час гри студенти вчаться поєднувати два типи слухання: рефлексивне і нерефлексивне, що значно підвищує ефективність спілкування [6, с. 164–165].

Нерефлексивне слухання – це прийом, який полягає в умінні вислухати індивіда, не перебиваючи його. Іноді зробити це не дуже просто (особливо в тих випадках, коли фахівець за типом темпераменту холерик, а клієнт – флегматик). Але бувають ситуації, коли у людини виникає потреба "виговоритися", висловитися до кінця, сказати, можливо, те, про що давно думалося, що найбільше хвилювало, пригнічувало, шукало виходу. І не вислухати людину в подібних випадках – велика помилка.

Нерефлексивне слухання допомагає і тоді, коли індивід через якісь причини відчуває труднощі у висловлюванні своїх думок. Він може говорити довго, незрозуміло, плутаючись, повторюючись. Складається враження, що він ніби навіпамацьки пробирається до основного, підходить до нього то з одного, то з іншого боку, перевіряє реакцію на кожен свій новий крок у словесному лабіринті, ніби вирішуючи для себе питання: "А чи варто говорити далі"? Тут доцільно використати короткі репліки: "Так", "Зрозуміло", "Цікаво" і т.п., які стимулюють людину до подальшого розвитку думки.

У жодному разі недопустимі репліки: "Чи не можна коротше", "Ближче до справи" тощо.

Нерефлексивне слухання часто сприяє тому, що індивід розповідає навіть більше, ніж хотів спочатку.

Проте у багатьох випадках спілкування з клієнтом з метою налагодження взаємовідносин, взаєморозуміння недостатньо тільки нерелексивного слухання.

Наприклад, в індивіда немає бажання розмовляти, висловлюватися, виговорюватися, розповісти про свої проблеми. Він розмовляє скупко, неохоче. В таких випадках нерелексивне слухання не може бути ефективним.

Інший тип слухання – релексивне, суть якого – в активному вислуховуванні співрозмовника, у використанні словесної форми для підтвердження того, про що він говорить.

Одним з ефективних прийомів релексивного слухання є уточнення. Майбутній фахівець час від часу перериває монолог клієнта уточнювальними питаннями, що свідчать про його зацікавленість змістом розмови. Такі питання-уточнення, питання-звернення стимулюють до більш повного, точного, виразного викладу суті проблеми. Це можуть бути такі уточнення: “Поясніть, будь ласка, ще раз, що ви маєте на увазі”, “Я не зовсім вас зрозумів” тощо.

У релексивному слуханні можна використувати і такий прийом, як “перифраз”: коли формулювання думки, яку висловив співрозмовник, своїми словами. Наприклад: “Отже, ви вважаєте, що ...”, “Якщо я вас правильно зрозумів, то ...”

Усе це дуже допомагає у спілкуванні і в багатьох випадках активізує цей процес, змушує співрозмовників глибше вникати у зміст сказаного.

Однак для того щоб під час взаємодії не постраждала особистість тих, хто спілкується, необхідно сформувати стиль співпраці. Насамперед спілкування повинно бути обов’язково “на рівних”. Самовираження при цьому сприяє поєднанню знань і досвіду.

Потрібно запобігати виникненню ситуацій, коли активним є лише один із співрозмовників, який намагається нав’язати свою думку всій групі. Під час таких занять студенти поділяються на великі групи, і потім протягом короткого часу учасники кожної групи обговорюють основні проблеми, які стоять перед ними, після чого обмінюються думками. Така взаємодія сприятиме колективному виробленню рішення.

І тоді студенти усвідомлять важливість вивчення іноземної мови, у них виникне мотив: “А як це сказати німецькою мовою?”

Отже, змістовне оновлення поняття іншомовної компетентності виступає необхідною умовою розробки і впровадження до навчально-виховного процесу ефективної системи мовної підготовки майбутніх фахівців, яка дозволить моделювати умови майбутньої іншомовної професійно орієнтованої діяльності у процесі навчання.

Література

1. Андриенко Е. В. Социальная психология : [учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений] / Елена Васильевна Андриенко. – М. : Академия, 2002. – 264 с.
2. Бориско Н. Ф. Диалог культур и содержание материалов учебно-методического комплекса / Наталия Федоровна Бориско // Иноземні мови. – 1999. – № 2. – С. 53–57.
3. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / [науковий редактор українського видання проф. С. Ю. Ніколаєва]. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
4. Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке / Ирина Алексеевна Зимняя – М. : Просвещение, 1987. – 212 с.
5. Зимняя И. А. Педагогическая психология : [учебник для вузов]. – [2-е изд., перераб. и доп.] / Ирина Алексеевна Зимняя – М. : Логос, 2001. – 384 с.
6. Канюк О. Л. Формування умінь іншомовного ділового спілкування у майбутніх соціальних працівників : [монографія]: / О. Л. Канюк, І. В. Козубовська. – Ужгород, 2008. – С.19–36.
7. Овчарук О. В. Развитие компетентного подхода: стратегичні орієнтири міжнародної спільноти / О. В. Овчарук // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / [за заг. ред. О. В. Овчарук]. – К. : К.І.С., 2004. – С. 6–15.
8. Сафонова В. В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций / Виктория Викторовна Сафонова. – Воронеж : Стоки, 1996. – 237с.
9. Gordon Wells. Learning Through Interaktion : The Study of Language Development. – 1981. – 123 с.
10. Rychen D. S. Developing Key Competencies in Education: Some Lessons from International and National Experience (Studies in Comparative Education) / D. S. Rychen, A. Tiana. – Geneva : UNESCO-IBE, 2004. – 80 p.

УДК 371.134:347.96

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ-ЮРИСТА

Михайленко О.В.

У статті проаналізовано сучасний стан дослідження проблеми формування професійних якостей майбутнього фахівця-юриста. Розглянуто становлення професії юриста та її основні характеристики. Визначені необхідні професійні якості, якими повинен володіти майбутній фахівець-юрист. Зазначено проблемні питання, які потребують вирішення.

Ключові слова: майбутні юристи, професійні якості

В статье анализируется современное состояние исследований проблемы формирования профессиональных качеств будущего специалиста-юриста. Рассмотрено становление профессии юриста и её основные характеристики. Определены необходимые профессиональные качества, которыми должен обладать будущий специалист-юрист. Выделены проблемные вопросы, требующие разрешения.

Ключевые слова: будущие юристы, профессиональные качества

The author analyzes the present state of the problem of formation of professional qualities of a future lawyer. The article is devoted to the history of the law profession and its characteristics, the main professional qualities of which future lawyers have to master. The problems to be solved are pointed out.

Key words: prospective lawyers, professional qualities.

Сучасний стан міжнародних зв'язків України в різноманітних сферах життєдіяльності, вихід її у європейський та світовий простори, нові політичні, соціально-економічні та культурні реалії вимагають певних трансформацій у професійній підготовці майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах.

Специфіка навчально-виховної діяльності вищих навчальних закладів полягає у підготовці фахівців певного профілю відповідно до нахилів студентів і потреб народного господарства. Особливе місце у цьому процесі посідає професійна підготовка майбутніх юристів.

Теоретико-методологічні основи формування професійних якостей майбутніх юристів закладені працями С.А.Белічевої, Л.І.Беляєвої, А.В.Буданова, П.Д.Біленчука, І.В.Бризгалова, Г.В.Гребенькова, С.Д.Гусарева, А.С.Кобликова, А.П.Опусова, С.М.Пелипчака, О.Ф.Скакуна, С.С.Сливки, О.Д.Тихомирова, Д.Г.Фіолевського, О.В.Шмоткіна, Г.Х.Яворської та ін.

Метою статті є аналіз сучасного стану дослідження проблеми щодо формування професійних якостей майбутніх юристів та основні тенденції її розвитку. При цьому слід зазначити, що система формування професійних якостей майбутніх юристів у вищих навчальних закладах, пройшовши складний період становлення нашої держави, збережена та впевнено розвивається.

Перш ніж розглядати професійні якості, якими повинен оволодіти майбутній фахівець-юрист, необ-

хідно розглянути становлення цієї професії та основні її характеристики.

Так, П.Д.Біленчук та С.С.Сливка у своїй праці зазначають, що професія юриста – одна з найдавніших у людському суспільстві. Спочатку роль знавців права виконували старші досвідчені і найбільш авторитетні, здібні члени громади, рядові старійшини, жерці, “волхви”, служителі релігійного культу, а пізніше – духовенство (єпископи, священники). Із часом виникла потреба мати окрему групу людей, яка б займалася правотворчою діяльністю і охороною громадського порядку. Велика увага приділялася тлумаченню правових норм, вирішенню різноманітних конфліктів та суспільних проблем. Ці питання належали до компетенції еліти, яка стала прототипом сучасних юристів та представників деяких інших професій.

Вони вказують, що слово “юрист” грецького походження, в літературній українській мові існує слово “правник”, а в розмовній мові – “правовик”, “законник”. Так чи інакше, ці слова характеризують особу як фахівця з правознавства, в галузі права, що вміє логічно, стисло та конкретно мислити і якого готують у вищих закладах.

На сьогодні юристів готують в університетах, інститутах, середніх спеціальних навчальних закладах, а основи права викладають багатьом майбутнім спеціалістам інших професій. Фах юриста нині став таким популярним, що без нього не може обійтися жодна

галузь народного господарства, апарат державного управління, місцевого самоврядування, не кажучи вже про законодавчу владу чи приватні структури [2, с. 167–168].

Слід підкреслити, що “юрист – це спеціаліст, який має юридичні знання, причому не загальні відомості з права і держави, а професійні, тобто фундаментальні та спеціалізовані знання” [3, с. 22].

Для загальної характеристики професії юриста необхідно визначити низку ознак, які дадуть можливість висвітлити те особливе, що відрізняє її від інших професій. Зокрема, С.Д.Гусарев та О.Д.Тихомиров вказують такі риси юридичної професії:

- *масовість юридичної професії*, що виявляє наявність великої кількості спеціалістів (прокурори, адвокати, судді, слідчі та ін.) у межах юридичної професії, які виконують велику кількість юридично значущих дій, вирішують щодня сотні тисяч юридичних справ, життєво важливі проблеми, задовольняють потреби суспільства;

- *елітність*, адже виконувати юридичну роботу можуть не всі, хто бажає, а лише ті особи, які володіють відповідними знаннями та навичками. Враховуючи недостатню кількість у нашій країні кваліфікованих спеціалістів-юристів, постійно зростаючу роль права та юридичної процедури, престиж юридичної роботи та юридичного навчання, можна стверджувати про елітний характер юридичної професії;

- *особлива відповідальність*, оскільки від діяльності юриста залежать доля людини, благополуччя сім'ї, її майновий стан, економічний розвиток суспільства. Помилки в роботі юриста – це пряма загроза суспільним інтересам, що охороняються правом. За свої помилки кожний юрист несе особисту відповідальність. Однак слід зробити акцент на відповідальності позитивній, яка полягає у свідомому ставленні до своєї роботи, що забезпечує її високу якість;

- *конфліктність*, бо юридична діяльність дуже часто здійснюється на перетині протилежних інтересів позивача – відповідача, обвинуваченого – постраждалого, правопорушника – співробітника правоохоронного органу тощо. Наявність подібних суперечностей у професійній діяльності юристів зумовлена протилежністю індивідуальних потреб та інтересів. Тому в багатьох випадках юридична діяльність здійснюється на основі компромісу із суспільством та його представниками;

- *інтелектуальна привабливість*, коли в ході вирішення юридичної справи юристу доводиться застосовувати загальні вимоги правової норми до конкретної життєвої ситуації шляхом прийняття відповідного рішення. Це передбачає необхідність прогнозування подальшого розвитку подій, моделювання можливих ситуацій, визначення засобів для їх попередження, що свідчить про інтелектуальне напруження юридичної роботи;

- *колективність праці*, де поряд із принципами самостійності, індивідуальної відповідальності, процесуальної незалежності багато в чому виявляється колективний характер у роботі юристів. Значна кількість рішень приймається не від імені конкретного виконавця, а від імені органу держави або всієї держави, що свідчить про колективність вироблення, прийняття та забезпечення реалізації рішення. Отже, юридичні установи можуть виконувати свої функції лише в тісному контакті та взаємодії [5, с. 45–46].

У свою чергу, І.В.Бризгалов наділяє юридичну професію такими основними характеристиками:

1. Це гуманна професія, тобто спрямована насамперед на забезпечення прав і свобод людини:

- створення організаційних умов для їх реалізації;
- охорону прав і свобод від їх порушень;
- захист прав і свобод у разі їх порушень;
- відновлення порушених прав і свобод.

2. Це соціально значуща професія, тому що пов'язана з державою і правом, важливими соціальними явищами; при цьому часто юристи мають великі владні повноваження.

3. Це високоінтелектуальна професія, оскільки повинна охоплювати всі сфери життя суспільства з урахуванням складних заплутаних юридичних проблем.

4. Це творча професія, оскільки пов'язана з вирішенням нестандартних юридичних ситуацій; при цьому “творчість” не повинна виходити за межі права, що потребує від юриста ще більшого вміння у розв'язанні юридичних проблем.

5. Це точна професія, тобто вона є діяльністю, яка спирається на конкретні юридичні факти за точного дотримання законодавства для отримання конкретного результату.

6. Ця професія має організований характер, тому що завдання юриста полягає в організації дотримання юридичних заборон, виконання обов'язків, використання прав.

7. Ця професія має велику свободу і самостійність, оскільки без них неможливо вирішити складні нестандартні ситуації, які виникають у діяльності юриста, але ця свобода повинна перебувати в межах закону.

8. Це відповідальна робота, оскільки завжди пов'язана з долею людей, і помилок не повинно бути [3, с. 22–23].

Отже, основні характеристики юридичної професії полягають у гуманності, високій інтелектуальності, творчості, точності, самостійності та відповідальності.

Щоб краще зрозуміти необхідні професійні якості, якими повинен володіти справжній юрист, необхідно розглянути також і види юридичної діяльності.

Зазначимо, що “будь-яка діяльність, що здійснюється в соціальному середовищі та має певну спрямованість, повинна розглядатися не тільки з погляду її змістовності або середовища, в якому здійснюється, а й з інших боків – наскільки це може її охарактеризувати як соціальне явище та визначити практичну цінність для певної групи суб'єктів (суспільства в цілому). Тому, характеризуючи діяльність юридичну, необхідно мати на увазі, що вона здійснюється в досить специфічному соціальному середовищі, спрямована лише на ті об'єкти, що перебувають під захистом права як певна система соціальних цінностей” [5, с. 32].

Визначення видів юридичної діяльності залежить від того, який критерій лежить в основі класифікації. В аспекті науково-дослідницького інтересу О.В.Шмоткін виділяє такі види юридичної діяльності:

- *“за змістом*: консультування, тлумачення, виступи в юридичних установах, ведення юридичної справи тощо;

- *за професійною спеціалізацією або за суб'єктами здійснення*: адвокатська, слідча, прокурорська, судово-консультативна, виконавча, нотаріальна;

- за соціальними сферами: юридична діяльність у сфері економіки, політики, в духовній сфері;

- за кількістю уповноважених осіб, що здійснюють розгляд юридичної справи: індивідуальна (одноосібна), колегіальна (колективна);

- за змістом інтелектуальної роботи: пізнавально-пошукова, організаційна, реконструктивна, реєстраційна, комунікативна” [10, с. 27].

Найбільше практичне значення має класифікація видів юридичної діяльності за спеціальностями, які відображають зміст окремих професійних напрямів юридичної роботи. Так, С.Д.Гусарев та О.Д.Тихомиров виділяють такі види юридичної діяльності за спеціальностями:

- *суддівська діяльність*. Професія судді є однією з найбільш складних юридичних професій. Як носієві державної влади виключно судді надається право на здійснення правосуддя, що передбачає високий рівень професіоналізму й особистої відповідальності за прийняття справедливого рішення у конкретній юридичній справі. Діяльність судді в загальному плані – це не тільки втілення в життя духу і букви закону, відновлення порушеного права, а й утілення соціальної справедливості, підтримка та забезпечення загальносоціальних цінностей;

- *прокурорська діяльність*. Завданням прокурорської діяльності є здійснення контрольно-наглядових функцій. Основним завданням прокурорського нагляду за додержанням законів є всебічне утвердження верховенства закону, зміцнення правопорядку і захист суспільних відносин від протиправних посягань;

- *слідча діяльність*. Основне призначення слідчої діяльності – розслідування злочинів. Діяльність слідчого характеризується високим рівнем відповідальності, а також надмірним рівнем емоційного напруження. Слідча діяльність передбачає виявлення елементів творчості у ході пошуку об’єктивної істини;

- *адвокатська діяльність*. Адвокатська діяльність забезпечує такими видами юридичної допомоги: надання консультацій та роз’яснення з юридичних питань; надання усних та письмових довідок щодо законодавства; складання за дорученням своїх клієнтів скарг та інших документів, що мають правове значення для справи; здійснення представництва в суді або інших органах держави шляхом особистої присутності; надання юридичної допомоги підприємствам, організаціям, установам у питаннях правового забезпечення їхньої діяльності, допомога в організації підприємництва та ін;

- *нотаріальна діяльність*. Нотаріальна діяльність полягає у засвідченні та оформленні різних юридичних актів (договорів, заповітів, довіреностей тощо);

- *юридична консультативна діяльність*. Юридична консультативна діяльність – це професіональна діяльність юристів – фахівців з різних галузей права, основною функцією яких є правове забезпечення різноманітних форм та методів діяльності тієї організаційної структури, яка користується правовими послугами юрисконсульта;

- *юридична виконавча діяльність*. Основним завданням державної виконавчої служби є своєчасне, повне і неупереджене примусове виконання рішень суду та інших органів.

Отже, визначення видів юридичної діяльності залежить від критеріїв, які покладені в основу їх класифікації.

Розглянувши історію професії юриста та види юридичної діяльності, ми можемо перейти до професіограми юридичних професій.

Зазначимо, що “професіограма – це опис відносно стабільних якостей особистості, які необхідні для ефективної професійної діяльності” [8, с. 416].

У професіограмах юридичних професій О.Ф.Скакун виокремлює наступні основні аспекти професійної діяльності юриста.

1. Соціальний – полягає у необхідності прийняття соціально значущих рішень у процесі тлумачення та реалізації правових норм, в умінні виступати як захисник прав і законних інтересів громадян, організатор боротьби з правопорушенням, включаючи їх профілактику, проведення правової пропаганди серед населення, а також перевиховання злочинця.

2. Пошуковий – полягає у застосуванні юристом професійних навичок зі встановлення фактів, які мають юридичне значення, у збиранні інформації, яка необхідна для вирішення юридичних справ.

3. Реконструктивний – полягає в аналізі й узагальненні всієї зібраної юристом інформації з юридичної справи з метою відтворення уявної моделі ситуації, яка потребує правової оцінки.

4. Комунікативний – відображає сторони професійної діяльності юриста, які пов’язані з постійним спілкуванням з людьми – колегами, клієнтами, учасниками справи та з усіма тими, хто має відношення до справи.

5. Організаційний – передбачає ефективну реалізацію юристом посадових повноважень, яка виражається у вольових діях з організації власної праці і всього колективу.

6. Посвідчений – полягає у правильному документальному оформленні правових актів: рішень, постанов, протоколів, вироків та ін. [8, с. 416–417].

Усі ці аспекти характеризують професійну діяльність будь-якого юриста, але їх зміст та значущість залежать від конкретної юридичної професії. В кожній з професій ці аспекти діяльності юриста виявляються в різному наборі, з неоднаковою інтенсивністю. Залежно від особистих якостей юриста вони отримують своєрідний, неповторний характер.

Г.В.Гребеньков вважає, що існує безліч професій, де такі поняття, як обов’язок, совість, справедливість, не є головними у професійній діяльності людини. Можна бути блискучим музикантом чи фізиком, неабияким інженером чи висококласним токарем і, незважаючи на нестерпний і корисливий характер, користуватися репутацією відмінного фахівця. Приходячи в ці професії, люди не приносять ніяких присяг, не створюють кодексів честі тощо. Тут головна роль належить таланту, вмінню, майстерності і працьовитості.

Однак, стверджує Г.В.Гребеньков, є сфери громадського життя, де однієї майстерності та навіть таланту недостатньо. Більше того, для професіоналів, що обрали діяльність, основною ознакою якої є постійне спілкування з людьми й особиста участь у їхніх долях, головним критерієм є ступінь внутрішнього сприйняття і усвідомлення ними таких етичних категорій, як совість, почуття обов’язку, справедливість, чесність та інші.

В основному, це професії, де об’єктом діяльності виступають права і законні інтереси людини.

Поєднання можливості й обов'язку впливу на чужі долі накладає на представника такої професії підвищену відповідальність за свої дії та вчинки. Тут усе має визначений сенс і значення: від манери вдягатися до вияву властивостей високого професіоналізму.

Таким чином, він робить висновок, що юриспруденція – це сфера, що торкається найболючіших сторін людських відносин, тому що вона буває затребувана в тих випадках, коли мова йде про життя, здоров'я, волю, права і законні інтереси людини [4, с. 42–43].

“Справжнім юристом, – пише юрист-філософ А.П.Опусов, – не є той, хто стурбований тільки пунктуальним виконанням правових норм, фетишизує державу і закон і розглядає їх як кінцеву мету своєї професійної діяльності. Юрист, який бажає відповідати своєму високому званню, подібний лікарю, який в першу чергу стурбований станом здоров'я хворого, прагне надати правову допомогу в межах і на основі закону кожній людині, чи то злочинець, особа, яка має нахил до правопорушень, чи то громадянин, який дотримується законів” [7, с. 143].

Таким чином, юрист повинен мати певні особисті і професійні якості. І.В.Бризгалов виділяє такі якості в різних сферах діяльності:

- у *соціальній сфері* – намагання встановити істину, справедливість; гуманізм; чесність;

- у *пошуково-пізнавальній сфері* – спостережливість (цілеспрямоване сприйняття предметів та явищ крізь призму професійно-юридичної діяльності); уважність (увага у психічній діяльності до певних об'єктів);

- у *сфері реконструктивно-конструктивної діяльності* – вміння всебічно аналізувати отриману інформацію, формулювати гіпотези; творчий, оригінальний підхід до розв'язання завдань; проникливість;

- у *сфері засвідчувальної діяльності* – розвинене письмове мовлення; вміння швидко узагальнювати інформацію; вміння письмово описувати юридичні явища;

- у *сфері організаційної діяльності* – самодисциплінованість, цілеспрямованість, наполегливість; організаторські здібності;

- у *сфері комунікативної діяльності* – емоційна врівноваженість; тактовність; уміння чітко формулювати свої думки [3, с. 34–35].

Учені С.А.Белічева, Л.І.Беляєва, А.В.Буданов вважають, що випускник юридичного вищого навчального закладу як спеціаліст у галузі юриспруденції повинен мати соціальні, професійні, ділові, психологічні і педагогічні якості, до основних з яких відносяться:

- *освіченість* – розуміння наукового світу і закономірностей природи, суспільства, життя та діяльності людини, її розвиток і поведінку; наукове знання про самореалізацію людини в житті, її особисті можливості; потреба в постійному самовдосконаленні – самоосвіті, самовихованні, саморозвитку; ознайомлення із загальнолюдською, вітчизняною і національною культурою; розуміння гуманістичних, демократичних, моральних та правових тенденцій і проблем розвитку світу і вітчизняного суспільства, своєї професії та її місця в житті суспільства та людей; бачення взаємозв'язку різних знань, сторін життя і

професійної діяльності, їх цільність, необхідність всебічного підходу до вирішення їх проблем;

- *загальна вихованість* – загальнолюдські цінності життя і здоров'я, повага до прав та свобод людини, непохитність, незалежність і наполегливість у забезпеченні прав громадян, любов до навколишнього середовища, до Батьківщини і сім'ї, висока моральна свідомість, гуманність, твердість моральних переконань; громадянська зрілість та висока відповідальність; колективізм, готовність прийти на допомогу; прагнення до взаєморозуміння і співпраці між людьми незалежно від расової, національної, релігійної та соціальної належності;

- *професійна вихованість*: правосвідомість, почуття обов'язку, відповідальність за долю людей і доручену справу, професійна культура; повага до закону і дбайливе ставлення до соціальних цінностей правової держави, честі та гідності громадянина; чесність, порядність, нетерпимість до будь-якого порушення закону у власній професійній діяльності; любов до обраної професії, потреба в активній участі щодо захисту прав та свобод громадян;

- *загальна розвиненість*: розвинути інтелектуальні, моральні і фізичні якості та здібності; здатність науково аналізувати соціально значущі проблеми та процеси; культура мислення і мистецтво логічного аналізу, знання їх загальних законів та вміння в письмовій і усній формі правильно їх застосовувати; культура мовлення, товариськість, спостережливість, урівноваженість, швидкість реакції, працездатність, витривалість; індивідуальна обдарованість, здібності;

- *професійна розвиненість*: воля до виконання свого обов'язку та прийнятих правових рішень; працьовитість, сумлінність, відповідальність, цілеспрямованість, ініціативність, наполегливість, самовладання, сміливість, стійкість (професійна, моральна, психологічна), надійність, мужність; організаційні, професійні та спеціальні здібності; професійно розвинені спостережливість, пам'ять, мислення, пильність, та ін.; уміння здійснювати професійну діяльність в іншомовній сфері, а це означає гарне знання іноземної мови [1, с. 254–256].

Отже, розглянувши сучасний стан дослідження проблеми формування професійних якостей майбутніх юристів, ми можемо зробити висновок, що професійні якості юристів складають: справедливість; намагання встановити істину; гуманізм; чесність; спостережливість; уважність; уміння всебічно аналізувати отриману інформацію; творчий, оригінальний підхід до розв'язання завдань; проникливість; розвинене писемне мовлення; дисциплінованість; цілеспрямованість; наполегливість; організаторські здібності; емоційна врівноваженість; тактовність; уміння чітко формулювати свої думки; комунікативність; освіченість; загальна вихованість; професійна вихованість; загальний розвиток та професійна розвиненість.

Таким чином, на сьогоднішній день усі вищі навчальні заклади мають ставити за мету формування професійних якостей засобами навчання всіх дисциплін. Викладачі повинні бути у постійних пошуках нових форм, шляхів і засобів, які б сприяли ефективному формуванню професійно значущих якостей майбутніх фахівців-юристів.

Література

1. Беличева С. А. Юридическая педагогика : [учебник для студентов вузов, обучающихся по специальности 021100] / С. А. Беличева, Л. И. Беляева, А. В. Буданов ; под ред. проф. А. М. Столяренко]. – М. : ЮНИТИ – ДАНА, Закон и право, 2004. – 895 с.
2. Біленчук П. Д. Правова деонтологія / П. Д. Біленчук, С. С. Сливка ; за ред. акад. П. Д. Біленчука. – Київ : АТІКА, 1999. – 320 с.
3. Бризгалов І. В. Юридична деонтологія : [короткий курс лекцій] / І. В. Бризгалов. – [2-ге вид., випр.]. – К. : МАУП, 2000. – 48 с.
4. Гребеньков Г. В. Юридична етика : [навч. пос.] – [2-ге вид.] / Г. В. Гребеньков, Д. П. Фіолевський. – К. : Алерта, 2005. – 211 с.
5. Гусарев С. Д. Юридична деонтологія (Основи юридичної діяльності) : [навч. посіб.] / С. Д. Гусарев, О. Д. Тихомиров. – [2-ге вид., перероб.]. – К. : Знання, 2006. – 487 с. – (Вища освіта ХХІ століття).
6. Кобликов А. С. Юридическая этика : [учебник для вузов] / А. С. Кобликов. – [3-е изд., изм.]. – М. : Норма, 2005 – 176 с.
7. Опусов А. П. Введение в юридическую деонтологию / А. П. Опусов. – Ростов н/Д, 1997. – С. 143
8. Скакун О. Ф. Юридическая деонтология : [учебник] / О. Ф. Скакун. – Харьков : Эспада, 2002. – 504 с.
9. Сливка С. С. Юридична деонтологія : [підручник] / С. С. Сливка. – К. : Атіка, 2001. – 304 с.
10. Шмоткін О. В. Юридична деонтологія / О. В. Шмоткін. – К. : МНТУ, 1995.
11. Яворська Г. Х. Педагогіка для правників : [навч. посіб.] / Г. Х. Яворська. – К. : Знання, 2004. – 335 с. – (Вища освіта ХХІ століття).

УДК 378.147.091.32:81'243

ДЕЯКІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ ДО ВИКЛАДАННЯ ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В УМОВАХ БАГАТОМОВНОЇ ОСВІТИ

Шемуда М.Г.

Стаття присвячена проблемі підготовки майбутніх учителів іноземних мов до викладання німецької мови як другої спеціальності на основі першої англійської. Увага звертається на врахування позитивних і негативних аспектів контакту двох різних мов у процесі підготовки майбутніх учителів іноземних мов до викладання другої іноземної мови. Наголошується на необхідності введення підготовки майбутніх учителів іноземних мов за спеціальністю "Викладач другої іноземної мови".

Ключові слова: друга іноземна мова, викладання, підготовка майбутніх учителів іноземних мов, багатомовна освіта.

Статья посвящена проблеме подготовки будущих учителей иностранных языков к преподаванию немецкого языка как второй специальности на основе первого английского. Внимание уделяется учитыванию негативных и позитивных аспектов двух языков. Подчеркивается необходимость введения подготовки будущих учителей иностранных языков по специальности "Преподаватель второго иностранного языка".

Ключевые слова: второй иностранный язык, преподавание, подготовка будущих учителей иностранных языков, многоязычное образование.

The article is dedicated to the issue of teaching German as a second language based on English as a first foreign language. Attention is paid to the positive and negative aspects of learning two foreign languages. The importance of a necessity to introduce future foreign language teacher's preparation in speciality "a teacher of the second language" is accented.

Key words: second foreign language, teaching, future foreign language teacher's preparation.

Сучасна соціокультурна ситуація, що характеризується процесами глобалізації, інтеграції України у міжнародний економічний і телекомунікаційний простір, а також створення Європейського Союзу з його багатомовністю та розмаїттям культур зумовлює необхідність держави у кваліфікованих фахівцях, які б володіли двома і більше іноземними мовами, були здатними вирішувати творчі завдання та брати активну участь у між культурному спілкуванні.

На жаль, сьогодні в педагогічних вузах відсутня підготовка майбутніх учителів іноземних мов за спеціальністю "Викладач другої іноземної мови", немає розробки теоретичних і методичних засад щодо забезпечення підготовки майбутніх учителів до викладання другої іноземної мови. Це все суттєво позначається на практичній діяльності вчителів і викладачів. Однак на даний час у зв'язку з уведенням майже у всіх освітніх закладах другої іноземної мови проблема необхідності високоякісної підготовки майбутніх учителів іноземних мов, які могли б за-

безпечити ефективно викладання другої іноземної мови, стає надзвичайно важливою.

Аналіз літератури свідчить, що проблеми вивчення другої іноземної мови у вищих педагогічних закладах присвячені дослідження Н.В.Баграмової, В.О.Горіної, Б.А.Лапідуса, Б.С.Лебединської, Б.М.Маруневич, І.М.Мельник, О.О.Молокович, О.В.Пінської, Г.В.Рогова. Велика кількість наукових розвідок вітчизняних та зарубіжних учених свідчать про актуальність теми викладання другої іноземної мови, разом із тим актуальності набуває й тема необхідності спеціальної підготовки майбутніх учителів іноземних мов до викладання другої іноземної мови.

Отже, розгляд проблеми підготовки майбутніх учителів іноземних мов до викладання другої іноземної мови в умовах багатомовної освіти є метою нашої статті.

Займаючись проблемами викладання другої іноземної мови та питаннями підготовки педагогічних кадрів В.А.Щепілова наголошує на необхідності пере-

осмислення змісту професійної компетенції вчителя іноземної мови з урахування орієнтації майбутнього спеціаліста на викладання в умовах багатомовної освіти [5].

Це зумовлює необхідність удосконалення змісту і завдань навчально-виховного процесу у вищій педагогічній школі та введення питань багатомовної освіти до професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов. Готувати студентів до викладання другої іноземної мови необхідно ще під час навчання їх у вищому навчальному закладі.

Основними ж умовами ефективності підготовки майбутніх учителів іноземних мов до викладання другої іноземної мови вважаємо високий рівень професійної компетентності викладачів, у тому числі рівень їх інтелектуальної підготовки; рівень розвитку їх особистісних якостей; відповідну систему стимулювання студентів та викладачів; створення умов для появи і розвитку інтересу майбутніх учителів до викладання другої іноземної мови; розробку педагогічного інструментарію для підготовки студентів до викладання другої іноземної мови та ін.

У своїй узагальнювальній праці "Обучение второму иностранному языку как специальность" Б.А.-Лapidус [3] обґрунтовує специфіку навчання другої нерідної мови, підкреслюючи необхідність урахування позитивного і негативного впливу з боку першої іноземної на її засвоєння.

Наприкінці 60-х рр. у німецькій методичній літературі з'явилися дослідження, у яких йшла мова про негативний аспект контакту двох іноземних мов. Тому рекомендувалося розмежовувати іноземні мови, які вивчалися одночасно, у розкладі навчальних занять, методиці викладання для їх своєрідного розмежування у свідомості учнів. Проте у свідомості учнів як знання про елементи і структуру рідної мови та першої іноземної, так і досвіду вивчення іноземних мов тісно пов'язані між собою.

За недостатнього врахування специфіки другої іноземної мови й викладання її як першої іноземної певний позитивний вплив першої іноземної мови замінюється негативною інтерференцією (раніше сформовані і більш міцні навички інтерферують з новими, що призводить до помилок у вживанні лексики та граматики, у сприйнятті мови на слух, у читанні) [4].

Для протидії інтерференції навичок другої іноземної мови у процесі підготовки майбутніх учителів іноземних мов до викладання другої іноземної мови необхідна спеціальна організація діяльності студентів, спеціальні вправи, спрямовані на встановлення спільних і відмінних рис матеріалу, що засвоюється, з тим, який уже відомий з минулого досвіду студентів і може мати інтерферувальний вплив.

Наприклад, спорідненість германських мов (англійської й німецької) простежується у лексиці, особливо на початковому етапі вивчення, де можна помітити багато відповідностей і наявний очевидний зв'язок між цими мовами. Такі зіставлення ілюструють еволюцію мов, їх граматичних форм і значень, зміну семантики слів, свідчать про тісний зв'язок еволюції мов з соціально-культурною історією суспільства та пробуджують самостійні думки тих, хто їх вивчає, про мову як соціальне явище,

про національні особливості мов, закономірності їх розвитку та їхні взаємозв'язки.

У процесі підготовки майбутніх учителів іноземних мов викладання другої іноземної мови необхідна також і розробка цілеспрямованих комплексів вправ для формування у студентів стереотипів за допомогою різних мовних операцій і дій, що забезпечують надійне засвоєння матеріалу і його швидке використання в говорінні.

Упродовж останніх років науковці дедалі більше схиляються до думки, що контакт двох мов має й позитивні аспекти. Йдеться про досвід вивчення першої іноземної мови, який сприяє розвитку рецептивних і продуктивних умінь під час опанування другої іноземної мови, і не лише у плані проведення аналогій між мовами (напр. англ. hand – нім. Hand), що також значно полегшує семантизацію лексичного матеріалу.

Студенти, які починають вивчати другу іноземну мову, мають значний мовний досвід, що характеризується не лише практичним володінням і теоретичними знаннями, але й розвиненим мисленням. Сукупність цих факторів полегшує і прискорює процеси осмислення, запам'ятовування і вироблення навичок.

Ефективність викладання другої нерідної мови залежить і від того, наскільки вміло викладач використовує перенос навичок і прийомів, раніше засвоєних студентами в ході навчання першої іноземної мови. Вивчаючи першу іноземну мову, студенти ознайомилися з можливими формами вправ і мають певний досвід, який можна використати і збагатити для вивчення другої мови.

У процесі оволодіння другою іноземною мовою з'являються додаткові можливості інтенсифікації навчального процесу завдяки появі багатомовної компетенції, що характеризується більш високим рівнем систематизації та абстракції мовних явищ. Багатомовна освіта розвиває лінгвістичні здібності учнів: вербальний інтелект, мовну флексію, аналітично-когнітивні здібності, пам'ять, мовну інтуїцію. Курс другої іноземної мови повинен не тільки забезпечити готовність студента викладати цю мову в середніх закладах освіти, але й закласти базу для подальшого самовдосконалення в цій мові.

Тож оволодіння двома або кількома іноземними мовами не тільки розширює можливості міжнародного спілкування як студентів, так і учнів, але й збагачує їх додатковими знаннями іншомовних культур, що дозволяє розуміти і толерантно ставитися до представників інших країн.

Підводячи підсумки, можна сказати, що майбутнім учителям іноземних мов необхідно ще під час навчання у вищому навчальному закладі навчитися долати ряд проблем, які виникають у зв'язку з викладанням другої іноземної мови. На даний час потребують оновлення як зміст професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов до викладання другої іноземної мови, так і форми та прийоми роботи зі студентами у процесі навчання, оскільки професійні вміння вчителя значною мірою залежать від того, як навчали його самого.

Теоретичні та практичні аспекти цієї проблеми потребують подальшого вивчення.

Література

1. Зимняя И. А. Психология обучения неродному языку / Ирина Алексеевна Зимняя. – М. : Русский язык, 1989. – 219 с.
2. Китросская И. И. Некоторые вопросы переноса в связи с преподаванием второго иностранного языка в условиях языкового вуза / И. И. Китросская // Психология и методика обучения второму языку : [сб. ст. / под ред. М. Н. Вятютнева]. – М., 1971. – С. 28–34.
3. Лapidус Б. А. Обучение второму иностранному языку как специальности / Борис Лapidус. – М. : Высшая школа, 1980. – 216 с.
4. Яковлева Л. Н. Межкультурная коммуникация как основа обучения второму иностранному языку / Л. Н. Яковлева // Иностраные языки в школе. – 2001. – № 6. – С. 4–7.
5. Щепилова А. В. Проблемы преподавания второго иностранного языка и вопросы подготовки педагогических кадров / А. В. Щепилова // Иностраные языки в школе. – 2000. – № 6. – С. 15–22.

УДК 378.147

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ ДО МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ ДРУГОЮ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ

Саєнко Н.С.

Вивчення другої іноземної мови студентами технічних спеціальностей розглядається в аспекті формування плурилінгвальної компетенції. З позицій вимог Болонського процесу визначаються різні формати підготовки майбутніх інженерів, які передбачають володіння ними другою іноземною мовою. Обґрунтовується необхідність формування навичок і вмінь міжкультурного спілкування другою іноземною мовою паралельно з розвитком індивідуальних стратегій та стилів навчання студентів. Проводиться співвідношення змісту навчання першої й другої іноземних мов із змістом фахових дисциплін. Демонструються шляхи втілення особистісно зорієнтованого підходу в навчальний процес.

***Ключові слова:** міжкультурна комунікація, мультилінгвізм, міжнародна професійна взаємодія, соціальна взаємодія, інтернаціональна лексика, соціокультурний компонент комунікативної компетенції, академічна мобільність.*

Изучение второго иностранного языка студентами технических специальностей рассматривается автором в аспекте формирования плурилингвальной компетенции. С позиций требований Болонского процесса определяются разные форматы подготовки будущих инженеров, которые предполагают владение ими вторым иностранным языком. Обосновывается необходимость формирования навыков и умений межкультурного общения на втором иностранном языке параллельно с развитием индивидуальных стратегий и стилей обучения студентов. Проводится сопоставление содержания обучения первого и второго иностранных языков с содержанием профессиональных дисциплин. Демонстрируются возможности использования личностно-ориентированного подхода в процессе обучения второму иностранному языку.

***Ключевые слова:** межкультурная коммуникация, мультилингвизм, международное профессиональное взаимодействие, социальный заказ, интернациональная лексика, академическая мобильность, социокультурный компонент коммуникативной компетенции.*

The second foreign language acquisition is analyzed by the author in the aspect of plurilingual competence development. The paper describes different formats of technical students' education which demand proficiency in two foreign languages. The professional language competences of future engineers must be developed on the basis of their individual learning strategies and learning styles. The content selection must be focused on professional requirements and students' needs. The learner's activity – centered approach is proved to be the most effective for the second foreign language teaching at high technical school.

***Key words:** international professional cooperation, multilingual, international terms, multicultural communication, academic mobility, socio-cultural component of communicative competence.*

Проблема викладання другої іноземної мови в курсі "Іноземна мова професійного спрямування" є новою, а відтак недостатньо розробленою в науковому і методичному плані. Типова і Рамкова програми [1; 2] чітко вказують на необхідність іншомовної підготовки студентів, проте обов'язкова кількість виучуваних іноземних мов не зазначається. Одночасно в програмах наголошується, що вони забез-

печують стандартизовану базу для розробки університетських курсів і планів відповідно до потреб студентів та очікувань суспільства. Вимоги суспільства диктують необхідність підходити диференційовано до кожної спеціальності й відповідно визначати, яка або які іноземні мови є більш важливими для студентів і скільки іноземних мов їм потрібно вчити. Така постановка питання пояснюється тими змінами, які

відбулися в концепції іншомовної підготовки студентів інженерних спеціальностей протягом останніх двох десятиріч. Програма іншомовної освіти у вищій технічній школі спрямована не на вивчення іноземної мови і не на вивчення так званої підмови спеціальності, а на вдосконалення знань з обраної спеціальності засобами іноземної мови і на занятті з іноземної мови, тобто на розвиток професійних мовних компетенцій, які входять до парадигми загальної професійної компетенції і мають функціональну ознаку. В світі сучасної міжкультурної комунікації володіння кожною іноземною мовою є важливим і сприяє реалізації головної мети Ради Європи – досягненню більшої єдності членів європейської спільноти для підтримки міжнародної мобільності, взаєморозуміння і тіснішої співпраці в усіх сферах наукової й технічної діяльності. Значення володіння майбутніми інженерами другою іноземною мовою полягає не стільки у прагненні до мультилінгвізму, скільки в успішному розвитку плюрилінгвальної компетенції, коли різні мови сприймаються не як окремі розумові утворення, а формують загальну комунікативну компетенцію, яка включає весь мовний досвід, усі мовні знання, мовні й мовленнєві вміння індивіда. Найбільш частотними для технічних фахівців виступають такі ситуації міжнародної професійної взаємодії, коли для кожного із співрозмовників мова спілкування є іноземною і ефективним та виправданим для розуміння та продукування смислових текстів буде переключення з однієї мови на іншу, використання спільного інтернаціонального лінгвістичного запасу і паралінгвістичних засобів (міміка, положення тіла, жести, вираз обличчя та ін.).

Окрім загальної необхідності формувати плюрилінгвальну компетенцію, підготовка фахівців з певних спеціальностей потребує володіння ними конкретною іноземною мовою. Пояснюється це різними причинами, але завжди це пов'язано з тим, що якась спеціальність історично була більш розвинена у певній країні, або отримала там більш вагомий науковий здобуток, або ця країна є провідним лідером у даній науково-технічній сфері на сучасному етапі. Так, наприклад, деякі спеціальності видавничо-поліграфічного напрямку ("Технологія друкованих видань" 092701, "Поліграфічні машини і автоматизовані комплекси" 090224, "Матеріали видавничо-поліграфічних виробництв" 092705) традиційно, ще з середини минулого сторіччя досягли високого рівня й утримують його понині в Німеччині. На сучасному етапі поліграфічні факультети і навчальні заклади даного профілю налаштовані й здійснюють співпрацю з відповідними німецькими установами на рівні стажування, обміну студентами і викладачами, наукових конференцій, спільних досліджень і публікацій, участі у засіданнях спеціалізованих рад із захисту дисертацій, упровадження наукових досліджень з фаху, а головне, у світлі ідей Болонського процесу про професійну мобільність, працевлаштування випускників. Розширення таких контактів вимагає володіння студентами німецькою мовою, хоча більшість абітурієнтів технічних спеціальностей вивчали у школі англійську мову. Так, за статистикою, із 5392 студентів I курсу, зарахованих на навчання в Національний технічний університет України "Київський політехнічний інститут", 4198

вивчали в школі англійську мову, 1007 (855 – стаціонар, 252 – заочне відділення) – німецьку, 123 – французьку, 64 – іспанську. Відповідно до нормативних документів Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України, зокрема Типової й Рамкової програм, укладених на основі Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти [3], навчання іноземної мови у вищій технічній школі починається з рівня B1, продовжується до рівня B2 на завершенні бакалаврату, до рівня C1 – у магістратурі. Отже, для успішного виконання бакалаврської підготовки з іноземної мови (від B1 до B2) студент повинен продовжувати вивчати ту мову, яка вивчалась у школі, у даному разі – англійську. Проте, як зазначалося вище, на прикладі спеціальностей поліграфічного профілю, з точки зору соціального замовлення на кваліфікованого фахівця даної галузі, бажане володіння випускниками німецькою мовою. Таким чином, саме соціальне замовлення в даному разі висуває потребу вивчення другої іноземної мови.

Іншим прикладом можуть слугувати спеціальності, пов'язані з комп'ютерними технологіями: "Інформаційні управляючі системи та технології" (080401), "Системи управління і автоматики" (091401), "Гнучкі комп'ютеризовані системи і робототехніка" (091402), "Комп'ютерні системи і мережі" (091501), "Програмне забезпечення комп'ютерних систем" (080403), "Мікро- і наноелектроніка" (050801), "Телекомунікації" (050903), "Прикладна математика" (080202) та деякі інші. Особливість таких спеціальностей полягає в тому, що без володіння англійською мовою на досить високому рівні неможливо опанувати фахом рідною мовою. В науковому, технічному і технологічному плані такі галузі виникли, дістали стрімкого розвитку в англійськомовних країнах; базові поняття названі англійськими лексичними одиницями, які стали інтернаціональними термінами; логіка узгоджень, притаманна англійській мові, переноситься на українську і російську мови та ін. У такій ситуації в пріоритетному положенні стосовно виучуваної іноземної мови знаходяться студенти, які в школи вивчали англійську, решта студентів змушені відповідно до вимог навчального процесу продовжувати вивчати інші мови й опанувати англійську самостійно, хоча логічно було б пропонувати її як другу іноземну. В даному разі необхідність вивчення другої мови впливає із соціального замовлення і ОКХ спеціальностей.

Окрему категорію тих, хто потребує вивчення другої іноземної мови у вищих технічних навчальних закладах, становлять студенти, які навчаються за програмами подвійних дипломів. У межах Болонського процесу відповідно до ідеї академічної мобільності існує стійка тенденція до зростання кількості таких студентів і збільшення переліку університетів України, які впроваджують такі програми. Як приклад можна навести Спільний факультет машинобудування НТУУ "КПІ" і Отто-фон-Геріке університету Магдебурга, створений 27 травня 2002 р. з метою удосконалення підготовки фахівців для задоволення потреб підприємств України та спільних українсько-німецьких підприємств. Спільний факультет готує фахівців, які володіють сучасною технікою, науковомісткими технологіями, європейськими стандартами, німецькою мовою, спроможністю створювати документацію німецькою мовою та працювати з нею. Підготовка здійснюється за 15 спеціальностями, об'єднаними за трьома напрямками.

I. Інженерна механіка – динаміка і міцність машин; технологія машинобудування; металорізальні верстати та системи; інструментальне виробництво; обладнання для обробки металів тиском; обробка металів за спец-технологіями; гідравлічні і пневматичні машини.

II. Зварювання – технологія та устаткування зварювання; зварювальні установки; технологія і устаткування відновлення та підвищення зносостійкості машин і конструкцій.

III. Інженерне матеріалознавство – спеціальна металургія; ливарне виробництво чорних та кольорових металів; фізичне матеріалознавство; композиційні та порошкові матеріали, покриття; металознавство.

На перших чотирьох курсах студенти Спільного факультету навчаються за однією з перелічених спеціальностей і поглиблено вивчають німецьку мову протягом 10–12 годин на тиждень за спеціально розробленими методиками. Починаючи з третього курсу, фахові дисципліни викладаються німецькою мовою, у тому числі професорами з Магдебурга. Проводиться мовна і виробнича практика у літніх мовних таборах і на підприємствах Німеччини. Після успішної здачі іспиту з німецької мови (DSH) студент продовжує навчання в Німеччині, опановуючи магістерський курс протягом 1 року в Отто-фон-Геріке університеті м.Магдебург. Після захисту магістерської роботи в Німеччині студенти отримують диплом магістра наук німецького зразка, а після захисту в Україні – диплом магістра українського зразка.

Для успішного навчання в Німеччині вимагається рівень володіння німецькою мовою на рівні як мінімум B2. Згідно з нормативними документами студент має право обрати в університеті іноземну мову: а) якщо він вивчав її у шкільному курсі, що засвідчено в документі про повну середню освіту; б) якщо він володіє даною мовою на рівні B1. І головна умова: вибір іноземної мови має бути зроблений до першого етапу контролю у вигляді заліку або іспиту, результат якого зафіксований документально у відомості. В подальшому зміна мови в курсі “Іноземна мова професійного спрямування” можлива за спеціально розробленою і затвердженою процедурою і проводиться, зазвичай, у поодиноких випадках. Студенти, які вивчали в школі англійську мову і вирішили вступати на Спільний факультет, вивчають німецьку мову інтенсивно на курсах за межами навчального процесу на контрактній основі. В навчальному процесі вони, як правило, ще протягом першого семестру першого курсу переходять в німецькомовні групи, а вивчення англійської припиняють.

За подібною схемою відбувається процес підготовки до навчання за програмою подвійного диплому українських студентів інженерних спеціальностей у Франції. Так, в НТУУ “КПІ” всі спеціальності шести факультетів (факультет авіаційних і космічних систем, хіміко-технологічний факультет, факультет прикладної математики, інститут прикладного системного аналізу, факультет інформаційної і обчислювальної техніки, факультет менеджменту і маркетингу) реалізують програми подвійного диплома з університетами Франції (Технічний університет м.Ман, Політехнічна школа Парижа, Центральна школа Ліона).

Перехід на вивчення іншої іноземної мови в таких випадках призводить до того, що опанування цієї мовою внаслідок надзвичайно високої мотивації відбувається стрімко й ефективно, а володіння пер-

шою іноземною мовою практично згасає. Проте більш логічним було б зберегти в лінгвістичному потенціалі студентів дві іноземні мови, що розширило б їх плюрлінгвальну компетенцію, а відтак, підвищило б їх конкурентоздатність на ринку праці. З цією метою для студентів, які беруть участь у програмах подвійного диплому, доцільно пропонувати вивчення двох іноземних мов у навчальному процесі.

Таким чином, запровадження другої іноземної мови в навчальний процес на технічних факультетах можна вважати цілком можливим за умови ситуативної необхідності, зумовленої соціальним замовленням, вимогами ОКХ спеціальності або іншими обставинами, які сприяють підвищенню конкурентоспроможності випускників. По кожному окремим випадкам питання слід вирішувати окремо, проте необхідно розробити декілька варіантів навчальної й навчально-методичної програми підготовки, моделей навчального процесу, форматів їх запровадження.

Відповідно до соціального замовлення володіння другою іноземною мовою майбутніми інженерами повинно бути на рівні B2, оскільки тільки такий рівень дозволяє ефективно здійснювати описану вище академічну і наукову діяльність. Проте, як правило, студенти досягають вищого рівня володіння однією мовою, ніж іншими, до того ж вертикальний зріз компетенцій в одній мові відрізняється від зрізу в інших мовах [3, с. 133].

Перед кафедрами іноземних мов професійного спрямування це ставить складні завдання. Необхідний час за Типовою програмою від рівня A1 до рівня B2 становить 600 годин (1 година = 60 хвилин). В умовах жорсткої регламентації навчального часу, переліку навчальних дисциплін та ін. для приведення системи вищої освіти України відповідно до норм Болонського процесу розраховувати на таку кількість годин на вивчення другої мови в аудиторний час нереально. Постає необхідність пошуку інших шляхів за рахунок методичних рішень.

Позитивним є той факт, що студенти, хоча і починають опановувати нову для них іноземну мову, вони мають важливий лінгвістичний досвід: а) володіння рідною/першою мовою (монолінгвізм), б) для переважної більшості українських студентів володіння українською і російською мовами (білінгвізм), в) володіння першою іноземною мовою на рівні B1. Під час вивчення мов, особливо першої іноземної, у студентів формуються індивідуальні стратегії або стилі навчання, використання яких у подальшому, з одного боку, полегшує процес вивчення інших мов, з іншого – дає суттєву економію часу.

Проблема формування особистих стратегій і стилів навчання завжди цікавила психологів і методистів (A.U.Chamot, S.F.Chipman J.O'Malley, H.Mandl, R.L.Oxford, D.N.Perkins, J.W.Segal, J.W.Thomas та ін), які пропонують різні методичні типології та класифікації індивідуальних стратегій мовної освіти і стратегій міжкультурного спілкування. Узагальнено всі вони можуть бути представлені у вигляді схеми, яка поєднує низку компонентів або “тактик”, кожна з яких, у свою чергу, складається з певних знань, навичок і прийомів роботи, таких як:

- самоідентифікація: усвідомлення і визначення особистого навчального типу;

- метакогнітивна тактика: організація і планування процесу навчання, самоспостереження, самоконтроль, самооцінка;

- когнітивна тактика, яка оптимізує процеси вивчення систем мови й оволодіння видами спілкування;

- індивідуальна тактика міжкультурного спілкування [4, 14].

Важливим аспектом у навчанні двох мов є розвиток диференційної компетенції, яка забезпечує мовне “переключення”. Необхідно, щоб студенти свідомо користувалися екзистенційною компетенцією, тобто за умови низького рівня володіння лінгвістичним компонентом певної мови ширше використовували паралінгвістичні засоби, демонстрували відкритість, комунікабельність, добру волю, а в професійному спілкуванні – графічну мову, технічну й хімічну символіку, формули та ін. Під час спілкування мовою, рівень володіння якою достатньо високий, студенти можуть обирати більш стриману, дистанційовану лінію поведінки. До того ж розвинута плюрилінгвальна компетенція дозволяє гнучко переходити у разі потреби з однієї мови на іншу, “переключати” мовний код, користуватися двомовними формами мовлення, що характерно для білінгвізму [3, с. 134].

Особливої уваги потребує питання змісту навчання другої іноземної мови для майбутніх інженерів. Цілком зрозуміло, що, хоча обидві мови існують в полі дисципліни “Іноземна мова професійного спілкування”, змістовне наповнення навчальної й навчально-методичної програм буде суттєво різнитися. Першу іноземну мову студенти бакалаврату НТУУ “КПІ” вивчають 7 семестрів 10,5 кредитів, з розподілом по 2 години на тиждень. Увесь курс дисципліни “Іноземна мова професійного спрямування” поділено на такі дисципліни:

I курс – “Вступ до загальнотехнічної іноземної мови” або “Вступ до іноземної мови гуманітарного спрямування”;

II курс – “Іноземна мова загальнотехнічного спрямування” або “Іноземна мова гуманітарного спрямування”;

III курс – “Іноземна мова професійного спрямування”;

IV курс – “Іноземна мова для професійно орієнтованого спілкування. Ділове мовлення”;

V, VI курс – “Іноземна мова для науковців”.

Оскільки вивчення другої мови більш чітко зумовлено і визначено соціальним замовленням, логічним буде вважати, що навчання загальнотехнічного аспекту цієї мови не є обов’язковим, тому що знання, навички, вміння, необхідні для опрацювання цього мовного і мовленнєвого пласта, стали об’єктом навчання у курсі першої іноземної мови. Виходячи з принципу мінімально достатньої необхідності, який повинен бути реалізований у розподілі навчальних годин, у кількості інтелектуальних і вольових зусиль студентів, у відборі змісту навчання, вивчення другої іноземної мови повинно включати всі зазначені в Загальноєвропейських рекомендаціях сфери (приватна, суспільна, освітня, професійна), при цьому пріоритетне значення слід надавати чіткому профільному спрямуванню в поєднанні з розвитком соціокультурної компетенції.

Формування соціокультурного компонента іншомовної комунікативної компетенції в курсі першої

іноземної мови відбувається з огляду на гіпотетичну можливість для студента потрапити у країну вивчуваної мови або безпосереднього спілкування з носіями мови на професійні теми. Однак опитування фахівців, аспірантів, студентів свідчить, що інженери у науковій і технічній діяльності спілкуються набагато частіше не з носіями мови, а з представниками інших країн, для яких дана мова також є іноземною і використовується лише як засіб комунікації. Можна знову приводити класичний приклад про спілкування на професійну тематику інженерів з Норвегії, Туреччини і України. Мовою спілкування буде англійська, яка для кожного з комунікантів не є рідною, і володіння соціокультурними особливостями британців у даному разі підвищенню рівня порозуміння співрозмовників сприятиме незначною мірою.

Значення вивчення соціокультурних особливостей першої іноземної мови більше корелює з культурологічним підходом до іншомовної освіти студентів. Такий підхід базується на цілях і завданнях мовної політики Ради Європи, прописаних у Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти, а далі – втілених у Типовій та Рамковій програмах, у яких проголошується що багатий спадок різних мов і культур є цінним джерелом для взаємного розвитку, а тому головне завдання університетів полягає в перетворенні такого розмаїття з перешкоди в спілкуванні, в тому числі професійно спрямованому, на джерело взаємного збагачення та розуміння, в основі якого лежить ознайомлення з національною природою, специфікою національного характеру, духовної культури, мови і стереотипів світогляду народу, мова якого вивчається як іноземна. В цьому розумінні розвитку соціокультурної компетенції втілює тенденцію гуманізації навчання іноземної мови як діалогу різних культур з урахуванням національного менталітету і необхідністю оволодіння системою понять, створених у кожній окремій культурі за допомогою мови даного суспільства. Це сприяє взаємному розумінню і терпимості, повазі до особистості і культурних відмінностей, готує фахівців різних галузей до зростаючих потреб загальноєвропейської академічної й професійної мобільності та тіснішої співпраці.

Обізнаність у лінгвосоціокультурній сфері набуває особливого значення під час вивчення другої мови майбутніх інженерів. У цьому разі йдеться не про якусь англословну або франкомовну чи німецькомовну країну. Студенти вже чітко уявляють конкретну країну, в яку вони їдуть, в більшості випадків – університет, де будуть навчатися. Необхідність швидко адаптуватися у незнайомому середовищі задля ефективного навчання і психологічного комфорту стрімко підвищує мотивацію у формуванні лінгвокраїнознавчої компетенції, а саме розвитку трьох видів умінь: використовувати лінгвокраїнознавчу інформацію, використовувати соціоетнологічну і культурологічну інформацію. На лінгвістичному рівні таким структурним компонентам соціокультурної компетенції відповідають: фонові знання носіїв мови; навички та вміння мовленнєвої та немовленнєвої поведінки; факти і явища національної культури, які уособлюють соціокультурний компонент даної мови. Фонові знання, характерні для будь-якої визначеної групи людей, розглядаються як культурно-країнознавчі та структуруються як знання історико-культурного, соціокультурного, етнокультурного

і семіотичного фонів, паралельно розглядаються знання в галузі літератури і мистецтва, знання про видатні особистості країни та географічні знання.

Слід зазначити, що значну допомогу в цьому аспекті навчання надають університети-партнери, які в подальшому приймають наших студентів на навчання для отримання подвійного диплому. Наші партнери надають допомогу у вигляді навчальних матеріалів, які, окрім розвитку соціолінгвістичної компетенції, закладають підґрунтя для успіху роботи з психологічної адаптації, яка, зазвичай, проводиться з іноземними студентами в європейських університетах.

Для формування змісту навчання другої іноземної мови на технічних факультетах з трьох обов'язкових компонентів (знання, навички, вміння мовлення; мовний, мовленнєвий, лінгвокраїнознавчий матеріал навчальний матеріал; сфери спілкування) найбільш скрупульозного відбору потребують теми, ситуації та сфери спілкування. Робота з відбору загальних професійних рубрик, загальних професійних ситуацій, загальних умінь має проводитись у тісній співпраці кафедр іноземних мов з випусковими профільними технічними кафедрами. Свою ефективність підтвердила експериментальна модель навчання, яка протягом п'яти років була запроваджена на шести факультетах НТУУ "КПІ". Відповідно до такої моделі навчальний матеріал для курсу "Іноземна мова професійного спрямування" укладається на основі тематичного плану базових теоретичних і практичних фахових дисциплін, які студенти вивчають на профільних кафедрах рідною мовою. Для кожної спеціальності змістове наповнення навчального плану формується окремо. Фахові кафедри подають на кафедру іноземних мов свої тематичні плани, які по суті є назвами лекцій із спеціальності. Викладачі іноземної мови свій навчальний план укладають з тих самих тем, представлених у тому самому порядку, в якому вони представлені в фахових лекціях. Наступний крок – пошук текстових матеріалів іноземною мовою за тематикою. Основне навантаження в такому інформаційному пошуку покладалося на студентів, магістрантів, аспірантів даної спеціальності. Це давало можливість утілити в житті основні положення особистісно спрямованого або особистісно зорієнтованого підходу до навчально-виховного процесу іншомовної освіти майбутніх інженерів, а саме (Фасоля А.О., 2004):

- побудову навчального процесу на партнерських засадах в суб'єктно-суб'єктній взаємодії і забезпечення реальної участі студентів на усіх етапах діяльності;
- розвиток креативності за рахунок збільшення кількості творчих завдань, які не мають однозначних рішень;

- опора на суб'єктивний досвід студента;
- розвиток у студентів умінь цілевизначення, планування, організації, виконання запланованого;
- цілеспрямоване й ефективне формування навичок рефлексії, контролю і самоконтролю, оцінки й самооцінки, корекції й самокорекції;
- широке застосування активних та інтерактивних технологій тощо.

Доступ до інтернет-ресурсів забезпечував необмежену кількість текстового матеріалу, який доповнювався статтями, монографіями, дисертаціями зарубіжних дослідників, які надавали технічні кафедри в межах співпраці з факультетом лінгвістики. Такі фахові текстові матеріали слугували основою:

- 1) для вивчення:
 - лексики, в тому числі термінологічної для даної спеціальності;
 - граматики, характерної для наукових і технічних текстів;
 - 2) для розвитку навичок і умінь:
 - читання: а) вивчального – на текстах, наближених до змісту лекції із спеціальності рідною мовою; б) пошукового і переглядового – на великих масивах текстового матеріалу, в якому представлені додаткові відомості з теми, альтернативні точки зору фахівців, новітні розробки та ін.;
 - говоріння в ситуаціях офіційного й неофіційного спілкування з професійної, суспільно-політичної, культурної та побутової тематики: а) в монологічному мовленні поряд з навчанням різних типів монологу (монолог-опис, монолог-розповідь, монолог-міркування з елементами переконання) акцент робиться на розвитку навичок і умінь підготовки і виступу з доповіддю, підготовки презентації в Power Point; захисту курсових, бакалаврських, магістерських робіт; б) у діалогічному мовленні, окрім навчання вільному користуванню функціональними типами діалогу (діалог-розпитування, діалог-обмін враженнями, діалог-обговорення), значна увага приділяється навчання участі у бесіді проблемного характеру та дискусії;
 - аудіювання з продукцією у вигляді усного і письмового перекладу та реферування;
 - креативного письма – доповіді, повідомлення, курсові, бакалаврські, магістерські роботи іноземними мовами.
- Таким чином, студенти на заняттях з іноземної мови, в тому числі другої, мають можливість не тільки формувати іншомовну комунікативну компетенцію, готуватися до міжкультурного спілкування, а й поглиблювати знання з обраної спеціальності.

Література

1. Програма з англійської мови для професійного спілкування / колектив авторів : Г. Є. Бакаєва та ін. – К. : Ленвіт, 2005. – 119 с.
2. Рамкова програма з німецької мови для професійного спілкування для вищих навчальних закладів України / колектив авторів: С. М. Анеліна та ін. – К. : Ленвіт, 2006. – 90 с.
3. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / [науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва]. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
4. Бориско Н. Ф. Сам себе методист, или Советы изучающему иностранный язык. – К. : Фирма ИНКОС, 2001. – 267 с.

УДК 378.147:81'243

ДО ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ ФІЛОЛОГА З ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Нікітіна Н.П.

У статті увага зосереджена на проблемах дидактики та методики навчання другій іноземній мові, зокрема концептуальних проблемах, зумовлених відсутністю концепції підготовки філолога з другої іноземної мови, та відповідних організаційно-методичних і навчально-мотиваційних проблемах. Серед кола цих проблем виокремлено можливості інтеграції у процесі викладання другої іноземної мови (німецької) як філологічної дисципліни порівняно з англійською як першою іноземною мовою.

Ключові слова: концептуальні проблеми, інтеграційні зв'язки, порівняльний метод, технологія навчання, мовний механізм, іншомовна культура, вміння та навички.

В статье внимание сосредоточено на проблемах дидактики и методики обучения второму иностранному языку, в частности концептуальных проблемах, обусловленных отсутствием концепции подготовки филолога второго иностранного языка, и соответствующих организационно-методических и учебно-мотивационных проблемах. Среди круга этих проблем выделяются возможности интеграции в процессе преподавания второго иностранного языка (немецкого) как филологической дисциплины на базе английского языка как первого иностранного.

Ключевые слова: концептуальные проблемы, интеграционные связи, сравнительный метод, технология обучения, речевой механизм, иноязычная культура, умения и навыки.

The focal point of this article is the problems of didactics and methods of teaching a second foreign language, with the special emphasis on the conceptual problems caused by the absence of a concept of training of philologists of a second foreign language and respective organizational, methodological, and motivational issues. The possibilities of integration in the process of teaching a second foreign language (German) as a philological discipline in comparison with English as a first foreign language are highlighted.

Key words: conceptual problems, integration process, comparative method, methods of teaching, mechanism of speech, foreign language culture, skills.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Вагомі трансформаційні процеси, які відбуваються у сучасному освітньому просторі, реформування вищої школи України в контексті Болконського процесу, прийняття нею “Стандартів і рекомендацій щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти” зумовлюють потребу в інноваційних процесах щодо підготовки викладачів іноземної мови.

Інтенсивний розвиток міжнародних зв'язків України з країнами Європейської співдружності, процеси глобалізації змушують переоцінити цілі, завдання, зміст і технології навчання іноземної мо-

ви, відповідно, і фахової підготовки вчителів іноземної мови. Концепція навчання другої іноземної мови чітко формулює вимогу, що “у майбутньому не слід ставити перед учнями мету досконало володіти однією мовою..., краще не зовсім абсолютні знання декількох мов, ніж досконале володіння однією іноземною мовою, що переконливо засвідчується різними видами співпраці на сучасному рівні розвитку міжнародної діяльності” [4, с. 24–25].

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Викладання двох іноземних мов на спеціальному факультеті є давньою вітчизняною традицією, що адаптується до сучасних умов і набуває особливостей у різних навчальних закладах.

Переваги володіння двома і більш іноземними мовами ні в кого не викликають заперечення. Проте стан викладання і вивчення другої іноземної мови на сьогодні залишається проблематичним як з дидактичного, так і методичного рівня. Найбільш актуальними, на наш погляд, є концептуальні проблеми, зумовлені відсутністю концепції підготовки філолога з другої іноземної мови та відповідні організаційно-методичні і навчально-мотиваційні проблеми. Серед кола цих проблем виокремлюємо можливість інтеграції у процесі викладання другої іноземної мови як філологічної дисципліни. Розгляд саме цих особливостей у вивченні і навчанні другої іноземної мови майбутніми вчителями іноземних мов є метою даної статті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор. Треба визначити, що у світовій методиці вивчення другої іноземної мови в умовах університетської освіти не виокремлено. Багатомовна європейська реальність забезпечує бажаючих оволодіти кількома іноземними мовами більш широким спектром можливостей, ніж Україна. В наших умовах питання вивчення другої іноземної мови є мало розробленим і водночас дуже актуальним.

Проблеми викладання другої іноземної мови порушувались у вітчизняній методиці викладання іноземної мови ще у минулому сторіччі (А.Л.Бердичевський, А.В.Большакова, А.Ф.Будько, Г.П.Гізей, Б.А.Лапідус, М.І.Реутов).

Філологічні дисципліни, у тому числі й іноземні мови, покликані розкрити студентам сучасну картину мовних паралелей, ознайомити з положеннями сучасного мовознавства. Знання про інтеграційні зв'язки рідної та іноземних мов складає фундамент філологічного пізнання. Інтеграція філологічних знань є одним із провідних напрямів розробки сучасних концепцій мовознавства. Вивченню можливостей інтеграції у процесі викладання філологічних дисциплін багато уваги приділяли російські й зарубіжні лінгвісти: І.А.Бодуен де Куртене, В.А.Богородецький, Л.А.Булаховський, У.Вайнрайх, А.А.Реформаторський, Л.В.Щербя, Р.Якобсон та інші.

При вивченні німецької мови в Україні питання інтерференції на різних мовних рівнях розглядалися у працях Н.І.Демченка, Д.І.Мірошника, Н.А.Пашковської, І.Г.Чердниченко та інших.

При всьому цьому практика показує, що проблеми теоретичної і практичної реалізації Концепції другої іноземної мови у вищих навчальних закладах України взагалі і підготовки майбутніх вчителів другої іноземної мови зокрема залишаються недостатньо розробленими і потребують дослідження.

Виклад основного матеріалу дослідження. Досвід викладання другої іноземної мови на мовному факультеті дозволяє виокремити як головну проблему розробку загальнонаціональної програми з другої іноземної мови, яка б відповідала Загальноєвропейським рекомендаціям з мовної освіти.

Проблема розробки типових програм, як визначає Н.Ф.Бориско [1, с. 4], є найменш дослідженою в методиці викладання другої іноземної мови. Разом із тим типові навчальні програми забезпечують поступовість і стабільність освіти, можливість на державному рівні здійснювати контроль, регулювати та

керувати процесом навчання іноземної мови, а головне – визначати цілі, зміст, методи і засоби, термін навчання.

Нагальною проблемою є також освітньо-кваліфікаційні характеристики спеціальностей, які сьогодні навчальні частини кожного вищого навчального закладу розробляють самотужки і які, зрозуміло, відрізняються одна від одної. Зважаючи на те, що важливим для української освіти є наближення до європейських стандартів, треба з'ясувати, чим відрізняються між собою кваліфікації з іноземної філології в нашій країні порівняно з іншими країнами.

Проблемою, яка впливає з відсутності програм, є і неузгодженість навчальних робочих планів у кожному вищому навчальному закладі. Кількість годин, відведених на вивчення другої іноземної мови, значно менша, ніж на вивчення першої іноземної мови, тобто вже навчальним планом закладено другорядне ставлення до вивчення другої іноземної мови. Це, відповідно, впливає на мотивацію ставлення студентів до вивчення другої іноземної мови.

Основною метою вивчення другої іноземної мови повинно бути оволодіння іншомовною культурою, яка є складовою світової культури і, трансформуючись через соціально-культурний та національно-специфічний аспекти культури, стає індивідуальною та особистісно-специфічною. Інакше кажучи, метою вивчення другої іноземної мови є оволодіння культурою другої іноземної мови у зіставленні з культурою рідної мови та першої іноземної мови. Все це вказує на важливу роль у навчанні другої іноземної мови інтегративних зв'язків. Поняття "інтеграція" (від латинського слова "integration") означає "об'єднання в єдине ціле будь-яких елементів, частин".

Свідомість студента постійно спрямована на порівняння та зіставлення синтаксичних і граматичних явищ рідної та першої іноземної мов. Л.В.Щербя зазначає: "Досвід доказав, що можна вигнати рідну мову із процесу навчання і тим самим об'єднати цей процес, але вигнати рідну мову з голови учнів у шкільних умовах – неможливо" [2, с. 138].

Порівняльний метод вивчення мов сприяє попередженню інтерферувального впливу української мови та англійської мови (як першої іноземної) на німецьку (як другу іноземну), допомагає глибше засвоїти теоретичний матеріал і сформувати міцні навички та вміння студентів.

Вивчення іноземної мови відбувається в навчальних умовах. Тут немає відповідної бази для мимовільного виявлення закономірностей. Тому, оволодіваючи фонетикою і граматику іноземної мови, необхідно особливу вагу приділити теорії та її оптимальному поєднанню з практикою у мовленні, а також співвідношенню мимовільної уваги з довільною, тобто послідовному втіленню принципу свідомості. Роль цього принципу особливо важлива в ході реалізації інтегративних зв'язків між українською, англійською та німецькою мовами, тому він лежить в основі всіх методів, які використовуються під час навчання іноземної мови.

Визначення мети вивчення другої іноземної мови визначає і проблему технології навчання другій іноземній мові як характеру допоміжних засобів навчання, ефективність застосування яких у більшості залежить від урахування індивідуально-психологічних

характеристик студентів, типу мислення, пам'яті, а також перенесення індивідуального стилю вивчення першої іноземної мови на другу.

Визначення мети навчання другої іноземної мови як оволодіння іншомовною культурою охоплює психологічний, соціальний, педагогічний, методичний аспекти і сприяє комплексному вирішенню виховних завдань. Реалізація цього блоку завдань здійснюється через уміння викладача творчо організувати навчальний процес. Важливим є дотримання спеціальних методичних принципів навчання другої іноземної мови, які викладені Г.Нойером [5, с. 53]:

- принцип когнітивного навчання і вивчення мови – використання переваг взаємодії рідної і іноземних мов в умовах плюрилінгвального навчання;
- принцип опори на контекст із загальним розумінням текстів – нові знання надовго зберігаються у пам'яті тільки у тому разі, коли вони можуть бути інтегровані в уже наявні фонди знань;
- принцип орієнтування на певні теми – проблеми, які вивчаються, мають відповідати інтересам студентів і бути дійсно цікавими для них;
- принцип опори на тексти – саме тексти служать для студентів основним джерелом про світ вивчуваної мови і культури;
- принцип ефективної організації навчального процесу завдяки економії часу та активізації студентів – на вивчення другої іноземної мови у навчальному плані відводиться менше часу, ніж на першу, хоча необхідно досягти приблизно одного рівня володіння обома мовами; тому необхідно застосовувати особливі ефективні прийоми і методи навчання, які б економили час, і навчити студентів певних стратегій і тактик, які б допомагали їм у навчанні.

Як показує досвід навчання студентів німецької мови на базі англійської, успішному оволодінню другої іноземної мови (німецької) допомагають наступні лінгвістичні особливості:

- генетична близькість німецької та англійської мов;
- латинська письменність;
- деякі загальні моменти у вимовленні;
- аналогічні граматичні явлення, близькі за структурою і семантикою;
- наявність загального шару лексики германського походження;
- схожі мовні моделі, які вивчаються на початковому етапі.

Важливого значення для прискорення формування мовного механізму з німецької мови на базі англійської мають такі психологічні особливості як мовний досвід студента, перенесення та інтерференція навичок і вмінь у процесі вивчення декількох мов.

Мовний досвід студентів є результатом звички використовувати ті чи інші знання, вміння, навички, пов'язані з мовною діяльністю. Специфічною особливістю мовного досвіду студентів, що починають вивчати другу іноземну мову, є те, що у їхній свідомості взаємодіють три механізми: рідної мови, першої іноземної мови (англійської) і другої іноземної мови (німецької). При цьому перший з них сформований, другий удосконалюється, а третій – мовний механізм німецької мови – знаходиться у

стадії становлення. Дані обставини дозволяють швидше формувати мовний механізм з другої іноземної мови.

Як показує досвід роботи, у процесі навчання німецької мови як другої на базі англійської відбувається позитивне перенесення навичок, які вже мають місце порівняно з раніше засвоєним. Особливістю початкового етапу навчання німецької мови на базі англійської є те, що вміння користуватися німецькою мовою, тобто вміння і навички, розвиваються на основі механізмів мови рідної мови і першої іноземної (англійської). При цьому ефективність перенесення навичок та вмінь залежить від того, наскільки реалізація нових задач відрізняється від уже виконаних. Повному перенесенню на початковому етапі навчання другій іноземній мові можуть підлягати мовні механізми предметно-логічного плану, тобто вміння студентів з'ясувати предмет, про який йде мова, встановлювати його логічну послідовність, виокремлювати головне і підкорювати йому деталі, викладаючи думки рідною і першою іноземною мовою.

Значне місце в оволодінні другою іноземною мовою на базі першої іноземної мови посідають навички рідною мовою, які повинні бути перенесені на новий мовний матеріал і актуалізовані, а також ті, що повинні отримати корекцію. Зрозуміло, що навчання другої іноземної мови на основі спорідненої іноземної мови має великі можливості для позитивного перенесення. У споріднених мовах можливо виокремити загальні тенденції у вимовленні, розвитку граматичного устрою, шари споріднених слів тощо.

Як навчальний предмет комунікативного циклу німецька мова як друга іноземна мова включає наступні компоненти: мовний матеріал; мовні навички та вміння; теми й ситуації, у межах яких формуються мовні навички і вміння; тексти у графічному і звуковому оформленні; мовні поняття, які відсутні у рідній мові і першій іноземній мові. Враховуючи це, доречними є мовні моделі німецької мови початкового етапу навчання усної мови на базі англійської мови. М.І.Реутов [3, с. 18] виокремлює 17 базових моделей, які схожі з моделями англійської мови та мають актуальну комунікативну спрямованість. Він пропонує для формування навичок та вмінь у другій іноземній мові (німецькій на базі англійської) три типи вправ: інформаційні, операційні, мотиваційні. Інформаційні вправи забезпечують орієнтацію у відповідному матеріалі та розуміння його; операційні вправи спрямовані на автоматизацію дій і операцій з даним мовним матеріалом; мотиваційні вправи спрямовані на контроль (самоконтроль) діяльності або мотивоване використання моделей в інтересах комунікації.

Таким чином, під час організації навчання спорідненої другої іноземної мови необхідно використовувати раціональні прийоми опори на першу іноземну мову з метою швидшого досягнення мінімального комунікативного рівня володіння другою іноземною мовою. При цьому необхідно спиратися на лінгвістичний і мовний досвід студентів у першій іноземній мові.

Висновки і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Зміни, які відбуваються у технологіях навчання, впливають на організацію нав-

чання другої іноземної мови. Слід зазначити, що увага звертається на те, як викладач уміє використовувати знання в ситуаціях, що змінюються, як він уміє приймати рішення й адаптуватись до умов ринку. Тут акцент робиться на особисті навички, які пов'язані з ефективними комунікаціями, корпорацією з людьми, мотивацією, створенням команди і вмінням працювати з нею тощо. Тому завдання полягає у переході до інноваційного навчання, підвищенні гнучкості програм, які сприяють урахуванню змін у реальному

становищі речей і виробленню нових умінь для вирішення практичних задач.

Нові концепції та методи інноваційного навчання вимагають нової кваліфікації вчителя іноземної мови, насамперед його готовності до кваліфікованого навчання другої іноземної мови. А для цього потрібна спеціальна програма, спеціальні підручники, спрямовані на більш активне засвоєння студентами другої іноземної мови з урахуванням інтегративних зв'язків з рідною та першою іноземною мовами.

Література

1. Бориско Н. Ф. Новые типовые программы по иностранному языку для вузов и их особенности / Н. Ф. Бориско // Іноземні мови. – 2006. – № 3. – С. 3–9.
2. Жовтобрюх М. А. Курс української літературної мови / М. А. Жовтобрюх. – К., 1972. – 402 с.
3. Реутов Н. И. Об особенностях обучения немецкому языку как второму иностранному на базе английского в средних учебных заведениях / Н. И. Реутов // Іноземні мови. – 2005. – № 3. – С. 16–20.
4. Концепція навчання другої іноземної мови в загальноосвітніх навчальних закладах // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2005. – № 2. – С. 24–31.
5. Neuner G. Deutsch im Kontext anderer Sprachen. Tertiarsprachendidaktik: Deutsch nach Englisch. Erprobungsfassung / G. Neuner, B. Hufeisen, A. Kursisa A. та ін. – Munchen : Langenscheidt, 2002. – С. 51–55.

ВІТЧИЗНЯНИЙ І ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

УДК 378.147(09)(477.54.62)

ПИТАННЯ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ У ПРАЦЯХ ВИДАТНИХ УЧЕНИХ ДР. ПОЛ. ХІХ – ПОЧ. ХХ СТ.

Карасьова О.В.

У статті розкривається проблема обґрунтування мети, завдань, форм, умов самостійної роботи студентів у процесі організації самостійної науково-дослідницької роботи студентів у педагогічній теорії др. пол. ХІХ – поч. ХХ ст.

Ключові слова: організація, самостійна науково-дослідницька робота студентів, самостійна робота студентів.

В статье раскрывается проблема обоснования цели, задач, условий самостоятельной работы студентов в процессе организации самостоятельной научно-исследовательской работы студентов в педагогической теории второй половины ХІХ – начала ХХ ст.

Ключевые слова: организация, самостоятельная научно-исследовательская работа студентов, самостоятельная работа студентов.

This article deals with the issues of substantiating goals, objectives, forms and conditions of students' unsupervised work in the process of the organization of independent scientific research of students according to the pedagogical theory of the second half of the ХІХ century and the beginning of the ХХ century.

Key words: organization, independent scientific research of students, unsupervised work of students.

Постановка проблеми. В модернізації системи вищої освіти особливе місце приділяється розробкам використання різних методів, способів, прийомів активізації самостійної роботи студентів (СРС) під час підготовки кваліфікованих фахівців. На сучасному етапі розвитку суспільства підготовка висококваліфікованих фахівців передбачає, перш за все, підготовку студентів до самостійного оволодіння знаннями та застосовування набутого знання в житті.

Аналіз досліджень та публікацій з проблеми. У педагогічній літературі сьогодення питанням активізації та організації СРС присвячені роботи О.Єгорова, В.Попова, К.Плиско та інших. Проте в історико-педагогічному аспекті такі дослідження відсутні.

Мета статті – простежити способи організації самостійної науково-дослідницької роботи студентів у працях видатних учених досліджуваного періоду, які, на наш погляд, перекликаються із сучасними завданнями ВНЗ.

Результати дослідження. Аналіз “Сторінок спогадів” відомого вченого природничо-математичних наук, бактеріолога І.Мечникова дозволив виявити цікаву форму використання зарубіжного досвіду з метою активізації науково-дослідницької роботи як викладачів, так і студентів. Вказана робота представляє матеріали про один з методів відомого професора

зоології Харківського університету Черная, котрий вплинув на формування нової формації вчених, відомих пізніше своїми самостійними роботами у галузі зоології (Степанов, Ганий, Виношнін, майбутні академіки Зеленський, Мечников та ін.). Метод, який професор Черная називав “вільним зародженням” самостійної роботи майбутніх фахівців, полягав у тому, що він “... акуратно з’являвся на лекції з підручником Каруса й Герштеккера в російському перекладі, читав з нього уривки, додавав від себе кілька зауважень про “дивну розмаїтість тваринного світу” [7, с. 7]. Сам І.Мечников, який свого часу був учнем професора Черная, вважав, що “вільному зародженню” самостійної роботи в стінах університету найбільш ефективно сприяла самостійна науково-дослідна робота викладачів “професорської старої армії”, які своїм прикладом викликали прагнення до самостійності наукового пошуку у своїх студентів [7, с. 7].

У цій же статті І.Мечников пропагував організацію самостійної дослідницької роботи студентів у лабораторних умовах. Посилаючись на використання професором І.Щелковим кращого німецького досвіду роботи в лабораторіях, він змінив традиційний характер читання лекцій, майстерно супроводжуючи їх поставленими дослідниками. За словами І.Мечникова, професор І.Щелков першим улаштував в уні-

верситеті маленьку лабораторію, обладнану необхідними речами, і “дав притулок у ній спочатку двом своїм учням”, у тому числі й самому І.Мечникову, а потім там традиційно й самостійно ставили досліди під керівництвом викладача інші студенти. Як згадував І.Мечников, саме в цій лабораторії він підготував свою першу науково-дослідну роботу з фізіології інфузорій [7, с. 11].

Саме тому у своїх “Листах” І.Мечников однією з форм самостійної роботи студентів пропагував науково-дослідну роботу, що розвивала творчі дослідницькі навички студента та його наукове мислення. Способами активізації самостійної науково-дослідницької роботи студентів він уважав: створення науково-дослідницьких спілок, які б забезпечували більш глибоке вивчення навчального матеріалу, оскільки під час дослідження проблеми студенти вчилися б робити висновки, обґрунтовувати їх із застосуванням наукових методів і прийомів дослідження, що сприяло б розвитку їхнього наукового мислення; створення зоологічних студій, у яких “один досліджує моховинку, інший – *Histolyse* мух, третій – тип *Lycastis*” [7, с. 103].

Аналіз праць видатних учених-педагогів [1; 8–13] показав, що у 90-х рр. XIX ст. професорсько-викладацький склад прагнув в організації навчального процесу більшу частину часу відводити самостійній роботі студентів. Вирішення цього завдання вони бачили в активізації методів та прийомів організації науково-дослідницької роботи студентів, ознайомленні їх з такими методами та прийомами наукового дослідження, як клінічний, статистичний метод і прийом дослідження; синтез, аналіз, спостереження; критика під час розбору художнього твору, порівняльний метод. Організація науково-дослідницької роботи у період 90-х рр. XIX ст. характеризується також поширенням студентських наукових товариств, організацією екскурсій та заохоченнями студентів за кращі наукові твори грошовими винагородами тощо.

Цікаві думки у статті “Індукція в навчанні” висловив П.Блонський у пропозиції викладачам організувати самостійну дослідницьку роботу, яка заснована на власному спостереженні тих, хто навчається (зокрема, за допомогою демонстрації викладачем даного явища на занятті й на екскурсії; експерименту; лабораторної роботи). Він відзначав, що для організації екскурсії з метою активізації самостійної науково-дослідницької роботи студентів необхідно знати ряд умов і правил, розуміти, що екскурсія повинна бути заздалегідь організованою. Майбутнім екскурсантам треба заздалегідь дати вказівки, необхідні для успішних спостережень, наприклад, “За день до екскурсії мета й завдання її повинні бути з’ясовані ...” Викладач повинен переконатися, що екскурсанти точно знають, що вони повинні шукати й що повинні робити, яких правил дисципліни вони повинні дотримуватися і які питання вони повинні досліджувати на екскурсії. (Наприклад, якщо вони отримали завдання скласти колекцію, їм варто вказати й роз’яснити, які саме екземпляри слід збирати та як з ними поводитися). Після екскурсії слід ретельно обговорити всі питання й спостереження, підвести підсумки, а відомості й висновки треба згрупувати так, щоб після бесіди була засвоєна певна тема й були зроблені конкретні висновки [2, с. 174].

Так, П.Блонський пропонував раціональну й конструктивну схему запису експериментів, де, на його погляд,

повинні бути: виклад проблеми; опис використаних апаратів і матеріалів; пояснення вибраного методу й прийомів; таблиця чисел і результатів; зроблені обчислення; висновки; аналіз допущених помилок; малюнки й графічні зображення [2, с. 175].

Що стосується експерименту, то, на думку вченого, він є найбільш доцільною формою спостереження як прийому організації самостійної роботи, де дослідник не “задовольняється пасивним спогляданням, а випитує у природи її таємниці”. Він відзначав, що умовою найкращого результату спостережень у кожного є попереднє ознайомлення з матеріалом, що підлягає дослідженню; наявність певного плану для спостережень; зацікавленість та почуття відповідальності. Виходячи з переконання, що “здатність до спостереження вдосконалюється шляхом систематичних вправ”, він наголошував, що дитина повинна сама взятися за експериментальне дослідження і зробити власну лабораторну роботу [2, с. 164].

Як показав аналіз історико-педагогічних джерел, видатний вітчизняний учений В.Вернадський у своїй педагогічній спадщині, з огляду на проблему дослідження, однією з важливих форм самостійної роботи студентів вважав організацію їх науково-дослідницької роботи, яка розвиває творчу думку і сприяє науковій творчості. Він відзначав, що наукова праця має велике значення, коли вона пов’язана із самостійним творчим пошуком, полягає у збиранні фактів і констатуванні явищ, їх порівнянні й зіставленні, визначенні результатів, які можуть бути науково обґрунтованими. Його погляди щодо даного питання узагальнені у статтях “Початок і вічність життя”, “Нариси й виступи академіка В.Вернадського”, “Наукова думка як планетарне явище”.

Варто зауважити, що завдання вищої школи в організації самостійної дослідницької роботи студентів академік В.Вернадський схарактеризував у таких напрямках: пропаганда досягнутих наукових результатів відомих дослідників з конкретної проблеми; утворення наукового середовища серед студентства; створення наукових організацій (спілок, гуртків); демонстрація прийомів дослідження та пояснення щодо їх застосування; популяризація наукової літератури з метою активізації самостійної роботи студентів; організація екскурсій як однієї з форм самостійної роботи студентів; створення умов для практичного застосування теоретичних ідей та послань.

Як бачимо, В.Вернадський однією з умов організації самостійної роботи студентів вважав створення наукового середовища. Він був переконаний, що без чіткої організації праці у науковому середовищі відкриття й здобутки людства зникають і забуваються. Аналіз “Нарисів і виступів академіка В.Вернадського” показав, що вчений був упевнений у тому, що організація науково-дослідних спілок серед студентів сприяла розвитку їхніх творчих дослідницьких навичок та умінь застосовувати на практиці наукові методи й прийоми дослідження, допомагала розвивати наукове мислення, забезпечити більш глибоке вивчення навчального матеріалу. Він уважав, що ріст наукових товариств відбивався на характері вищої школи, тому що впливав на її наукову діяльність і викликав багато де в чому перебудову вищої школи XX століття. Видатний педагог був прихильником того, щоб вища школа прагнула уможливити для кожного студента засвоєння

навчального матеріалу, але й забезпечила виконання ним наукової роботи відповідно до наукових вимог часу. Він стверджував, що пізнати наукову істину можна не логікою, а лише життям, що саме дія є характерною рисою наукової думки. “Наукова думка – наукова творчість – наукове знання йдуть у гушавині життя, з яким вони нерозривно пов’язані, і самим існуванням своїм вони збуджують у середовищі життя активні прояви, які самі по собі є не тільки розповсюджувачами наукового знання, але й створюють його незліченні форми виявлення, викликають незліченне велике й дрібне джерело росту наукового знання” [5, с. 48].

Варто зазначити, що саме В.Вернадський великого значення в організації позааудиторної науково-дослідної роботи студентів надавав навчанню студентів прийомам наукового дослідження, зокрема синтезу, аналізу й спостереженням. Так, аналіз його навчального курсу “Основи кристалографії” дозволив виокремити ті принципи наукового дослідження, з якими він ознайомлював студентів, а саме: проводити детальний аналіз; вирізняти з частки загальне; не обмежуватися описом явища, а глибше досліджувати його сутність і зв’язок з іншими явищами; не уникати у дослідженні питання “Чому?”; простежувати історію ідей; збирати якомога більше відомостей про предмет дослідження з літературних джерел (переважно наукових), звертаючись до оригіналів; вивчати загальні закономірності наукового пізнання; пов’язувати науку з іншими галузями знання, а також із громадським життям; не тільки вирішувати проблеми, але й знаходити нові, невирішені. У своїх лекціях з фізичної кристалографії він виділяв і пояснював способи одержання кристалів: з розчинів, шляхом хімічних реакцій, з рідин розплавленого стану, з газів, із твердого стану шляхом молекулярного перегрупування, шляхом електролізу, одночасно навчаючи кожного студента прийомам кристалізації з розчинів: шляхом зниження температури; випарюванням; поверхневим натягом; з пересиченого стану [4, с. 94].

Велику увагу вчений приділяв організації екскурсій як одному з прийомів організації самостійної роботи студентів. Він уважав, що наукове дослідження природних продуктивних сил країни не може вестися лише вербальним шляхом і повинне бути пов’язане з науковим дослідженням природних об’єктів на місці, тобто з ексспедиціями й екскурсіями із широким залученням студентів, без чого не може розвиватися жодна наукова діяльність у сфері природознавства. Така робота, на його погляд, повинна пов’язуватися з подальшою науковою обробкою отриманого на місці матеріалу в лабораторіях і кабінетах або з установкою спостережень і дослідів на місцях, наприклад, у зв’язку з вивченням кількості корисних копалин, з вивченням

живої сили текучих вод, до якої залучалися студенти [4].

З метою покращення вказаної форми самостійної роботи студентів він радив видавати збірник, у якому чітко була б визначена програма організації екскурсій і ексспедицій у країні, а сутність самостійних досліджень яких зводилася б до: складання карт із географічним розподілом запасів, що перебувають у кожній з досліджуваних місцевостей, природних копалин і вказівок на їхнє використання; одержання даних про розподіл корисних копалин, геологічних даних із вказівкою ймовірних запасів або благонадійності їхнього використання; одержання статистичних, ботаничних і географічних відомостей про культури, які можливі в певних областях і про їхнє дійсне існування; огляду тваринних багатств місцевості; огляду хімічних виробництв, заснованих на предметах викопного або живого царства Росії [4, с. 13].

Аналіз педагогічної спадщини представників вітчизняної педагогічної думки згідно з проблемою дослідження переконав, що вони велику увагу надавали підвищенню результативності лабораторної роботи, підкреслюючи ефективність такого способу організації самостійної роботи студентів, коли її виконавцеві повинна бути надана значна самостійність у дослідженні.

Опанування студентами науковими методами дослідження С.Боткін уважав основою їхньої готовності до самостійної діяльності та до свого майбутнього розвитку. Умовами для такого результату, на думку вченого, були систематичні дослідження, спостереження, вивчення фактів, явищ, що забезпечує студентів знання, які слід постійно “підкріплювати працями інших спостерігачів, з якими він буде знайомитися шляхом літературних занять” [3, с. 16].

Вказаних вище питань торкався й В.Данилевський. Він наголошував, що інститут повинен давати лише провідні вказівки, а не заважати самодіяльності студентів, бо інститут є науковою школою, й учена рада повинна прагнути викликати інтерес майбутніх медичок до наукового знання й наукових занять поза навчальною програмою. Для цього він радив призначати теми спеціальних робіт, семінари, реферати, спеціальні доповіді, лекції й демонстрації із сучасних тем, новітніх робіт і літературних явищ для виконання їх у межах самостійної роботи [6, с. 21].

Висновки. Як бачимо, погляди видатних учених, педагогів були спрямовані на питання активізації самостійної роботи студентів за допомогою організації самостійної науково-дослідницької роботи студентів др. пол. XIX – поч. XX ст. Вважаємо, що цей досвід може мати велике значення для підготовки фахівців сьогодення.

Література

1. Баландин Р. К. Вернадский: жизнь, мысль, бессмертие / Р. К. Баландин. – [2-е изд.]. – М. : Знание, 1988. – 205 с.
2. Блонский П. П. Курс педагогики (Введение в воспитание ребенка) : [пособие для высш. учеб. завед., учит. ин-тов и курсов] / П. П. Блонский. – [2-е изд., испр.]. – М. : Задруга, 1918. – 202 с.
3. Боткин С. П. Клинические лекции проф. Боткина С. П., читанные в Императорской военно-медицинской академии в 1883–84 году / С. П. Боткин. – СПб. : Тип. А. М. Котомина, 1885. – 164 с.
4. Вернадский В. И. Кристаллография / В. И. Вернадский // Вернадский В. И. Избранные труды. – М. : Наука, 1988. – 339 с.
5. Вернадский В. И. Знание. Научное творчество. Научная мысль / В. И. Вернадский. – Дубна : РАН, Ин-т истории естествознания и техники им. С. И. Вавилова, 1997.

- Т. 1. – 1997. – 578 с.
6. Данилевский В. Я. По поводу устройства учебной части управления в женском медицинском институте / В. Я. Данилевский. – Х. : Изд-во Всеукр. гос-ва, 1912. – 126 с.
7. Мечников И. И. Страницы воспоминаний : [Сборник автобиографических статей] / И. И. Мечников ; ред. и прим. А. Е. Гайсиновича, отв. ред. Х. С. Коштоянц. – М. : Изд-во СССР, 1946. – 267 с., 8 л. илл., портр.
8. Овсянников Н. Учебник всеобщей истории. Опыт приложения педагогики к преподаванию истории / Н. Овсянников. – СПб., 1869. – 210 с.
9. Пирогов Н. И. Пироговские чтения / Н. И. Пирогов. – М. : Медицина, 1964. – 546 с.
10. Пирогов Н. И. Сочинения Н. И. Пирогова / Н. И. Пирогов. – [2-е юбилейн. изд., знач. доп.]. – К. : Изд-во Пирогов. т-ва, 1914.
Т. 1. – 1914. – 1010, [3] с., 2 портр.
11. Юркевич П. Курс общей педагогики с приложениями П. Юркевича / П. Юркевич. – М. : Тип. Грачева и К, 1869. – 404 с.
12. Юркевич П. Чтения о воспитании / П. Юркевич. – М. : Тип. Грачева и К, 1865. – 543 с.
13. Юркевич П. Философские произведения / П. Юркевич. – М. : Правда, 1990. – 641 с.

УДК 371(09)(477.54)

СОФІЯ РУСОВА ПРО ОСОБИСТІТЬ ТА ПРОФЕСІЙНІ ЯКОСТІ ВЧИТЕЛЯ

Демченко Н.М.

На основі вивчення теоретичної спадщини Софії Русової розглядаються педагогічні погляди вченої на особистість учителя та його професійні якості. Ключові слова: вчитель, особистість, професійні якості, моральні якості, мотиваційні якості.

На основании изучения теоретического наследия Софии Русовой рассматриваются педагогические взгляды учёной на личность учителя и его профессиональные качества.

Ключевые слова: учитель, личность, профессиональные качества, моральные качества, мотивационные качества.

On the basis of S.Rusova's theoretical heritage the author considers her pedagogical views on personality and professional qualities of a teacher

Key words: teacher, personality, professional skills, integrity, motivational qualities.

Постановка проблеми. Перед педагогічною наукою і шкільною практикою сьогодні поставили питання творення національної школи й освіти в Україні, пошуку оптимальних шляхів формування творчої особистості, демократизації навчально-виховного процесу.

Національна доктрина розвитку освіти в Україні у XXI ст. на найближчі роки і перспективу ставить таку основну мету: створити життєздатну систему безперервного навчання і виховання для досягнення високих освітніх рівнів, забезпечити можливості постійного духовного самовдосконалення кожної особистості, формувати інтелектуальний і культурний потенціал як найвищу цінність нації. Розв'язання цих завдань вимагає науково-теоретичного обґрунтування інноваційних підходів до організації навчально-виховного процесу, поєднання теоретичних пошуків з ретроспективним аналізом розвитку педагогічної думки. Історико-педагогічні дослідження набувають статусу інноваційних і відіграють дедалі вагомішу роль у процесі формування сучасного вчителя.

Закон України "Про загальну середню освіту" визначає вчителя як особу з високими моральними якостями, що має відповідну педагогічну освіту, належний рівень фахової підготовки, здійснює професійну діяльність, забезпечує результативність та якість своєї роботи, фізичний та психічний стан здоров'я якої дозволяє виконувати професійні обов'язки в навчальних закладах системи загальної середньої освіти.

Актуальність проблеми зумовлюється не лише необхідністю пошуку і збагачення теоретичних підвалин реформування системи освіти України на сучасному етапі, а також важливістю вивчення, аналізу та коректної оцінки тих здобутків, які мали місце в історії української педагогічної думки, зокрема педагогічної спадщини С.Русової.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Принципово важливе значення для розвитку сучасної педагогічної науки мають дослідження Л.В.Артемової, А.М.Богуш, З.Н.Борисової, Я.І.Бурлаки, Л.П.Вовк, Н.П.Дічек, В.А.Качкана, Є.І.Коваленко, Н.Г.Ничкало, О.В.Проскури, О.В.Сухомлинської, О.Я.Савченко. У них аналізується наукова спадщина С.Русової з філософії, педагогіки, психології та методик навчально-виховного процесу у дошкільних навчальних закладах та у середніх школах. Змістовно висвітлюється ціла низка проблем теоретичної та методичної спадщини вченої, аналізується її практична педагогічна та просвітницька діяльність.

Постановка завдання. Проаналізувавши ті роботи, які вже проведені і які постійно поповнюють список досліджень спадщини С.Русової, ми визначили для себе, що цілеспрямованого вивчення і аналізу потребують сформульовані С.Русовою вимоги до професійних якостей вчителя.

Основний матеріал дослідження. В др. пол. XIX – на поч. XX ст. інтерес до проблем учительства у суспільстві був викликаний об'єктивними причинами. По-перше, учительство порівняно з іншими прошарками інтелігенції стояло найближче до всіх членів суспільства. По-друге, воно формувало громадянське й духовне обличчя молоді, світогляд підростаючого покоління, від знань, культури, моральних цінностей та самосвідомості якого залежало майбутнє країни. По-третє, високі вимоги, що ставило суспільство до вчителя, його особистості і професійної підготовки, сприяли прагненню вчителів до саморозвитку й самоосвіти. По-четверте, сфера народної освіти та її головний діяч – учитель – постійно знаходились у центрі уваги суспільства [3].

У XIX ст. про високу місію вчителя говорили С.Васильченко, Б.Грінченко, М.Драгоманов, О.Духнович, М.Сумцов, І.Орлай, І.Франко. Видатні вітчизняні педагоги Х.Алчевська, В.Водовозов, М.Демков, П.Каптерев, М.Корф, С.Миропольський, М.Пирогов, С.Русова, К.Ушинський обґрунтовували значущість спеціальної педагогічної підготовки вчителя, формулювали вимоги до нього як організатора навчально-виховного процесу.

С.Русова визначала навчання як складний цілісний процес, який має двосторонній характер: діяльність учителя (викладання) і діяльність учня (учіння). Вона доводила, що ефективність навчального процесу зумовлюється закономірностями пізнавальної діяльності, вимогами, які суспільство ставить перед школою, і відносинами, що складаються між учителем і учнями.

Значну увагу вчена приділяла педагогічному керівництву навчально-пізнавальною діяльністю учнів. Поділяючи значною мірою ідеї вільного виховання і проголошуючи однією з дидактичних вимог надання дитині свободи, С.Русова мала на увазі інтелектуальну свободу, надання дитині можливості максимально самостійно здобувати знання, оволодівати навичками й уміннями самоосвіти, але залишала за вчителем керівну роль як в організації, так і в спрямуванні пізнавальної діяльності учнів і формуванні їхніх пізнавальних інтересів [4, с. 10].

Серед професійних якостей учителя С.Русова називала ґрунтовну загальноосвітню підготовку, володіння глибокими знаннями у сфері своєї наукової галузі, педагогіки, психології та методики, педагогічною майстерністю, прагнення до самовдосконалення та самоосвіти.

У своїй роботі "Індивідуальність вчителя" вчена погоджується з думкою Фер'єра про те, що "... учитель, який передає дитині лише знання, – це ремісник; той, що виховує характер, – справжній митець у своїй справі" [1, с. 21].

Дослідниця була переконана, що широка загальна освіта має доповнюватися ґрунтовними знаннями з теорії та практики навчання й виховання, оскільки професія вчителя передбачає поєднання викладацької та виховної діяльності.

У зв'язку з цим педагог наполягала на необхідності розширення мережі навчальних закладів, які надавали б загальноосвітню та спеціальну педагогічну підготовку вчителю. Так, під керівництвом С.Русової було відкрито українське відділення при Фребелівському інституті у Києві та Вища школа для підготовки педагогічних кадрів у Празі. Вона читала лекції майбутнім учителям, брала активну участь у роботі учительських з'їздів, наполягала на необхідності відкриття педагогічних бібліотек, наголошувала на потребі видання педагогічної літератури.

Однією з головних умов ефективності професійної діяльності вчителя С.Русова вважала знання ним психології дитини, розуміння її характеру та врахування індивідуальних цінностей. Це має поєднуватися з глибоким дослідженням особистісних якостей учнів, створенням сприятливих умов для розвитку особистості, побудовою взаємовідносин з учнями на принципах поваги та довіри.

На думку вченої, об'єднати всі знання вчителя має філософсько-педагогічна підготовка. Вона стверджу-

вала, що "без філософії немає жодного педагогічного світогляду, ніякої глибокої обґрунтованої діяльності" [1, с. 25].

Водночас вона була переконана, що глибоке вивчення педагогом анатомії та фізіології дитини дасть йому можливість проводити фізичні вправи й стежити за правильним фізіологічним розвитком дитини.

До професійних складових підготовки вчителя педагог відносила також гарне володіння ним методикою викладання предмета спеціалізації. Вона відзначала, що "яку б науку він (учитель – Д.Н.) не передавав, продуктивність його навчання залежить від того, як він буде вчити" [1, с. 22]. С.Русова пропонувала уникати репродуктивності під час викладу навчального матеріалу, урізноманітнювати форми та методи навчання.

На її думку, саме такий підхід буде сприяти виявленню індивідуальних рис учнів і їхніх природних здібностей. Отже, С.Русова була переконана, що учитель не тільки повинен добре володіти методикою, а й працювати творчо, шукати нові методи навчання й виховання.

Називаючи вчителя "джерелом освіти", С.Русова ставила високі вимоги до його інтелектуального рівня. Особливого значення надавала вона самоосвіті педагога та окремо наголошувала на необхідності самовиховання вчителя. Вчена підкреслювала, що учитель повинен багато читати і систематично збагачувати свої знання, оскільки людина, яка навчає, має сама вдосконалюватись і багато знати.

С.Русова відзначала, що викладання та виховання вимагають від учителя моральності, інтелектуального розвитку і великого мистецтва. Він має бути творчою особистістю з яскравою індивідуальністю, а не ремісником, від якого вимагається лише трохи здорового розуму та покірності регламенту. "Треба добре пам'ятати, що самі гроші не утворять гарну справжню школу для люду, що в школі найбільшу вагу має не гарний будинок, не стіни, не книжки, не малюнки, – а творчу силу дає їй людина, яка там працює, що джерело освіти – то учитель або учителька" [2, с. 36], – писала педагог у своїй статті "До сучасного становища народного учителя".

Особистість – це головне завдання виховання, а навчання – головний засіб виховання, була переконана С.Русова. Від рівня розвитку вчителя залежить рівень сформованості особистості учня. Відповідно, як вихованцю, так і вчителю, на думку вченої, мають бути притаманні такі риси: сила почуття, терплячість у відносинах до всього живого, ревності у праці; індивідуальна оригінальність; свобода, діяльність, продуктивність, яка є джерелом творчості; непохитність, твердість у своїх переконаннях [1, с. 24]. І хоча в одній людині рідко сходяться всі ці риси, шляхом самовиховання можливо цього досягти.

Таким чином, орієнтація на кожну дитину як на індивідуальність – одна з основних вимог до вчителя, викладених у численних роботах педагога. Виконання цього завдання вимагає від учителя глибокого розуміння особливостей розвитку дітей, причин випередження чи відставання, особливостей поведінки, нахилів тощо.

Серед вимог до професійної майстерності вчителя вчена виділяла наявність педагогічних інстинктів та педагогічних здібностей, уміння будувати

спілкування з учнями на основі гуманності та врахування індивідуальних особливостей дітей.

Актуальною на сучасному етапі є думка С.Русової щодо необхідності володіння вчителем педагогічною технікою як сукупністю різноманітних умінь, які впливають на успішність результатів педагогічної праці, допомагають учителю більш повно реалізувати свій творчий потенціал, домогтися високого рівня майстерності і неповторності, індивідуального стилю діяльності.

За висновками дослідниці, оптимізація педагогічного процесу нерозривно пов'язана з особистістю вчителя, рівнем сформованості його особистісних і професійних якостей. Серед них велике значення вона надавала не тільки знанням, володінню методикою викладання й виховання, а й умінню володіти своїм голосом, рухами, психічним станом тощо.

Учена була переконана, що педагогічна техніка включає керування поведінкою вчителя, емоціями, настроєм, уміння збуджувати творче самопочуття. "Самоопанування, терпіння, спокій і ласкавість – ось необхідні риси для найкращих відносин між вихователем і учнями", [1, с. 26] – писала С.Русова у своїй статті "Індивідуальність учителя".

У своїх педагогічних роботах С.Русова наголошувала на необхідності правильного педагогічного мовлення як обов'язкової умови майстерності вчителя. Вона писала, що педагог має добре володіти словом, ясно і голосно висловлюватись. Отже, вплив мовлення вчителя на учнів залежить від рівня володіння мовою, її культури, вміння правильно обирати мовні засоби.

Висновки. Порівняльний аналіз теоретичного спадку С.Русової свідчить, що погляди вченої щодо професійної майстерності вчителя сформувалися під впливом прогресивної як вітчизняної, так і зарубіжної педагогічної думки минулого. Вивчення педагогічного доробку педагога дало змогу встановити, що основними складовими професійної майстерності вчителя С.Русова визначала: загальноосвітню підготовку, володіння глибокими знаннями з предмета викладання, педагогіки, психології та методики дисципліни; проведення навчально-виховної роботи на засадах поваги до особистості та врахування індивідуальних особливостей; прагнення до самовдосконалення та самоосвіти.

Проте наше дослідження не вичерпує всієї широти питання. Подальшого дослідження потребує проблема визначення вимог до особистості вчителя, сформульованих С.Русовою.

Література

1. Русова Софія. Вибрані педагогічні твори : у 4 кн. / Софія Русова ; за заг. ред. Є. І. Коваленко ; упоряд., прим. Є. І. Коваленко, О. М. Таран. – Чернігів : РВК "Деснянська правда", 2008. Кн. 3. – Чернігів : РВК "Деснянська правда", 2008. – 240 с.
2. Русова С. Ф. До сучасного становища народного учителя / С. Ф. Русова // Світло. – 1912. – Кн. 6. – С. 36–43.
3. Панасенко Е. А. Ідеал учителя у вітчизняній педагогічній журналістиці другої половини XIX – початку XX століття : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Панасенко Еліна Анатоліївна. – Слов'янськ, 2001. – 230 арк.
4. Таран О. М. Проблеми дидактики в педагогічній спадщині С.Русової : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / О. М. Таран. – К., 2003. – 20 с.

УДК [37.013.42+004]:361.422(4)

СОЦІАЛЬНО-ІНФОРМАЦІЙНА ОСВІТА В КОНТЕКСТІ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ СУСПІЛЬСТВА: ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ДОСВІД

Листопад О.В.

У статті представлено аналіз соціально-інформаційної освіти в контексті еволюції інформаційного суспільства у суспільство знань, визначено пріоритетні характеристики Learning 2.0 як інноваційної моделі соціально-інформаційного навчання, окреслено потенційні можливості використання позитивної європейської інноваційної практики інформатизації освіти в сучасній Україні. Ключові слова: соціально-інформаційна освіта, інформаційне суспільство, суспільство знань, модель соціально-інформаційного навчання, Learning 2.0, Web. 2.0 інструментарій.

В статье представлен анализ социально-информационного образования в контексте эволюции информационного общества в общество знаний, охарактеризована инновационная модель социально-информационного обучения Learning 2.0, конкретизированы возможности использования позитивной европейской инновационной практики информатизации образования в современной Украине.

Ключевые слова: социально-информационное образование, информационное общество, общество знаний, модель социально-информационного обучения Learning 2.0, Web. 2.0 инструментарий.

The analyses of the social-informational education in the context of the evolution of the information society into the knowledge society is given. The innovative model of social-informational instruction Learning 2.0, the application of the progressive European innovative practice potential possibilities in Ukraine are discussed in this article.

Key words: social-informational education, information society, knowledge society, learning 2.0, social computing learning model, Web.2.0 resources.

У процесі еволюції інформаційного суспільства у суспільство знань особливий вагомості набуває процес інформатизації освіти, нерозривно пов'язаний з розробкою, поширенням і запровадженням освітніх інновацій. Якість управління інноваційними процесами та їх державне стимулювання стали визначальним фактором конкурентоспроможності розвинених європейських країн. Непослідовність вітчизняної інноваційної освітньої політики зумовлює подальше відставання України від економічно розвинених країн та перетворення її на ресурсний придаток країн-лідерів.

“Стратегією інтеграції України до Європейського Союзу”, “Стратегією інноваційного розвитку України на 2010–2020 роки в умовах глобалізаційних викликів” окреслено курс розвитку нашої держави за інноваційною моделлю. Обрання такого курсу означає, що головним джерелом подальшого зростання країни мають стати нові наукові знання та процеси їх розширеного продукування і комерційного використання [3, с. 4]. Реалізація завдань освітньої політики України в контексті інноваційного розвитку перед-

бачає докладне вивчення прогресивного зарубіжного досвіду розробки і запровадження освітніх інновацій та адаптації його до особливостей розвитку вітчизняної освіти. В межах окресленої проблеми великий науковий інтерес представляє зарубіжний інноваційний досвід інформатизації освіти.

Метою представленої статті є встановлення ролі соціально-інформаційної освіти в інноваційному розвитку суспільства на основі аналізу Learning 2.0. Поставлена мета реалізується через такі завдання:

- конкретизувати сутнісні ознаки соціально-інформаційної освіти в контексті еволюції інформаційного суспільства у суспільство знань;

- визначити пріоритетні характеристики Learning 2.0 як інноваційної моделі соціально-інформаційного навчання;

- окреслити потенційні можливості використання позитивної європейської інноваційної практики інформатизації освіти в сучасній Україні.

Глобальна суспільна криза виявила фундаментальну залежність людської цивілізації від рівня

розвитку освіти. Традиційна парадигма “підтримувальної освіти”, спрямована на набуття освіти “на все життя”, змінилася на парадигму “неперервної освіти”, або “освіти протягом життя”. Нова освітня парадигма передбачає необхідність оволодіння способами неперервного набуття знань та вміння вчитися самостійно; оволодіння навичками роботи з будь-якою інформацією, формування навичок самостійного (критичного) мислення; запровадження компетентнісного підходу в освіту [1]. Йдеться про необхідність формування не лише носія знань, а й творчої особистості, здатної використовувати отримані знання для конкурентоспроможної діяльності у будь-якій сфері суспільного життя, тобто для інноваційного розвитку суспільства.

Нова освітня парадигма є ознакою інформаційного суспільства – суспільства, рівень розвитку якого визначається кількістю і якістю накопиченої інформації, її свободою і доступністю. Виникнення інформаційного суспільства нерозривно пов’язане з усвідомленням вирішальної ролі інформації у суспільному розвитку, розглядом у широкому соціокультурному аспекті таких феноменів, як інформаційні ресурси, нові інформаційні технології, інформатизація. Слід зазначити, що ідея інформаційного суспільства, започаткована в 60–70 рр. ХХ ст. (Д.Белл, А.Торфлер, М.Маклюен, Е.Масуда та ін.), суттєво еволюціонувала. Насамперед пріоритетності набуває концепція суспільства знань, а не концепція світового інформаційного суспільства, “стратегія випереджального розвитку”, яка заснована на врахуванні змінності і динамічності оточуючого світу.

Зрозуміло, що суспільство знань й інформаційне суспільство знаходяться у тісному взаємозв’язку. Так, інформаційне суспільство є функціональним блоком суспільства знань. Концепція інформаційного суспільства пов’язана з ідеєю “технологічних інновацій”, а поняття “суспільство знань” охоплює соціальні, культурні, економічні, політичні, економіко-правові аспекти перетворень, плюралістичний, пов’язаний із розвитком погляд на майбутнє. У той же час складність і динамізм змін, що відбуваються, більш повно розкриваються через концепцію “суспільство знань”.

Яскравим свідченням еволюції інформаційного суспільства у суспільство знань є такі ознаки:

- інформація і знання перетворюються на головну перетворювальну силу суспільства, а інформаційні ресурси – на стратегічні ресурси суспільства;
- глобальна інформатизація, стрімкий розвиток інформаційно-комунікаційних технологій є основою нової економіки, економіки знань;
- пріоритетними ознаками сучасного життя є новизна, швидкоплинність, прискорення;
- цикл оновлення виробничих і соціальних технологій складає шість-вісім років, що значно випереджає темпи зміни поколінь;
- неперервна освіта, здатність до перекваліфікації є необхідною умовою збереження соціального статусу особистості;
- майбутнє кожної людини залежить від здатності своєчасно знаходити, отримувати, адекватно сприймати й продуктивно використовувати нову інформацію [3].

Суттєвою оптимізаційною силою еволюції інформаційного суспільства в суспільство знань є соціаль-

но-інформаційна освіта, суперечливість і неоднозначність якої в процесі інноваційного розвитку суспільства пояснюють посилення уваги до цього наукового і соціального феномену. Соціально-інформаційну освіту слід розуміти як процес і результат інформатизації суспільства. При цьому рух інформації має відкритий і доступний характер. Таким чином, аналізований феномен є процесом і результатом сприйняття, накопичення, фільтрації, аналізу і засвоєння інформації, яка отримана від суспільства. Сукупність отриманих відкритих знань забезпечується через цілеспрямовану самостійну діяльність з оптимального задоволення індивідуальних інформаційних потреб з використанням як традиційних, так і нових інформаційних технологій. Основною метою соціально-інформаційної освіти є формування інформаційно-функціональної компетентності особистості, яка передбачає оволодіння системою засобів і методів перетворення, зберігання і передачі інформації за допомогою сучасних інформаційних технологій.

Аналіз сучасної інноваційної освітньої практики європейських країн свідчить про появу новітніх підходів, які суттєво оптимізують процес інформатизації суспільства. У цьому контексті великий інтерес представляє Learning 2.0, один з оригінальних видів соціально-інформаційного навчання, розробка і популяризація якого у сучасних європейських країнах здійснюється під егідою OECD. Learning 2.0 було започатковано у 2008 р. з метою розробки нової моделі соціально-інформаційного навчання, усвідомлення його ролі в інноваційній освітній практиці, в розвитку європейського суспільства знань [10]. Процес розробки, запровадження, аналізу результатів використання Learning 2.0 висвітлено в роботах K.Ala-Mutka, M.Bacigalupo, D.S.Brown, R.Cachia, J.Dysart, A.Ferrari, Th.Fischer, D.Ginsberg, S.Heid, S.Kluzer, M.Kribble, W.F.Kugemann, J.C.Meister, St.O’Hear, C.Pascu, Y.Punie, C.Redecker, B.Shucha, D.Wilkins та ін.; обговорення сутності цього феномену та його ролі в еволюції інформаційного суспільства посідають помітне місце в діяльності OECD, Європейського парламенту.

Аналіз праць згаданих авторів доводить, що Learning 2.0 як неформальна освіта є видом соціально-інформаційного навчання, створеним на основі інтеграції соціально-мережевого і формального (традиційного) навчання [12]. D.S.Brown зазначає, що Learning 2.0 забезпечує перехід від декартового виду навчання, за якого знання є абсолютом, що передається від вчителя учням, до неформального, соціального. Запровадження Learning 2.0, на його думку, передбачає організацію дослідницької діяльності, встановлення нових зв’язків між інформацією, суб’єктами її передачі і сприйняття. Насамперед, інтерактивне соціальне середовище за умов Learning 2.0 забезпечує максимальну участь тих, хто навчається, у навчальному процесі; “індуціює” навчання через безпосереднє входження у віртуально створений процес, що вивчається; гарантує максимально комфортні умови зворотного зв’язку, в першу чергу, через створення так званих community, або груп. Таким чином, нові і потужні пізнавальні мотиви, пріоритетність суб’єкта навчання, який через включення в інтерактивну діяльність стає центральною фігурою навчання, максимальний зворотний зв’язок забезпечують ефективність соціально-інформаційної освіти [11].

D.Wilkins вважає, що Learning 2.0 є стратегією переходу до соціальної формальної освіти, оскільки в процесі Learning 2.0 відбувається взаємозбагачення змісту як соціальної медіа освіти, так і формальної. При цьому соціально-інформаційна освіта співіснує

з традиційним видом навчання і не вичерпує його. На думку дослідника, запровадження Learning 2.0 передбачає застосування таких моделей: “вбудована модель”, “зворотня модель”, “community-модель” (див. табл. 1).

Таблиця 1

Стратегічні моделі соціального навчання Learning 2.0

№ з/п	Назва моделі	Специфічні характеристики	Засоби і методи навчання
1.	Вбудована модель (у межах формальної освіти)	Уведення засобів медіа інформації до змісту навчальних дисциплін	Курси або віртуальні класи, відеоконференції, чати, мережеві засоби
2.	Зворотня модель (у межах формальної освіти)	Обмін думками після вивчення конкретної теми	Дискусійні форуми, коментарі, соціальна мережа
3.	Community-модель (за межами формальної освіти)	Формалізація неформального спілкування в межах громади (групи)	Community-громади, групи, форуми

Зрозуміло, що “вбудована модель” дозволяє суттєво підвищити ефективність навчального процесу, зменшити фінансові витрати на його організацію. Її недоліками є відсутність безпосереднього контакту між суб'єктами навчання та неможливість здобуття практичних навичок через відсутність реального досвіду практичної діяльності. “Зворотня модель” створює умови для взаємодії учасників навчального процесу. При цьому не зміст освіти, а суб'єкти навчання, їхні погляди і переконання відіграють головну роль у процесі засвоєння знань. “Community-модель” є основою обміну засвоєної інформації, дозволяє розширити межі формального навчання. Зрозуміло, що перехід до соціальної формальної освіти передбачає активне застосування і взаємодоповнення трьох представлених моделей [11].

За даними OECD, Learning 2.0 активно використовується в більшості європейських країн, серед них пріоритетні позиції посідає Велика Британія, Фінляндія та Ісландія, Північна Німеччина, Австрія, Італія, Іспанія, Греція, Румунія, Словенія [8]. Під егідою Інституту перспективно-технологічних досліджень, Відділу єдиного дослідницького центру Європейської комісії (Institute for Prospective Technological Studies (IPTS)) та Головного директорату з питань освіти та культури Європейської комісії (European Commission Directorate General Education and Culture (DG EAS)) було розроблено 250 Learning 2.0-проектів, 8 варіантів програм, результати запровадження Learning 2.0 висвітлено у 20 працях експертних комісій [7].

Як бачимо, основними засобами Learning 2.0 є інструментарій Web. 2.0, тобто мережевий комп'ю-

Таблиця 2

Мережеві програми Learning 2.0

№ з/п	Назва програми	Специфічні характеристики
1.	Welker's Wikinomics	<ul style="list-style-type: none"> Середня економічна освіта; online спілкування та співпраця через дискусійні форуми, блоги, сайти
2.	Second Reiff (WISE) – Connecting Virtual Words with Learning 2.0	<ul style="list-style-type: none"> Вища освіта; інтеграція віртуального і реального середовища в процесі здобуття архітектурних спеціальностей
3.	IBM – Web. 2.0 for Knowledge Management and Learning at the Workplace	<ul style="list-style-type: none"> Корпоративне навчання; використання інструментарію Web. 2.0 з метою співпраці і неформальної освіти бізнес-груп, ділових партнерів
4.	Protovoulia-School Innovation and Teacher Training through Web. 2.0	<ul style="list-style-type: none"> Початкова і середня освіта; співробітництво та інструктаж учителів через інтеграцію LMS з блогами, вікі, форумами
5.	Kool (English for Glass Professionals and Glass Compendium Wiki) – Language Learning with Web. 2.0 in Vocational Training	<ul style="list-style-type: none"> Професійна освіта; пілотний проект, що охопив країни Європи; online-спілкування усіх суб'єктів навчання за допомогою Web. 2.0 інструментарію
6.	ETZ Stuttgart (ELKONET) – a Learning Community in Vocational Training	<ul style="list-style-type: none"> Професійна освіта; пілотний проект; online-навчальні групи студентів
7.	LeMill (Calibrate) – a Web. 2.0 – enhanced Community for Teachers	<ul style="list-style-type: none"> Професійна освіта вчителів; загальноєвропейський пілотний проект; використання Web. 2.0 інструментарію в роботі сучасного вчителя
8.	Nettilukio (Internet Upper Secondary School) – a Comprehensive Online Study Programmer for Secondary Education in Adult Training	<ul style="list-style-type: none"> Професійна освіта вчителів; пілотний проект; повні online-навчальні програми, віртуальні класи комп'ютерних технологій

тинг (social computing). Вони представлені блогами, групами, помітками (Del.icio.us та ін.), мультимедійною інформацією (PSS Feeds, Your Tube та ін.), соціальними мережами (My Space, Facebook), подкастингами, вірту-

альними мирами та іграми (Second Life) тощо [11; 5; 6]. На думку J.C.Meister, засоби Learning 2.0 дозволяють використовувати комп'ютерні технології для оптимізації спілкування учасників Learning 2.0 (див. табл. 3) [7].

Таблиця 3

Засоби Learning 2.0 в оптимізації навчання

№ з/п	Інструментарій Web. 2.0	Роль в Learning 2.0
1.	Wiki	Ознайомлення з сутністю понять або явищ, що вивчаються
2.	Групи	Обмін думками між учасниками навчального процесу
3.	Помітки	Виділення нової лексики; ключових характеристик понять, що вивчаються
4.	Мультимедійна інформація	Підписка на освітні канали інтернет-сайтів
5.	Соціальні мережі	Пошук відповіді на проблемне запитання з різних джерел
6.	Подкастинги	Підписка на відео-аудіонавчання в межах неперервної освіти
7.	Віртуальні мири та ігри	Імітація реальних тренінгових ситуацій

Використання social computing дозволяє збагатити зміст навчального матеріалу, сприяє появі нових форм навчання, розвитку критичного і творчого мислення, формуванню пізнавальних мотивів учасників Learning 2.0, комунікативних навичок та навичок мережевого спілкування, ключових освітніх компетентностей. Зміст social computing представлений вільними академічними відеокурсами провідних університетів Європи (MIT, Stanford, Berkeley, Harvard, Princeton, Yale), відеолекціями, Wiki, online-спілкуванням "a safe venue", освітніми програмами (Livemocha) тощо. Так, за даними Евростату, в межах Learning 2.0 представлено 6062 відеолекцій, 8348 відеофрагменти, роботи 5379 авторів. Online-спілкування "a safe venue" спрямовано на надання відеоінструкцій вчителям, суб'єктам домашнього навчання. У 2008 р. 220 тис. користувачів регулярно зверталися до "a safe venue", а кількість його щомісячних відвідувань сягала 800 тис. У 2009 р. Livemocha об'єднала 3 млн. осіб з 220 країн світу у їхньому прагненні підвищити рівень оволодіння іноземними мовами [4].

Інноваційний потенціал Learning 2.0, як зазначає Ch.Redecker, полягає в його альтернативності традиційному формальному навчанню; в широкоас-

пектності і багаторесурсності, яких не мають більшість приватних й державних навчальних закладів формальної освіти; в нових можливостях, що надаються через використання інструментарію Web. 2.0; можливості реалізації завдань неперервної освіти, освіти протягом життя [9]. Проте основними умовами формування інноваційного потенціалу Learning 2.0 дослідниця вважає використання його як нового засобу навчання, що є альтернативою традиційним навчальним посібникам; спілкування суб'єктів навчального процесу, що забезпечує обмін інформацією і створює атмосферу взаєморозуміння і взаємодопомоги; поширення інформації серед груп споживачів, які різняться за віком, культурно-національними традиціями тощо; задоволення освітніх потреб клієнтів через відкритість і доступність освітніх послуг [8].

C.Redecker підкреслює, що в результаті розробки і використання Learning 2.0 освітня практика збагатилася технологічними, педагогічними й організаційними інноваціями. Педагогічні інновації Learning 2.0 представлені новими підходами до реалізації співробітництва, спілкування, персоналізації у навчанні, формування пізнавальної мотивації суб'єктів навчальної діяльності (див. табл. 4) [10].

Таблиця 4

Характеристика педагогічних Learning 2.0 інновацій

Learning 2.0 співробітництво	Learning 2.0 спілкування	Персоналізація у Learning 2.0	Формування пізнавальної мотивації суб'єктів Learning 2.0
Децентралізована модель навчання; формування суспільства відкритої освіти; трансформація освітніх установ у громади, які навчаються; кількісне зростання споживачів освітніх послуг; трансформація структури педагогічної діяльності; поява груп навчання, груп інтересів	Нові зв'язки у навчанні; суб'єктність навчання	Самоорганізація та автономія навчання; just-in-time навчання; пріоритетність індивідуального і самоконтролю; самоуправління у неперервній освіті; відносність меж між формальною і неформальною освітою, шкільним і вільним часом	Позитивне емоційне тло; особистісний фактор; еволюція засобів навчання від традиційних до мультимедійних; стимулювання розвитку творчих здібностей і креативності; вільний обмін думками

Організаційні інновації Learning 2.0 розкриваються через розвиток неформальної освіти, становлення суб'єкт-орієнтованого навчання, формування віртуальних освітніх установ і творчих лабораторій вільних знань, перехід до нової фази освітнього підприємництва, популяризацію і поширення Learning 2.0. Такі підходи передбачають зміни в інвестуванні інновацій на етапі дифузії, розробки механізмів захисту прав і обов'язків користувачів і розробників Learning 2.0. Зрозуміло, що окреслені характеристики організаційних інновацій Learning 2.0 не заперечують у існування традиційної освіти, а лише збагачують її. Основним недоліком організаційних складових Learning 2.0 є обмеженість доступу сучасного вчителя до користування інструментарієм Web. 2.0.

Learning 2.0 є результатом технологічних нововведень і умовою їх подальшого розвитку. Пріоритетні завдання Learning 2.0 на технологічному рівні спрямовані на розробку і перехід до навчально-, змістоорієнтованої моделі (замість інформаційно-технологічної, комп'ютероорієнтованої) [7, 8].

Слід зазначити, що аналіз Learning 2.0 довів існування неоднозначних і суперечливих точок зору на роль учителя у соціально-інформаційній освіті. Необхідно усвідомити позицію фасилітатора як пріоритетну для Learning 2.0 вчителя і розробити проекти підготовки такого вчителя на рівні вищої і середньої освіти.

Більшість експертів Learning 2.0 підкреслюють його визначальну роль у процесі інформатизації суспільства. Так, у контексті неперервної освіти запровадження Learning 2.0 дозволить розв'язати деякі проблеми освіти дорослих, осіб з особливими потребами, мало-забезпечених. Крім того, Learning 2.0 оптимізує процес створення єдиного інформаційного простору; дозволяє розробити і запровадити нові методи і засоби навчання, орієнтовані на активне використання інформаційних технологій; синтезувати засоби і методи традиційної і комп'ютерної освіти; обумовлює подальший розвиток освітніх інновацій. Водночас основними проблемами і недоліками нового виду соціально-інформаційної освіти названі недостатня компетенція суб'єктів Learning 2.0 [8].

Інноваційний розвиток як стратегічне завдання вітчизняної освіти передбачає врахування європейського досвіду запровадження Learning 2.0. По-перше, такий підхід обумовлює державне інвестування вітчизняного проектування інформатизації освіти. По-друге, необхідною умовою розбудови суспільства знань в Україні є розробка вітчизняних соціально-інформаційних освітніх технологій. По-третє, поширення європейської моделі Learning 2.0 в Україні може бути реалізоване за умови високої інформаційно-технологічної і мовної компетентності населення. Розробка можливих варіантів розв'язання окреслених завдань є предметом наших подальших наукових розвідок.

Література

1. Информационное образование и информационная культура личности как факторы развития информационного общества. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.gpntb.ru/win/inter-events/crimea2001/tom/sem2/doc33.html>. – Назва з екрану.
2. Освіта для суспільства знань та проблеми формування інформаційної культури особистості. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.nbu.gov.ua/articles/crimea/2006/206.pdf>. – Назва з екрану.
3. Стратегія інноваційного розвитку України на 2010–2020 роки в умовах глобалізаційних викликів / [авт.-упоряд. : Г. О. Андрощук, І. Б. Жуляєв, Б. Г. Чижевський, М. М. Шевченко]. – К. : Парламентське видавництво, 2009. – 632 с.
4. <http://www.businesswire.com/news/home/20090625005822/en>. – Назва з екрану.
5. Dysart J. Social Computing Tools for Learning and Knowledge Sharing. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ifla.org>Activities and Group> > КМ. – Назва з екрану.
6. Meister J. C. Social Learning Arrives: Is Your Organization Ready? [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.clomedia.com/content/anmviewer.as?> – Назва з екрану.
7. Heid S. Good Practices for Learning 2.0: Promoting Innovation an In-depth Study of Eight Learning 2.0 Cases / S. Heid, Th. Fisher, W.F. Kugemann – Luxembourg : Office for Official Publications of the European Communities, 2009. – 98 p. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ipts.jrc.ec.europa.eu/> – Назва з екрану.
8. Redecker C. Fostering Innovation with Web. 2.0. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.point-elearning.com/print.php?aID=6115>. – Назва з екрану.
9. Redecker C. The (Untapped) Potential of Learning 2.0.-Creative Learning Innovation Marketplace, 2009, 16 October 2009, Lisbon. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://is.jrc.ec.europa.eu/pages/EAP/elearning.html>. – Назва з екрану.
10. Redecker C. Review of Learning 2.0 Practices: Study on the Impact of Web. 2.0 Innovations on Education and Training in Europe. JRC publ. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ipts.jrc.ec.europa.eu/pub.ctm?id=2059>. – Назва з екрану.
11. What is Learning 2.0? [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.infosyblogs.com/learning-services/2009/05>. – Назва з екрану.
12. Wilkins D. Learning 2.0 and Workplace Communities. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.astd.org/lc/2009/0202_wilkins.html. – Назва з екрану.

УДК 374.7

ОСОБЛИВОСТІ ШКІЛЬНОЇ БІЛІНГВАЛЬНОЇ ОСВИТИ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ

Нікольська Н.

Стаття присвячена пошуку шляхів прискорення та підвищення ефективності вивчення іноземних мов у середній школі на основі вивчення європейського досвіду білінгвальної освіти Великої Британії.

Ключові слова: національна мова, білінгвізм, міжкультурна комунікація, немовні предмети, полікультурне виховання, рідна мова.

Статья посвящена поиску путей ускорения и повышения эффективности изучения иностранных языков в средней школе на основе изучения европейского опыта билингвального образования Великобритании.

Ключевые слова: национальный язык, билингвизм, межкультурная коммуникация, неязыковые предметы, поликультурное воспитание, родной язык.

The article is connected with the problem of intensifying and raising the effectiveness of foreign languages learning at secondary school on the basis of British experience of bilingual education.

Key words: national language, bilingualism, intercultural communication, non-language subjects, multicultural education, mother-tongue.

Постановка проблеми. У сучасному світі дуже важливо не тільки досконали володіти рідною мовою, але й бути здатним до користування однією чи кількома іноземними. Причиною цього є необхідність міжнародного спілкування у різних галузях науки і культури, бурхливий розвиток технологій, активна міграція населення. Уміння адекватно поводитися в умовах іншомовного соціуму і представляти свою країну на належному рівні має велике значення у спілкуванні європейців, оскільки усвідомлення особливостей культури, віросповідання та світогляду співрозмовника може значно полегшити і спростити спілкування. Цю потребу менше відчують люди, рідна мова яких належить до так званих головних європейських мов, тоді як жителі невеликих країн Європи чітко усвідомлюють потребу опанування іншомовного спілкуванням на континенті, оскільки їх рідною мовою мало хто володіє поза межами рідної країни. Для громадян Європи, що об'єднується, багатомовність як мета визначена досить конкретно – кожен європейець повинен вільно володіти як мінімум двома іноземними мовами, окрім рідної. Тому в школах країн європейського континенту як першу іноземну вивчають здебільшого англійську або німецьку, як другу – німецьку, англійську або французьку, а потім – італійську та іспанську. Широко виучуваними в різних регіонах Європи є мови країн-сусідів, значно зростає інтерес до мов національних меншин та мов мігрантів, перспективними для кар'єрного росту вважаються східні мови. Фактично кожен європейський школяр, окрім рідної, вивчає ще дві або три нерідні мови [1, 3].

Аналіз останніх досліджень. Серед фахівців мовної галузі постійно тривають пошуки шляхів прискорення та полегшення навчання мов, підвищення його ефективності в закладах освіти. Потенціал іншомовної освіти досліджують досвідчені європейські фахівці, зокрема: М.Бірам, Ж.Зарат, М.Флемінг, С.Мартинеллі, Д.Марш, А.Каміллері. Різні аспекти зарубіжного досвіду в цій галузі вивчають українські компаративісти: Т.Боднарчук, Н.Зайцева, О.Кузнецова, О.Локшина, О.Першукова, В.Смелянська.

Формулювання цілей статті. Пошуку шляхів прискорення, полегшення та підвищення ефективності навчання іноземних мов завдяки вивченню європейського, зокрема досвіду двомовного навчання у Великій Британії, присвячена наша стаття.

Основна частина. В наші дні теми багатомовності та полікультурного виховання стали надзвичайно актуальними в Європі та світі. Особливого значення набуває сьогодні один з аспектів багатомовності, а саме білінгвізм і можливості його успішного використання у шкільній освіті.

За статистичними даними Євросоюзу, в наші дні приблизно 70% населення Європи певною мірою володіють двома та більше мовами. Сьогодні європейська освітня галузь розвивається в напрямі, результатом якого має стати формування громадянина – не пасивного спостерігача, а енергійного творця життєвих цінностей. Процес диверсифікації навчання іноземних мов, що активно відбувається з кін. ХХ ст., значно розширив та урізноманітнив погляди та підходи до навчання [3, с. 255].

Відповідно до Акту Конвенції про захист та зобов'язання стосовно національних меншин, що викладені в конвенціях та деклараціях Організації Об'єднаних Націй та в документах Наради з безпеки та співробітництва в Європі, зокрема у Копенгагенському документі від 29 червня 1990 р. в межах своїх освітніх систем, сторони визнають за особами, які належать до національних меншин, право створювати свої власні приватні освітні та учбові заклади і керувати ними. У місцевостях, де традиційно проживають особи, які належать до національних меншин, або де вони складають значну частину населення, у разі потреби намагаються забезпечити відповідно до можливостей та в межах своїх освітніх систем особам, які належать до цих меншин, належні умови для викладання мови відповідної меншини або для навчання цією мовою. "Сторони зобов'язуються визнати за кожною особою, яка належить до національної меншини, право вивчати свою мову" [12].

Особливість мовної політики Великої Британії полягає в тому, що вона здійснюється централізовано – урядом – та регіонально – окремо урядами Англії, Шотландії, Уельсу та Ірландії.

Розглянемо досвід шкільної білінгвальної освіти Північної Ірландії, однієї з чотирьох частин Британії. Національними мовами Північної Ірландії є гельська – офіційна мова – та англійська як друга офіційна. Однак англійська є рідною мовою та мовою повсякденного використання більшості населення, хоча й ірландською послуговуються як розмовною мовою приблизно 55000 громадян. Департамент освіти та науки Північної Ірландії відповідає за більшість загальних аспектів системи освіти. Зокрема, програма восьмирічного навчання у початковій школі включає в себе предмети, які вивчають англійською та ірландською мовами. Характерна особливість початкової та середньої школи у Північній Ірландії полягає в тому, що навчальний план пов'язує дві мови: ірландську та англійську. Вибір мови як засобу навчання визначається бажанням батьків та спільноти, її зміст базується на історичному та культурному спадку. Триває навчання в Північній Ірландії з 6 до 16 років, за цей час учні мають опанувати дві мови – ірландську та англійську. Для цього існують три типи шкіл.

- 1) школи, де англійська мова є мовою навчання;
- 2) школи на англомовних територіях країни, де ірландська мова є мовою навчання всіх предметів, так звані *Gaelscoileanna*;

- 3) школи, де ірландська є мовою навчання в районах *Gaeltacht*.

Фактично всі учні вивчають ірландську та англійську мови з початкової школи і до кінця навчання в обов'язковій школі. У програмі початкової школи не вивчаються європейські мови, це можна робити у позаурочний час. На другому рівні навчання кількість мов, які школи можуть запропонувати для вивчення, є обмеженою, тому що ірландська є обов'язковим предметом. Більшість учнів ірландську не використовують у повсякденному житті та дома, але вивчати її та інші іноземні мови престижно. Однак інші фактори, історичні, культурні та психологічні, сприяють тому, що рідна мова посідає особливе місце в душі кожного ірландця, що, у свою чергу, сприяє її вивченню. Тільки чотири сучасні іноземні мови, крім ірландської, вивчають у середніх школах Північної

Ірландії: французьку (60%), німецьку (30%), іспанську (3%) та італійську (0,5%). Міністерство освіти модернізувало навчальний план щодо ірландської мови як другої. Цей план був представлений для середніх шкіл у 1990-ті рр., для початкових шкіл – у 2000 р. Він містить у собі нові вимоги до навчальних матеріалів та пропонує використання нових методів вивчення мови [10, с. 164–167]. Особливості ірландського досвіду двомовного навчання полягають у тому, що в країні двомовна освіта здійснюється у школах, де ірландська є засобом навчання і які часто знаходяться на англомовних територіях. Такі школи можна назвати імерсійними, тому що всі предмети викладають ірландською, хоча за браком деяких підручників використовують англійськомовні, супроводжуючи конспектом, продиктованим учителем.

Цікавим, з точки зору впровадження шкільної білінгвальної освіти, є досвід Уельсу. В 1988 р. Актом освітньої реформи встановлено, що валлійська мова може бути засобом навчання в школах, а також цю мову рекомендовано вивчати як предмет школярам, які досягли 14 років, у всіх державних школах Уельсу. Змішана програма навчання, в якій передбачено використання двох мов як засобів навчання, отримала назву *Curriculum Cymraeg*, вона стала частиною Національної навчальної програми Уельсу.

За статистичними даними, приблизно 31,9 % дітей навчаються у валлійськомовних школах, а англійська вивчається як предмет. Налічується 448 валлійськомовних початкових шкіл та 54 середні школи, що об'єднують 91300 дітей. Ця ситуація є наслідком сорокарічного зростання загальної освіти в Уельсі. За результатами аналізу національних тестів, проведених Міністерством освіти, було доведено, що у процесі навчання з використанням валлійської як мови навчання учні отримують достатньо високий рівень знань. Негативного впливу на рівень англомовної компетенції не відмічено. Тому потреба в школах, де валлійська є мовою навчання, зростає. Слід зазначити, що на впровадженні таких шкіл полягають і суто англомовні батьки, що зовсім не володіють валлійською, але проживають на території Уельсу [11, с. 208–210]. За офіційними даними, школи в Уельсі можна розділити на такі категорії двомовної освіти:

- 1) початкові школи, де валлійська мова є єдиною та основною мовою навчання;

- 2) початкові школи, де дітей навчають двох мов і валлійська частково використовується як мова навчання;

- 3) початкові школи, де валлійську вивчають як другу мову і не застосовують як мову навчання;

- 4) середні школи, де валлійську вивчають як першу чи другу мову:

- а) середні школи, де валлійську вивчають лише як першу мову;

- б) середні школи, де валлійську вивчають лише як другу мову;

- 5) середні школи, де валлійську не вивчають узагалі [4, с. 15–16].

Особливості валлійського досвіду двомовних шкіл полягають у тому, що двомовна освіта в Уельсі сприяє збереженню рідної мови, зростанню полікультурності населення, покращенню білінгвальних навичок.

Досвід шкільної білінгвальної освіти у Шотландії також має свої особливості. На поч. XX ст. 5% населення Шотландії розмовляли гельською, це приблизно 250000 громадян. В Освітньому акті (1872 р.) у Шотландії не було зазначено жодної рекомендації щодо збереження гельської мови, навпаки, її використання не підтримували у школах. Стефен Д. Крашен (Stephen D. Krashen), дослідник у галузі лінгвістики, стверджує, що шкільна система у Шотландії була головним фактором, що сприяв занепаду гельської мови. Англійська мова домінувала у навчанні, створюючи негативне ставлення до рідної, поглинаючи національну мову і культуру англійської та заохочувала обдарованих дітей залишати рідні місця [5, с. 57–58]. Отже, шотландська система шкільної освіти має відмінності від англійської, уельської та ірландської, вони полягають у:

1) наявності Національної навчальної програми, що налічує 15 національних директив (норм) щодо різних аспектів білінгвального навчання;

2) наявності національного тестування P4 (у віці 8–9 років) та P7(у віці 11–12 років), яке перевіряє рівень знань з мов;

3) учнів тому, що двомовного навчання підтримують у загальноосвітніх школах, для них виділяється додатковий час, організовуються гуртки, де вдосконалюють знання з мов.

В Центральному Единбурзі налічується приблизно 20 двомовних шкіл та 50 таких шкіл – у Глазго. У кожній із них навчаються, в середньому, по 200 учнів у віці від 5 до 12 років. На сім класів є чотири двомовних вчителі. В цих школах діти вивчають такі предмети: мистецтво, релігієзнавство, фізичне виховання, медицину, соціальні предмети. Діти, котрі погано володіють англійською, мають додатковий урок з цього предмета. Такі школи існують для того, щоб зберігати національну мову і культуру, залучати молодь до пізнання національних цінностей, розповідати про традиції і звичаї свого народу, про його минуле і, тим самим, давати надію на майбутнє, сприяти вільному володінню як англійською, так і національною мовою і таким чином підвищити конкурентоздатність та підготувати до мобільності учнів, виховувати у них толерантне ставлення до представників інших культур.

Білінгвальна освіта поширюється не лише завдяки усвідомленню необхідності захищати валлійську, гельську мови від занепаду, але з освітніх, політичних, ідеологічних, економічних, культурних міркувань. Зокрема, люди, в арсеналі яких є дві мови, мають більше шансів на працевлаштування. Якщо у XIX та на поч. XX ст. ці мови вважалися безперспективними, бо на той час не мали економічної цінності, то тепер ситуація змінилася. Сьогодні двомовна освіта розвивається завдяки поєднанню місцевих потреб та можливостей і з урахуванням вимог існуючих навчальних програм.

Підходи до формування двомовності в Англії відрізняються від Уельсу, Шотландії та Ірландії, де білінгвальне навчання зазвичай спрямоване на захист та відродження місцевих мов. В Англії двомовне навчання стосується, в першу чергу, учнів – вихідців із сімей мігрантів, які не так давно прибули до країни, школярів, національні традиції і мову яких батьки та родичі намагаються зберігати вдома, а також завдяки

відвідинам церкви чи мечеті. Слід зазначити, що кількість представників національних меншин, які проживають на території Англії, досить численна, зокрема, тут можна почути мови арабську, бенгальську, урду, кантонську, гуератську, грецьку, хінді, італійську, турецьку, українську і тощо. Двомовність населення присутня у школі, на роботі, в релігійних общинах, культурному житті та в засобах масової інформації [5, с. 59].

До поч. 70-х рр. минулого століття школи в Англії мали досить однорідний за національністю склад учнів. Але з активізацією міграційних процесів у Європі та світі англійські міста стали принадливими для великої кількості бажаючих змінити своє життя, тому з часом етнічний склад учнів значно урізноманітнівся [9, с. 76–77]. Міністерство освіти Англії у 1963 р. впровадило проект “Англійська для іммігрантів” Цей проект надав можливість дітям, які не володіли мовою країни, інтенсивно вивчати англійську. Запровадження цієї політики сприяло інтеграції дітей іммігрантів в іншомовний соціум.

В Англії невелика кількість шкіл може запропонувати забезпечення CLIL (Content and language integrated learning), використовуючи в навчальному процесі поєднання англійської з іноземною (французькою, німецькою чи іспанською). Зокрема, тут налічується 212 спеціалізованих мовних коледжів та сім шкіл, які поєднують мови з іншими спеціальностями. Незалежне національне дослідження у вивченні мов (2000 р.) запропонувало навчальну програму двомовного навчання (Nuffield Foundation, 2000). Успішний результат цього дослідження вплинув на здобуття фінансової підтримки з боку Міністерства освіти. Мета проекту Content and Language Integration Project сформульована так:

- підвищити стандарти кваліфікації за допомогою навчального плану;
- удосконалити вивчення іноземної мови;
- розвинути більш інтегрований підхід до розподілу навчальної програми.

Навчальний план двомовних шкіл, які беруть участь у проекті, має перелік таких предметів: географія, історія, медицина, фізика. Французька, німецька іспанська – це мови, які були запропоновані проектом у початковій та середній школах. Кількість учнів, задіяних у процесі білінгвального навчання, не дуже велика. Наприклад, в одній із середніх шкіл протягом року у віці від 12 до 13 вивчають географію французькою та іспанською. В іншій школі дев'ять школярів вивчають історію французькою, іспанською чи німецькою протягом року у віці 13–14 років.

Особливість досвіду Англії полягає в тому, що він сприяє швидкій адаптації дітей мігрантів в англомовному середовищі, надає можливість англомовним дітям вивчати європейські мови та долучатися таким чином до їх культурних і наукових надбань.

Висновки. Отже, білінгвальні двомовні школи у Великій Британії – це перспективна галузь, що активно розвивається у різних частинах Британії – Англії, Шотландії, Ірландії, Уельсі. Такі школи мають значні відмінності щодо мети і змісту навчання залежно від культурних традицій, які існують у суспільстві, й сучасних освітніх потреб, але їх об'єднує прагнення зберегти національну ідентичність учнів та ознайомити їх з культурними надбаннями.

Література

1. Beacco J. C. Guide for the Development of Language Educational Policies in Europe. From Linguistic Diversity to Plurilingual Education, Council of Europe, Language policy Division / J. C. Beacco, M. Byram. – 2002. – 115 p.
2. Content and language integrated learning (CLIL) at school in Europe, 2006, Eurydice. – 80 p.
3. Foreign Language Teaching in Schools in Europe. European Commission, The Information Network on Education in Europe. Printed in Belgium – 2001. – 227 p.
4. Hugo Baetens Beardsmore. European Models of Bilingual Education. Multilingual Matters LTD. – Clevedon. – 1993. – 205 p.
5. Baker. Key Issues in Bilingualism and Bilingual Education. Multilingual Matters Limited / Baker. – 1988. – 217 p.
6. Matheus H. D. A Successful Model of German – English Education / Matheus H. D. // The Euro CLIC Bulletin. – 1998. – № 4.
7. Stoks G. The common European Framework of Reference for Language Learning and Teaching / G. Stoks // The Euro CLIC Bulletin. – 1998. – N 4. – P. 5.
8. European Charter for Regional or Minority Languages – Charte Européenne des Langues regionales on Minoritaires. Strasbourg, 5.XI. 1992. – Strasbourg : Council of Europe Publishing, 1998. – European Treaty Series/ 148 p.
9. Protherough Robert. “Mother Tongue” Teaching the Mother Tongue in England/Tulasiewicz Witold (editor) / Robert Protherough. – London, GBR : Continuum International Publishing, 2005. – 241 p.
10. O Laoire, Muiris. Language Use and Language Attitudes in Ireland/Lasagabaster David (editor) “Multilingualism in European Bilingual Contexts; Language Use and Attitudes, 2006. – 250 p.
11. Laugharne, Janet. Language Use and Language Attitudes in Wales/Lasagabaster David (editor) “Multilingualism in European Bilingual Contexts; Language Use and Attitudes, 2006. – 250 p.
12. Рамкова конвенція про захист національних меншин [Електронний ресурс] : Документ 995_055, редакція від 09.12.1997 на підставі 703/97–вр, чинний. – Режим доступу : <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main>. (5.10.2009). – Назва з екрану.

УДК 37.013.74: 001.8](100)

ОРГАНІЗАЦІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЕРВІНА ЕПСТЕЙНА У МІЖНАРОДНИХ АСОЦІАЦІЯХ КОМПАРАТИВІСТІВ-ОСВІТЯН

Теодорович А.Ю.

У статті висвітлена роль відомого фахівця в галузі порівняльної педагогіки Ервіна Епстейна у становленні та розвитку провідних професійних асоціацій світу, окреслено позитивні здобутки цієї співпраці.

Ключові слова: Е.Епстейн, науково-педагогічні товариства, еволюція, архіви, порівняльна педагогіка, міжнародне співробітництво.

В статье освещены основные направления сотрудничества видного исследователя в области сравнительной педагогики Э.Эпстейна и ведущих профессиональных ассоциаций мира, изложены положительные стороны этой деятельности.

Ключевые слова: Э.Эпстейн, научно-педагогические общества, эволюция, архивы, сравнительная педагогика, международное сотрудничество.

The main impacts of Professor Epstein activity on the development of the world's leading comparative education societies, are covered in the article. The cooperation suggestions for Ukrainian educational institutions and the organisations under review are given.

Key words: E.Epstein, scientific education societies, evolution, archives, comparative education, international cooperation.

Постановка проблеми. Порівняльна педагогіка як наука продовжує пошук ґрунтовних методологічних засад своєї пізнавальної діяльності. Освітняни-компаративісти постійно вдосконалюють методи та прийоми, якими вони користуються під час зіставлення різних систем освіти, впровадженні зарубіжного досвіду. Важливим засобом координації та оптимізації цих зусиль є галузеві науково-громадські організації. На думку Б.Л.Вульфсона, саме утворення міжнародних та національних наукових та інформаційних установ в галузі освіти передувало перетворенню порівняльної педагогіки на самостійну галузь наукового пізнання [1, с. 20].

Стан дослідження проблеми. Слід зазначити, що окремих робіт, присвячених історії співпраці Ервіна Епстейна та міжнародних товариств педагогів-компаративістів, немає. Певні відомості про співробітництво професора Епстейна та Міжнародної Ради порівняльно-педагогічних товариств подаються в статті А.Теодоровича [3, с.13].

Метою статті є вивчення досвіду плідної багаторічної співпраці відомого педагога-компаративіста Ервіна Епстейна з професійними науково-педагогічними громадськими організаціями.

Від самого свого існування найстаріша (заснована у 1956 р.) професійна організація компаративістів-освітян – Товариство порівняльної педагогіки та міжнародної освіти в США (Comparative and International Education Society) – набула міжнародного статусу. Про

це свідчить назва об'єднання: у ній і дотепер відсутня географічна адреса організації. До того ж чверть членів "Товариства" не є громадянами США, приблизно 15% з них – канадці, а щорічні конференції Товариства неодноразово проводилися за межами країни [9, с. 11].

Члени "Товариства" відіграли значну роль і у створенні у 1970 р. Міжнародної ради порівняльно-педагогічних товариств (World Council of Comparative Education Societies). Про тісне співробітництво цих двох координаційних центрів свідчить і те, що президенти "Товариства" неодноразово головували і в Міжнародній раді. Зокрема, професор Ервін Епстейн обіймав обидві посади одночасно: він головував у Раді у 1980–1983 рр., а президентом Товариства став у 1982 р.

Ервін Епстейн (народився у 1939 р.) нині є професором культурології та освітньої політики університету Лойола в Чикаго. У різні роки він працював на кафедрах педагогіки та соціології профілів у вищих закладах освіти не тільки США, а й Аргентини, Бразилії, Великобританії, Колумбії, Німеччини, Мексики, Росії, Тайваню; консультантом у таких організаціях, як Всесвітній банк, Національний стипендальний комітет з гуманітарних наук (США), Канадський дослідницький центр із соціології, Міністерство освіти Чилі; інспектував навчально-виховну роботу у 23-х університетах.

Ервін Епстейн є лауреатом багатьох нагород. Серед них Lourdes Casal Award – за видатну роботу

у галузі соціологічних наук на Кубі у 1985 р., у 2005 р. почесне товариство Фі Бета Дельта (Phi Beta Delta) визнано його міжнародним професором року (International Professor of the Year). Професор неодноразово виступав із ключовими доповідями на міжнародних конференціях порівняльно-педагогічних товариств, причому не тільки на обох американських континентах, а й у Європі. Із лекціями з порівняльно-педагогічної тематики професор виступав в університетах Аргентини, Іспанії, Колумбії, Куби, Нікарагуа, Німеччини, Перу, Південної Африки, Росії, Тайваню.

Діапазон дослідницьких інтересів науковця включає такі різноманітні теми, як вплив хвороб, викликаних паразитами, на академічну успішність, патріотична освіта школярів соціально й економічно маргінальних спільнот, місце освіти в процесах глобалізації та демократизації, теоретико-методологічні питання педагогічної компаративістики. Професор є автором “педагогічної теорії фільтрувального ефекту”, яка пояснює вплив шкіл на самоідентифікацію школярів, що перебувають у маргінальному становищі. Незважаючи на те, що вчений розпочинав свою діяльність як дослідник латиноамериканської теорії освіти, він також є автором праць про вищу освіту КНР і Тайваню [10].

Е.Епстейн є співголовою об'єднаного Центру порівняльного права та педагогіки університету Лойола в Чикаго, а також директором заснованого у 2005 р. Центру порівняльної педагогіки в цьому ж університеті. Об'єднаний центр зосереджує свої дослідження на дотриманні прав дітей на освіту у різних країнах земної кулі. Окрім адміністративної роботи, професор Епстейн постійно викладає в Чиказькому університеті вступний курс до порівняльної педагогіки, теорію компаративістики, інші спецкурси.

Характерно, що початок співпраці Е.Епстейна з Товариством (1962 р.) збігся з його вступом до аспірантури при університеті Чикаго. Саме в цей час починається викладання педагогічної компаративістики в його альма-матер: почесний професор університету Джон Возняк прочитав тут перший спецкурс з цього предмета у 1961 р. Інший почесний професор університету, який викладав у той час порівняльну педагогіку, Джеральд Гутек, став науковим керівником докторанта Ервіна Полака – автора ґрунтовного аналізу спадщини одного з найвизначніших компаративістів ХХ ст. Ісака Кандела. Саме професора Гутека змінив на посаді завідувача кафедри освітньої політики та менеджменту у 1996 р. Ервін Епстейн. У цей час Центр порівняльної педагогіки Чиказького університету за кількістю студентів, професорсько-викладацького складу та варіативністю програм стає не тільки найбільш значущим у штаті Іллінойс, а й однією з найвизначніших освітніх інституцій США та загалом світу – аспірантами та стажерами Центру є громадяни Беніну, Венесуели, Гонконгу, Греції, Естонії, Індії, Ірану, Іспанії, Італії, Камеруну, Кенії, Колумбії, Литви, Ліберії, Мексики, Мозамбіку, Монголії, Нігерії, Таїланду, Фінляндії та Японії [5].

Із приходом Е.Епстейна на посаду завідувача кафедри освітньої політики та менеджменту пов'язана співпраця університету Лойоли в Чикаго із Міжнародною радою порівняльно-педагогічних товариств, за сприяння якої у 1996 р. при університеті

започатковано Архів вступних курсів з порівняльної педагогіки та міжнародної освіти (Archive of Introductory Courses of Comparative and International Education). Характерно, що значну роботу в Архіві виконують члени університетського студентського наукового товариства з порівняльної педагогіки [4].

У 2003 р. на симпозіумі Міжнародної ради професорів Е.Епстейном, К.Стоун та тоді ще докторантом Б.Коллітом були представлені результати перших тридцяти досліджень, що надійшли до Архіву. Навчальні плани вступних курсів до предмета “Порівняльна педагогіка” (сьогодні це близько 50-ти надходжень) можуть бути одержані через інтернет. Переважна більшість матеріалів надійшла від фахівців з Північної Америки, декілька – з університетів Великобританії та Гонконгу, по одному курсу надіслали фахівці Бурунді, Естонії, Індії, Норвегії, ПАР, Фінляндії. Співробітники Архіву продовжують запрошувати до співробітництва науковців різних країн, водночас заохочуючи тих, хто вже надіслав матеріали, до їх поновлення. Більшість наукових матеріалів супроводжується інформацією про структуру та тематику розділів, а також рекомендованою літературою.

Метою Архіву є, насамперед, допомога у розробці навчальних програм з предмета “Порівняльна педагогіка”, що передбачає обговорення авторського бачення змісту відповідних навчальних курсів не тільки із співвітчизниками, а й із зарубіжними колегами [5].

Незважаючи на те, що порівняльна педагогіка пройшла досить тривалий шлях розвитку, єдності поглядів та наукових підходів до проблем цієї науки ще не вироблено [2, с. 19]. Саме тому корисним є такий напрямок діяльності Архіву, як розгортання дискусії довкола переліку фундаментальних праць, так званого канону порівняльної педагогіки, через складання бібліографії праць, рекомендованих до вступних курсів з цієї дисципліни в університетах. Під канонем британські компаративісти Л.Тиклі та М.Крослі розуміють “літературу, визнану викладачами порівняльної педагогіки такою, що містить основну частину знань, питань, теоретичних і методологічних положень, що визначають порівняльну педагогіку як галузь наукових досліджень” [4]. Співробітники Архіву погоджуються з таким підходом до визначення канону, однак зазначають, що він є далеким від усталеного і в багатьох випадках викликає дискусії. Наявність в абсолютній більшості запропонованих науковцями курсів з порівняльної педагогіки переліків рекомендованої літератури спрощує завдання окреслення такого канону.

Нарешті, наявна база даних дає можливість дослідникам та студентам, які планують продовжувати свої дослідження в галузі порівняльної педагогіки, зорієнтуватись у виборі відповідного університету.

Ще одним прикладом тісної співпраці Е.Епстейна та “Товариства” є редагування ним у 1988–1998 рр. головного періодичного видання цього осередка компаративістики – професійного реферованого журналу “Порівняльно-педагогічне ревію” (“Comparative Education Review”). За даними офіційного веб-сайту “Товариства”, це періодичне видання “досліджує навчально-виховний процес у всьому світі, соціальні, економічні та політичні сили, які на цей процес впливають” [6]. На посаді редактора Е.Епстейн випустив найбільшу кількість чисел цього журналу

в історії Товариства. Показово, що видається "Ревю" саме в університеті Лойоли Чикаго.

Слід відзначити вільний доступ до змісту всіх чисел "Порівняльно-педагогічного ревію" на вебсайті "Товариства", а також солідні бібліографічні покажчики статей, присвячених педагогічній компаративістиці, які містять не тільки це видання, а й інша фахова періодика. У передмові до другого видання покажчика, складеного Крістіною С.Паркер та Ервіном Х.Епштейном, зазначається, що на відміну від попереднього зразка, який містив алфавітний каталог журнальних статей за 1957–1991 рр., надається іменний, систематичний та географічний покажчик статей, що побачили світ у 1957–1998 рр. Цікаво, що інформація, розміщена на сторінках журналу, стосується освітніх явищ більше ніж ста народів та народностей [6].

Окрім роботи в "Ревю", Е.Епштейн є членом редколегій 18 науково-педагогічних видань, а також заступником головних редакторів журналів "Освіта та урбанізоване суспільство" (Education and Urban Society) та "Міжнародний журнал освітньої реформи" (International Journal of Educational Reform)

Поza сферою своєї уваги досвідченого професора не залишається і громадська робота. Перебуваючи на посаді архіваріуса "Товариства" (Society historian), він невтомно просуває ідею перетворення новоствореного архіву із сховища документів на дослідницьку установу, яка могла б слугувати надійним джерелом достовірних досліджень освітан-компаративістів, а також майбутніх організаторів аналогічних громадських наукових об'єднань. Як зазначає професор Епштейн, уже саме існування архіву є свідченням значущості не тільки "Товариства", а й галузі досліджень, яку воно представляє [8, с. 3].

Архів було засновано у 1980 р. за ініціативи Ради директорів "Товариства" та головного редактора "По-

рівняльно-педагогічного огляду" професора Джорджа Бірідєя. Розташований у приміщенні Кентського університету США, він зберігає матеріали редакції "Порівняльно-педагогічного ревію" та "Вісника Товариства", архіви його президентів, а також надходження з восьми інших американських університетів: офіційну документацію, листування, аудіо-, фото- та відеоматеріали, що стосуються їхнього співробітництва з організацією. Незважаючи на свій молодий як для архіву вік, ця установа має уже досить солідні колекції.

Дослідників історії порівняльно-педагогічних наукових об'єднань має зацікавити той факт, що донедавна архів був офіційним депозитарієм документів Міжнародної ради порівняльно-педагогічних товариств, тому деякі його матеріали висвітлюють історію становлення і цього авторитетного осередку освітянської компаративістики. Ервін Епштейн висловлює переконання, що завдання цієї інституції полягає не тільки у збереженні та примноженні матеріалів, що стосуються порівняльно-педагогічних досліджень, а й у перетворенні його на могутній засіб подальших досліджень, доступний широкому загалові компаративістів [8, с. 4].

Висновки. Українська педагогічна компаративістика долає перші кроки на шляху організації своїх професійних об'єднань. Попереду – налагодження контактів (обмін науковцями та студентами, проведення спільних нарад тощо) із відповідними дослідницькими установами усього світу, серед яких вищезгадані є одними з найавторитетніших. Завдячуючи великим надбанням організацій, очолюваних Е.Епштейном, зокрема архівам, маємо висловити надію, що вітчизняні фахівці в галузі порівняльної педагогіки скористаються цими напрацюваннями і поживлять контакти зі своїми колегами з вищезазначених інституцій.

Література

1. Вульфсон Б. Л. Сравнительная педагогика / Б. Л. Вульфсон, З. А. Малькова. – М. : Институт практической психологии ; Воронеж : НПО "МОДЭК", 1996. – 256 с.
2. Єгоров Г. Тенденції розвитку порівняльної педагогіки за кордоном / Г. Єгоров, Н. Лавриченко // Шлях освіт. – 1999. – № 1. – С. 19–24.
3. Теодорович А. Роль зарубіжних наукових центрів з порівняльної педагогіки та міжнародної освіти у розвитку компаративістики / А. Теодорович // Порівняльно-педагогічні студії. – 2009. – № 2. – С. 12–25.
4. Archive of Introductory Courses of Comparative and International Education. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.luc.edu/cce/ciecap.shtml>. – Назва з екрану.
5. Center for Comparatve Education at Loyola University, Chicago [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.luc.edu/cce/about.shtml>. – Назва з екрану.
6. Comparative Education Review. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.journals.uchicago.edu/page/ce/brief.html>. – Назва з екрану.
7. Comparative and International Education Society. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.cies.us>. – Назва з екрану.
8. Erwin H. Epstein. An Archival Retrospective. June, 2008. – P.1–5. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://cies.us/An%20Archival%20Retrospective.pdf>. – Назва з екрану.
9. Erwin H. Epstein. Crucial Benchmarks in the Professionalization of Comparative Education // Erwin H. Epstein. Comparative Education at Universities World Wide. Second Edition. – WCCES, Bureau for Educational Services, Geneva, 2008. – P. 9–24.
10. Erwin H. Epstein. Short Biography and Significant Contribution. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://cieclopedia.org/Entry.aspx?id=83>. – Назва з екрану.

УДК 371(410)

КЛЮЧОВІ ЕТАПИ НАВЧАННЯ ЯК ОСНОВА ОРГАНІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ У БРИТАНСЬКИХ ШКОЛАХ

Постоленко І.С.

У статті охарактеризовано організацію навчання у школах Великої Британії відповідно до чотирьох ключових етапів навчання, визначено навчальні предмети на кожному з етапів навчання, проаналізовано специфіку британського курікулуму у територіальних одиницях країни.

Ключові слова: курікулум, ключовий етап навчання, предмети ядра, базові предмети навчання.

В статье охарактеризовано организацию обучения в школах Великой Британии в соответствии с четырьмя ключевыми этапами обучения, названы учебные предметы на каждом этапе обучения, проанализировано специфику британского курикулума на территориальных единицах страны.

Ключевые слова: курикулум, ключевой этап обучения, предметы ядра, базовые предметы обучения.

The article analyses the organization of education in British schools according to the four key stages of education. Educational subjects at every stage of study are defined. The specificity of the curricula for different British locations is analyzed.

Key words: curriculum, key stage of education, core subjects, basic subjects.

Результати багатьох досліджень якості знань, отриманих учнями у школах, свідчать про те, що надзвичайно важливими є не тільки предмети, які вивчають учні, а й організація навчальної діяльності учнів у класі. На нашу думку, учням однаково важливо і те, що вони вивчають, і те яким чином вони навчаються. Саме спосіб організації роботи в класі впливає на рівень взаємодії учнів з учителями, на можливості і доступність засобів навчання і, зрештою, на якість отриманих учнями знань.

Проблема організації навчання в школах України досліджувалася значною кількістю вітчизняних та зарубіжних учених, зокрема О.Л.Ткаченко, Г.М.Салашенко, І.Г.Єременко, Л.Д.Березівською, Н.М.Бібік, Г.В.Марченко тощо. Зважаючи на інтеграцію України в європейський освітній простір, надзвичайно цінним у цій царині є для нас досвід європейських країн, зокрема Великої Британії. Завданням нашої статті є проаналізувати британський курікулум, етапи навчання у британських школах і теоретичний підхід до організації навчання в школах країни з метою вивчення британського досвіду та запровадження його позитивних і релевантних елементів в українських школах.

У Великій Британії курікулум має своєрідну специфіку. Відомо, що обов'язкове навчання включає в себе два етапи: початковий і середній. Проте можна говорити про певні розбіжності, які виникають у процесі організації навчальної діяльності у різних територіальних одиницях Сполученого Королівства. Зокрема, існують розбіжності щодо віку початку навчання учнів у різних частинах Великої Британії: у

Північній Ірландії учні починають навчання у віці чотирьох років, а в Англії, Уельсі та Шотландії – у віці п'яти років [6, с. 65].

Національний курікулум Англії та Уельсу є визначеним державним навчальним планом. Він розрахований на те, що учні проводять близько 80% часу у школі. Навчальний курікулум Англії враховує в себе 9 предметів, а в Уельсі – 10 (включаючи валлійську мову). Всі навчальні предмети поділяються на дві категорії: предмети ядра та базові предмети. Предмети ядра (англійська мова, математика, природничі науки, а також в Уельсі – валлійська мова) вивчаються впродовж усіх років обов'язкового навчання в школі. Деякий інший підхід існує до вивчення базових предметів. Технологія, історія, географія, музика, мистецтво та фізкультура вивчаються учнями до 14 років (включається також валлійська мова для шкіл з неваллійською мовою викладання); сучасна іноземна мова впроваджується у навчання з 11-річного віку учнів і вивчається до 16 років.

Учні у віці 16 років повинні вивчати предмети ядра, технологію, сучасну іноземну мову, фізкультуру, а також історію або географію за вибором [7, с. 22].

Національний курікулум Шотландії, який керований Шотландським виконавчим відділом освіти (Scottish Executive Education Department), має на меті забезпечити баланс, узгодженість, поступовість через освітні галузі, які визначені навчальним планом. Такими освітніми галузями є мова, математика, предмети природничого циклу, мистецтво, а також релігійна, моральна та соціальна освіта. Під кінець другого

року навчання учні вибирають із запропонованого переліку предметів до 75% предметів ядра навчальної програми та до 25% предметів за вибором. Великий акцент робиться на профільному навчанні, але всі учні повинні продовжувати навчання до 16-річного віку, вивчаючи англійську мову, математику, природничі науки та сучасну іноземну мову [5, с. 58].

У Північній Ірландії учні навчаються за звичайним навчальним планом, який базується на релігійній освіті, п'яти широких навчальних освітніх галузях та шести обов'язкових напрямках навчання, які безпосередньо пов'язані з навчальним планом. Широко навчальні галузі – це англійська мова, математика, природничі науки технології, творчі навчальні дисципліни та мови. Шість обов'язкових навчальних напрямків – це освіта для культурного розуміння, культурна спадщина, валеологія, інформаційні технології, лише у середніх школах – економіка та освіта для подальшої кар'єри [11, с. 645].

У сучасній Великій Британії існують чотири ключових етапи шкільної освіти – K1, K2, K3 і K4. Шкільна навчальна програма (курікулум) з будь-якої дисципліни укладається з урахуванням відповідних вікових особливостей і рівнів психофізичного розвитку учнів на кожному з етапів навчання, а саме учнів: 5–7 років – етап K1, 7–11 років – етап K2, 11–14 років – етап K3, 14–16 років – етап K4 [1, с. 33–40].

Шкільний курікулум британських шкіл спрямований на надання рівних можливостей для всіх учнів стосовно навчання та навчальних досягнень. Крім того, британський шкільний курікулум сприяє духовному, моральному, соціальному та культурному розвитку учнів та ставить за мету підготувати учнів до дорослого життя [8].

Етап навчання 1 (Key Stage 1 (KS1)) є визначеним терміном дворічного навчання учнів віком від 5 до 7 років у державних школах Англії та Уельсу, відомих як перший та другий роки навчання (Year 1, Year 2). У Північній Ірландії етап навчання 1 відповідає третьому та четвертому рокам початкової освіти учнів. Термін (Key Stage 1) визначений Актом про освіту 2002 (Education Act 2002) як "період навчання у школі учнів з шести років до семи років" [13, с. 3]. Термін "ключовий етап навчання 1" використовується для визначення групи учнів, які вивчають предмети програми згідно з вимогами національного курікулуму (National Curriculum). Усі учні на цьому етапі навчання мають вивчати орієнтовно 13 предметів:

- англійська мова (English);
- математика (Mathematics);
- природничі науки (Science);
- інформаційні та комунікаційні технології (Information and Communication Technology);
- технології та дизайн (Design and Technology);
- історія (History);
- географія (Geography);
- мистецтво та дизайн (Art and Design);
- музика (Music);
- фізичне виховання (Physical Education);
- релігійна освіта (Religious Education);
- громадянство (Citizenship);
- особистісний та соціальний розвиток учнів і навчання здоровому способу життя (Personal, social and health education) [13].

Останні два з перерахованих вище шкільних предметів є факультативними.

У Північній Ірландії на цьому етапі навчання школярі вивчають такі предмети:

- мова та література (Language and Literacy);
- математика (Mathematics and Numeracy);
- мистецтво (The Arts);
- світ навколо нас (The World Around Us);
- особистісний розвиток та взаєморозуміння (Personal Development and Mutual Understanding);
- фізичне виховання (Physical Education) [10].

Етап навчання 2 (Key Stage 2) – це чотирирічний термін навчання у державних школах Англії та Уельсу, який охоплює третій, четвертий, п'ятий та шостий роки навчання (Year 3, Year 4, Year 5 and Year 6), вік учнів – 7–11 років. У Північній Ірландії ступінь навчання 2 відповідає п'ятому, шостому та сьомому рокам навчання учнів віком 8–11 років. Термін (Key Stage 2) визначений Актом про освіту 2002 (Education Act 2002) як "період навчання в школі учнів з восьми до одинадцяти років" [13, с. 3]. Термін "етап навчання 2" використовується для визначення групи учнів, які вивчають навчальні предмети програми згідно з вимогами національного курікулуму (National Curriculum). Усі учні на цьому етапі навчання мають вивчати 14 предметів (предмети, які вивчаються на першому етапі навчання і на додаток сучасна іноземна мова (Modern Foreign Language)) [13].

У Північній Ірландії на цьому етапі навчання передбаченими для вивчення є ті самі предмети, які вивчаються на першому етапі навчання [10].

У кінці другого етапу навчання, у віці 11 років (шостий рік навчання), учні проходять тестування з англійської мови, математики та природничих наук. Тести перевіряє зовнішня комісія, їх результати публікуються в атестатах успішності учнів.

Етап навчання 3 (Key Stage 3) – це трирічний термін навчання у державних школах Англії та Уельсу, інакше кажучи, це сьомий, восьмий та дев'ятий роки навчання (Year 7, Year 8, Year 9), вік учнів – 11–14 років. У Північній Ірландії етап навчання 3 відповідає першим трьома роками здобуття середньої освіти, це восьмий, дев'ятий та десятий роки навчання. Термін (Key Stage 3) визначений Актом про освіту 2002 (Education Act 2002) як "період навчання в школі учнів з одинадцяти-дванадцяти до чотирнадцяти років" [13, с. 3]. Усі учні на цьому етапі навчання, відповідно до навчального плану, мають вивчати 14 предметів (аналогічно другому етапу навчання, але додається ще один аспект – економічна освіта учнів до предмета індивідуальна, соціальна та санітарна освіта учнів) [8].

У Північній Ірландії на зазначеному етапі навчання учні повинні здобути знання з дев'яти освітніх сфер. У кінці зазначеного етапу навчання у віці 14 років (дев'ятий рік навчання) учні проходять тестування з англійської мови, математики, ICT та природничих наук. Тести перевіряє зовнішня комісія, їх результати заносяться і публікуються в атестатах успішності учнів.

Етап навчання 4 (Key Stage 4) – це дворічний термін навчання у державних школах Англії та Уельсу, інакше кажучи, це десятий та одинадцятий роки навчання (Year 10, Year 11), вік учнів – 14–16 років. Термін (Key Stage 4) визначений Актом про

освіту 2002 (Education Act 2002) як “період навчання в школі учнів з чотирнадцяти-п’ятнадцяти до шістнадцяти років” [13, с. 3]. Усі учні на цьому етапі навчання, відповідно до вимог курікулуму, мають вивчати наступні предмети:

- англійська мова (English);
- математика (Mathematics);
- природничі науки (Science);
- інформаційні та комунікаційні технології (Information and Communication Technology) – лише в Англії;
- фізичне виховання (Physical Education);
- релігійна освіта (Religious Education);
- громадянство (Citizenship);
- уельська мова (Welsh) – лише в Уельсі;
- особистісний та соціальний розвиток учнів, навчання здоровому способу життя та економічна освіта учнів (Personal, social, health and economic education).

Додатково на цьому етапі навчання вивчаються наступні предмети:

- мистецтво (The Arts);
 - дизайн та технології (Design and Technology);
 - гуманітарні науки (The Humanities);
 - сучасні іноземні мови (Modern Foreign Languages)
- [9].

Для Північної Ірландії для вивчення на зазначеному етапі визначені програмою ті самі предмети, які вивчаються учнями на третьому ключовому етапі [10]. В кінці цього етапу навчання у віці 16 років (одинадцятий рік навчання) учні складають іспити на отримання загального сертифікату про середню освіту, які оцінює зовнішня комісія. Їх результати заносяться і публікуються в атестатах успішності учнів, де вказується рівень знань та здібностей школярів.

Шотландія має дещо відмінну систему організації педагогічного процесу в школах. Більшість середніх навчальних закладів країни є неконфесійними, проте поряд з ними існують римо-католицькі школи. Католицькі школи повністю фінансуються шотландським урядом, адміністрування таких шкіл відбувається завдяки Директорату з питань освіти та навчання протягом життя (Education and Lifelong Learning Directorate).

Після закінчення школи учні отримують атестати, які їм видає шотландське відомство з питань видачі атестатів (Scottish Qualification Authority). Політичну та педагогічну відповідальність за організацію навчально-виховного процесу в школах Шотландії несуть парламент та департаменти з питань забезпечення освіти, ініціатив, транспорту та навчання протягом життя (Scottish Education & Enterprise, Transport and Lifelong Learning Departments).

Державні школи перебувають під порядкуванням місцевої влади. Обов’язковий період навчання поділяється на початкову школу та середню школу, яку

часто називають вищою школою (high school). Інспекції з дотримання освітніх стандартів здійснюють представники трьох організацій: комісія, яка відповідає за виконання освітніх стандартів, Інспекторат її Величності в освітніх справах та шотландський офіс якості вищої освіти, який відповідає за розвиток вищої освіти в країні [12].

Діти у Шотландії починають навчання в школах у віці 4,5–5,5 роки, залежно від дати їх народження. У початковій школі учні навчаються протягом семи років. У віці 11 або 12 років вони починають навчатися в середній школі протягом обов’язкових чотирьох років та двох років за вибором. У віці 15–16 років учні складають іспити для підтвердження здобутих знань стандартного рівня (Standard Grade) з восьми навчальних предметів, серед яких обов’язковими є англійська мова, математика, іноземна мова, предмет природничого та соціального циклу. Кожна школа має право на вибір обов’язкових предметів для складання іспитів. Школярі закінчують навчання у школах у віці 16 років, надалі учні мають право залишитися у школі і продовжувати навчання на здобуття середнього, вищого та підвищеного рівня.

Серед обов’язкових предметів, які необхідно вивчати учням у шотландських школах, є такі: англійська мова; математика; хімія, біологія, фізика; загальні технологічні науки; історія, економіка, географія, сучасні науки; фізичне виховання; предмети релігійного та етичного циклу; предмети соціального циклу [14].

Учні Шотландії після закінчення школи отримують шотландський кваліфікаційний сертифікат. Здебільшого учні складають іспити на рівень стандарту після четвертого року навчання (S4) у середній школі, вищий рівень – після п’ятого та шостого років навчання (S5, S6), а ті учні, які мають на меті закінчити останній рік навчання у школі, працюють над підвищеним рівнем (Advanced Level). Шотландські учні мають право вступати до університетів після закінчення п’ятого року навчання в середній школі.

Проаналізувавши британський курікулум, ми зазначимо, що організація навчання в школах Великої Британії відбувається відповідно до ключових етапів навчання, яких є чотири. Кожний ключовий етап охоплює учнів певного вікового періоду; британські школярі вивчають на кожному етапі навчання базові предмети і предмети ядра навчання. Досить суттєвими є відмінності у змісті курікулуму у чотирьох територіальних одиницях країни, що відображається у вікових розбіжностях навчання учнів, а також варіативності навчальних предметів. На нашу думку, було б корисно запозичити з шкільного британського досвіду поділ предметів на базові та предмети ядра навчання в українських школах, а також більше приділяти уваги практичному нахилу підготовки учнів у школах України.

Література

1. Лавриченко Н. М. Інформаційно-комунікаційні технології у шкільній освіті Великої Британії / Н. М. Лавриченко // Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах. – 2007. – № 5 (11). – С. 33–40.
2. Салащенко Г. М. Дидактичні умови організації навчального діалогу “вчитель–учень” у процесі вивчення гуманітарних дисциплін в загальноосвітній школі : дис. ... канд. наук : спец. 13.00.09. – 2008.
3. Ткаченко О. Л. Дидактичні умови організації навчального діалогу в процесі вивчення суспільно-гуманітарних предметів у старшій школі : дис. ... канд. наук : 13.00.09. – 2007.
4. Єременко І. Г. Матеріали дослідження процесу навчання в допоміжній школі / І. Г. Єременко. – К., 1972. Ч. 2. – 1972. – 82 с.

5. Bryce T. G. (1999). *Scottish education* / T. G. Bryce, W. M. K. & Humes. – Edinburgh, Scotland: Edinburgh University Press. – P. 58.
6. Dean Joan. *Organizing Learning in the Primary School Classroom*. – London, UK : RoutledgeFalmer, 1991, 262 p.
7. *Learning to Succeed*, Paul Hamlyn Foundation/ The National Commission on Education, 1993, Heinemann, London. – 458 p.
8. National Curriculum. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://curriculum.qca.org.uk/key-stages-1-and-2/subjects/index.aspx>. – Назва з екрану.
9. National Curriculum. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://curriculum.qca.org.uk/key-stages-3-and-4/subjects/index.aspx>. – Назва з екрану.
10. Northern Ireland National Curriculum. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.nicurriculum.org.uk/key_stages_1_and_2. – Назва з екрану.
11. Pinar William F. *International Handbook of Curriculum Research*. Mahwah, NJ, USA : Lawrence Erlbaum Associates, Incorporated, 2003. – P. 640.
12. Scottish Credit and Qualifications Framework official website. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.sqa.org.uk/sqa/7276.html>. – Назва з екрану.
13. Scottish Executive, 2002. / Scottish Executive, Education Department (2002) PISA – Scottish report, Edinburgh, P. 3.
14. Standard Grade. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.scqf.org.uk/table.htm>. – Назва з екрану.

УДК 371.013.74(420)

ОСНОВНІ НАПРЯМКИ РЕФОРМИ УПРАВЛІННЯ АНГЛІЙСЬКОЮ СИСТЕМОЮ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ НАПРИКІНЦІ ХХ СТ.

Медведовська Д.О.

У статті проаналізовані основні напрямки реформування англійської системи середньої освіти кін. ХХ ст. Характеризуються основні цілі освітніх реформ, які проводилися у Великій Британії наприкінці ХХ ст. Розглядаються напрямки діяльності англійського уряду щодо підняття рівня конкурентоспроможності англійської освіти.

Ключові слова: реформування, середня освіта, управління освітою, Велика Британія.

В статье анализируются основные направления реформирования английской системы среднего образования конца XX в. Характеризуются основные цели образовательных реформ, которые проводились в Великобритании в конце XX в. Рассматриваются направления деятельности английского руководства в направлении повышения конкурентоспособности английского образования. Ключевые слова: реформирование, среднее образование, управление образованием, Великобритания.

The author of the article analyzes the main directions of the reforms of the British system of secondary education, describes the main goals of the educational reforms that were carried out in Great Britain at the end of the XX century and examines the actions taken by the British government with the aim of enhancing the competitiveness of the British education.

Key words: reform, secondary education, management of education, Great Britain.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку українського суспільства великої актуальності набувають реформаційні процеси в галузі освіти. Пріоритетним завданням національної освіти є розбудова нової моделі управління освітою. Обрання найбільш ефективної стратегії реформування управління освітою, у якій би поєднувався позитивний національний досвід та враховувалися глобальні тенденції, потребує докладного вивчення і систематизації досвіду зарубіжних країн.

Др. пол. ХХ ст. була позначена прискоренням науково-технічного прогресу, що став каталізатором якісних змін виробництва і спричинив економічні та політичні глобальні зміни. Це спонукало західно-європейські уряди прийняти ряд заходів щодо модернізації освіти: підвищення рівня її якості, гнучкості та конкурентоспроможності. Такі зміни висувають нові вимоги до характеру управління освітою. Україна не залишається осторонь цих процесів. Так, у Національній доктрині розвитку України у ХХІ ст. наголошується, що сучасна система освіти розвивається як державно-громадська. Вона має враховувати регіональні особливості, тенденції до зростання автономії навчальних закладів, конкурентоспроможності освітніх послуг. Нова модель

системи управління сферою освіти має бути відкритою і демократичною. У ній передбачається забезпечення державного управління з урахуванням громадської думки, внаслідок чого змінюються навантаження, функції, структура і стиль центрального та регіонального управління освітою [1, с. 46].

У цьому контексті надзвичайно важливим є вивчення основних напрямків і стратегій реформування освітніх систем на засадах глобалізації та демократизації. Великий інтерес представляє досвід реформування системи освіти Великої Британії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У вітчизняній та зарубіжній педагогічній науці проблеми реформування британської освіти є предметом вивчення досить широкого кола науковців (Г.Алексевич, А.Алексюк, С.Андріяш, В.Білова, Н.Воскресенська, Т.Гаврильчик, А.Джуринський, І.Іванюк, О.Локшина, І.Малицька, О.Матвієнко, А.Мисюк, Л.Пуховська, А.Сбруєва, С.Старовойт та ін.).

Мета статті. В межах представленої статті наводиться спроба системного аналізу реформи управління англійської системи середньої освіти кін. ХХ ст.

Виклад основного матеріалу. У 1988 р. у Великій Британії почалася найбільш радикальна реформа освіти. Проведення цієї реформи було зумовлене

стурбованістю правлячих кіл щодо зниження конкурентоздатності країни порівняно з іншими західними державами, що прямо пов'язується з недостатньо високим освітнім потенціалом населення [4, с. 88]. У 1993 р. урядом країни була створена Національна консультативна рада з питань освіти і підготовки (National Advisory Council for Education and Training Targets – NACETT), якій доручалося здійснювати моніторинг цілей освіти, а також розробляти рекомендації уряду щодо заходів з їх реалізації. Перед радою було поставлене також завдання систематичного оновлення цілей освіти, виходячи з необхідного рівня підготовки робочої сили Великобританії для забезпечення конкурентоспроможності країни у XXI ст. Оновлені цілі були викладені в Білій книзі під назвою “Рухатися вперед” (White Paper Forging ahead, травень 1995 р.).

У межах окремих заходів були сформульовані такі цілі реформи:

- забезпечення доступності і якості дошкільного виховання;

- спрямування навчального процесу на розвиток здібностей дитини, розробка навчального плану, здатного забезпечити високий інтелектуальний потенціал країни.

Ця мета відноситься до розбудови якісного змісту освіти, яка максимально розвивала б закладені в дитині можливості. Рекомендувалося замість десяти або одинадцяти обов'язкових предметів ввести п'ять основних сфер знань: 1) мови; 2) математика; 3) природничі науки і технології; 4) експресивні мистецтва; 5) гуманітарна сфера;

- забезпечення права кожного учня на якісне викладання та відповідні умови навчання.

Цей розділ стосується вчителя, його підготовки. Особливе значення надавалося підвищенню кваліфікації викладачів – пропонувалося, щоб кожна школа сприяла цьому, щоб кожен учитель мав план особистого розвитку і два робочих днів на рік міг навчатися на будь-яких курсах підвищення кваліфікації;

- реалізація права кожного громадянина країни навчатися протягом життя.

Мова йде про неперервну освіту, про залучення в систему формальної і неформальної освіти більшої кількості молодих людей і дорослих;

- посилення централізаційних тенденцій у сфері управління освітою через контроль змісту та якості освіти, затвердження загальнонаціональних навчальних програм та контрольних тестів в оцінці знань.

Пропонувалося об'єднати департамент освіти з відділами департаменту зайнятості, котрі займалися підготовкою кадрів, профтехосвітою, оскільки це мало підвищити якість загальної та професійної освіти;

- залучення громадських і приватних інвестицій в освіту та підготовку кадрів.

Комісія пропонувала збільшити фінансування освіти, в першу чергу, це стосувалося дошкільного виховання, профтехосвіти, підготовки вчителів, вечірньої вищої освіти;

- відкритість і гласність реформ.

Ця мета частково повторює попередні, інтегруючи їх, у цій частині лунає заклик комісії до всіх політичних сил, учителів, батьків і учнів об'єднати зусилля у справі вдосконалення освіти. При цьому департаменту освіти і підготовки кадрів пропону-

валося публікувати щорічний звіт про результати праці, щоб суспільство мало змогу оцінити зміни, які відбулися [6, с. 134].

Згідно з цілями даної реформи управління освітою і підготовка педагогічних кадрів повинні бути єдиними. Таке єднання має сприяти підвищенню якості загальної та професійної освіти. У сфері управління освітою посилюються централізаторські тенденції: держава прагне контролювати зміст та якість освіти, затверджуючи загальнонаціональні навчальні програми та контрольні тести оцінки знань [5, с. 124].

Зазначимо, що з 1944 р. функції з розробки змісту освіти були покладені на місцеві органи освіти, а законом 1988 р. визначено, що контроль за змістом освіти буде мати державний характер. Це свідчить про скорочення управлінських повноважень місцевих органів влади.

Проте процес централізації англійської освіти супроводжується посиленням прав шкіл у деяких питаннях. Важливим розділом нового закону стає стаття про можливість створення шкіл прямого субсидювання, які будуть підпорядковані безпосередньо Департаменту освіти, а не місцевим органам управління (LEAs), якщо рішення ухвалить опікунська рада або батьківські збори. Уряд консерваторів прийняв таку міру, щоб вивести школи з-під впливу місцевих органів освіти, які знаходилися під контролем лейбористів.

Директори шкіл зобов'язані були забезпечити впровадження нового змісту освіти, перекладення його в конкретні навчальні програми. Школам надавалася можливість самостійно вирішувати, як викладати предмети національного учбового плану – у вигляді окремих навчальних дисциплін або іншим засобом (в інтегрованих курсах, модульних програмах і т.д.) [3, с. 148].

Згідно з реформою, підвищується роль батьків у діяльності навчальних закладів, зростають їх повноваження. Так, вони отримали право аналізувати звіти про результати роботи школи, висловлювати своє задоволення або незгоду під час особистих бесід з учителями або на батьківських зборах, обирати школу для навчання своїх дітей.

Розроблені навчальні програми, для середніх шкіл (1988) дали потужний поштовх до стандартизації шкільних знань. На законодавчому рівні були встановлені обов'язкові стандарти для шкільних дисциплін так званого “ядра” навчальної програми – англійської мови, математики і природознавчих дисциплін, а також низки предметів з категорії “базових” – включно з технологією, дизайном та інформатикою, історією, географією, музикою, мистецтвом, фізичним вихованням, сучасними іноземними мовами. Для кожної дисципліни визначено державні вимоги за такими параметрами: знання; розуміння; навички; навчальні досягнення. Ці параметри чітко окреслені для кожного з восьми рівнів складності опанування предметних знань на ключових етапах навчання у середній загальноосвітній школі.

Реформа англійської системи освіти, що була розпочата у 1988 р., зазнавала корегувань під час її проведення. Уряд і педагогічне суспільство докладають зусиль до подальшого удосконалення освіти. Плідну і корисну роботу на початку 90-х рр. XX ст. провела Національна комісія з освіти, керівником якої був Дж.Волтон, а спонсором – фонд Поля Хелміна. Завданням

цієї комісії було сформулювати цілі і політику в сфері освіти, які були систематизовані у доповіді "Вчимосся досягати успіху" (1993). Цей документ дає аналіз стану освіти у Великій Британії і вказує стратегічні напрямки її розвитку.

У цей час освіти у Великій Британії приділялося набагато більше уваги, ніж раніше; її розвиток прямо пов'язується із підвищенням конкурентоспроможності країни.

Згідно з освітнім актом від 1993 р. британським школам було дозволено спеціалізуватися на певній освітній галузі – спорті, мистецтві, технології, іноземних мовах тощо – і залучати з цією метою додаткові кошти (як державні гранти, так і гроші спонсорів, благодійних організацій). Ознаки маркетинга шкільної освіти стали особливо відчутними після приходу до влади лейбористів у 1997 р. Оголошене тоді Тоні Блером гасло "Освіта, освіта і ще раз освіта" означало передусім забезпечення "реальних можливостей" для всіх і кожного стати конкурентоспроможним членом ринкового суспільства. З цією метою планувалося максимально забезпечити зближення і взаємодію

між школою та виробничим сектором, бізнесовими структурами. Задіяні для цього механізми (пільгове оподаткування, кредитування) покликані заохотити активність представників великого і малого бізнесу, підприємців як провайдерів надання освітніх послуг і фундаторів приватних навчальних закладів.

У зв'язку з тим, що британські школи, які функціонували в економічно депресивних районах, найбільшою мірою потребували матеріальної та організаційно-педагогічної підтримки, в 1988 р. була започаткована державна стратегія "Зони освітньої активності" (Education action zone). Школи у регіонах, наділених статусом "Зон", отримували можливість скористатися пільгами політики "позитивної дискримінації" (хто мав найменше, отримував найбільше) і досягати вищих показників ефективності, тобто ставати перформативними.

Висновки. Таким чином, досвід Великої Британії необхідно критично вивчати і кращі результати пристосовувати до національних особливостей освітньої галузі нашої країни, освітня система якої має історично і національно обумовлену специфіку.

Література

1. Гаврилюк М. В. Моніторинг якості освіти як одна із функцій Британського освітнього менеджменту / М. В. Гаврилюк // [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.nbuv.gov.ua>. – Назва з екрану.
2. Державна національна програма "Освіта" ("Україна XXI століття") // Освіта. – 1993. – № 44, грудень. – С. 45–46.
3. Нікітін В. Якісна освіта. Проблеми рівного доступу // [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.icps.com.ua>. – Назва з екрану.
4. Писарева Л. И. Реорганизация школьных систем / Л. И. Писарева // Реформы образования в современном мире : глобальные и региональные тенденции / [отв. ред. Б. Л. Вульфсон]. – М. : Изд-во Рос. открытого ун-та, 1995. – С. 146–164.
5. Сбуева А. А. Порівняльна педагогіка : [навчальний посібник] / А. А. Сбуева – Суми : Редакційно-видавничий відділ СДПІ, 1999. – 300 с.
6. Сбуева А. А. Тенденції реформування середньої освіти розвинених англослов'янських країн в контексті глобалізації (90-ті рр. ХХ – початок ХХІ ст.) : [монографія] / А. А. Сбуева. – Суми : ВАТ "Сумська обласна друкарня" ; Козацький вал, 2004. – 500 с.
7. Chan S.- M. et al. Primary and Secondary Education in England and Wales; From 1944 to the Present Day. – 8-th Edition. – London : UNL. – August, 2002. – 46 p.
8. UNESCO. World Educational Report 2000. The Right to Education: Towards Education for All throughout Life. – Paris : UNESCO Publishing, 2000. – 173 p.

УДК 373.51:37.035.91:371.135

РОЗВИТОК ШКІЛЬНОГО ЛІДЕРСТВА В АМЕРИКАНСЬКІЙ ТЕОРІЇ ОСВІТЬОГО МЕНЕДЖМЕНТУ

Шалімова Т.І.

У статті схарактеризована концепція шкільного лідерства та різноманітні підходи до його розвитку у США. Автор аналізує умови розвитку загальноосвітньої школи в контексті виконання як педагогом, так і керівником визначених функцій. Розглядаються основні чинники забезпечення ефективності розвитку шкільного лідерства в США.

Ключові слова: шкільне лідерство, управління загальноосвітнім закладом, ефективність, управління.

В статье рассматривается концепция школьного лидерства и различные подходы к его развитию в США. Автор анализирует условия развития общеобразовательной школы в контексте исполнения как педагогом, так и руководителем определенных функций. Рассматриваются основные факторы обеспечения эффективности развития школьного лидерства в США.

Ключевые слова: школьное лидерство, управление общеобразовательным учреждением, эффективность, управление.

In this article the concept of school leadership and different approaches to its development in the USA are examined. The author analyzes conditions of the school development in the context of certain functions performed by teachers and leaders. The key factors of ensuring effectiveness of school leadership development in the USA are examined.

Key words: school leadership, secondary school management, effectiveness, management.

Постановка проблеми. На поч. XXI ст. особлива увага у міжнародному освітньому просторі приділяється проблемі підвищення рівня якості загальноосвітньої школи. Розвиток системи освіти в Україні визначається Державною Національною програмою “Освіта (Україна XXI століття)”, законами України “Про освіту”, “Про загальну середню освіту”, в яких одним з основних завдань є формування якісного кадрового потенціалу, створення умов для постійного підвищення освітнього рівня педагогічних працівників. Реалізація цих завдань можлива за умови змістової організації безперервного навчання, контролю та оцінювання педагогічних працівників, мета якого – сприяння постійному творчому зростанню, підвищенню науково-методичного рівня, і досягнення на цій основі значного вдосконалення педагогічної майстерності.

Протягом двох останніх десятиліть структура та функції органів управління освітою багатьох країн зазнали перетворень. США є одним із лідерів у запровадженні таких реформ. На сучасному етапі розвитку загальної середньої освіти США значне місце займає врахування в управлінні закладами й установами освіти ринкових відносин, тому, що

протягом останнього століття в усіх високорозвинених країнах активно розвивалась теорія менеджменту, в тому числі освітнього. Кін. XX – поч. XXI ст. характеризується новими вимогами до загальної освіти загалом і навичок та вмій педагогів, необхідних для здійснення посадових обов’язків, зокрема, особливого значення надається ролі шкільного лідера, його значенню в процесі підвищення ефективності загальноосвітньої школи. В сучасному світі школа перетворилася на сферу освітніх послуг, управління в якій здійснюється згідно з нормами бізнесового менеджменту. Зокрема, мова йде про якісно новий рівень компетентності, відповідну якісно нову підготовку до керівної діяльності, формування професійної управлінської культури.

Аналіз досліджень і публікацій. Теоретичне обґрунтування сучасних підходів до розвитку освітнього менеджменту та шкільного лідерства дають праці відомих зарубіжних науковців: у галузі теорії управління освітою (Л.Больман, М.Брундретт, Т.Буш, М.Генсон, Т.Грінфілд, Т.Діл, Дж.Марч, Т.Серджіовані), шкільне лідерство у міжнародному освітньому просторі (Т.Буш, С.Сандлер, К.Ходжкінсон) та ін.

Різні аспекти освітнього менеджменту та лідерства, підготовки шкільних менеджерів у інших країнах вив-

чали вітчизняні науковці: основні положення системного підходу як методологічного способу пізнання соціальних, педагогічних фактів, явищ та процесів (В.Г.Афанасьєв, Д.М.Гвішіані, Ю.А.Конаржевський), теорія системного, структурно-функціонального управління (С.Батишев, В.І.Бондар, В.Голіков, Н.Горбунов, М.Захаров, В.Г.Кузь, І.Золотар, П.Свідерська, О.О.Орлов, В.С.Пікельна, Є.М.Павлютенков, М.М.Поташнік), концептуальні положення теорії управління закладами освіти (В.І.Бондар, В.І.Маслов, Є.С.Березняк, В.С.Пікельна, М.С.Сунцов), психолого-педагогічної науки у галузі професійної підготовки керівників закладів освіти (Л.І.Васильєва, Л.М.Карамушка, В.В.Крижко, Л.І.Міщик, В.П.Симонов, Т.І.Сущенко).

Мета даної статті – дослідити шкільне лідерство як науково-педагогічну проблему та здійснити аналіз тенденцій його розвитку.

Виклад основного матеріалу. США володіє багатим досвідом розвитку шкільного лідерства. Вважаємо, що наукові розробки на основі вивчення американського досвіду сприятимуть створенню умов для розвитку шкільного лідерства в Україні та матимуть застосування на практиці у процесі забезпечення високої якості освітніх послуг, які загальноосвітня школа надає суспільству.

Теорія управління освітою в США пройшла шлях від вузько раціоналістичного, функціонального погляду на управління до уявлення про освітній менеджмент як гнучке динамічне управління, яке адаптується до швидких змін в умовах глобалізації та інтернаціоналізації, створення інформаційного суспільства.

У США проводяться інтенсивні пошуки моделей шкільного лідерства та освітніх систем, які найбільш повно задовольняють потреби особистості та суспільства в умовах переходу до постіндустріальної епохи [5, с. 18].

На поч. XXI ст. особлива увага науковців і практиків освітньої галузі цієї країни приділяється формуванню організації, що навчається, і важливості лідерства, учасниками якого є всі члени педагогічного колективу. Саме тому розвиток шкільного лідерства пов'язується зі створенням можливостей для лідерства у викладанні, лідерства для навчання, філософією трансформування організації. На думку науковця К.Ходжкінсона, "термін "лідерство" зазвичай асоціюється з "управлінням", інколи їх ототожують: управління – це лідерство, а лідерство є управлінням" [7, с. 30].

Науковець М.Уїтлі вважає, що основою для лідерства є усвідомлення працівників, що "організація створюється зсередини, коли люди розуміють, що необхідно зробити, і використовують власний досвід та сприймають проблему, застосовують творчість для її розв'язання" [9, с. 341].

Є.Уесбур визначає лідерство як взаємозв'язок емоційних, інтелектуальних та активних рис лідера з специфічними умовами, в яких він діє.

Р.Лайкерт вважає, що лідерство – це відносний процес взаємодії, в якому лідер ураховує очікування, цінності, уміння й можливості послідовників. Він прагне залучати послідовників до процесу прийняття рішень, які впливають на ефективність їх роботи і зростання добробуту. В такий спосіб у послідовників підтримується почуття особистої значущості. Лідер

використовує власний вплив, аби колективні взаємодії підлеглих сприяли продуктивній діяльності, яка будується на свободі прийняття відповідальних рішень та аналізі ініціатив [8, с. 169].

Отже, розвиток шкільного лідерства – це динамічний процес, спрямований на формування школи як навчальної спільноти, що має чітко визначені цілі, пріоритети та цінності, спільне бачення стратегії її розвитку, урахування індивідуальних інтересів і суспільних потреб, високий рівень колегіальності та культури з метою надання суспільству освітніх послуг високої якості.

Слід зазначити, що серед проблем розвитку шкільного лідерства в умовах американської загальноосвітньої школи є розвиток професійних стандартів лідерів, визначення лідерських компетентностей чи стандартів, відповідне та адекватне навчання і розвиток, сприяння розвитку лідерства.

Шкільне лідерство в умовах загальноосвітньої школи відіграє важливу роль у процесі підвищення якості навчання учнів та викладацької діяльності педагогів. Зауважимо, що різноманітні тенденції міжнародного освітнього простору відобразилися на системі шкільної освіти США та змінили роль учителя у навчальному процесі, а саме: від учителя, який передає знання учням, до вчителя, який заохочує учнів до конструювання знань; від виконавця політики в галузі освіти до лідера, який ініціює та активно здійснює шкільні реформи [1, с. 392].

Управлінська діяльність у школі сприяє виконанню як загальних, так і специфічних лідерських функцій. Під загальними функціями розуміються: планування, організація, координування, стимулювання, контроль. Специфічними функціями виступають підбір та розстановка кадрів, техніко-економічне планування, контроль за якістю процесу, заробітна плата, постачання.

Лідерство в освіті визначає соціально-виховний вимір управління освітньою системою, її ланок та компонентів, в першу чергу, – управління соціально-виховною діяльністю навчального закладу.

Позиція керівника як усередині колективу, так і зовні, в різних випадках залежить від об'єктивних умов, а також від професійного та життєвого досвіду директора школи. За характером його діяльності керівника школи можна визначити як універсального лідера, для якого повною мірою характерними є такі риси, як принциповість, ініціативність, колективізм, упевненість у своїх силах, самовладання, здатність виявляти організаторські та науково-технічні здібності, бажання систематично покращувати професійний рівень.

Серед характерних особливостей розвитку шкільного лідерства в умовах загальноосвітньої школи в США можна визначити його спрямованість на цілі, пріоритети та цінності загальноосвітньої школи, узгодженість із контекстом загальноосвітньої школи, направленість на активний навчальний процес усіх його учасників, спрямування на розвиток школи як навчальної спільноти, стратегічний підхід до його застосування та скерованість на майбутнє, його гармонійність і систематичність [3, с. 27].

Слід зазначити, що в організації управління загальноосвітніх шкіл США велику роль відіграє інформаційне забезпечення – це дозволяє прискорити період адаптації особистості до умов освітнього

простору та без ускладнень продовжити розвиток особистості.

Сучасне лідерство передбачає вміння реалізувати педагогічний моніторинг на основі рефлексивної діяльності як механізму управління розвитком освіти. Головною метою американського шкільного лідерства є забезпечення широких навчальних можливостей, які сприяють освоєнню знань, формуванню та розвитку навичок і вмінь, здобуттю досвіду, що можуть бути використані у подальшому житті учасників навчального процесу, сприяють розвитку впевненості, талантів, здібностей особистості. Такий підхід зумовлює створення відповідних умов праці педагогів, оволодіння ними різноманітними аспектами методики викладання навчальної дисципліни та усвідомлення відповідальності за результативність власної діяльності та навчальної діяльності учнів [2, с. 12].

Висновки. Під час дослідження вдалося встановити, що розвиток шкільного лідерства – це сукупна діяльність великої кількості лідерів у межах загальноосвітньої школи, спрямована на створення сприятливих і рівних навчальних можливостей для всіх учнів, учителів та інших фахівців, що працюють

у загальноосвітній школі, шкільної системи загалом, а також мотивування і стимулювання учасників навчального процесу до конструктивного використання переваг навчальних можливостей за допомогою концентрації всіх зусиль навколо проблеми освіти; побудови професійної спільноти, основною цінністю якої є навчання; залучення ресурсів зовнішнього середовища з навчальною метою. Отже, шкільне лідерство асоціюється, передовсім, із налагодженням навчального процесу учнів та викладанням академічної дисципліни педагогом, яким характерні висока якість та результативність, спрямовується на удосконалення загально-освітньої школи. Основними його завданнями є: оновлення навчальних програм; перетворення процесу учіння на процес, що сприяє формуванню життєвих компетенцій; удосконалення організації навчального процесу; підвищення професіоналізму педагогів з обов'язковою відповідальністю за власну діяльність; покращення фінансування загальної освіти; розвиток лідерства вчителів загальноосвітніх шкіл; удосконалення освітнього менеджменту; налагодження співпраці між загальноосвітньою школою та іншими організаціями.

Література

1. Bellamy G. T. The Fail-Safe Schools Challenge: Leadership Possibilities From High Reliability Organizations / G. T. Bellamy, L. Crawford, L. H. Marshall, G. A. Coulter // *Educational Administration Quarterly*. – 2005. – August. – Vol. 41, no. 3. – P. 383–412.
2. Bray P. Leadership for the Next Century / P. Bray // *Practising Administrator*, 1999. – № 21 (4). – P. 12–14.
3. Dean D. Thinking Globally: The National College of School Leadership. A Case Study in Distributed Leadership Development, Illinois State University, 2006. – 62 p.
4. Grace G. Research and the challenges of contemporary school leadership: the contribution of critical scholarship / G. Grace // *British Journal of Educational Studies*. – 2000. – № 48 (3). – P. 231–247.
5. Gronn P. From Transactions to Transformations / P. Gronn // *Educational Management and Administration*. – 1996. – № 24 (1). – P. 7–30.
6. Hodgkinson C. Administrative philosophy: Values and motivations in administrative life / C. Hodgkinson. – New York : Elsevier Science, 1996. – P. 78–79.
7. Leithwood K. Changing Leadership for Changing Times / K. Leithwood, D. Jantzi, R. Steinbach. – Buckingham : Open University Press, 1999.
8. Likert R. New ways of managing conflict / R. Likert. – New York : McGraw-Hill, 1996. – 375 p.
9. Wheatley M. Good-bye, command and control / M. Wheatley // *The Jossey-Bass reader on educational leadership*. – San Francisco : Jossey-Bass, 2000. – P. 341.

УДК 37(44)

ІСТОРИКО-КУЛЬТУРНІ ПЕРЕДУМОВИ СТАНОВЛЕННЯ СВІТЬСЬКОСТІ У ФРАНЦІЇ

Лаухіна І.

У статті досліджено історико-культурні передумови і чинники становлення світської школи у Франції, головні етапи її розвитку та особливості стосунків школи і релігії у сучасній Франції.

Ключові слова: галліканізм, етапи становлення світськості, релігійна освіта, культуровідповідність освіти, світськість освіти.

В статье рассматриваются историко-культурные предпосылки и факторы становления светской школы во Франции, основные этапы её развития и особенности отношений школы и религии в современной Франции.

Ключевые слова: галлицизм, этапы становления светскости, религиозное образование, культуросообразность образования, светскость образования.

The article presents historical and cultural preconditions and factors of secular school formation in France; it describes the main stages of its development and the peculiarities of relations between school and religion in contemporary France.

Key words: gallicism, the periods of secular formation, religious education, cultural congruity of education.

Франція має більш ніж столітню історію виникнення і становлення світськості, яка вважається однією з головних ідеологій державного устрою Республіки. Світськість держави зумовлює і світськість освіти, суть якої полягає не в тому, щоб вилучити знання про релігію як культурне надбання нації чи певний світогляд, а в тому, щоб досягнути паритету у стосунках держави і церкви, утверджувати демократичні принципи співжиття у суспільстві.

Питання світськості освіти сьогодні є предметом вивчення не тільки у Франції, але й на всьому європейському обширі. Така увага спричинена плюралізмом поглядів і думок європейців, посиленням імміграційних процесів, безкультурністю і занепадом моралі серед молоді. У багатьох країнах Європи розв'язання цих проблем має першочергове значення, що і зумовило актуальність нашого дослідження. Метою нашої наукової розвідки є висвітлення історико-культурних передумов та етапів становлення світської школи у Франції, характеристика правових норм світськості освіти та визначення їх ролі у суспільних процесах сучасної французької держави. Серед найбільш відомих французьких учених ХХ ст., які досліджували це питання, можна назвати Гі Арчера, Моріса Барб'є, Жана Боберо, Гі Кока, Жаклін Коста-Ласку, Анрі Пена-Рюїца, Емілія Пуля та ін.

Як стверджує французька дослідниця Жаклін Коста-Ласку, вперше слово "світськість" з'явилося у 1871 році в газеті "Патрі" (La Patrie – у перекладі з французької "Батьківщина") у зв'язку з полемікою щодо релігійної освіти в державних школах. І вже з

1873 р. у словниках з'явився спочатку прикметник "світський", а потім іменник "світськість" [19, с. 9–10].

На думку французького філософа Анрі Пена-Рюїца, етимологічне походження французького слова "світськість" (la laïque) пов'язане з грецьким терміном "laos", який вказує на цілісність суспільства, у якому жодна прерогатива не ставить будь-кого вище за інших: ні духовне становище, ні прихильність до тієї чи іншої релігії або того чи іншого світогляду [25, с. 21]. "За часів Античної Греції слово laos уживалось для позначення мирян, присутніх на культових церемоніях у храмах", – додає французький вчений Гі Кок. "В єгипетських папірусах, – продовжує він, – словом laos позначали кріпаків, землеробів (фелахів) і селян" [17, с. 85–86].

Професор філософії Гі Арчер пов'яже світськість із розділенням "справедливого і благого", що є на службі в усього laos, тобто населення (laos – від грецького "народ"), а також "людності" як народної маси, опозиційної владі [24, с. 8]. Засновник світської школи у Франції Жюль Феррі стверджував: "Світськість – це кінець бездоганності будь-якої релігії і держави", що передбачає заборону на встановлення будь-якої релігії або нерелігійної ідеології як загальнообов'язкової [18, с. 70]. Французький дослідник Моріс Барб'є зауважує: "... з 1946 року посилання на світськість міститься в тексті Конституції..., але значення слова не уточнене" [14, с. 58]. У Преамбулі до ст. 1 Конституції 1946 р. зазначено, що державна освіта є "світською" і що "Франція є світською Республікою". Слово "світська" було додано як поправка до ст. 1 двома депутатами парламенту: комуністом та депу-

татом MRP (Mouvement rйpublicain populaire) – Народного Республіканського руху. Поправку було прийнято одностайно (проти один голос).

Моріс Шуманн, депутат MRP, так пояснив вибір своєї партії: “Голосуючи за світськість, ми одночасно голосуємо за нейтральність без будь-якої державної філософії, за свободу совісті, тобто за вільний вибір освіти”. Моріс Барб’є вказує, що Моріса Шуманна спонукала до цього декларація кардиналів і архієпископів Франції, оприлюднена у листопаді 1945 р.: “Якщо під цими словами [державна світськість] розуміють проголошення суверенітету держави у площині світських справ, її право керувати політичною, юридичною, адміністративною, фінансовою, військовою організацією світського суспільства, ми чітко декларуємо, що ця доктрина повністю збігається з доктриною церкви... Державна світськість може розглядатись як вільний вибір релігії кожним громадянином. Цю думку також поділяє церква... Однак якщо державна світськість буде визначати систему політичної влади, ми виступимо проти цієї доктрини” [17, с. 84]. Цитуючи цей документ, Гі Кок визнає, що у тексті чітко визначена опозиція між світськістю як принципом політичної влади у вільному суспільстві і лаїцизмом як перекинуванням світськості. Аналізуючи це явище, російський дослідник Ігор Понкін зазначив, що лаїцизм – це світськість, яка трансформована в ідеологію, крайня форма секуляризму, але заснована на перекинуванні суті світськості, на “боротві з клерикалізмом і тотальним виключенням впливу релігії на індивіда, суспільство і державу” [4, с. 385–386]. Однак у науковій літературі, зокрема у вітчизняних, російських та французьких тлумачних і педагогічних словниках, слово “світський” розглядається під різними кутами зору і не завжди однозначно. У зв’язку з цим ми наводимо авторські визначення світськості та світської освіти російського дослідника, доктора юридичних наук Ігоря Понкіна, які, на нашу думку, є найточнішими.

Світський (той, який має риси і якості світськості) – 1) (фр.: *laïc, laïque*; англ.: *secular*) цивільний; характеристика державних, муніципальних або суспільних інституцій, яка відображає їхню цивільну спрямованість, незалежність від релігійного або ідеологічного функціонування чи тиску, від релігійних об’єднань або об’єднань, діяльність яких має на меті розповсюдження ідеології чи підпорядкована певній ідеології; 2) той, який не є служителем релігійного культу, “мирянин”.

Світськість – 1) (фр.: *laïcité*) характеристика державних або суспільних інституцій, сфер суспільного життя, яка відображає їхню цивільну, мирську спрямованість, незалежність від релігійного чи ідеологічного санкціонування або тиску, від релігійних об’єднань і об’єднань, діяльність яких має на меті розповсюдження ідеології чи підпорядкована певній ідеології [4, с. 18–19].

Таким чином, світськість – це характеристика освіти, що відображає її незалежність від релігійного санкціонування або тиску, від підпорядкування освітньої діяльності релігійним об’єднанням, а також спрямованості освіти на професійну релігійну (духовну) підготовку служителів релігійного культу, на вивчення або нав’язування будь-якої релігії, на

катехізацію (“воцерковлення”) або на здійснення аналогічних форм залучення вихованців до релігійних об’єднань, а світська школа – це сукупність навчальних освітніх закладів, які реалізують згідно з державними освітніми стандартами відповідну освіту різного рівня. У світській школі використовуються допустимі освітні програми і науково-методичне забезпечення [6, с. 314–316].

Принцип світськості – один із наріжних каменів побудови і функціонування сучасної правової держави у більшості країн світу. Доктор Жан Боберо, президент Вищої школи прикладних досліджень (*Ecole pratique des hautes études*), професор Сорбонни, один із найбільш авторитетних дослідників історії виникнення і змістового наповнення принципу світськості, визначає останню як характеристику держави, яка забезпечує рівність громадян у питаннях віросповідання і цілковиту свободу совісті завдяки одночасній відмові від державного атеїзму і від визнання будь-якої релігії як загальнообов’язкової чи офіційної (світськість державної системи освіти, принцип відокремлення релігійних об’єднань від держави) [9]. Разом з тим Жан Боберо визначає світськість як ціннісну категорію, елемент культури, але за двох умов: “По-перше, якщо враховуються одночасно єдність моральних цінностей і їх різноманіття; по-друге, буде збережена самокритичність”. “Світськість – це не тільки свобода віросповідання, але й свобода думки, яка означає однакове ставлення до віри і безвір’я, а також забезпечення доступу до знань, які дають змогу критично оцінювати догматичні й ідеологічні системи” [1].

У своїй роботі “Світськість” (“*La laïque*”, 2005) професор філософії Гі Арчер дослідив процес становлення світськості освіти у країнах Західної Європи, зокрема у Франції. Він стверджує, що світськість є політичним концептом, який можна розглядати в широкому і вузькому контекстах. По-перше, він стосується насамперед аналізу політичних режимів, за яких дотримується свобода совісті, і жоден індивід не може бути дискримінований через його світоглядну позицію; по-друге, сам термін “світськість” і боротьба проти клерикалізму утверджують релігійну свободу і відокремлення держави від церкви. “Неможливо зрозуміти історію французької світськості, не знаючи, що таке галліканізм і не простеживши його історичного розвитку, становлення і впливу на події “Новітнього часу”, – додає Гі Арчер [24, с. 9]. Розглянемо це питання докладніше.

Радикальні інновації 1789 та 1905 рр. поклали край тим відносинам, які французький вчений, аґреже з філософії, член редакції наукового журналу “Розум” (“*Esprit*”) Гі Кок називає змішуванням політичної влади і релігії, що набуло дуже специфічного характеру у Франції і отримало назву “галліканізм” [17, с. 29]. Галліканізмом (від фр. *Gaule* – Галлія, давня назва Франції) називають утілення духу галліканської церкви, а також сукупність притаманних їй поглядів і принципів організації суспільного життя. “Істинний галліканізм не має нічого спільного ні з незалежною національною церквою, ні з опозицією, близькою до схизми і ересі”, – стверджує французький філософ Еміль Пуля у книзі “Наша державна світськість” (“*Notre laïque publique*”, 2003) [27, с. 38]. (Західна схизма – це розкол у римо-

католицькій церкві 1378–1414 рр., причиною якого були більше політичні, аніж теологічні суперечки і який закінчився на Констанцькому соборі 1414–1418 рр.) Благочестя окремих подвижників віри, допомога церкви державі, а також вплив монастирів і шкіл – зародків майбутніх університетів – допомогли Карлу Великому (Шарлеманю) (742–814 рр.) підтримати і розвинути у своїх капітуляріях (королівських указах) самостійність галліканської церкви. Поворотним моментом у цих стосунках стала суперечка французького короля Філіппа IV (Красивого) з Римським Папою Боніфацієм VIII. Філіпп IV скасував духовну владу Папи і оподаткував доходи духівництва. Як король, він прагнув стати на чолі церкви у власному королівстві, і це стало поштовхом до виникнення галліканізму [24, с. 9–10]. Осмислюючи історичне значення цього явища, Гі Кок зазначає, що галліканізм заклав фундамент антипапського руху. “Засуджуючи або схвалюючи галліканізм, не варто забувати, скільки позитивного він вніс у розвиток церкви завдяки його національній спрямованості”. “Галліканізм, – продовжує він, – не є найнеобхіднішою умовою розвитку світськості держави, він лише захищає її від політичної залежності Ватикану” [17, с. 31]. Зауважимо при цьому, що церква у Франції завжди підтримувала владу і значною мірою впливала на суспільство. До Великої французької буржуазної революції держава контролювала галліканську церкву, а церква мала значні привілеї у царині освіти, священство також було привілейованим прошарком суспільства. “Завдяки цьому симбіозу державної політики і релігії остання могла утримувати свої позиції і впливати на перебіг більшості суспільних процесів, у тому числі й освітніх” [11]. Саме проти такого засилля церкви виступали прихильники світськості. “Галліканізм, ніби порожниста западина, вимагав нового наповнення і необхідності рухатись уперед, до світськості, до того, що ми називаємо справжнім відокремленням” [17, с. 32].

Утвердження загальнодемократичних тенденцій не тільки у Франції, а й загалом у Європі у XVIII–XIX ст. спричинило демократизацію діяльності й самої церкви. Вона поступово втрачала провідну роль у формуванні норм і правил суспільного життя, послаблювався її вплив на соціальні й політичні події. Натомість світські погляди на життя стали проникати у свідомість вірян і священників. Віра стала особистою справою кожного, а політика – виключно сферою людської діяльності. Внаслідок розмежування влади світської і церковної виник принцип світськості, який полягав у відокремленні церкви від держави. Школа стала державною інституцією, де громадяни здобували освіту незалежно від їхньої конфесійної приналежності [11].

У процесі становлення світськості у Франції можна виокремити три основні етапи. Період Великої французької буржуазної революції 1789 р. став “першим порогом становлення світськості” (епоха виникнення), прийняття закону 1880 р. про світськість освіти Жуля Феррі – “другим порогом” (період “конфлікту двох Францій”), закон 1905 р. про відокремлення церков від держави – “третім порогом” (період прогресуючого світського примирення).

Перший етап розпочався за часів Великої французької буржуазної революції проголошенням прин-

ципу світськості і свободи совісті. У ст. 10 Декларації прав людини і громадянина йшлося про те, що ніхто не може бути переслідуючим через власні переконання, навіть релігійні, якщо вони не становлять загрози суспільному порядку. Французький енциклопедист Еміль Літтре визначив світськість як ознаку держави, що “нейтрально ставиться до всіх культів, є незалежною від духовенства і вільною від будь-якої теологічної концепції”. У XVII–XVIII ст. бути світською людиною означало протистояти церкві і духовенству. Принцип світськості, однак, пов’язувався також із формуванням світської моралі та відокремленням шкільної освіти від релігії [16, с. 225–226]. У першу чергу, зміни торкнулися початкової школи. З цим можна ознайомитися докладніше у нашій статті під назвою “Становлення та розвиток світської школи у Франції (кінець XVIII – перша половина XIX ст.)”, яка була надрукована у науковому виданні “Рідна школа” [12]. Коротко нагадаємо її зміст. У 1791 р. було проголошено безкоштовність початкової освіти та рівність прав на її здобуття для дітей – вихідців з усіх верств населення, а 1792 р. початкова школа стала обов’язковою. Поряд із державними відкривалася значна кількість приватних початкових шкіл, переважно конфесійних. У 1815 р. розгорівся конфлікт між світською владою і Католицькою церквою, який отримав назву “конфлікт двох Францій” і полягав у протиборстві світської школи і релігійної традиції [13, с. 27]. Однак саме завдяки зусиллям служителів церкви французька шкільна освіта інтенсивно розвивалася. Так, у 1821 р. приблизно 1,1 млн. хлопців і 0,5 млн. дівчат навчалися у початкових державних школах, тоді як у 1832 р. – сукупно 1,9 млн. дітей, а у 1863 р. їх кількість сягнула 4,3 млн. чол. [28, с. 108].

Закон від 28 червня 1833 р., ініційований міністром освіти Франції Франсуа Гізо, продовжив реформи. Головну роль у процесі виховання особистості, вважав Гізо, має відігравати держава, тому і державні, і приватні школи повинні бути підконтрольними незалежним адміністративним органам. Початкова освіта має бути безкоштовною для всіх дітей, крім того, кожна комуна зобов’язана відкрити початкову школу для хлопців, надати житло вчителю і забезпечити йому зарплату. Закон вимагав відкриття у всіх департаментах педагогічних училищ для підготовки професійних кадрів. Франсуа Гізо також наполягав, щоб “народна освіта надавалась у цілковито релігійній атмосфері і релігійні почуття і чесноти пронизували всю систему народної освіти” [23, с. 69]. Водночас у законі було обумовлено, що релігійне виховання має проводитися лише з дозволу батьків.

Церковні школи стали приватними, нагляд за ними мав здійснюватися представниками церкви і державних органів влади. За початковою школою наглядав місцевий комітет у складі мера, кюре (пастора або рабина) та представників окружних комітетів (окружний комітет очолював супрефект, до нього входили мер столиці департаменту, державний суддя, прокурор, представники соціальних служб). Запровадження цієї освітньої реформи стало важливим кроком в оновленні державної освіти Франції [16, с. 231–234]. Уже в 1832–1837 рр. кількість шкіл для хлопців сягнула з 31400 до 39400. Комуна без шкіл майже не було, а більшість департаментів мали принаймні одне педагогічне училище. Діти з небагатих

сімей могли вивчати основи технічного креслення, фізики і природничих наук, історії та географії. Вчителі були зобов'язані мати диплом про вищу освіту [21, с. 18].

Наступний закон від 15 березня 1850 р., який ще називають "Законом Фаллу" (за ім'ям графа Фаллу, міністра народної освіти), став поступкою Католицькій церкві, оскільки політики були налякані ідеями соціалізму і лютневою революцією 1848 р. Закон дозволив духовенству контролювати державні та приватні початкові школи, священники могли обійтися без посвідчення про професійну придатність, яке вимагалось раніше. Комуна мала право не відкривати державної школи, якщо існувала приватна (переважно католицька) безкоштовна школа. Позитивним у законі стало те, що він започаткував жіночу освіту: комуни, які нараховували 800 і більше жителів, могли відкривати школи для дівчат за умови наявності коштів [15, с. 70–71].

Третій закон від 10 квітня 1867 р., який отримав назву "Закону Дюру" (з 1863 до 1869 рр. Віктор Дюру – міністр народної освіти Франції), зменшував вплив церкви на освіту. По-перше, комуни могли надавати безкоштовну освіту за рахунок бюджетних коштів департаментів або держави (тепер державні школи могли конкурувати з конфесійними); по-друге, надавалася перевага світським учителям у державних школах для хлопців; по-третє, учителям-жінкам гарантувалася однакова зарплата з учителями-чоловіками, цим самим збільшувалася кількість світських викладачів; по-четверте, зміст початкової освіти розширювався за рахунок впровадження блоків знань з історії та географії. Отже, мали місце часткова безкоштовність освіти і часткова світськість шкільного персоналу [15, с. 71–72].

Початком другого етапу стало прийняття у 1880 р. закону Жуля Феррі про світськість освіти. На той момент школа, на думку передових діячів Франції кін. ХІХ ст., повинна була передусім сприяти національній єдності суспільства, незважаючи на різноманіття релігійних вірувань, філософських поглядів, класову відмінність та регіональні особливості. Так, Жюль Феррі, міністр народної освіти Франції у 1879–1880 рр., став ініціатором нових шкільних реформ і світської політики у царині освіти. Створена у 1880 р. Вища рада державної освіти підготувала низку законів: закон від 16 червня 1881 р. про безкоштовну освіту, закон від 28 березня 1882 р. про обов'язковий і світський характер освіти і закон від 30 жовтня 1886 р. про реформу початкової освіти (закон Гобле) [3]. Закон Гобле (Рене Гобле – міністр народної освіти Франції у 1885 р.) заборонив комунам фінансувати приватні школи (якщо у 1886–1887 рр. приватні конфесійні школи відвідувала третина учнів, то в 1912–1913 рр. – лише п'ята частина). Той самий закон передбачав, що у державних школах мають право викладати лише світські вчителі, а закон від 7 липня 1904 р. заборонив займатися викладацькою діяльністю членам конгрегаційних братств, через що було закрито більше 10 тис. католицьких шкіл. Отже, за визначенням російського ученого Ігоря Понкіна, "войовнича світськість, жорсткий антиклерикалізм і обструкція релігійних конгрегацій досягли свого максимуму" [7].

Республіканські закони подовжили обов'язкову освіту з 6 до 13 років і сприяли розвитку другого ступеня початкової освіти, до того ж для хлопців і дівчат

були укладені однакові навчальні програми. Релігія більше не викладалась у школі, але четвер став вільним днем для занять з релігійної освіти поза навчальним розкладом та за згодою батьків. Значно зросли витрати на розвиток освіти, зокрема на будівництво нових шкільних приміщень: тільки за 4 роки було побудовано 20 тис. початкових шкіл [22, с. 17].

Таким чином, у Франції у 1862–1896 рр. фактично відбулося відокремлення школи від церкви: релігійна освіта стала справою лише сім'ї та поза-шкільних закладів, а принцип світськості розглядався як ворожий до релігійних проявів у школі [11].

Третій етап становлення світськості у Франції, пов'язаний з ратифікацією закону 1905 р. про відокремлення церков від держави, став періодом прогресуючого світського примирення. Принцип відокремлення церков від держави ґрунтувався на двох постулатах:

1. Французька держава не дає оцінок жодній релігії і не визначає, що вважати релігійним чи нерелігійним. За скоєний злочин або антисоціальні дії відповідальність несуть усі громадяни, незважаючи на їхні релігійні переконання.

2. Жодна релігія не може мати статусу державної або загальнообов'язкової.

Також закон установив: "Республіка гарантує вільну відправу культів з єдиним обмеженням, зумовленим інтересами громадського порядку" [26, с. 10]. У бюджетах держави, департаментів і комун мають бути скасовані усі витрати на відправи культів, проте виділятимуться кошти для капеланських служб у таких державних закладах, як ліцеї, колежі, школи, хоспіси, притулки і тюрми [8].

"Войовнича світськість" змінила політику примирення держави і Католицької церкви. У 1946 р. під час створення Конституції вперше стверджувалося, що Франція є "світською Республікою". Світськість держави закріплена статтею 1 Конституції Французької Республіки від 4 жовтня 1958 р.: "Франція є неподільною, світською, демократичною Республікою..." Преамбула Конституції Франції від 27 жовтня 1946 р. зазначає: "Організація державної безкоштовної і світської освіти всіх рівнів є обов'язком держави" [10, с. 432]. Згідно з 13-им абзацом Преамбули Конституції від 27 жовтня 1946 р., підтвердженої Преамбулою Конституції від 4 жовтня 1958 р., Французька держава гарантує однаковий доступ дітям і дорослим до освіти, набуття професій і культури відповідно до їхньої національно-культурної ідентичності. Це положення пізніше було продубльоване у статті L. 141 – 1 Кодексу Франції про освіту. Зокрема, йдеться про те, що освіта є головним національним пріоритетом, оскільки дає можливість кожному розвиватись як особистості, готує молодь до соціальної і професійної діяльності, а також до виконання громадянського обов'язку [2, с. 171].

Навчальні заклади Франції усіх рівнів повинні надавати освіту, зміст якої відповідає економічному, соціальному і культурному розвитку не тільки держави, але й світової спільноти. Ті розбіжності, які існують між світською і католицькою школами у Франції, стосуються, головним чином, соціальної сфери, оскільки релігійні школи не вимагають обов'язкового сповідання католицтва від учнів, а зміст їх програм багато в чому збігається з програмами для державних шкіл [6]. Держава, у свою чергу, гарантує громадянам

право на здобуття освіти незалежно від їх соціального, культурного або географічного походження, повагу до особистості дитини та традицій її виховання у сім'ї. Школа доповнює родинне виховання дітей та молоді, а освітні програми ознайомлюють дітей з розмаїттям і багатством культур французького суспільства.

Третій етап становлення світської школи у Франції триває й досі. 11 грудня 2003 р. у доповіді Комісії з питань світськості держави під керівництвом Бернара Стазі було зазначено, що Франція вважає світськість головною цінністю, яка є предметом всезагального консенсусу. Сам принцип світськості означає свободу совісті, правову рівність духовних течій і релігій та нейтральність політичної влади щодо релігійних культів. Світськість розглядається як шлях досягнення загальнонаціональної злагоди і розбудови демократичного ладу, оскільки свобода совісті дає право і можливість кожному громадянину обирати власне духовне або релігійне життя, рівність у правах забороняє будь-яку дискримінацію або приниження віруючих, держава не надає юридичної переваги жодній з релігій або ідеологій, а політична влада утримується від будь-якого втручання в духовну чи релігійну галузі суспільного життя.

У доповіді також йшлося про те, що світська держава гарантує свободу віросповідання усіх громадян, зокрема й тих, хто здобуває освіту. Держава контролює, щоб жодна група чи громада не нав'язувала будь-кому національно-культурної чи релігійної ідентичності, вона захищає кожного від будь-якого тиску, фізичного чи морального, що пов'язаний з релігійним віровченням, від прозелітизму (прагнення навернути якнайбільше прихильників якого-небудь вчення) [29]. Світськість освіти вимагає захисту індивідуальної свободи особистості, насамперед у школі. Тому держава має дбати про те, щоб школа була вільна від впливу будь-якої ідеології, розповсюдження віровчень, конфліктів чи насильства.

Російський науковець Ігор Понкін виділив такі суттєві ознаки світськості освіти в державних і муніципальних навчальних закладах:

1. Гарантії свободи світоглядного вибору:

- неприпустимість установаження будь-якої релігії або ідеології як обов'язкової;

- гарантії рівності прав кожного під час зарахування до освітніх закладів незалежно від ставлення до релігії або переконань;

- забезпечення прав учнів і викладачів на свободу переконань; недопустимість примусу під час навчання релігії до сповідання або відмови сповідувати релігії, до участі в релігійних обрядах і святах, участі в діяльності і заходах релігійних об'єднань і об'єднань, діяльність яких спрямована на розповсюдження ідеології.

2. Світськість державних і муніципальних освітніх закладів:

- незалежність управлінських структур у галузі освіти від певної релігії чи ідеології; від втручання релігійних об'єднань, а також політичних партій та інших об'єднань, діяльність яких спрямована на розповсюдження ідеології, недопустимість передачі їхніх повноважень і функцій адміністрації державних або муніципальних освітніх закладів;

- неприпустимість проведення в освітніх закладах релігійних обрядів;

- неприпустимість здійснення державними або муніципальними освітніми закладами професійної релігійної (духовної) підготовки служителів релігійної культури;

- заборону утворення і діяльності релігійних об'єднань у державних і муніципальних органах управління освітою та освітніх закладах, а також політичних партій або інших об'єднань, діяльність яких спрямована на розповсюдження ідеології, за винятком здійснення ними освітньої, культурно-просвітницької і благодійної діяльності в порядку, встановленому законодавством.

3. Світськість поведінки викладачів і персоналу державних і муніципальних органів управління освітою і освітніх закладів, заборона відкритого носіння знаків релігійної приналежності, за винятком носіння натільних знаків релігійної приналежності у тих формах, що не суперечать свободі совісті і виявам релігійних переконань; світська професійна етика.

4. Ідеологічна і релігійна нейтральність чинних програм і навчальної літератури:

- добровільність відвідування навчальних курсів, пов'язаних із викладанням знань про релігію (про релігійний культ) або ідеологію;

- заборона викладання знань про релігію або світогляд, які залучають учнів до релігійного об'єднання або спонукають до розповсюдження ідеології;

- відсутність у чинних програмах і підручниках положень, спрямованих на розпалення ненависті або ворожнечі, а також на приниження гідності людини чи групи людей за ознаками ставлення до релігії або ідеології, які пропагують неповноцінність громадян або їх перевагу за релігійною або ідеологічною ознакою [8, с. 121–147].

На нашу думку, утвердження світськості освіти в державних школах не варто ототожнювати із запереченням вивчення релігії передусім як культурного явища. Однак сам принцип світськості повинен мати чіткі і визначені межі: не можна відмовлятися від будь-яких релігійних постулатів чи бути вороже налаштованими проти них, тим більше неприпустимо для вчителя проповідувати релігійне віровчення. Ми погоджуємося з міркуванням французького дослідника Режі Дебре, який зазначив, що "у вимозі до такого самообмеження для світськості немає нічого загрозливого. Саме завдяки цьому вона набуває своєї сили" [20]. На наше переконання, світськість є саме тим чинником, який може об'єднати як вірян різних конфесій, так і атеїстів, стати наріжним каменем загальнонаціонального порозуміння і злагоди, важливою передумовою розбудови демократичного суспільства. Таким чином, наведені розгорнуті дефініції віддзеркалюють специфіку правових умов, які склалися згідно з дією Конституцією Франції. Очевидно, що тільки їхнє виконання може гарантувати світський характер освіти в державній та муніципальній школах, а точніше – у процесі реалізації освітніх програм відповідно до державних освітніх стандартів. Відтак, твердження про те, що державні школи не мають права формувати світогляд, не обґрунтовані, адже прикладом цього є вищевказані норми французького законодавства.

Отже, наразі світськість французької держави не є ворожою і опозиційною традиційним духовно-моральним, культурним цінностям країни, світськість виражена змінила войовничу світськість епохи революційних потрясінь. Знаходження оптимуму у

співвідношенні культуровідповідності і світськості в державних освітніх закладах має забезпечити відтворення культурного й освітнього простору, звести до мінімуму і виключити деградаційні тенденції з

національної системи освіти, усунути як дискримінацію віруючих громадян стосовно невіруючих, так і не допустити руйнування єдиного національного освітнього простору, єдиної національної системи освіти.

Література

1. Боберо Жан. Светский характер государства // Франция сегодня: справки и анализ. (Сайт Посольства Франции у Росції). [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.ambafrance.ru/rus/looks/france_today/laicite.asp. – Використано: січень, 2001 р. – Назва з екрану.
2. Кодекс образования Франции. Законодательная часть / [пер. с фр. : О. А. Мандрусова, Г. Ф. Ткач]. – М. : Статут, 2003. – С. 171.
3. Массиньон Беренжер. Религиозное образование во Франции / Беренжер Массиньон. – Режим доступу: http://www.lunn.ru/rus/_upload/file021670601127389162.doc. – Використано: 20.10. 2005 р. – Назва з екрану.
4. Понкин И. В. Светскость государства / И. В. Понкин. – М. : Издательство Учебно-научного центра довузовского образования, 2004. – С. 385–386.
5. Там само. – С. 18–19.
6. Понкин И. В. Правовые основы светскости государства и образования / И. В. Понкин. – М. : Прогресс, 2003. – 416 с.
7. Понкин И.В. Столетие французского закона о разделении церкви и государства / И. В. Понкин. – М. : Издательство Учебно-научного центра довузовского образования, 2005. – 78 с.
8. Понкин И. В. Современное светское государство. Конституционно-правовое исследование / И. В. Понкин. – М. : Институт государственно-конфессиональных отношений и права, 2005. – С. 121–147.
9. Боберо Ж. Світськість: французька винятковість чи універсальна цінність? [Електронний ресурс] / пер. з фр. Т. Голіченко. Режим доступу: <http://www.zerkalo-nedeli.com/nn/shnow/403135532>. – Використано: листопад 2009 р. – Назва з екрану.
10. Конституції держав Європи. Т. 3. – С. 432.
11. Лавриченко Н. Школа і релігія в третьому тисячолітті: європейський контекст / Н. Лавриченко // Шлях освіти. – 2002. – № 4.
12. Лаухіна І. С. Становлення та розвиток світської школи у Франції (кінець XVIII – перша половина XIX ст.) / І. С. Лаухіна. // Рідна школа. – 2008. – № 11.
13. Albertini Pierre. L'école en France, XIX–XX siècles, de la maternelle a l'université. – Paris, Hachette, 1998. – P. 27.
14. Barbier M. La laïcité / M. Barbier. – L'Harmattan, Paris, 1995. – P. 58.
15. Baubérot Jean. La morale laïque contre l'ordre morale. – Edition du Seuil, Paris, 1987. – 355 p.
16. Bled Jean-Paule, Bruley Yves, Chassaigne Philippe, Encrevif André, Faron Olivier, Grondeux Jérôme. L'instruction primaire: l'héritage de la révolution. Religion et culture dans les sociétés et les Etats européens de 1800 a 1914. – Edition Sides/VUEF /CNED, 2007. – 283 p.
17. Coq G. La laïcité, principe universel. – Edition du Fölin, Paris, 2005. – 293 p.
18. Coq G. Laïcité et République. – Edition du Fölin, "Poche", Paris, 2003. – P. 70.
19. Costa-Lascoux J. Les trois vges de la laïcité. Döbat avec Joseph Sitruk, grand rabbin de France, Hachette, 1996. "Questions de politique". Collection dirigée par Pascal Perineau. – P. 9–10.
20. Debray Régis. Rapport au ministre de l'Education nationale "L'enseignement du fait religieux dans l'école laïque", février 2002, Paris, Odile Jacob, 2002. – 62 p. [Електронний ресурс] / пер. з фр. І. В. Понкіна. – Режим доступу: <http://www.state-religion.ru/cgi/run.cgi?action=show&obj=1640>. Використано: серпень 2009 р.
21. Duru-Bellat Marie, Van Zanten Agnis. Sociologie de l'école. Armand Colin, Paris, 1999. – 249 p.
22. Gildea R. Education in Provincial France 1880–1914: A Study of Three Departements, Oxford, Clarendon, Press, 1983. – P. 17.
23. Guizot Francois. Memoires, vol. 3, Paris, 1860, ch. 15.
24. Haarscher G. La laïcité. – Paris, Döpft lögäl, 3^e édition, 2005. – 126 p.
25. Pena-Ruiz H. Qu'est-ce que la laïcité? – Paris, Galimard, 2003. – P. 21.
26. Poulat E. La laïcité qui nous gouverne au nom de l'Etat // Bulletin du Secretariat de la Conference des évöques de France. – Juin 2001. – № 8/9. – P. 10.
27. Poulat E. Notre laïcité publié. – Paris, Berg International, 2003. – P. 38.
28. Prost Antoine. Histoire de l'enseignement en France, 1800–1967, Paris, Colin, 1968. – P. 108.
29. Rapport de la Commission de réflexion sur l'application du principe de laïcité dans la République, remis au Président de la République 11.12.2003. Commission présidée par Bernard Stasi [Електронний ресурс]. – Paris: La Documentation française, 2004. – 166 p. / Переклад доповіді Комісії Бернара Стасі з фр. : М. В. Асмус та І. В. Понкін. Режим доступу: <http://www.state-religion.ru/run.cgi?=show&obj=1261>. – Використано: травень 2008. – Назва з екрану.

УДК 378(71)

МОЖЛИВОСТІ ТА ВИКЛИКИ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ ДЛЯ КАНАДСЬКИХ УНІВЕРСИТЕТІВ

Павлюк В.І.

Стаття присвячена питанню окреслення можливостей і викликів Болонського процесу для канадських університетів. Проаналізовано шляхи та напрями гармонізації вищої багаторівневої педагогічної освіти Канади в межах співпраці з європейськими країнами у XXI ст. Розкрито специфіку реформування університетських навчальних програм з освітньо-кваліфікаційних рівнів системи підготовки вчителів у Канаді (бакалавр, магістр, доктор).

Ключові слова: Болонський процес, канадські університети, освітньо-кваліфікаційні ступені: бакалавр, магістр, доктор.

Статья посвящена вопросам возможностей и вызовов Болонского процесса для канадских университетов. Проанализированы пути и направления гармонизации высшего многоуровневого педагогического образования Канады в рамках сотрудничества с европейскими странами в XXI в. Раскрыта специфика реформирования университетских учебных программ образовательно квалификационных уровней системы подготовки учителей в Канаде (бакалавр, магистр, доктор).

Ключевые слова: Болонский процесс, канадские университеты, образовательно квалификационные степени: бакалавр, магистр, доктор.

The aim of the article is to define the possibilities and challenges of Bologna process for Canadian universities. The ways of harmonization of high multi-level pedagogical education of Canada within a framework of cooperation with European countries in XXI century are analyzed. The peculiarities of restructuring universities' educational programs of educational degrees of the professional training system for teachers in Canada (bachelor, magister, doctor) are revealed.

Key words: Bologna process, Canadian universities, educational-qualified levels: bachelor, magister, doctor.

Актуальність нашого дослідження зумовлена тим, що в багатьох країнах світу болонські реформи викликали неабияку зацікавленість та породили дискусії серед європейських, а також їхніх міжнародних партнерів, стосовно широкого кола питань, пов'язаних із створенням Європейського простору вищої освіти (надалі – ЄПВО).

У зв'язку з цим автором статті обрано за мету – визначити можливості та виклики Болонського процесу для канадських університетів та розвитку багаторівневої педагогічної освіти в Канаді у XXI ст., а також проаналізувати шляхи та напрями гармонізації вищої педагогічної освіти Канади в межах співпраці з європейськими країнами та обміну досвідом підготовки фахівців.

Нагадаємо, що 25 травня 1998 р. у Парижі міністри освіти Великобританії, Німеччини, Італії і Франції прийняли Спільну декларацію (Сорбонська декларація), якою і був започаткований поступальний рух Болонського процесу в Європі та визнано необхід-

ність формування ЄПВО [1]. При цьому ЄПВО розглядається не як формування єдиної системи вищої освіти, а як рівнопартнерське об'єднання національних освітніх систем (на сьогодні їх уже 46), які розвиваються відповідно до спільно погоджених принципів. На регулярних конференціях міністрів європейських країн, а також семінарах з питань Болонського процесу визначаються пріоритети і перспективи розвитку ЄПВО на певні часові періоди, які фіксуються у деклараціях (Сорбонській (1998), Болонській (1999)) або комуніке (Празкому (2001), Берлінському (2003), Бергенському (2005), Лондонському (2007), Льовенському (2009)) [4]. У Комюніке останньої конференції, яка відбувалася 28–29 квітня 2009 р. в Лювені (Leuven/Louvain-la-Neuve) (Бельгія) і в якій узяли участь представники з 46 країн, було зафіксовано пріоритети розвитку ЄПВО до 2020 р., зокрема в таких площинах: соціальний вимір: рівний доступ до вступу до вищого навчального закладу і закінчення навчання; активізація навчання

впродовж життя; надійність працевлаштування; навчання, зорієнтоване на конкретного студента, і навчальна місія вищої освіти; розвиток освіти на основі сучасних досягнень науки та оперативне запровадження інновацій; посилення міжнародної відкритості; забезпечення високої якості мобільності студентів і викладачів; посилення і покращення якості збору інформаційних даних; запровадження багатовимірних інструментів прозорості освітнього процесу; збільшення фінансування на вищу освіту [4].

Таким чином, підтверджено подальший розвиток в 2010 р. стратегії “Європейський простір вищої освіти в глобальному вимірі” та намір країн-учасниць (теперішніх та майбутніх) продовжувати подальшу роботу в світовому співтоваристві за такими основними стратегічними напрямками: покращення інформування про ЄПВО, сприяння покращенню привабливості та конкурентоспроможності ЄПВО; посилення співробітництва на основі партнерства; інтенсифікація стратегічного діалогу; покращення процедури визнання дипломів, здобутих на різних освітньо-кваліфікаційних рівнях (циклах) системи професійної підготовки фахівців.

Згідно з європейськими підходами в межах вимог Болонського процесу до реформування національних систем вищої педагогічної освіти загальноприйнятою моделлю двоциклової (дворівневої, без присвоєння наукового ступеня) вищої освітньої підготовки майбутніх учителів у ЄПВО стала комбінація програм першого (бакалаврат) та другого (магістратура) циклів у співвідношенні – 180 + 120 кредитів ЄКТС (3 + 2 роки). На початку XXI ст. у вищих навчальних закладах Європи активно запроваджується нова трициклова структура (бакалавр – магістр – доктор філософії) [1].

Для порівняння в Канаді підготовка вчителів, яка здійснюється майже в п’ятдесяти канадських університетах [3; 5], надає студентам (які успішно завершили навчання), як і в більшості західних країн, три освітньо-кваліфікаційних ступеня: бакалавра, магістра і доктора.

Для отримання ступеня бакалавра (Bachelor’s Degree) потрібно навчатися в університеті протягом 3–5 років (залежно від провінції, кваліфікації та здібностей студентів). Після трьох років навчання надається звичайний ступінь (Ordinary Degree), а після чотирьох років – ступінь “з відзнакою” (Honours Degree). Інколи ступінь “з відзнакою” може бути наданий за гарні результати й після третього року навчання.

Щоб стати магістром (Master’s Degree), необхідно мати ступінь бакалавра, провчитися ще щонайменше рік та написати дослідницьку чи практичну дипломну роботу. Загалом програма магістра в галузі освіти передбачає навчання впродовж 2–4 років,

Для отримання докторського ступеня (Doctor’s Degree) потрібні ще щонайменше три роки навчання і не менше року практичної діяльності у студентському містечку.

Фундаментальні зміни, привнесені в систему європейської вищої освіти в межах Болонського процесу наприкінці XX – поч. XXI ст., супроводжуються яскравими прикладами для розуміння їх впливів і перспектив для канадських університетів [2]. 26–27 січня 2009 р. у Канаді відбувся симпозиум “Болонський процес і його значення для канадських

університетів”, який був організований Асоціацією канадських університетів та коледжів [7]. На цій знаковій для канадських вищих навчальних закладів зустрічі було розкрито політичне, програмне та практичне значення Болонського процесу для канадських університетів. Зокрема, дозволено ряду канадських університетів втілювати в навчальний процес кращі освітні стратегії з Болонського процесу, які приносять для канадської вищої освіти найбільшу користь. Фінансову підтримку для таких упроваджень погоджено з такими канадськими організаціями, як: Федеральне управління людськими ресурсами (Les Ressources humaines (RHDSC)), Управління розвитку компетенцій (Le Développement des compétences Canada), Міністерство іноземних справ (Les Affaires étrangères et du Commerce international (MAECI)) та Європейська місія в Канаді (La Délégation de la Commission européenne au Canada).

Гармонізація вищої освіти Канади відповідно до вимог ЄПВО, її розвиток здійснюватимуться за певними напрямками. Насамперед, це: пріоритетне запровадження інноваційних досягнень освіти і науки; забезпечення соціального контексту вищої освіти; висунення проблеми якості освіти.

Зазначимо, що в Асоціації канадських університетів (AUCC) не має одностайної думки щодо слідування Болонському процесу [6]. Це питання поки що постійно вивчається, але інтерес до Болонського процесу продовжує невпинно зростати серед усе більшої кількості канадських вищих навчальних закладів. Результати Болонського процесу привертають увагу провінцій Канади завдяки рекомендаціям Ради Міністрів освіти Канади (СМЕС) і Федерального управління людськими ресурсами (Les Ressources humaines (RHDSC)). Зокрема, Рада Міністрів освіти Канади (СМЕС) постійно працює над покращенням поширення інформації в контексті здобуття вищої освіти як щодо партнерів Канади, так і щодо цілої Європи. Організуючи щорічні освітні конференції, Канадська асоціація вищої освіти (ACES) регулярно інформує своїх учасників щодо позитивних результатів (досягнень) Болонського процесу. Тому на сьогодні канадське університетське середовище демонструє постійний живий інтерес до інформації і аналізів досягнень Болонського процесу. По суті, численні канадські університети визнають креативні (творчі) можливості реформування освітніх процесів у Європі в контексті Болонського процесу та починають відігравати активну роль у його поширенні і в Канаді.

При цьому канадські університети впроваджують у навчальний процес лише окремі елементи Болонської моделі вищої освіти, які, на їх погляд, є найбільш корисними. Зокрема, деякі канадські університети почали застосовувати в себе європейську систему кредитів (ECTS) у межах обміну з європейськими партнерами через посередництво міжнародної організації – Ініціативи академічної міжнародної мобільності студентів і викладачів (RHDSC). Деякі канадські університети переглядають свою політику тривалості підготовки бакалаврів після оцінювання можливості визнання бакалаврату 3-х років навчання згідно з умовами Болонського процесу. Інші канадські університети виявляють зацікавленість у створенні Додатку до диплома, що надаватиметься

після успішного закінчення студентом кожного з рівнів (циклів) навчання згідно з Болонською моделлю вищої освіти.

Так, вищі навчальні заклади провінції Квебек, приглядаючись ближче до Болонського процесу, розробляють форми тісних взаємодій та взаємообмінів досвідом підготовки фахівців (у тому числі і майбутніх учителів), які укладаються, зокрема, з французькими партнерами, і ризикнули на кардинальні зміни у своїх університетських програмах відповідно до тих програм, що притаманні французькій вищій школі в межах Болонського процесу. Деякі з канадських університетів визначають для себе актуальною позицію щодо питання прийняття іноземних студентів до вищих циклів, водночас зважаючи на ризики напливу дипломів бакалавра 3-х років навчання. Як справедливо наголошують канадські вчені і практики в галузі вищої освіти, позитивні рішення щодо прийняття студента, який отримав ступінь бакалавра, повинні відповідати досягненням кожного кандидата, а не просто бажанню продовжувати навчання в канадських університетах. Важливо, передусім, брати до уваги ступінь спеціалізації навчання в межах бакалаврської програми 3-х років навчання, що визначає подальшу ґрунтовну підготовку на вищих освітніх рівнях (циклах).

Загалом, більшість канадських університетів повністю усвідомлюють важливість здобутків європейських університетів та критично оцінюють власні відставання у розвитку вищої освіти порівняно з їхніми європейськими партнерами, а також оцінюють власні потенційні можливості. Вони шукають і обирають площини налагодження зв'язків з європейськими партнерами (зокрема і з окружними або університетськими департаментами (адміністраціями)) для того, щоб рухатися вперед поряд та брати участь у діалогах та зустрічах як у Європі, так і поза її межами.

На початку 2008 р. члени постійного консультативного Комітету міжнародних зв'язків (CCPRI) обговорювали останні результати просування Болонського процесу поза Європою і визначили наступні три пріоритети для розвитку взаємодії і співпраці канадської вищої освіти з європейською в спектрі Болонського процесу: набір іноземних студентів; прийняття до вищих циклів та оцінювання основних компетенцій; мобільність студентів. Були визначені, зокрема, і головні можливості та основні виклики, які можуть мати місце в канадських університетах в межах кожного із зазначених пріоритетних напрямів розвитку вищої освіти в Канаді [7].

Розглянемо детальніше ці пріоритетні напрями та можливості й виклики для розвитку канадської багаторівневої вищої освіти.

1. Набір іноземних студентів

Для того щоб зробити канадську вищу освіту більш привабливою в світовому вимірі, в канадських університетах пропонують навчальні програми двома мовами: англійською та французькою. Водночас одна з найбільших проблем канадських університетів полягає у глибокій конкурентоспроможності процесу міжнародної вищої освіти, тобто в ризику напливу іноземних студентів з недостатньо освітньою підготовкою.

Можливості. Якщо студенти – вихідці з Європи будуть у своїх вищих навчальних закладах оволо-

дівати основами компетенцій, закладеними у кредитах ECTS та в Додатку до диплома, то канадські програми вищих циклів можуть почерпнути користь з міжуніверситетських обмінів у контексті приросту студентів, які успішно оволоділи змістом першого і другого циклів кваліфікацій.

Виклики. Скорочення тривалості програми підготовки докторів у Європі порівняно з Канадою може призводити до відтоку з Канади фахівців, які успішно закінчили навчання на двох рівнях (бакалаврату і магістратури) і бажають продовжувати наукові дослідження чи працевлаштуватися поза її межами. Тому канадські вищі навчальні заклади повинні будуть проводити якісніший маркетинг щодо випуску студентів, а також розширити заходи з фінансування для привернення уваги найкращих студентів.

2. Прийняття до вищих циклів та оцінювання основних компетенцій

Питання визнання і прийняття на вищій цикл навчання іноземних студентів, які отримали диплом бакалавра після 3-х років навчання в європейських вищих навчальних закладах, неоднозначно сприймається в канадському університетському середовищі. З одного боку, бакалаврська підготовка європейських студентів є більш спеціалізованою, постійно це сприятиме розробці в Канаді навчальних програм вищих циклів підготовки фахівців більш фундаментальними. З іншого боку, викликає занепокоєння адекватність суми отриманих студентами знань з бакалаврських програм 3-х і 3,5–5 років та порівнюваності їхніх компетенцій. У цьому плані важливою є позиція канадських університетів, що рішення стосовно прийняття до вищих циклів прив'язується до питання щодо досягнення кожного кандидата зокрема, а не щодо тривалості його навчання.

Можливості. Спрямування канадських науковців і практиків на позицію прийняття студентів на вищі цикли в новій якості реалізації навчальної програми, як це закладено в Болонському процесі, матиме, очевидно, користь із поширення в Канаді права і можливості відбору кваліфікованих студентів, які бажають продовжувати навчання на вищих циклах з меншою тривалістю, але вищою якістю.

Виклики. Канадські університети визнають за необхідне розглядати свою освітню політику і практику прийняття на вищі цикли навчання з точки зору нового погляду на дипломи, відповідні Болонському процесу. Можливо, скорочення тривалості першого циклу навчання буде не на користь студентів, які планують продовжувати своє навчання на вищих циклах у Канаді, а отже, і буде шкодити якості їхньої підготовки. Кожен канадський навчальний заклад має сам слідкувати за ситуацією і реагувати адекватним чином.

3. Мобільність студентів

Прозорі механізми, що закладені Болонським процесом, такі як система кредитів ECTS і Додаток до диплома, відкривають можливості для збільшення мобільності студентів. Вони надають перевагу для зручних обмінів щодо ознайомлення з навчальними періодами за кордоном для навчальних закладів-партнерів. Програми фінансування, такі як Еразмус Мундус (Erasmus Mundus), зобов'язуються найкращим чином сприяти і підкреслювати можливості співробітництва. Покращуючи якість вищої

європейської освіти і здатність європейських навчальних закладів до впровадження таких програм, Болонський процес розширює шляхи європейсько-канадського співробітництва.

Можливості. Болонський процес ставить усе більше акцентів на наукових дослідженнях зовнішніх партнерів, у тому числі й Канади.

Виклики. Як правило, європейські навчальні заклади надають і будуть усе більше наджувати перевагу партнерам, які беруть участь у Болонському процесі та запровадили в себе систему кредитів ECTS і Додаток до диплома. Канадські університети теж

зможуть бути залученими до прийняття за згодою програм обміну і навчальних курсів, які узгоджені з їх європейськими партнерами, шляхом взаємознання дипломів і системи кредитів.

Таким чином, перспективними для канадських університетів у контексті просування Болонського процесу в Канаді є нові можливості, пов'язані з перспективою взаємодії із загальноєвропейським освітнім простором, а саме: більша мобільність для студентів та викладачів; спільні освітні та пошукові проекти з європейськими університетами; конкурентоспроможність на європейському і світовому ринках праці.

Література

1. Булгакова Н. Б. Вища освіта і Болонський процес. Педагогіка вищої школи : [навч.-метод. посіб.] / Н. Б. Булгакова. – К. : Вид-во Нац. авіац. ун-ту “НАУ-друк”, 2009. – 84 с.
2. Келли Дж. Образование в Канаде: современное состояние и тенденции развития / Дж. Келли, Р. Данко, Е. Корзинский // Педагогика. – 2000. – № 1. – С. 93–100.
3. Мукан Н. В. Система професійної підготовки майбутніх учителів загальноосвітніх шкіл в університетах Канади / Н. В. Мукан. – Л. : НУ “Львівська політехніка”, 2006. – 140 с.
4. Болонський процес 2020 – Європейський простір вищої освіти у новому десятиріччі : комюніке конференцій Європейських міністрів, відповідальних за вищу освіту, Льовен і Лувен-ла-Ньов, 28–29 квітня 2009 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.mon.gov.ua/education/higher/bolpr/komunike_2009_ukr.doc . – Назва з екрану.
5. Система образования в Канаде. Университеты Канады. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.directtalk.ru/canada_un_ed.shtml. – Назва з екрану.
6. Document d'information de l'AUCC : Les repercussions du Processus de Bologne pour les universités canadiennes. Avril 2008. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.aucc.ca>. – Назва з екрану.
7. Le Processus de Bologne et ses repercussions pour les universités canadiennes [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.aucc.ca/events/2009/int_mtgs/bologna_f.html. – Назва з екрану.

УДК 377(430)+378(430)

ТЕНДЕНЦІЇ РЕФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ У ФРН

Бойчевська І.Б.

У статті висвітлюються основні етапи, зміст та цілі реформування професійної освіти ФРН, розкривається значення проведених реформ для підвищення якості підготовки фахівців, аналізуються освітні програми Федерального міністерства освіти і науки.

Ключові слова: професійна освіта, реформування професійної освіти, конкурентоспроможність, модернізація, професійна підготовка, фахівці.

В статье отображены основные этапы, содержание и цели реформирования профессионального образования ФРГ, раскрывается значение проведённых реформ для повышения качества подготовки специалистов, анализируются образовательные программы Федерального министерства образования и науки.

Ключевые слова: профессиональное образование, реформирование профессионального образования, конкурентоспособность, модернизация, профессиональная подготовка, специалисты.

The article enlightens the main periods, contents and aims of reforming professional education in Germany. The significance of the conducted reforms for raising the quality of specialists training is revealed. Educational programs of Federal Ministry of Education and Science are analyzed.

Key words: professional education, professional education reformation, competitiveness, modernization, professional training, specialists.

Постановка проблеми. На поч. ХХІ ст. в умовах глобалізації та інформатизації суспільства змінюються пріоритети професійної підготовки фахівців. Ринок праці потребує докорінного підвищення якості професійної освіти, високого рівня кваліфікації, яку здобуває майбутній робітник. Гостро стоїть питання забезпечення конкурентоспроможності потенціалу фахівців на ринку праці. Європейські країни, Німеччина зокрема, досягають покращення якості освіти шляхом реформування. Тому вивчення досвіду цієї західноєвропейської країни може стати поштовхом для якісних змін у освіті інших країн.

Аналіз останніх досліджень. Питання реформування вищої освіти Німеччини є актуальним для німецьких (П.Векс, О.Маасен, І.Мюскенс, Х.Л.Фрідріх, А.Ханфт) та вітчизняних (А.Афанасьєв, В.Байденок, В.Калашников, Б. Клименко, Г.Лукичів, В.Миронов, В.Пусвацет, та ін.) дослідників. Реформування професійної освіти стало об'єктом уваги таких українських (Н.Абашкіна, Л.Кнодель, М.Степко) та німецьких (А. Буш, У.Мюллер, А.Плеггер, Л.Цибель) науковців.

Метою статті є проаналізувати основні етапи та зміст реформ в освіті ФРН.

Виклад основних положень дослідження. За останні два десятиріччя освітні реформи Німеччини були спрямовані, перш за все, на вдосконалення системи середньої освіти. Протягом цього часу були спроби інтегрування старших класів середніх шкіл та розробки нових програм навчання (введення нових

предметів, таких як вивчення навколишнього середовища, підготовка до практичного життя). Здійснювався поступовий перехід до нових методів навчання. Реформування системи освіти Німеччини в останнє десятиліття обумовлене трьома основними факторами. Перший пов'язаний із необхідністю пристосування національної системи освіти до реалій і потреб постіндустріальної епохи, інтернаціоналізації й глобалізації освіти. Другий фактор визначив характер і зміст змін, що відбувалися в системі освіти Німеччини у 1990 р., а саме: об'єднання двох різномірних систем ФРН та НДР. Третій фактор пов'язаний з особливостями державного устрою Німеччини.

Відповіддю на студентський рух кін. 1960 рр. стали важливі внутрішні реформи в університетах: студенти і службовці отримали право голосу під час вирішення університетських справ, з'явилися кафебри, які об'єднали професорів та викладачів, кожна кафедра почала розробляти власний навчальний план. Для багатьох спеціальностей були зняті обмеження щодо кількості студентів. На основі аналізу результатів реформування професійної освіти у східних землях німецькі спеціалісти дійшли висновку, що професійна освіта перебуває у тісному зв'язку з організацією економіки країни, ситуацією, що складається на ринку праці, і соціальним забезпеченням населення [1, с. 120]. Здійснюючи переведення планової економіки колишньої Німецької Демократичної Республіки на ринкову основу, німецькі вчені

набули значного досвіду. Як наслідок, завдяки економічним показникам Німеччини система підготовки робітничих кадрів у цій країні заслуговує уваги багатьох спеціалістів. Подальше реформування освіти в Німеччині проводилося в межах Освітнього форуму, що проходив під егідою Конференції міністрів освіти й культури та за участю Спільної федерально-земельної комісії із планування освіти й Наукової ради. Робота Освітнього форуму набула форми тривалої загальнонаціональної дискусії, що почалася в березні 1999 р. і завершилася наприкінці 2001 р.

У травні 1990 р. спільна Комісія Федеративної Республіки Німеччини та ще існуючої тоді НДР з питань освіти провела роботу для приведення системи вищої освіти Східної Німеччини у відповідність до системи вищої освіти ФРН. В результаті деякі вузи й факультети (наприклад факультети права, економіки та соціальних наук) були закриті. У НДР, де не було засновано жодного університету, система освіти розвивалася лише за рахунок створення так званих спеціальних вищих шкіл. В 1991–1996 рр. діяла “Програма оновлення вищої школи й науки у східних землях”.

16 квітня 1997 р. федеральний уряд прийняв розширений законопроект, спрямований на реформування професійної освіти з метою забезпечення її гнучкості, диференційованості й відкритості, що, безумовно, мало підвищити успішність професійної соціалізації. Вузька спеціалізація та лише базові знання з основних предметів не можуть створити гідну професійну освіту й ускладнюють перехід до трудової діяльності. Гнучкість і прозорість були взяті за основу під час модернізації професійної освіти. У постійних стрімких змінах вимог до практики ці два поняття створюють необхідні передумови для послідовної адаптації кваліфікацій до професійної освіти. Змістове й структурне оновлення були необхідними у зв'язку з постійними змінами, а також для того, щоб виробнича професійна підготовка могла і в майбутньому задовольняти суспільні вимоги. Таким чином, упродовж наступних років державна пропозиція навчання відповідала попиту, й, незважаючи на більшу кількість випускників, усі, хто бажав навчатися, мали такий шанс. Основними критеріями професійної освіти, визначеними в законопроекті, стали індивідуалізація, динамізація, диференціація та флексібілізація. Дуальна система потребувала прийняття загальних умов, які б надавали підприємствам достатньо місця в навчальному часі. Окрім того, обдарована молодь отримувала більше шансів на отримання професійної підготовки [7].

На думку німецьких дослідників проблем професійної освіти в Німеччині (А.Буш, У.Мюллер, А.Плегер, Л.Цибель), під час модернізації економіки та появи нових професій розвиваються також нові структурні моделі професійної освіти. Унаслідок цього близько 60% молодих людей задіяні у програмі “Учитись у змінному світі та для нього – учитись протягом усього життя”. Починаючи з 1997 р., Міністерство освіти й науки Німеччини (Bundesministerium für Bildung und Forschung) заснувало прослуховування щорічних доповідей про стан професійної освіти (Berufsbildungsbericht) [10].

6 липня 1999 р. була досягнута угода між федеральним урядом, роботодавцями та профспілками, результатом якої стало створення Союзу в сфері зайнятості, професійної підготовки та конкурентоспро-

можності. Була прийнята програма невідкладних дій щодо скорочення безробіття молоді, яка стосувалася професійного навчання, кваліфікації та зайнятості молодих людей. За період 1999–2001 рр. у межах програми була надана можливість більш ніж 400 тис. людей отримати робоче місце чи місце в дуальній системі навчання [4, с. 15].

З кінця січня 1999 до 2004 р. діяла Робоча група з початкової та безперервної освіти та професійної підготовки, яка провела більше 9 сесій. На сесіях обговорювалися питання модернізації початкової професійної освіти, посилення професійної мобільності, надання додаткових можливостей молодим людям для отримання кваліфікації. 26 серпня 1999 р. Робоча група прийняла спеціальну постанову у сфері неперервної освіти та професійної підготовки про заходи щодо збільшення кількості навчальних місць у дуальній системі освіти Східної Німеччини. 22 жовтня 1999 р. була затверджена резолюція цієї групи про модернізацію дуальної системи освіти, основною ідеєю якої залишається необхідність надання широкої базової професійної підготовки протягом першого року навчання; розширення кола офіційно визнаних професій; розвиток неперервної професійної освіти [2, с. 5]. На німецькому форумі “Освіта” були присутні представники системи професійної освіти усіх земель, а у розроблених рекомендаціях була відзначена необхідність подальшого посилення допрофесійної підготовки учнів шкіл, удосконалення системи неперервної професійної освіти. Незважаючи на офіційне припинення діяльності форуму, до 2004 р. землі продовжували взаємне інформування про результати діяльності [4, с. 4].

У липні 2004 р. федеральний уряд розробив проект закону про реформу професійної освіти (Berufsbildungsreformgesetz – BerBiRefG), що поєднав у собі Закон про професійну освіту від 1969 р. і закон про стимулювання професійної освіти від 1981 р. У 2005 р. після тривалого процесу обговорень бундестаг прийняв проект за основу. Мета реформ, окреслених цим законом, – надати молодим людям під час входження у світ праці компетенції, достатні для того, щоб стати кваліфікованими працівниками [5; 9, с. 4].

Досягнути цього можливо завдяки поєднанню навчання у професійній школі та роботи на підприємстві (дуальний принцип), а також завдяки професійній підготовці за федерально уніфікованими професіями, що потребують особливої уваги (професійний принцип). Бундестаг наполягав на модернізації професійних кваліфікацій згідно з вимогами ринку; нових умовах проведення іспитів; покращенні можливостей для випускників дворічних закладів професійної освіти продовжити навчання у трирічних закладах. Наступність у професійній освіті стала предметом уваги Головного комітету при Федеральному інституті професійної освіти.

Ставши одним з ініціаторів і активних учасників процесу європейської інтеграції в галузі освіти, Німеччина досить обережно реформує систему вищої освіти в умовах Болонського процесу. Уся робота щодо створення загальноєвропейської освітньої зони в Німеччині є скоординованою й підкріпленою діяльністю різних організаційних структур. Існує чітка нормативно-законодавча база, на основі якої відбувається

реформування системи вищої освіти країни в дусі Болонської декларації, також існує система державного фінансування Болонського процесу, створені відповідні соціально-політичні та економічні умови перебудови та розширення національної освітньої системи [8, с. 89].

Процеси реформування професійної освіти в Німеччині, спрямовані на підвищення її якості та конкурентоспроможності та підвищення мобільності студентського та викладацького складу, дали вже певні результати. У 1998 р. у Рамковий закон про вищу професійну освіту були внесені зміни, що дозволили почати основну реформу системи вищої професійної освіти і закріпили мінімум необхідних вимог для реалізації Болонської декларації, надавши їм статус таких, що доповнюють національну освітню систему. Тим самим вищим навчальним закладам Німеччини було надано право вибору системи підготовки студентів як за класичним німецьким, так і за новим європейським варіантом підготовки бакалаврів та магістрів. У цей же час уряд Німеччини здійснив ряд ефективних заходів щодо модернізації системи підготовки молоді до праці, що, в першу чергу, пов'язано з оновленням законодавчої та нормативної бази [3].

Забезпечення рівних можливостей для молоді у сфері освіти ФРН відіграє значну роль. Останніми роками були прийняті деякі урядові документи, спрямовані на реалізацію пілотних програм з метою підтримки молоді групи ризику, молодих іммігрантів, осіб з обмеженими можливостями. У межах прийнятих Центральним комітетом Федерального інституту професійної освіти рекомендацій (2000) учням, які навчалися за скороченими й полегшеними програмами допрофесійної та професійної підготовки, видавався "Сертифікат про професійну кваліфікацію", що надавав право на складання заключного кваліфікаційного екзамену дуальної системи [4].

Одним із найпоширеніших засобів покращення професійної освіти є створення Федеральним міністерством освіти і науки різноманітних програм. З метою розвитку системи неперервної освіти в ФРН, починаючи з 21 лютого 2000 р., реалізується програма "Інновації та навчання – розвиток можливостей професійної кар'єри впродовж всього життя". Програмою

передбачені розвиток різних форм перенавчання та підвищення кваліфікації.

"Навчання протягом всього життя для всіх" – програма заходів Федерального міністерства освіти та науки, що реалізується з кінця 2000 р. Сюди входять підпрограми: "Навчальні регіони – підтримка мережевої діяльності" (спрямована на розвиток навчання завдяки створенню й розповсюдженню комп'ютерних мереж, що об'єднують сферу середньої, вищої освіти, служби зайнятості, соціальної підтримки населення тощо), "Культура навчання для розвитку професійних компетенцій" (основні напрямки програми – дослідження у сфері організації самостійної, неперервної освіти молоді й дорослих, допомагає знайти себе у світі зайнятості).

Програма "Формування професійних компетенцій – професійна кваліфікація для цільових груп, які потребують особливої підтримки" розрахована на п'ять років. Вона була ініційована Федеральним міністерством освіти і науки в 2001 р. і спрямована на реалізацію двох цілей: підтримку осіб з обмеженими можливостями завдяки розробці та апробації узгодженої структури інтеграції підлітків до професійної діяльності; створення умов для навчання молодих іммігрантів, їхнього залучення до професійної підготовки, що дозволить полегшити адаптаційні процеси, пов'язані з інтеграцією в життя нової країни.

Окрім того, Федеральне міністерство освіти і науки розпочало нові заходи, що знайшли місце в новій програмі "Джоб стартер" (Jobs Starter), для досягнення структурних покращень у системі професійної освіти й оптимізації взаємодії між суб'єктами, задіяними в професійній підготовці [6].

Висновки. Таким чином, основними напрямками конструктивних динамічних перетворень у професійній освіті Німеччини є якість на всіх рівнях підготовки, інноваційний розвиток суспільства на засадах конкурентоспроможності освіти, забезпечення рівного доступу до всіх ланок професійної освіти завдяки створенню великої кількості освітніх програм. Унаслідок вдалих заходів, спрямованих на реформування освітньої системи, одним із головних досягнень ФРН є підготовка робітничих кадрів, які беруть безпосередню участь у створенні матеріальних благ та наданні послуг, якісно задовольняючи потреби населення.

Література

1. Абашкіна Н. В. Принципи розвитку професійної освіти в Німеччині / Н. В. Абашкіна. – К. : Вища школа, 1998. – 207 с.
2. Образовательные реформы в Германии [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://refobr.ru/writable/docs/Obrazovatelnye_reformy_v_Germanii.doc. – Назва з екрану.
3. Berufsbildungsbericht // Bundesministerium für Bildung und Forschung. – Bonn : BMBF, 1998. – 340 s.
4. Berufsbildungsbericht // Bundesministerium für Bildung und Forschung. – Bonn : BMBF, 2002. – 370 s.
5. Berufsbildungsbericht // Bundesministerium für Bildung und Forschung. – Bonn : BMBF, 2004. – 320 s.
6. Berufsbildungsbericht // Bundesministerium für Bildung und Forschung. – Bonn: BMBF, 2006. – 436 s.
7. Das Reformprojekt Berufliche Bildung - Flexible Strukturen und moderne Berufe [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.bmbf.de/de/9775.php>. – Назва з екрану.
8. Maassen T. Oliver. Die Bologna-Revolution. Auswirkungen der Hochschulreform in Deutschland. – Frankfurt am Main, 2004. – 236 s.
9. Reform of Vocational Education and Training in Germany – The 2005 Vocational Training Act – (Berufsbildungsgesetz 2005). – Bonn, Berlin, 2005. – 63 s.
10. Rudolf H. Strahm. Die entscheidenden Neunziger Jahre: Das Ringen um Reform und Aufwertung der Berufsbildung 1995 bis 2005 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.rudolfstrahm.ch/.../die_entscheidenden_jahr_1995-2005.def_buchbeitrag_mit_vorspan.nov.2008.doc. – Назва з екрану.

УДК 371(73)

ОСОБЛИВОСТІ ШКІЛЬНОГО НАВЧАННЯ У СПОЛУЧЕНИХ ШТАТАХ АМЕРИКИ

Іванчук Г.П.

У статті проаналізовано особливості американської освіти, розкрито структурно-змістові, технологічні характеристики шкільного навчання у США.

Ключові слова: особливості американської освіти, структурно-змістові характеристики, шкільна освіта

В статье проанализованы особенности американского образования, раскрыты структурно-содержательные, технологические характеристики школьного образования в США.

Ключевые слова: особенности американского образования, структурно-содержательные характеристики, школьное образование

The article analyses the peculiarities of American education, the structural-substantial, technical characteristics of school training in the USA are demonstrated.

Key words: peculiarities of American education, structural-substantial characteristics, school training.

Постановка проблеми. Останніми десятиріччями у Сполучених Штатах Америки та деяких країнах Західної Європи спостерігається підвищення інтересу до ідеї інтенсивного впровадження філософії у шкільну освіту як особливого методу формування вмінь критичного і творчого мислення, розв'язання завдань щодо морального становлення учнів. Крім культурно-логічних мотивів, такий інтерес диктується потребами сучасної цивілізації, переходом на якісно новий щабель інформаційного суспільства, новою роллю знання у виробництві всіх видів людської діяльності. Це означає, що за умов стрімкого збільшення масиву знань акценти в освіті мають бути зміщені із засвоєння інформації на виховання творчо мислячої особистості, яка вміє адекватно реагувати на зміни, що відбуваються у соціальному середовищі, знаходити нетрадиційні способи розв'язання проблем.

Аналіз останніх досліджень. Особливості реалізації навчального процесу в середніх закладах Сполучених Штатів Америки привертають інтерес українських фахівців. До їх вивчення звертаються П.Лушин, Є.Данникова, Н.Колтко, О.Міненко, О.Полярush, О.Сухомлинська.

Мета статті полягає у тому, щоб проаналізувати особливості шкільного навчання у Сполучених Штатах Америки.

Виклад основних положень дослідження. Сучасна система освіти США функціонує на основі ряду законів, зокрема: "Про початкову і середню освіту" (1965 р., нова редакція – 2001 р.), "Про розвиток педагогічної професії" (1967), "Про рівність жінок у сфері освіти" (1979), "Про створення Міністерства освіти" (1979), "Про консолідацію профе-

сійно-технічної освіти та освіти дорослих" (1982), "Про національні цілі освіти" (1990), "Про покращення дошкільного виховання" (1990), "Про попередження відсіву учнів зі шкіл" (1991), "Про підготовку до професійної діяльності" (1994), "Про вдосконалення американських шкіл" (1994), "Цілі 2000: Закон про освіту Америки" (1994), "Жодної невстигаючої дитини поряд" (2001) та ін.

На всіх етапах шкільного навчання в американській школі відсутні єдині навчальні програми, підручники. Кожна навчальна округа розробляє свої рекомендації щодо навчального часу, друкує програми з окремих предметів і здійснює фінансування. У 1990-х рр. значно зросла роль штатів у здійсненні цих процесів. Вони перебрали на себе функції визначення освітніх стандартів, контроль за їх виконанням, фінансують близько половини шкільного бюджету [1, с. 85].

Досить поширеним явищем на теренах Сполучених Штатів Америки є так звані чартерні школи. Це тип шкіл, які відповідають потребам конкретного соціуму або є виразом педагогічних поглядів колективу вчителів закладу. Водночас такі школи функціонують на засадах загального шкільництва і входять до системи державних шкіл. Програма "Державні чартерні школи" є складовою ухваленого 1994 р. закону "Поліпшення шкіл Америки". Ці школи значно відрізняються одна від одної, адже кожний штат має свої приписи, які регламентують їх існування. Відповідно до визначення одного з фундаторів чартерних шкіл Т.Колдері, чартерна школа "не є певним типом школи або навчальної програми. Вона є основою організаційної структури, яку треба наповнити конкрет-

ним змістом, що і становитиме її сутність” [5, с. 4]. У 1996 р. було прийнято положення, в якому стверджувалося, що чартерні школи “створюють альтернативну форму державної освіти. Мета чартерних шкіл – уникнути обмежень, які обов’язкові у звичайних державних школах, щоб можна було застосовувати інноваційні методи навчання для досягнення кращих результатів навчання” [5, с. 6].

Перша чартерна школа була створена в Міннесоті у 1992 р. У 2002 р. у США існувало вже 2430 таких шкіл у 39 штатах та окрузі Колумбія, які охоплювали 580000 учнів.

Ще одним різновидом шкіл є так звані школи-магніти. Це спеціалізовані державні навчальні заклади, які передбачають можливість навчання здібних дітей різного расового і соціального походження на високому рівні якості. Виникнення таких шкіл датується 1972 р., коли федеральний уряд запропонував програму негайної допомоги школам (Emergency School Assistance Program), що мала на меті створення за допомогою державних грантів навчального закладу нового типу – “десегрованої спеціалізованої школи, яка б надала можливість отримати освіту високої якості представникам різних рас” [2, с. 352].

У 1984 р. було розпочато більш конкретну цільову роботу в межах “Програми допомоги школам-магнітам” (Magnet Schools Assistance Program). У 90-х рр. Конгрес США продовжив стимулювання шкільних округ щодо розробки та впровадження нових програм розвитку шкіл-магнітів, що, зокрема, знайшло свою реалізацію у виділенні спеціальних грантів для створення таких закладів.

Зміст навчання у школах-магнітах охоплює сім основних напрямів: математичний, природничо-науковий (зоологія, медицина), технологічний (комп’ютерні науки), гуманітарний (іноземні мови, правові дисципліни), мистецький (музика, малювання, драматичне мистецтво), початкова професійна підготовка для авіації та інженерії, комунікативний (журналістика) [2, с. 352].

Дослідження американських науковців, пов’язані з аналізом діяльності шкіл-магнітів та їх впливу на навчальні результати, засвідчує їх певне підвищення з основних дисциплін і дисциплін спеціалізації порівняно з відповідними школами навчальної округи. Серед низки заходів, які сприяли досягненню таких результатів, називається “використання новітніх методик викладання навчальних дисциплін, які передбачають ... вправи для критичного мислення; розв’язання нестандартних ситуацій...” [6, с. 23–24].

Характерна риса американської освіти – спрямованість на збільшення мотивації на здобуття знань. Усталеним явищем є тенденція до побудови альтернативних сценаріїв реалізації цього завдання. Такі сценарії “дають змогу передбачити ментальне дослідження течій, які вимальовуються у суспільстві, та пов’язані з ними освітні рішення”. Тобто побудова сценарію є спробою “зазирнути в майбутнє” для того, щоб “лише на підставі проаналізованих варіантів сценарію мати підставу стверджувати, який стан речей є найдоцільнішим, і лише потім планувати кроки, що ведуть до нього” [3, с. 16].

Зважаючи на те, що останнім часом особливої актуальності набуває проблема розвитку особистості, її здібностей, велика увага американських педагогів спрямовується на вивчення результатів

навчальної діяльності учнів, зокрема, навколо таких паралелей: що учень знає – як багато він уміє робити, як співвідносяться його здібності з освітніми цілями (ефективність освітніх систем), та наскільки результати навчання відповідають вхідним ресурсам (результативність освітніх систем) [4, с. 8].

Кінець ХХ ст. виявив, наскільки суттєвими є сили, що схиляють людей до міжособистісних контактів. Почали більше уваги звертати на те, що поєднує, ніж на те, що розділяє. Із розвитком міжлюдських стосунків агресивність втрачала своє суспільне підґрунтя. У шкільних програмах усе більше уваги починає звертатися на навчання розуміти і поважати інших, як давати собі раду з агресивністю, мирно вирішувати конфлікти.

Зміни, які готували освіту до ХХІ ст., почалися в Каліфорнії. Школи могли експериментувати, навіть заохочувалися до інноваційної діяльності. На практиці це виявилось у певній спеціалізації шкіл: одні з них ставили наголос на іноземних мовах, другі – на точних науках, треті – на мистецтві. Розвинулася спеціалізація у сфері різних підходів до навчання – з’явилися різноманітні школи, які ґрунтувалися на теоріях Піаже, Виготського, Брунера, Гарднера та ін.

Наприклад, у Бірнейській початковій школі, що знаходиться у південно-східній частині Вашингтона, з 1992 р. впроваджується програма навчання читання, розроблена Університетом Джона Гопкінса (John Hopkins University). Наголос на читанні передбачає скорочення занять з інших предметів, а також надання учням індивідуальної допомоги, яка здійснюється “репетиторами” (студенти коледжів або пенсіонери), чия робота оплачується коштами з федерального бюджету. У позаурочних заняттях увага акцентується на спортивній діяльності. З 2000 р. впроваджується спеціальна програма з вивчення математики [3].

Цікавий досвід існує у початковій школі Загарі Тейлор (Арлінгтон, штат Вірджинія). Програма, яка функціонує у цьому навчальному закладі, створює учням унікальні й стимулювальні можливості для навчання. Маючи 4–5 класів кожного рівня, вчителям дозволяється еластично створювати учнівські групи залежно від потреб дітей та їхніх стилів навчання. Групи вчителів із 4–5 осіб створюють середовища, в межах яких кожний з них стає експертом у якійсь окремій сфері навчання. Тут працює дошкільний заклад, що дає змогу реалізовувати програму “Партнери в навчанні”, згідно з якою щотижня кожний дошкільник зустрічається з учнем четвертого класу, котрий має завдання щось йому прочитати. Такі зустрічі є виявом віри в те, що діти найкраще вчать, коли можуть навчати інших. Тобто можливість читати комусь є більш привабливою для учня, ніж читання самому собі. Обидва вчать співпрацювати [3].

Специфічні риси кожної із шкіл – так званий “профіль школи” – зазвичай подаються у спеціальних виданнях, де школи, що функціонують у конкретному штаті, вміщують відповідну інформацію за встановленою схемою. Покажемо це на прикладі Бельведерської початкової школи, що знаходиться у штаті Верджинія. У частині, що стосується освітніх програм, які застосовуються у цьому навчальному закладі, учням пропонуються:

- програми стимулювання дивергентного мислення – “Розв’язання проблем майбутнього”, “Одіссея розуму” тощо;

- перші класи з меншою наповнюваністю для надання спеціальної допомоги у навчанні читання;

- клуб молодих астронавтів, який школа веде у співпраці з промисловою компанією;

- програма взаємного представлення позитивних цінностей різних культур (також звичаїв і страв), до яких належать діти.

Для розвитку учнів існують й інші програми, які надають їм можливості збагатитися знаннями з певної галузі. Щодо початкового навчання, то до таких програм належать:

- спеціальні заняття для учнів з емоційними проблемами;

- позаурочні курси іноземних мов;

- програма використання музеїв для міжпредметного підходу до навчання (використовується зв'язок з Інститутом Смітсона);

- програма індивідуального і самостійного навчання математики і читання з використанням комп'ютера;

- програма продовженого перебування у школі для реалізації індивідуальних цілей учнів;

- позаурочні заняття, які збільшують шанси навчання: комп'ютерний клуб, військовий гурток, клуб математиків, гурток любителів іноземних мов, хор, шаховий клуб, драматичний гурток, команда з гімнастики;

- внутрішнє шкільне телебачення, програми якого створюють учні;

- спеціальна програма подальшої підтримки й піклування про учнів, які раніше залучалися до участі у програмі "Головний старт";

- навчання іноземних мов у межах позаурочних занять [3].

Парламент штату Вірджинія ухвалив закон, який вимагає від шкіл включення до програм формування характеру. Згідно з первинною пропозицією, формування характеру мало концентруватися передусім на виробленні таких рис: відповідальність, турбота про інших, повага до інших, правдивість. Однак згодом було прийняте рішення не перелічувати докладно ці риси, щоб не створювати колізії з програмами формування характеру, які на той час уже реалізувалися у деяких школах [7].

В окрузі Арлінгтон також реалізуються важливі освітні програми. Серед них програма підтримки осо-

бливо здібних. Фахівці вважають, що майже 10% дітей в Арлінгтоні характеризуються особливими здібностями. Згідно з означеною програмою, у початкових класах такі учні можуть розв'язувати значно складніші завдання, залишаючись у класі з іншими дітьми. Для них також організуються спеціальні завдання в середу після обіду, в суботу і влітку.

Існують кілька закладів, у яких дітей віком від 3 до 8 років виховують за системою Монтессорі.

Незалежно від реалізації загальних навчальних програм, усі школи повинні мати на всіх рівнях навчання програми, які збагачують навчання особливо здібних і талановитих дітей. Збагачення полягає у розширенні обсягу знань або у впровадженні додаткових елементів творчого підходу до знань. Збагачувальні програми можуть бути дуже різноманітними і пристосованими до потреб особливо здібних учнів.

Згідно з науковими розробками Д.Еббота та Т.Райана, перспективна модель навчального процесу передбачає:

- оволодіння базовими навчальними вміннями;

- здатність до роботи у групі;

- здатність до постійної зміни видів діяльності;

- засвоєння різних предметів на різних рівнях складності, суттєвих елементів інтегрованого знання;

- розвиток навичок проблемного, творчого, критичного мислення [4, с. 94].

Для американської системи освіти характерним явищем є ваучерні програми, сутність яких полягає у фінансуванні навчання конкретних учнів, а не шкіл. З прийняттям нової редакції Закону про початкову та середню освіту 2001 р. ваучери набули легітимної можливості для загальнонаціонального поширення. Критеріями вступу до таких програм може бути як соціально-економічний статус батьків учнів, так і якість роботи шкіл, у яких вони навчаються [5, с. 16].

Висновки. Завершуючи розгляд особливостей шкільного навчання у Сполучених Штатах Америки, необхідно зазначити, що не існує філософії, яка могла б повною мірою не лише подолати наявні в ньому недоліки, а й забезпечити високий рівень розв'язання завдань, що постають сьогодні перед американською системою. Одні з розглянутих вище підходів ближче наближаються до цієї мети, інші – характеризуються більш узагальненим спрямуванням або домінуванням окремих ідей.

Література

1. Сбруева А. А. Порівняльна педагогіка : [навч. посібник] / А. А. Сбруева. – Суми : Университетская книга, 2005. – 320 с.
2. Сбруева А. А. Тенденції реформування середньої освіти розвинених англосовітських країн у контексті глобалізації (90-ті рр. XX – початок XXI ст.) / А. А. Сбруева. – Суми : ВАТ "Сумська обласна друкарня" Видавництво "Козацький вал", 2004. – 500 с.
3. Яновський Анджей. Школа громадянина: американський досвід – наші потреби / Яновський Анджей. – Львів : Літопис, 2001. – 215 с.
4. Abbott J. The unbinished revolution: learning, human behavior, community, and political paradox / J. Abbott, T. Ryan. – Alexandria, VA (USA) : Association for Supervision and Curriculum Development, 2001. – 212 p.
5. Definition and Selection of Competencies. Theoretical and Conceptual Foundations (DESECO) // Strategy Paper on Key Competencies. An Overarching Frame of Reference for an Assessment and Research Program. – OECD. – 63 p.
6. Kolderie T. Beyond choice to new public schools / T. Kolderie. – Withdrawing the exclusive franchise Policy Institute, 1990. – 20 p.
7. Levin H. M. The Public-Private Nexus in Education. Occasional Paper N1. – Washington, D.C.: National Centre for the Study of Privatization in Education. Teachers College, Columbia University. March 2000. – 23 p.

УДК 001.371.81'243(489)

СУЧАСНІ РЕФОРМИ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ОСВІТІ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ ШВЕЦІЇ

Мовчан Л.Г.

У статті розглядаються основні характеристики реформ підготовки педагогічних кадрів для шкіл Швеції, зв'язок реформування педагогічної та шкільної освіти.

Ключові слова: загальнопедагогічна підготовка, предметне спрямування, спеціалізація.

В статье рассматриваются основные характеристики реформ подготовки педагогических кадров для школ Швеции, связь реформирования педагогического и школьного образования.

Ключевые слова: общепедагогическая подготовка, предметное направление, специализация

The article considers the main features of reforms in teacher training for Swedish schools, the relation of reforming pedagogical and school education.

Key words: general pedagogical training, subject orientation, specialization.

Постановка проблеми у її загальному вигляді, її актуальність та зв'язок із науковими виданнями. Сучасні євроінтеграційні процеси спонукають спільноти різних країн до участі у спільних економічних, політичних, культурних і науково-освітніх проектах. У цьому контексті виправданим є посилення уваги до вивчення іноземних мов, а володіння ними стає необхідним атрибутом сучасного європейця. Відомо, що ключова роль у загальній освіті людини покладається саме на школу, яка закладає основи знань, формує професійні інтереси особистості. Успішна реалізація навчання на шкільному етапі неможлива без якісної підготовки вчителів, які б змогли втілити завдання держави щодо навчання і виховання своїх громадян.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Питання підготовки педагогічних кадрів, у тому числі, вчителів іноземних мов для ланки вітчизняної та зарубіжної шкільної освіти, вивчалось та розробляється провідними спеціалістами у цій галузі: В.М.Базуриною, В.М.Галузинським, І.О.Зимньою, В.В.Кудіною, О.Ю.Кузнецовою, Л.Г.Можаєвою, С.Ю.Ніколаєвою, В.Г.Редьком, В.М.Плахотником, Л.С.Пановою, Є.І.Пассовим, Л.П.Пуховською та багатьма іншими. Проте проблема підготовки педагогічних кадрів для шкіл Швеції недостатньо вивчена в українській педагогіці; вона розглядалася здебільшого у контексті вищої освіти як одна з її складових (В.М.Галузинський, Н.М.Карпенко, О.В.Матвієнко). Швеція вважається однією з провідних країн у галузі надання освітніх послуг. За даними EURYDICE (2005), Швеція посідає друге місце в Європі за витратами на освіту, що складають 7% ВВП [2].

Мета статті – визначити основні характеристики та напрями реформ педагогічної освіти Швеції та дати більш глибоке й адекватне уявлення про досліджувану галузь.

Науковий результат. Вивчення шляхів реформування педагогічної освіти Швеції дасть змогу отримати цілісне уявлення про тенденції розвитку педагогічної та шкільної іншомовної освіти на сучасному етапі, дозволить наблизити українські освітні стандарти до європейських, ураховуючи власний багатий національний досвід.

Ми спробуємо представити основні аспекти недавніх перетворень педагогічної освіти Швеції у світли останніх реформ шкільної освіти. Варто зауважити, що зараз 20 університетів та університетських коледжів країни надають педагогічну підготовку приблизно 8000 студентам [4, с. 2]. Сьогодні педагогічна освіта посідає провідне місце у ланці вищої освіти держави.

Зміни у педагогічній освіті Швеції були пов'язані, передусім, з реформами у ланці шкільної освіти, які були спричинені такими чинниками:

- значним притоком іммігрантів та прийняттям країною у 1950 р. мультилінгвального статусу;
- науково-технічний прогрес і зростаючі потреби держави у висококваліфікованій робочій силі;
- входження Швеції до Ради Європи та участь у багатьох спільних суспільно-політичних та економічних проектах;
- розбудова цілісної педагогічної теорії вищої освіти у 1960-х рр.

Усі реформи шкільної освіти підкреслили значення навчання іноземних мов, адже цього вимагав

статус мультимедіальної країни, та супроводжувалися запровадженням нових навчальних планів і програм, а саме:

- реформа, що запровадила обов'язкову восьмирічну освіту (1950);
- уведення обов'язкової дев'ятирічної освіти (1962);
- упровадження нових навчальних планів для середньої школи у 1962, 1969, 1980, 1994 та 2000 рр. [3].

У 1977 р. уся вчительська освіта Швеції була інтегрована з університетами та університетськими коледжами. Навчання в університетах відбувається як за програмами, які включають ряд дисциплін, так і за окремими предметними курсами, де студенти вивчають лише одну дисципліну. Під час вивчення предмета проводяться численні письмові екзамени і семінари. По закінченню курсу студенти повинні самостійно розробити проєкт або написати екзаменаційну роботу творчого аналітичного характеру. Така форма роботи передбачає науковий пошук, постійне звернення до бібліотечних та інтернет-фондів, групову діяльність, вона активізує автономію студента.

80-ті рр. минулого століття пов'язані з децентралізацією шведської освіти, яка до того була надто централізованою і не враховувала соціальний запит населення на місцях. Тож у 1989 р. уся відповідальність за складення навчальних планів і програм перейшла до комун (місцевих органів влади) та до вищих навчальних закладів. Після 1993 р. у зв'язку з реформою гімназичної освіти та запровадженням профільно орієнтованих програм заклади вищої освіти (кожен у своєму регіоні), вирішують, які програми та курси пропонувати для навчання студентам. Це означає, що різні університети та університетські коледжі можуть мати різну структуру програм. Це частково торкається і підготовки вчителів, яка структурно і змістовно змінилась в ході реформ др. пол. ХХ ст.

До 1988 р. у Швеції існувало 3 категорії вчителів обов'язкової школи: вчителі початкової школи "legstadielärare" (1–3 класи), вчителі середніх класів "mellanstadielärare" (4–6 класи) і вчителі старших класів "dmneslärare" (7–9 класи) [3, с. 15]. Окрім цих категорій, існували ще вчителі мистецтва, фізичної культури та музики. На відміну від української системи шкільної освіти, у Швеції один учитель викладає майже усі предмети.

У 1988 р. педагогічна освіта для вчителів обов'язкової школи Швеції була реорганізована у 2 об'ємніші програми, які частково перетиналися, що надало змогу викладати як у початковій школі, так і в гімназії, а саме:

- програма для вчителів 1–7 класів, яка становить 140 кредитів;
- програма для вчителів 4–9 класів, яка складає 160–180 кредитів [3; 4].

Усі програми були професійно орієнтованими та містили предметні курси, які чергувалися з періодами практики у школі. Програма підготовки вчителів 1–7 класів включала одну спеціалізацію (наприклад математичну або природничу), яка тривала приблизно 1 року. Програма для вчителів 4–9 класів пропонувала предметну спеціалізацію та поглиблене

і більш теоретизоване вивчення дисциплін, які передбачені напрямом спеціалізації. Це надавало змогу вчителям викладати і в гімназіях.

Зазвичай усі програми підготовки вчителів становили щонайменше 40 кредитів, тобто один академічний рік, практичну педагогічну підготовку, яка включала педагогіку, методику і вчительську практику. Освітні курси, тобто безпосередня предметна спеціалізація, могли здійснюватись у межах інтегрованої програми або як окрема програма після завершення практичної педагогічної підготовки. Тобто педагогічна освіта Швеції відбувається за пакетно-модульними програмами [4]. Це означає, що немає окремо кваліфікації вчителя іноземних мов, адже педагоги здобувають кваліфікацію майже з усіх предметів, які передбачено викладати у 1–7 та 4–9 класах. Такий підхід до педагогічної освіти в Швеції є виправданим з точки зору низької густоти населення країни і складності забезпечення шкіл усіма вчителями-предметниками. Водночас це полегшує встановлення міжпредметних зв'язків у навчальному процесі, адже один учитель викладає усі предмети. Проте ми також вбачаємо і деякі недоліки, адже не усі предмети, які викладає вчитель, представляють для нього однаковий інтерес, а тому якість знань не завжди однакова.

Наступна реформа педагогічної освіти розпочалась у липні 2001 р. Вона спрямована на більшу інтеграцію та гнучкість освіти. Ця реформа стосувалась здебільшого підготовки вчителів для гімназій, адже після реформи гімназичної освіти 1993 р. було запроваджено 17 профільних програм. Уряд Швеції вбачав необхідність максимально адаптувати педагогічну підготовку до нових вимог і стандартів гімназичної освіти. З метою підвищення якості педагогічної освіти пропонувалося поєднати університетську підготовку з науково-дослідною роботою, посилити зв'язок між наукою та практикою. Першим кроком до розв'язання цього питання була інтеграція педагогічної освіти до вищої, про що зазначалося в урядових звітах та рекомендаціях щодо забезпечення необхідних умов для науково-дослідної роботи серед студентів і вчителів. Вісім окремих програм підготовки були інтегровані в одну, а диплом містить інформацію про спеціалізацію та кваліфікаційний рівень [4]. У додатку до диплома вказані детальні відомості про зміст кваліфікаційного рівня, тобто назви дисциплін, кількість кредитів та оцінки. Оцінювання проводиться за 3-рівневою шкалою: "зараховано з відзнакою", "зараховано" і "не зараховано". Згідно зі старою системою існували лише оцінки "зараховано" і "не зараховано". Нова система оцінювання більше стимулює студентів і надає ширші можливості для працевлаштування.

Гнучкість навчальних програм педагогічної підготовки полягає у зміні концепції педагогічної освіти, її відходу від категоризації [4, с. 4]. Сучасні програми складаються з 3 головних компонентів: 1) загальнопедагогічна підготовка, 2) предметне спрямування, 3) спеціалізація.

Розглянемо детальніше зміст цих компонентів. "Загальнопедагогічна підготовка" включає вивчення дидактики, дидактичний аналіз і написання науково-дослідної роботи. Окрім того, існує пакет варіативних дисциплін: неперервна освіта, педагогічна

майстерність, якість життя, людина і Всесвіт, культурологія тощо.

“Предметне спрямування” передбачає вивчення окремих дисциплін, які вчитель викладатиме у школі. Зауважимо, що згідно з новими нормами кожен із цих предметів складає 40 кредитів. Тобто вивчення профільних предметів передбачає 1 академічний рік, а супутніх — 10 кредитів. У цьому ми простежуємо більшу зосередженість на профільних предметах, а отже, і вищий рівень знань. Проте знання інших предметів дає змогу вчителю якомога ширше застосовувати міжпредметні зв'язки як у навчанні, так і вихованні дітей. Наприклад, у Швеції все більше шкіл практикують контекстно-мовне інтегроване навчання (Content- and Language Integrated Learning (CLIL)), що у шведській аббревіатурі має назву SPRINT (Sprek och innehallsintegrerad inläring och undervisning), тобто викладання окремих немовних предметів засобами іноземної мови. У навчальному плані для обов'язкової школи Швеції наголошується на тому, що “учням потрібно надавати можливість навчання у міждисциплінарному полі”, що забезпечувало б єдність та узгодженість у навчанні [1, с. 13]. Національне управління освіти Швеції випустило числені публікації вчителів про застосування SPRINT. На запровадження цього методу вплинули імерсійні програми навчання немовних предметів засобами другої мови, започатковані в Канаді у 1960-х рр. [5, с. 11].

“Спеціалізація” передбачає поглиблене вивчення окремих дисциплін, включаючи загальнопедагогічні, адже саме ця програма означає самостійне визначення студентів щодо ланки шкільної освіти й типу шкіл, де вони працюватимуть [3]. У Швеції навчання за методикою SPRINT більше практикується в системі гімназичної освіти, хоча багато обо-

в'язкових шкіл також запроваджують цей підхід у навчанні. У шведському розумінні SPRINT є значно ширшим поняттям, яке включає імерсійне навчання, білінгвальну освіту і предметне навчання засобами іноземної мови [5, с. 10]. Цілеспрямована підготовка вчителів до викладання за методом SPRINT у Швеції проводиться лише окремими педагогічними закладами (університетами у Стокгольмі, Мальмо і Лінчопінгу): вчителів приваблює перспектива викладання іноземної мови як предмета та як засобу навчання, набуття і розвитку професійності в обох предметних сферах, що розширює можливості працевлаштування. На педагогічному факультеті Стокгольмського університету пропонується факультативний курс підготовки вчителів за методом SPRINT, уперше започаткований у 2003 р. Курс триває 9 тижнів, він поєднує теорію і практику викладання першої та другої іноземних мов за цим методом. Підготовка вчителів за методикою SPRINT може розглядатися як частина післядипломної (postgraduate training), складова неперервної освіти (continuing training) або навчання протягом життя (lifelong learning), на що спрямовують численні документи Ради Європи в галузі освіти, “більшість учнів повинні вивчати частину предметів навчального плану засобами іноземної мови” [6, с. 21]. Адже контекстно-мовне інтегроване навчання сприяє розвитку плюрилінгвізму, оскільки мови є не лише предметом вивчення, але слугують засобом навчання і пізнання через спілкування.

Вищесказане дає нам змогу стверджувати, що реформи педагогічної освіти Швеції ідуть пліч-о-пліч із шкільними. Це означає прагнення уряду країни максимально наблизити вчительську підготовку до вимог школи, посилити міжпредметні зв'язки, підняти виховну роль школи.

Література

1. Curriculum for the Compulsory School System, the Pre-School Class and the Leisure-time centre/Lpo 94. – Stockholm, Ministry of Education and Science in Sweden and National Agency for Education, 2001. – 20 p.
2. Foreign language Teaching in Schools in Europe. Situation in Sweden/Eurydice Unit. Ministry of Education and Science / [Електронний ресурс]. – Stockholm, 2001. – 15 p. – Режим доступу: http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/024DN/024_se_en.pdf. – Назва з екрану.
3. Kallys, Daniel (2003). Teachers and Teacher Education in Sweden: Recent developments / Daniel Kallys [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.see-educoop.net/education_in/pdf/teachers-edu-sweden-oth-enl-t03.pdf. – Назва з екрану.
4. National Agency for Higher Education (2001). Teacher education in Sweden before and after 2000. Report. – Skolverket, 2001. – 82 p.
5. Nixon J. SPRINT Content and Language Integrated Learning and Teaching in Sweden/J.Nixon: a report for the National Agency of Education/Stockholm: Skolverket, 1999. – 19 p.
6. Promoting Language Learning and Linguistic Diversity [An Action Plan 2004–2006/Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the Economic and Social Committee of the Regions (COM (2003)449 final)](Brussels, 24 Oct. 2003) / Commission of the European Communities – Brussels, 2003 – 25 p.
7. Reis F. Population and Social conditions [Електронний ресурс]: EUROSTAT 117/2008 (Statistics in focus) – 2008. – 8 p. – Режим доступу: http://dse.univr.it/studentloans/documents/gdp_education1.pdf. – Назва з екрану.

УДК 37.018.1(520)

ЕВОЛЮЦІЯ УЯВЛЕНЬ ПРО ЯПОНСЬКУ РОДИНУ В ІСТОРИКО-КУЛЬТУРНОМУ КОНТЕКСТІ

Катруца Н.Б.

На основі праць вітчизняних та зарубіжних дослідників різних періодів автор аналізує еволюцію уявлень про японську родину та основні соціальні процеси, які безпосередньо вплинули на динаміку змін у японській родині.

Ключові слова: патріархальна японська родина, традиційний сімейний устрій, сучасна японська родина.

На основании работ отечественных и зарубежных исследователей разных периодов автор анализирует эволюцию представлений о японской семье и основные социальные процессы, которые непосредственно повлияли на динамику перемен в японской семье.

Ключевые слова: патриархальная японская семья, традиционный семейный уклад, современная японская семья.

On the basis of national and foreign scientific studies of different periods the author analyzes the evolution of the notions of Japanese family and the main social processes that had immediate impact on the dynamics of changes in Japanese families.

Key words: patriarchal Japanese family, traditional family setup, modern Japanese family.

Родинне життя – це мікросвіт, що заслуговує не меншої уваги дослідників-суспільствознавців, ніж світ економіки чи світ політики. В цьому мікросвіті переплітаються у складному поєднанні психологічні, демографічні, економічні, соціальні, ідеологічні та фізіологічні проблеми. Наче в живому організмі, окремі процеси, що відбуваються всередині мільйонів родинних “клітин”, у сукупності здійснюють величезний вплив на всі галузі суспільного буття будь-якої держави. Все це повною мірою стосується і сімейного життя мешканців Країни сонячного сходу.

Різноманітні аспекти родинної системи японців, її історія, сучасний стан, проблеми та можливі шляхи їх подолання стали предметом вивчення великої кількості зарубіжних та вітчизняних учених різних періодів. Аналізу наукового надбання сходознавців – дослідників японського соціуму, родинної системи зокрема, – присвячена дана стаття.

Перші відомості про Японію як російських, так і західних дослідників були насичені інформацією виключно про екзотику цієї країни. Далека Японія вважалася відсталою, примітивною і такою, що не заслуговує на серйозний науковий погляд. Тому відомості носили уривчастий, поверховий, неприховано суб’єктивний, а подекуди й упереджений характер.

З розвитком світового суспільства і науки підвищувався рівень зацікавленості розвинених країн “периферіями” планети. Тому виникла потреба в більш досконалому вивченні Японського архіпелагу не тільки в плані етнографії, географії і біології,

а також із точок зору соціологічної, психологічної та педагогічної наук. Результатом цього наукового інтересу стала, крім іншого, поява досліджень про сімейний уклад японців, взаємостосунки між поколіннями та особливості засобів виховання молоді.

Так, дослідження М.Венюкова “Очерки Японии” [9] та друга частина його праці “Обозрение японского архипелага в современном его состоянии” – “Японцы дома и в обществе” [8], які були надруковані в 1869 та 1871 рр. відповідно, містять інформацію щодо загального розвитку японської культури, питання літератури і мистецтва. Крім того, викладено опис різних верств японського соціуму, спосіб життя японців від народження до смерті, традиції, звичаї, цікаві відомості про ставлення японців до релігії, про організацію родини, виховання дітей, становище жінки в родині і суспільстві. Автор стурбований деякими традиціями японської родини, наприклад, тим, що японська “раса” терять от того, что девушек отдают замуж четырнадцати и даже тринадцати лет, и что отцами рождающегося поколения являются восемнадцатилетние юноши, которые еще сами не доросли” [9, с. 211].

Досить змістовними є мандрівні записи від 1878 р. А.Воейкова “Очерки из путешествия по Японии” [11]. Учений був вражений взаємодією японців з природою, зокрема тим, як вони виявляють себе в боротьбі зі стихією і в той же час поклоняються їй. Поряд із цим автор подає цікавий матеріал щодо культури, побуту, звичаїв і родинних стосунків народу Японського архіпелагу.

Дослідження М.Верна “Современная Япония” (1882) подано у вигляді записної книжки моряка і є досить оригінальним. Автор яскраво зображує “картину жизни и воспитания японца от его появления на свет до возмужания и дряхлости”, важливе місце належить опису родинних стосунків. “Всю жизнь японец работает для семьи. ... В старости отец имеет право требовать от детей покоя и ухода, но этого права никто не предъявляет, так как не бывает примера, чтобы взрослый сын отказался заботиться о своих престарелых родителях” [10, с. 101].

Видатний російський учений, професор Харківського університету А.Краснов на основі декількох експедицій до Японії зібрав змістовний матеріал про цю країну. Перший том його праці “Чайные округа субтропических областей Азии, условия произрастания и свойства чайных культур на Востоке, организация чайного дела” (1897) повністю присвячений Японії. Вийшовши за межі вузькоспеціальної теми, автор ретельно описує населення країни, його побут, сімейний устрій, систему народної освіти та релігії, що знайшли розповсюдження на території Японії: синтоїзм, буддизм та конфуціанство [14].

Праці О.Булгакової “Япония и японцы” (1898), “Что за страна Япония” (1904) [6] насичені, крім іншого, цікавими подробицями буденного життя японської родини тих часів. Наприклад, автор зазначає: “Если есть ребенок, то усыновляют еще одного такого же возраста, но противоположного пола с твердым намерением поженить обоим впоследствии и возложить на них заботу о содержании своих родителей” [7, с. 128]. Також праця дослідниці містить багато інформації про існуючі на Японських островах релігії та про їх місце в житті японської родини. Авторка впевнена, що “основание почтительности детей по отношению к взрослым нужно искать в основных положениях китайской морали (конфуцианстве. – Н.К.) и в буддийском вероучении” [7, с. 127].

У 1903 р. з'явилася книга російського консула Г. де Воллана “В стране восходящего солнца” [12], у якій японці зображені як нація зі своєю культурою, що здатна запозичувати новачі в усі галузі свого буття з інших культур, при цьому зберігаючи власні народні традиції. Проте на противагу західним країнам, сімейний устрій японців залишається непохитним, маючи в собі давні, виключно патріархальні засади, що й зазначає автор.

Колективна праця російських дослідників Д.Бурова, Г.Востокова, В.Ранцова та П.Шмідта “Япония и её обитатели” (1904) містить у собі ґрунтовний аналіз Японії не тільки як географічного об'єкта, а й як країни з унікальним соціальним і духовним життям. Яскраво і тонко помічені науковцями особливості релігійного і сімейного буття японців початку ХХ ст. “Формы семейных отношений очень мягки и любовны; дети – истинно господа и владыки дома, в них вся соль семейных отношений, а положение жены и матери почетное” [13, с. 343]. Також автори зазначають, що конфуціанство “в течение пятнадцати веков являлось единственной влиятельной моральной философией, при этом ... усиливало власть и авторитет семьи” [13, с. 345].

Серед зарубіжних авторів того часу вважаємо за необхідне відмітити А.Бельсору, автора книги

“Японское общество” (1905), яка свого часу знайшла велике розповсюдження і була премійована Французькою академією. В своїй праці дослідник, крім іншого, приділяє увагу особливостям подружніх стосунків японців. Так, Бельсор зазначає, що всі члени родини підпорядковані один одному і дивляться на кохання як на шкідливу, руйнівну силу. Тому японці ніколи не укладають шлюб на основі кохання, “самого чудернацького та еґоїстичного”, з точки зору японців, почуття. “Заботьясь прежде всего о том, чтобы не прекратиться (браку. – Н.К.) ... супруги боятся любовной страсти, исключительно личный характер которой оскорбителен для клана, и угрожал бы сиюминутно его существованию. Приемное дитя не по любви должно уважать своего отца, мужчина не должен выбирать себе жену по любви, жена не из любви должна повиноваться мужу, потому что человеческое непостоянство и другие привязанности могли бы мешать исполнению обязанностей. Высший интерес семьи требует, чтобы было так: личность приносит себя в жертву ... Личность существует как личность только с того дня, как смерть её освободила. На земле жизнь человека является только атомом неделимой молекулы – семьи” [3, с. 298–299]. Проте відносно виховання дітей автор зазначив, що “никакой видимой строгости, никакой резкости в воспитании молодых людей нет; вовсе нет или очень мало телесных наказаний; любовь умеренная, всегда ровная и сухая. Кажется, что дети воспитываются одни и что Япония – это их рай, где нет запретных плодов” [3, с. 282].

Патрік Лафкадіо Херн – американський журналіст, який приїхав до Японії в 1890 р., одружився з дівчиною з самурайського клану і залишився там назавжди, став автором багатьох книг про цю країну. Порівнянню давньояпонської, давньоримської та давньогрецької цивілізацій і проєкціям висновків на сучасну йому японську родину присвячена праця дослідника “Японская семья” [22]. На основі вивчення давніх японських законів і фрагментів літопису науковець робить аналіз, згідно з яким, у устрої, законах, звичаях японської родини є багато спільного з устроєм і традиціями давньоарійського родинного ладу. Тобто давньояпонська сім'я була релігійним об'єднанням, на думку автора, такою вона залишилась і потім. Л.Херн шляхом прикладів з побуту і життя давніх японців дає зрозуміти сутність сімейної ієрархії, яка існувала в ті часи. Автор описує систему субординації, звичаї, що були регулятором міжособистісних відносин, шлюб, усиновлення, розірвання шлюбу та багато інших аспектів сімейного побуту японців. Підпорядкування молодших старшим, жінок – чоловікам, весь устрій у родині, яскраво зображений Л.Херном, дозволяє скласти уявлення про те, як відбувались справи в родині японця. Дослідник зазначає, що японська родина була виключно патріархальною, де існували суворі правила, а голова роду був одночасно і правителем, і суддею, маючи майже необмежену владу.

Також Л.Херн освітлює питання традиційних подружніх стосунків і зазначає, що мова не йшла про сердечну прихильність, шлюб сприймався виключно як релігійний і суспільний обов'язок, “думать иначе было неблагочестиво”. Вражає той факт, що одночасно будь-яка прив'язаність, яка виникала між

подружжям у шлюбі, зазнавала осуду, оскільки вона ставила під загрозу міцність роду, клану. Поряд із цим Херн зазначає, що японське суспільство було суспільством взаємної допомоги, можливості якого допомогти були не меншими, ніж можливості змусити жити за його правилами. Тому давні родові закони, хоча і були суворими, проте мали свої переваги і багато в чому відшкодовували індивіду “несвободу” і складності його життя.

Майже такою залишається і сучасна японська родина, стверджує науковець. “В хорошо поставленном семейном укладе, где все совершается по правилам учтивости и любезности, где не произносится ни единого резкого слова, где младшие смотрят на старших с любящим почтением, где пожилые, которым годы не позволяют более трудиться в полную силу, посвящают себя заботе о малолетних и оказывают неоценимые услуги в деле обучения и воспитания, – в таком укладе осуществлен идеал” [22, с. 59]. Далі автор зазначає, що оскільки повсякденний побут японського дому має за мету наповнити життя кожного радістю, а членів родини об’єднують пута любові і вдячності, тому такий устрій є релігією в найчистішому сенсі слова, і дім цей – святиня. Саме таким, можливо, дещо ідеалізованим висновком закінчує автор свій аналіз японського сімейного устрою поч. XX ст.

Інший сходознавець, Д.Анучін у своєму нарисі “Япония и японцы” (1907) на противагу більшості дослідників того часу, які в аналізі японського буття спиралися на особисті враження, на основі історичних джерел інформує про походження японської нації, про особливості її культурного розвитку, традиції, звичаї і побут. Оцінюючи японський народ як “деятельный и трудолюбивый”, автор на підтвердження цього наводить приклади з методів виховання дітей у японській родині “Уже 4–5-летняя девочка нянчит своего братишку, таская его на спине. С ранних лет она приучается также помогать по хозяйству, стирать, стирать, шить, учиться читать, писать... Мальчики тоже с детства приучаются ... к ремеслу, торговле и должны обязательно получить начальное образование, которое требует немало времени и терпения, так как чтение подразумевает знание нескольких (до 6) тысяч корней, изображаемых различными иероглифами...” [1, с. 114].

Характеризуючи загальний добуток учених-сходознавців дореволюційного періоду, серед яких, крім згаданих вище, такі імена, як Е.Бельц, І.Веніамінов, І.Іванов, Л.Мечніков, Є.Спальвін, М.Федоров, О.Хір’яков та багато інших, можна зазначити, що, незважаючи на порівняно слабку теоретичну базу того часу, судження науковців відрізняються проникливістю і великою кількістю цінної інформації, яка є досить корисною для всебічного дослідження японського етносу в різних аспектах, сімейно-побутовому в тому числі.

Праці дослідників Японії – етнографів, географів і соціологів поч. XX ст., таких як Н.Андреевська, В.Віленський-Сибіряков, А.Юффе, Б.Пильник, Д.Позднеев, К.Харанський та багатьох інших – насичені інформацією про населення Японії, його духовну культуру, національні особливості та родинну систему. Автори згодні між собою в тому, що національні традиції і сімейний устрій сучасної

їм Японії носить риси патріархальності і чіткої внутрішньої ієрархії, коріння яких слід шукати в конфуціанському вченні, що було завезено в давню Японію з сусіднього і більш розвиненого на той час Китаю.

Зацікавленість Японією західних дослідників кін. XIX ст. – поч. XX ст. також носила уривчастий і досить суб’єктивний характер. Як і російських етнографів, перш за все їх приваблювала зовнішня екзотика цієї країни. Пізніше, з сер. XX ст. і донині, предметом наукового інтересу західних сходознавців, крім іншого, стали національний менталітет та суспільна свідомість японців, яскравим проявом яких є, безперечно, внутрішньо-родинні відносини.

Великий резонанс викликала свого часу монографія американського етнографа Р.Бенедикт “Хризантема і меч” (1947). В цілому, праця дослідниці спрямована на аналіз психології людських стосунків в Японії, моральних категорій, пріоритетів і цінностей. Бенедикт характеризувала японців як втілення постійних міжособистісних зобов’язань у всіх аспектах життя, сімейного включно [4].

Вагомий внесок у вивчення національної психології і сімейного устрою японців зробила праця С.Галліка “Схід і Захід”, яка вийшла у 1961 р. [23]. В книзі висвітлюється широке коло питань, пов’язаних з аналізом менталітету народу Японії. Автор приділив особливу увагу аналізу родинної системи японців, місцю в ній етичних, соціальних і релігійних цінностей. Галлік зазначив, що японцям у якості стійких національних рис характерні самоконтроль, увічливість, які народжені постулатами конфуціанства, буддиська любов до навколишнього середовища, його естетизація та швидке реагування на новачі. Це має яскравий прояв у різних аспектах життя. Проте родинне коло залишається тією консервативною фортецею, яка зберегла специфіку сімейних відносин, що були притаманні японцям з давніх часів, упевнений американський дослідник.

Американський учений Р.Халлоран провів соціологічне дослідження, яке в 1970 р. лягло в основу його книги “Японія уявлена і справжня” [24]. Він зазначає, що японській культурі і національному характеру властива яскрава своєрідність: вірність національним традиціям і активність у сприйнятті нового. До того ж останнє, наприклад елементи зарубіжної культури, не просто запозичується, а певним чином трансформується і перероблюється, для чого, на думку вченого, в японській культурі є спеціальний соціально-психологічний механізм. Такі висновки зробив дослідник, який багато років прожив у японській родині і глибоко пронався специфікою японського буття.

Серед зарубіжних японістів необхідно виділити імена, такі як Ч.Банхе, Ю.Берндт, Дж.М.Вардаман, Г.Дамбман, Ч.Данн, М.Люттерйоганн, П.Норбурі, С.Паркінсон, Д.Понд, а також багатьох інших дослідників, у працях яких аналізуються особливості сімейного устрою японської родини. До числа найбільш важливих культурних факторів, що визначають ці особливості, дослідники відносять вплив розповсюджених на островах релігій – синтоїзму, буддизму, конфуціанства – і як наслідок цього впливу – клановість, перевага групових інтересів над індивідуальними, чітка ієрархія в усіх сферах життя.

У радянській науковій літературі проблеми родинного життя японців не одержали такого ши-

рокого і всебічного висвітлення, як проблеми, що пов'язані з економікою чи політикою цієї країни. Це, на нашу думку, пояснюється загальним лімітом інформації відносно Японії оскільки вона, як відомо, не поділяла поглядів компартії СРСР щодо світлого комуністичного майбутнього. Зацікавленість питанням сімейного життя японців з'явилася після визнання світовою спільнотою феномену "економічного дива", яким стала Японія у сер. ХХ ст., тобто лише у зв'язку з проривом Японії на світову арену в галузі економіки. З цього моменту можна з певністю говорити про спалах інтересу до Країни сонячного сходу. Масове захоплення Японією зумовило намагання науковців різних країн світу робити спроби проникнути в сутність суспільної свідомості японців і прагнення зрозуміти етику, естетику та специфіку буденного життя представників цієї унікальної нації, які у своєму бутті змогли гармонійно поєднати світове лідерство в економіці, передових технологіях та вірність національним традиціям.

Чимало цікавих фактів про японські родини знаходимо в працях радянських письменників і журналістів зазначеного періоду. Великим внеском в вивчення різних аспектів родинного життя японців стали праці сходознавця С.Арутюнова. Його книга "Современный быт японцев" (1968) [2] та інші містять у собі численну інформацію про дім, національні традиції, одяг, харчування, вільний час та інші аспекти побуту і стосунків у японській родині. Проте зауважимо, що матеріал викладений в форматі етнографічного, а не соціологічного дослідження, тому багато важливих питань щодо сімейного життя японців залишилося поза авторського аналізу.

Не можна не згадати широковідому книгу В.Овчиннікова "Гілка сакури", яка вийшла у 1971 р. Літературний талант автора сприяв тому, що низка наведених ним відомостей і суджень стала частиною уявлення радянських людей про японців та їх сімейний побут. На сторінках своєї праці В.Овчинніков показав далеку і загадкову країну крізь її народ, прослідкував своєрідні риси національної психології, що виявляються в людських взаємостосунках, родинних перш за все. "Мы привыкли к тому, что в семейном кругу люди относятся друг к другу без особых церемоний. В Японии же именно внутри семьи постигаются и скрупулёзно соблюдаются правила почитания старших и вышестоящих... Печать субординации лежит даже на родительских чувствах. Старшего сына заметно выделяют среди остальных детей ... именно на него ляжет потом не только забота о престарелых родителях, но и ответственность за семью в целом, за продолжение рода, за отчий дом..." [18, с. 74].

У соціологічному плані окремі аспекти родинного життя японців аналізуються в праці Т.Рассошенко "Основні тенденції розвитку повоєнної японської родини" [20]. Автор констатує міцність національних патріархальних особливостей, що продовжують існувати в традиційній японській родині, не зважаючи на соціальні та політичні зміни, які були зумовлені історичними подіями того часу.

Великої уваги заслуговує праця В.Проннікова та І.Ладанова "Японці. Етнопсихологічні нариси" (1983), яка присвячена виявленню особливостей японського національного характеру. В ній міститься багато цікавих

спостережень і оцінок, що стосуються, крім усього іншого, японської родини. Автори зазначають, що не так, як раніше, але все ще вагомий вплив на сімейне життя японців здійснює традиційна система іє, яка означає сім'ю, клан, дім, господарство одночасно і підкреслює неперервність родинної лінії. На думку авторів, концепція іє виражає "суцність групового свідання японцев, основанного на беспрекословном подчинении главе семьи" [19, с. 48–49]. Також автори дослідили вплив, який здійснюють на свідомість японців, на родинну систему існуючої релігії, особливо конфуціанство. "Согласно учению Конфуция, существуют три тысячи проступков, степень тяжести которых подпадает под пять категорий, но нет более тяжкого ... преступления, чем неподчинительность детей по отношению к родителям" [19, с. 89]. Поряд з цим, порівнюючи життя міської і сільської японської родини, дослідники зазначають, що в сільській родині сімейний побут залишається традиційно патріархальним. Проте міська родина зазнає вагомих змін, що є наслідком соціальних і економічних процесів у країні.

Відомим дослідником культури та повсякденного життя японців є І.Латишев. У своїй книзі "Сімейне життя японців" (1985) [16] особливу увагу він приділяє загальній характеристиці змін у побуті і сімейних стосунках японців. Автор детально аналізує практику заручин, умови укладання шлюбу, а також взаємовідносини між подружжям та дітьми. Істотне місце в працях І.Латишева посідають проблеми, пов'язані з вихованням і освітою дітей, тенденції у взаємостосунках японців з батьками похилого віку, з родичами, сусідами; ставлення до релігій. Так, у своїй статті "Дорога до храму" автор зауважує, що "привереженность японских семей к традициям и обрядам носит в наши дни внешний, показательный характер и отнюдь не так прочна, как это было раньше", а массовая отчужденность детей от родителей является "отрицательным последствием отхода многих японцев от традиционных форм детского воспитания в семейном кругу" [15]. Також дослідник зазначає, що в Японії активно йде процес забезпечення робочими місцями жінок, що веде до послаблення їх матеріальної залежності від чоловіків і, як наслідок, до вирівнювання їх правового становища в родині. Повоєнні реформи внесли істотні корективи в закони, що регулюють взаємостосунки в подружжі. Але докорінних зрушень у психології більшості подружніх пар у країні Латишев не знаходить, пояснюючи це тим, що закони, які закріплюють юридичні норми, у своїй більшості не узгоджуються з давніми національними звичаями і традиціями японців, що установлюють безумовний пріоритет чоловіка.

Тобто соціальні зміни, які з плином часу відбувалися у Японії, істотно не вплинули на японську традиційну сім'ю, яка продовжувала зберігати специфічні особливості, головні з яких – патріархальність, вірність давнім національним традиціям і міцна солідарність членів родини, які, на думку зарубіжних та вітчизняних дослідників дорадянського і радянського періодів, цементували не тільки родинні стосунки японців, а й усе японське суспільство.

У працях великої кількості дослідників-японістів, які можна віднести до наукового добутку наших часів,

знайшли своє відображення: основні тенденції розвитку японської сім'ї кінця XX – поч. XXI ст., спосіб життя японської родини та її ціннісні орієнтації, статус сучасної японської жінки в сім'ї та соціумі, проблеми батьків і дітей, взаємозв'язок загальноосвітньої системи Японії і родинного виховання, пріоритети виховання у сучасній японській родині, місце і роль релігій та національних традицій в сучасній японській родині, проблеми спадкоємності традицій у родинному колі та багато інших цікавих і актуальних питань щодо японського сьогодення.

Сучасний дослідник А.Степанишина у своїй праці “Виховання дітей у японському суспільстві” (2001) інформує, що така специфічна особливість японської родини, як патріархальність, є невід'ємним компонентом японського світосприйняття і спостерігається навіть у лінгвістичній системі японської мови.

Степанишина також приділяє достатньо уваги особливостям традиційних відносин “дитина – мати”. У свідомості японців образ матері, перш за все, пов'язаний з тим змістом, котрий містить у собі слово “амае”, яке означає почуття залежності від матері, яку і дитина, і мати приймають як приємну і бажану. Японська мати уникає утвердження своєї влади, оскільки це веде до відчуження дитини від неї. Головним у вихованні є демонстрація власної правильної поведінки, а не вербальне спілкування з дітьми.

Далі авторка аналізує ті методи, якими в сучасних сім'ях батьки-японці залучають підростаюче покоління до національних традицій. “В Японії проводиться целый ряд праздников для детей, которые позволяют формировать у них чувство сопричастности к традициям своей семьи и страны в целом... Традиционные синтоистские и буддийские обряды сопровождают маленького японца с момента рождения и всю жизнь...” [21]. Процес становлення людини як особистості шляхом входження в традиційну культуру свого народу, залучення до норм поведінки з раннього дитинства дає свої позитивні результати, резюмує дослідник японської сучасності. Тобто автор аналізує японську родину як першу і найголовнішу ступінь соціалізації людини, що несе в собі той духовний і емоційний заряд, який тримає в собі японець із народження і до останньої хвилини життя.

А.Нурутдінова також присвятила цикл своїх праць 2006–2009 рр. питанню родинного виховання в сучасній Японії, проблемі впливу культурних традицій на соціалізацію дітей та юнацтва в цій країні [17]. Проте, на противагу попередньому досліднику, Нурутдінова зазначає, що в сер. XX ст. економічний прогрес став причиною появи нового типу японської сім'ї, яка вже не є тим міцним осередком, у якому сімейні духовні та побутові традиції природним шляхом передаються дітям. Рідкісним стає явище, коли під одним дахом живуть декілька поколінь, що є великою перешкодою процесу інтеріоризації національних культурних традицій новому поколінню.

На основі широкого кола першоджерел, а також особистих вражень С.Білецька у своїй праці “Дитиноцентрована педагогіка: теорія і практика західних країн” (2008) здійснює аналіз становлення та розвитку сучасної системи батьківської освіти в Японії. Автор виділила основні зміни, що відбулися в японській сучасній родині, і причини, що зумовили ці явища [5, с. 201–204]. Так, автор зазначає, що

урбанізація та індустріалізація Японії 60-х рр. XX ст. спричинили появу сім'ї, в якій головним джерелом доходу стала заробітна плата чоловіка – найманого робітника. З того часу йде процес скорочення сільських сімей, міська сім'я стає нуклеарною, з малою кількістю дітей. Спостерігається духовний розрив між поколіннями. “Діти все менше і менше одержують досвіду спілкування з людьми різних поколінь, типів і вікових категорій”. Також змінилося ставлення японців до шлюбу. Споконвіку основою японської родини вважався тісний зв'язок між батьками і дітьми, любов у родині передбачалася з боку батьків до дітей, а не між подружжям. “У минулому дуже часто японці одружувалися для того, щоб виховувати дітей, а не для того, щоб любити одне одного”. Проте дослідниця зазначає, що в наш час порівняно з традиційними для Японії “шлюбами за договором” (отіаі), збільшилася кількість “шлюбів за коханням” (гепаі). У таких подружніх парах розрив у віці між чоловіком і жінкою, як правило, невеликий, обранець є бажаним, і імовірність того, що сімейне життя триває в атмосфері справжньої любові, значно зростає.

Поступово, але неухильно змінюються гендерні ролі, вони стають більш емоційними і рівноправними. Починаючи з 80-х рр. XX ст., усе більше жінок будують свою кар'єру поза домівкою. Але, незважаючи на те, що офіційно законодавство юридично повністю урівнює в правах жінок і чоловіків, “фактично традиція підлеглого положення жінки все ще досить сильна”, зазначає автор.

Крім того, змінюються ролі всередині сім'ї. Відносини “батько – дружина, дитина” стають більш рівноправними і демократичними. В засобах масової інформації Японії актуальним є обговорення зміни ролі батька: сучасний батько не здатен виконувати традиційну, мало не священну роль глави сімейства і “боса”, тепер він стає товаришем своїй дружині і дітям. Поряд із цим Білецька констатує зміну сучасного іміджу матері. “У Японії традиційно мати сімейства асоціювалась із самопожертвою, емоційною опорою для всіх. Іdealізований донедавна імідж “всежертвовної матері” поступово розвінчується. Суспільство починає визнавати, що жінка може прагнути професійної самореалізації, а не тільки бути просто матір'ю і дружиною...” Однак незважаючи на те, що ці теми активно обговорюються японською громадською, міф “іdealного материнства” продовжує домінувати в країні. Наприклад, з метою впливу на масову психологію японців популярні кіносеріали хаха-моно про жертвовну любов матері та шума-моно – фільми про дружин, які зайняті пошуком власної індивідуальності, що і досі засуджується більшістю представників японського соціуму, як запевняє автор.

Семе такою подають нам сучасні дослідники японську родину поч. XXI ст.

Роблячи загальний підсумок щодо еволюції уявлень про японський устрій життя, треба зауважити, що думки і висновки дослідників (як західних, так і вітчизняних) змінювалися залежно від економіко-політичної ситуації в світі і варіювалися від зверненого ставлення до японців як до дивної і відсталой в усіх галузях життя нації до відвертого захоплення японською унікальністю. Однак аналізуючи різноманітні

наукові судження з приводу історії, динаміки, сучасного стану та перспектив розвитку японської родини, висновки дослідників збігаються за переважною більшістю питань. Так, учені констатують наступне.

Первинними осередками соціальної структури японського суспільства здавна були великі кланові дома –іє. У свідомості японців, яке просякнуто релігійними настановами синтоїзму і конфуціанства, в складі іє продовжували залишатися всі пращури роду – як живі, так і померлі. Визначальна риса такої форми сімейної організації полягає в тому, що старший син у ролі головного продовжувача роду залишався після вступу в шлюб в домі батьків і дідів і брав на себе моральну, духовну і фізичну відповідальність за всіх живих і померлих родичів. Голова дому традиційно користувався безумовним авторитетом і владою. Згідно з існуючими законами, він розпоряджався всім майном і від його волі залежали долі членів родини. Кожен член іє поступався своїми особистими бажаннями на користь загальних інтересів клану, оскільки головний сенс життя кожного – зміцнювати суспільне становище роду, його репутацію і підтримувати традиційний уклад життя. В основі взаємостосунків між членами сім'ї також лежав безумовний пріоритет чоловіків над жінками, що був закріплений не тільки звичаями, але й законом.

Також дослідники згодні між собою в тому, що значний удар по патріархальній системі японців нанесли повоєнні реформи, в ході яких була прийнята нова конституція, що встановила якісно нові принципи сімейного законодавства, а саме: заснування шлюбу на основі взаємозгоди обох сторін, рівність прав чоловіка і дружини та майнових прав усіх дітей щодо спадка. Такі зміни дуже сильно вплинули на сімейне життя переважної більшості населення Японії, хоча традиції і погляди минулого ще й досі продовжують існувати в багатьох родинах, особливо в провінційних районах країни. Проте з часом усе менше відчувається прагнення молодих японців ідентифікувати себе з будь-яким кланом.

Також науковці зазначають, що під впливом інших факторів, основним з яких є зростання економіки (як наслідок – процес урбанізації, підвищення добробуту та освітнього рівня населення,

вплив західних ідей на всі сфери життя японців, ослаблення престижу традицій минулого тощо) стара конфуціанська мораль та звичаї, що разом із старим цементували структуру японських сімей, втратили колишню непереборну силу. Особисті інтереси людей стали перемагати над моральними засадами минулого і почали визначати поведінку в сімейних справах.

Сучасні дослідники констатують, що сьогодні в сімейній структурі Японії переважають невеликі нуклеарні родини, що утворились та існують відповідно нових законів і понять про родину, а кланові родини старого зразка залишилися у незначній кількості у віддалених регіонах країни. З кожним роком сімейна структура Японії стає все більш схожою на сімейну структуру США і країн Західної Європи. Проте своєрідна японська специфіка все ж таки залишилась і є досить помітною. Вона є результатом впливу традицій минулого, що живуть у свідомості і підсвідомості японців. Ставши значно слабшою за минулі десятиріччя, сила традицій тем не менш дає про себе знати і сьогодні. Духовні й соціальні особливості кланової сімейної структури сьогодні можна спостерігати в таких побутових ситуаціях, як народження, одруження, похорони, під час вирішення питань спадкування, в контактах із сусідами, під час проведення національних свят мацурі тощо.

Проаналізована в статті еволюція наукових уявлень про японську родину від давніх часів до сьогодення свідчить про те, що процеси розпаду патріархальної сімейної організації та утворення нової, що притаманна розвиненим капіталістичним країнам, є дуже активними, розповсюдженими, проте не тотальними. Оцінки науковців вказаних процесів дають право стверджувати, що на сьогодні в повсякденному житті японців, а також у їхньому світосприйнятті в цілому, можна виявити як західні, так і східні, точніше, суто японські риси. Елементи минулого і теперішнього співіснують в унікальному, гармонійному, притаманному лише японцям еkleктичному поєднанні. І ця особливість в оцінці сучасної японської родини, на нашу думку, є головною.

Література

1. Анучин Д. Н. Япония и японцы. Географической, антропологической и этнографической очерк / Д. Н. Анучин // Землеведенье, 1904–1906 гг. – М. : Типо-литография Кушнеревъ и К., 1907. – 133 с.
2. Арутюнов С. А. Современный быт японцев / С. А. Арутюнов. – М. : Наука, 1968. – 232 с.
3. Бельсор А. Японское общество / Андре Бельсоръ Издание В. О. Пастора, Г. В. Малаховского ; пер. с фр. С. К., С-Пбургъ, Кабинетская, 7, 1905. – 380 с.
4. Бенедикт Р. Хризантема и меч: Модели японской культуры / Рут Бенедикт. – М. : Российская политическая энциклопедия, 2004. – 256 с.
5. Білецька С. В. Дитиноцентрована педагогіка / Світлана Володимирівна Білецька. – Х. : Факт, 2008. – 255 с. – [Теорія і практика західних країн].
6. Булгакова Е. И. Что за страна Япония / Елена Ивановна Булгакова. – Ростов н/Дону : Дон. речь, 1904. – 47 с.
7. Булгакова Е. И. Япония и японцы / Е. И. Булгакова. – М. : Типография Вильде, 1899. – 147 с.
8. Венюков М. И. Обзорение японского архипелага в современном его состоянии / М. И. Венюков. – СПб : Типография Императорской Академии наук, 1871. – 319 с.
9. Венюков М. И. Очерки Японии / М. И. Венюков. – СПб. : Типография Императорской Академии наук, 1869. – 269 с.
10. Верн М. Современная Япония / М. Вернь. – М. : Университетская типография М. Котикова, 1882. Ч. 1 : По пути в Японию. – 1882. – 143 с.
11. Воейков А. Очерки из путешествия по Японии / А. Воейков. – СПб. : Типография Императорской Академии наук, 1878. – 314 с.

12. Воллан дэ Г. В стране восходящего солнца / Григорий дэ Воллан. – СПб. : Типо-лит. “Энергия”, 1903. – 223 с.
13. Востоков Г. Общественный, домашний и религиозный быт Японии / Г. Востоков // Япония и ее обитатели. – СПб., 1904. – С. 337–357.
14. Краснов А. Н. Чайные округа субтропических областей Азии, условия произрастания и свойства чайных культур на Востоке. Япония / А. Н. Краснов. – СПб, 1897. – 327 с.
15. Латышев И. Прогулка к храму: Как японцы воспитывают своих детей / И. Латышев // Правда. – 1989. – 22 листопада. – (Из блокнота журналиста)
16. Латышев И. А. Семейная жизнь японцев / Игорь Александрович Латышев. – М. : Наука, 1985. – 288 с.
17. Нурутдинова А. Р. Этико-эстетическое воспитание в Японии / А. Р. Нурутдинова // Педагогика. – 2006. – № 10. – С. 87–92 ; Семейное и дошкольное воспитание в Японии // Педагогика. – 2007. – № 5. – С. 103–107 ; Феномен “японского чуда”: преемственность традиций // Педагогика. – 2008. – № 4. – С. 91–100 ; Япония: культурные традиции в социализации детей и юношества // Педагогика. – 2009. – № 6. – С. 110–118.
18. Овчинников В. В. Ветка сакуры. Корни дуба. Горячий пепел / Всеволод Владимирович Овчинников. – М. : Советский писатель, 1987. – 608 с.
19. Пронников В. А. Японцы / В. А. Пронников, И. Д. Ладанов. – М. : Наука ; Главная редакция восточной литературы, 1985. – 348 с. – (Этнопсихологические очерки).
20. Рассошенко Т. А. Основные тенденции развития послевоенной японской семьи / Т. А. Рассошенко // Япония. – М., 1977. – С. 224–235.
21. Степанишина А. И. Воспитание детей в японском обществе. Web-кафедра философской антропологии “Путь Востока” [Электронный ресурс] : материалы IV Молодёжной научной конференции по проблемам философии, религии, культуры Востока. Серия “Symposium”. – Выпуск 10. – СПб. : Санкт-Петербургское философское общество, 2001. – С. 71–78 : Режим доступа : http://anthropology.ru/ru/texts/stepanish/treastj01_11.html. – Назва з екрану.
22. Хэрн Л. Японская семья / Л. Хэрн // Мир по-японски. – Северо-Запад, 2000. – С. 55–63. – (Золотой фонд японской литературы. Антология).
23. Gullick S. East and West / Samuel Gullick. – N. Y., 1961. – 312 с.
24. Halloran R. Japan. Images and Realities / R. Halloran. – Tokyo, 1970. – 218 p.

НАШІ АВТОРИ

1. **Базелюк Василь Григорович**, кандидат педагогічних наук, старший викладач ДВНЗ “Університет менеджменту освіти НАПН України”.
2. **Биконя Оксана Павлівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри мов та методики їх викладання у початковій школі Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г.Шевченка.
3. **Благінін Валерій Михайлович**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і педагогічної майстерності Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
4. **Бойчевська Ілона Борисівна**, викладач кафедри практики іноземних мов Уманського державного педагогічного університету імені П.Тичини.
5. **Бондаренко Юрій Іванович**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри методики викладання української мови і літератури Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
6. **Волкова Анна Юрівна**, аспірантка КРПТНЗ “Сімферопільське вище професійне училище ресторанного сервісу і туризму”.
7. **Грона Наталія Вікторівна**, викладач Прилуцького гуманітарно-педагогічного коледжу імені І.Я.Франка.
8. **Грицяк Леся Данилівна**, здобувач Інституту педагогіки НАПН України.
9. **Демченко Наталія Михайлівна**, кандидат педагогічних наук, асистент кафедри педагогіки і педагогічної майстерності Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
10. **Долматова Марина Петрівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри іноземних мов Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
11. **Іванченко Світлана Миколаївна**, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник лабораторії соціально-психологічних технологій Інституту соціальної та політичної психології НАПН України.
12. **Іванчук Галина Петрівна**, кандидат педагогічних наук, в.о. доцента Уманського державного педагогічного університету імені П.Тичини.
13. **Канюк Олександра Любомирівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Ужгородського національного університету.
14. **Катруца Наталія Борисівна**, аспірантка кафедри педагогіки і педагогічної майстерності Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
15. **Качалка Олег Володимирович**, кандидат медичних наук, доцент, завідувач кафедри анатомії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
16. **Костриця Наталія Миколаївна**, кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри педагогіки Національного університету природоресурсів і природокористування України.
17. **Красновид Микола Михайлович**, викладач кафедри фізичного виховання та валеології Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
18. **Кузьменко Петро Іванович**, старший викладач кафедри фізичного виховання та валеології Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
19. **Лаухіна Інна Станіславівна**, викладач кафедри германської філології Уманського державного педагогічного університету імені П.Тичини.
20. **Листопад Олена Валеріївна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, докторант Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка.
21. **Манжос Леонід Олександрович**, викладач кафедри інформаційно-комп’ютерних технологій Кримського інженерно-педагогічного університету.
22. **Михайленко Олена Вікторівна**, аспірантка кафедри педагогіки і педагогічної майстерності Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, викладач Чернігівського кооперативного технікуму.
23. **Мицик Лариса Миколаївна**, кандидат історичних наук, декан історико-юридичного факультету Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
24. **Мовчан Лариса Григорівна**, викладач кафедри загальнонаукових і гуманітарних дисциплін Вінницького інституту економічних технологій національного економічного університету.
25. **Нікітіна Наталія Павлівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Слов’янського державного педагогічного університету.
26. **Нікольська Ніна Вікторівна**, аспірантка відділу порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України.
27. **Павлюк Вікторія Ігорівна**, аспірантка Уманського державного педагогічного університету імені П.Тичини.
28. **Пальчук Марина Іванівна**, кандидат педагогічних наук, доцент КРПТНЗ “Сімферопільське вище професійне училище ресторанного сервісу і туризму”.
29. **Першукова Оксана Олексіївна**, кандидат педагогічних наук Інституту педагогіки НАПН України.
30. **Помігуєва Л.П.** Прилуцький гуманітарно-педагогічний коледж ім. І.Я.Франка. Київський національний педагогічний університет ім. М.П.Драгоманова.

31. **Постоленко Ірина Сергіївна**, викладач кафедри англійської мови Уманського державного педагогічного університету імені П.Тичини.
32. **Потапюк Лілія Миколаївна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри інженерної педагогіки, психології та українознавства Луцького національного технічного університету.
33. **Рябуха Іван**, здобувач Інституту педагогіки НАПН України.
34. **Саєнко Н.С.** Національний технічний університет України “Київський політехнічний інститут”.
35. **Сергієнко Т.М.** Сумська філія Харківського національного університету внутрішніх справ.
36. **Теодорович Артем Юрійович**, кандидат історичних наук, доцент кафедри іноземних мов Київської державної академії водного транспорту імені гетьмана П.Конашевича-Сагайдачного.
37. **Удовиченко Надія Костянтинівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри німецької мови Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
38. **Чепорова Галина Євгеніївна**, старший викладач кафедри фінансів підприємств і страхування економічного факультету
39. **Шалімова Тетяна Іванівна**, викладач англійської мови ДВНЗ “Українська академія банківської справи” НБУ.
40. **Шемуда Марія Григорівна**, аспірантка (ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди”).
41. **Щотка Оксана Петрівна**, кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри психології Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
42. **Юрченко Надія Миколаївна**, викладач вищої категорії, викладач-методист циклової комісії російської мови Прилуцького гуманітарно-педагогічного коледжу імені І.Я.Франка.

ШАНОВНІ АВТОРИ!

При поданні рукописів у наступні випуски журналу
"Наукові записки" Ніжинського державного університету ім. М.Гоголя
просимо користуватися новими ПРАВИЛАМИ
оформлення та подання рукописів до журналу

До опублікування в збірнику приймаються наукові статті, що раніше не друкувалися. Матеріали подаються українською, англійською або російською мовами у **друкованому** та **електронному** виглядах. Друкуються на одному боці аркушів білого паперу формату А4 (210 x 297 мм) у форматі Word 97 або пізнішої версії, шрифт Times New Roman, кегль 14, з 1,5 інтервалом та розмірами полів: верхнє – 20 мм, ліве – 30 мм, праве – 15 мм, нижнє – 25 мм.

Обсяг статті – від 5 до 15 сторінок.

До рукопису додаються:

– **рецензія**, підписана спеціалістом вищої кваліфікації в тій галузі науково-технічного знання, до якої належить стаття за своїм змістом (для осіб, що не мають наукового ступеня);

– **витяг із протоколу** засідання кафедри чи іншого наукового підрозділу, де ця стаття обговорювалася, з ухвалою про рекомендацію її до друку в "Наукових записках" (для осіб, що не мають наукового ступеня);

– **дані про автора** (прізвище, ім'я, по батькові, адреса, науковий ступінь, вчені звання, посада, місце роботи, службовий та домашній телефони, e-mail), із котрим редакція матиме справу щодо опублікування рукопису;

– **квитанція про оплату** за друк статті – **15,00 грн. за 1 стандартну сторінку.**

До друку приймаються лише наукові статті, які мають такі необхідні елементи: постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями; аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття; формулювання цілей статті (постановка завдання); виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів; висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.

СТРУКТУРА РУКОПISУ

1) Рукопис починається з **індексу УДК** у верхньому лівому куті першої сторінки тексту.

2) **Назва** друкується великими літерами по центру.

3) **Прізвище та ініціали автора** – під заголовком малими літерами.

4) Короткі **анотації українською та російською мовами** (до 6 речень).

5) **Ключові слова**.

6) **Основний текст** статті може розбиватися на розділи. Посилання в тексті подаються у квадратних дужках із зазначенням номера джерела та сторінки ([7, с. 64]) у підзаголовку "Література".

7) **Перед списком використаних джерел**, який подається в алфавітному порядку, пишеться підзаголовок "Література".

8) **Резюме англійською мовою**, оформлене так само, як і початок статті (назва, автор, текст, ключові слова, резюме).

Усі значення фізичних величин подаються в одиницях Міжнародної системи СІ.

У тексті використовується науковий та науково-популярний стиль, за винятком звертання до попередніх робіт або якщо інше зумовлене змістом статті.

Усі малюнки подаються на електронних носіях на одному зі стандартних форматів (jpeg, tiff). Усі малюнки і таблиці потрібно послідовно пронумерувати арабськими цифрами (**Рис. 1., Таблиця 1**). До кожного малюнка подають короткий підпис, а до таблиці – заголовок. Необхідно уникати дублювання графічного матеріалу і довгих заголовків таблиць.

Формули у статті подаються тільки в електронному варіанті й набираються через стандартний редактор формул Microsoft Equation, що входить до складу Microsoft Office.

Нумерація формул подається в круглих дужках. Нумеруються лише ті формули, на котрі у статті є посилання.

Рішення про публікацію статті приймає редколегія. Вона має право направити статтю на додаткову рецензію або експертизу, а також на літературну правку статті без погодження з автором. **Без попередньої оплати стаття до друку не допускається.**

Авторам надається коректура статті. Ніякі зміни верстки, за винятком помилок під час набору, не допускаються. Виправлену і підписану автором коректуру слід протягом трьох днів повернути в редакцію.

Думка редколегії не завжди збігається з думкою автора статті.

За достовірність фактів, цитат, власних імен, географічних назв та інших відомостей відповідають автори публікації.

У разі недотримання авторами усіх вищезазначених умов редакція має право повернути статтю на доопрацювання чи відмовити в її друкуванні

Зразок заяви

В редколегію журналу
"Наукові записки Ніжинського державного
університету імені Миколи Гоголя"

Заява

Я (Ми)

автор (співавтор) статті _____

прошу (просимо) опублікувати її в журналі "Наукові записки..."

Заявляю (заявляємо), що стаття написана спеціально для журналу, раніше ніде не публікувалась і не направлена для публікації в інші видання.

З чинним законодавством про друковані засоби інформації ознайомлений(ні) і за його порушення несу (несемо) персональну відповідальність.

"_____" _____ 201__ р.

Підпис