

Міністерство освіти і науки України

Ніжинський
державний університет
імені Миколи Гоголя

Наукові записки

Психолого-педагогічні
науки

№ 4



Ніжин – 2013

НАУКОВІ ЗАПИСКИ
Ніжинського державного університету
імені Миколи Гоголя

Редакційна колегія:

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

Члени редколегії: Бондаренко Юрій Іванович, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри методики викладання 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, заступник директора Інституту педагогіки НАПН України;

Конончук Антоніна Іванівна, кандидат педагогічних наук, доцент 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, доктор педагогічних наук, професор 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, декан факультету іноземних мов Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

Чепельсва 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 (Лист МОН молоді спорту України від 12.03.2013 р. № 1/ІІ-5231).

Рекомендовано до друку Вченою радою Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
Протокол № 9 від 05.12.2013 р.

Наукові записки. Серія "Психолого-педагогічні науки" (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя) / за заг. ред. проф. Є. І. Коваленко. – Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2013. – № 4. – 235 с.

Адреса видавництва: вул. Воздвиженська, 3/4, м. Ніжин, Чернігівська обл.,
Україна, 16600.
Тел.: (04631) 7-19-72
E-mail: vidavn_ndu@mail.ru, www.ndu.edu.ua

Верстка та макетування – **Н. О. Приходько**
Літературний редактор – **Н. О. Приходько, А. М. Конівненко**
Коректор – **А. М. Конівненко**
Літературний редактор англійських текстів – **Н. В. Коваленко**

Підписано до друку	Формат 60x84/8	Папір офсетний
Гарнітура Computer Modern	Обл.-вид. арк. 20,5	Тираж 100 пр.
Замовлення №	Ум. друк. арк. 27,0	

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 2137 від 29.03.05 р.

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

© Є. І. Коваленко, головний редактор, 2013
© НДУ ім. М. Гоголя, 2013

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

НАУКОВІ ЗАПИСКИ
Ніжинського державного університету
імені Миколи Гоголя

Науковий журнал ○ Рік відновлення видання – 1996

Психолого-педагогічні науки, № 4, 2013 рік

ЗМІСТ

МЕТОДОЛОГІЯ І ТЕОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

<i>Артемьєва І. С.</i> Особливості формування позитивного ставлення до навчання в учнів перших класів у навчально-виховному процесі.....	7
<i>Бейгер Г.</i> Образ современной школы в ретроспективной оценке студентов.....	13
<i>Вихрущ А. В.</i> Філософія освіти як педагогічна проблема.....	24
<i>Дубровський В. Л.</i> Роль педагогічної діагностики в контексті особистісно орієнтованої освіти: теоретичний аспект.....	29
<i>Калюжна Т. Г.</i> Сучасні вимоги до професійної підготовки майбутнього вчителя.....	32
<i>Касаткін Д. Ю., Касаткіна О. М.</i> Аналіз застосування міжнародного рейтингу Webometrics до університетів України.....	38
<i>Кнодель Л. В.</i> Инновация, глобализация, интернационализация – основные черты современного университетского образования в развивающихся странах.....	43
<i>Кононко О. Л.</i> Психолого-педагогічні детермінанти світогляду майбутнього фахівця з дошкільної освіти.....	51
<i>Павлюк Л. М.</i> Соціально-педагогічне проектування: теоретичні аспекти.....	57
<i>Регейло І. Ю.</i> Розвиток докторської освіти в інноваційному суспільстві.....	62
<i>Яцула Т. В.</i> Концептуальні підходи до конструювання змісту підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів до взаємодії зі школярами у сфері дозвілля.....	69

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ

<i>Андрійко І. Ф.</i> Особистісно орієнтований підхід у навчанні іншомовного творчого письма.....	73
<i>Баніт О. В.</i> Інноваційні технології навчання співробітників у межах педагогічного вищого навчального закладу.....	78
<i>Бобро А. А.</i> Формування у молодого покоління здорового способу життя.....	84
<i>Борисенко В., Ковальська О.</i> Місце проблемного навчання в теорії й практиці мовної освіти.....	89
<i>Колейчик О. О.</i> Новітні методи навчання іноземних мов у немовних вишах у контексті євроінтеграції.....	94
<i>Кузьма-Качур М. І.</i> Форми підготовки студентів педагогічних факультетів до краєзнавчої роботи у початковій школі.....	98
<i>Пінчук І. О.</i> Використання інтерактивних методів у процесі фахової підготовки майбутніх учителів англійської мови початкових класів.....	103
<i>Рудик Я. М.</i> Методика формування бази завдань для проведення тестового контролю успішності майбутніх бухгалтерів.....	108
<i>Тукач І. І.</i> Організація самостійної роботи студентів спеціальності “Дошкільна освіта” у вивченні навчальної дисципліни “Основи сценічної майстерності”.....	113

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА

<i>Гордієнко Т. В.</i> Розвиток професійно-педагогічної спрямованості у майбутніх учителів.....	118
<i>Жожем'яко Н. В.</i> Аналіз сформованості комунікативної компетентності майбутніх фахівців юридичної галузі.....	123
<i>Кочерга О. М.</i> Сучасні підходи до використання музейної педагогіки у професійній освіті вчителя початкової школи.....	129
<i>Полозенко О. В.</i> Синергетичний підхід до психологічної підготовки майбутніх фахівців аграрної галузі.....	134

<i>Таран О. М.</i> Рефлексивна модель підготовки вчителів іноземної мови як шлях удосконалення процесу професійного становлення.....	139
<i>Ткаченко Л. І.</i> Формування морально-ціннісного компоненту критичного мислення майбутнього вчителя початкової школи.....	143
<i>Шевчук М. О.</i> Механізми проектних технологій в управлінні процесом формування професійної компетентності майбутніх учителів.....	148

ВІТЧИЗНЯНИЙ І ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

<i>Давиденко О. В.</i> Діяльність педагогічної секції Вільного Польського університету в роки окупації (1940–1944 рр.).....	153
<i>Демешкант Н. А.</i> Інтердисциплінарна екологічна підготовка в системі вищої освіти Польщі.....	159
<i>Зброєва Н. Б.</i> Особливості системи вищої освіти у сучасній Японії.....	163
<i>Євтушик Л. П.</i> Проблема формування ключових кваліфікацій і компетентностей у системі професійної підготовки Німеччини.....	167
<i>Коваленко Є. І.</i> Підходи до формування творчої особистості в українській педагогіці ХХ століття.....	172
<i>Красуля А. В.</i> Філантропічні традиції у США: суб'єкти благодійництва у сфері вищої освіти.....	178
<i>Леценко М. Є.</i> Морально-етичне виховання молодших школярів у педагогіці України в другій половині ХХ ст.....	182
<i>Логвиненко Т. О.</i> Ересундський університет як інноваційна форма інтеграції у вищій освіті скандинавських країн.....	186
<i>Малько Н. М.</i> Внесок О. Я. Герда у розвиток вищої освіти жінок.....	191
<i>Орел О. В.</i> Внесок І. Ф. Тесленка у розроблення методики шкільної математики для вчителів та студентів вишів.....	196
<i>Федорчук І. В.</i> Нормативно-правові засади розвитку вищої педагогічної освіти в Азербайджані, Вірменії та Грузії.....	202
<i>Шапаренко М. В.</i> Історія розвитку соціальної роботи у Сполучених Штатах Америки.....	207
<i>Шарошкіна Н. Г.</i> С. Сірополко про народні бібліотеки в освітньому просторі.....	211
<i>Шацька О. П.</i> Місце англійської мови у вищій освіті Китаю, Японії, Сінгапуру.....	216
<i>Шеверун Н. В.</i> Функції оцінювання у забезпеченні якості навчання у вищих навчальних закладах Польщі.....	222
<i>Ярмак Н. О.</i> Ніжинський період у педагогічній діяльності Олександра Музиченка (1908–1910-ті).....	226
<i>Самойленко О. В.</i> Освітні реформи ХІХ ст. в педагогічній спадщині М. Є. Скворцова.....	229

CONTENTS

METHODOLOGY AND THEORY OF PEDAGOGICS

Artem'yeva I. S. Peculiarities of forming positive attitudes towards learning in 1st-grade students in the teaching and educational process..... 7
Bejger H. Conception of contemporary school in retrospective evaluation of students..... 13
Vyhrusch A. Philosophy of education as a pedagogical problem..... 24
Dubrovs'kyi V. L. The role of pedagogical diagnostics in the context of personality-oriented education: theoretical aspect..... 29
Kaliuzhna T. Modern requirements to professional preparation of future teachers..... 32
Kasatkin D. Y., Kasatkina O. M. Analysis of applying "Webometrics Ranking of World Universities" to the universities of Ukraine 38
Knodel' L. Innovation, globalization, internationalization as the main features of modern university education in the developing countries 43
Kononko O. L. Psychological and pedagogical determinants of the world outlook of a future specialist in preschool education..... 51
Pavluk L. M. Socio-pedagogical projecting: theoretical aspects 57
Reheilo I. Development of doctoral education in the innovative society..... 62
Yatsula T. V. Conceptual approaches to the development of the content of higher school preparation for work with schoolchildren in leisure-time activities 69

METHODS OF TEACHING AND UPBRINGING

Andriyko I. F. Learner-centred approach to teaching foreign language writing 73
Banit O. V. Innovative technologies of in-service training at a higher pedagogical educational institution..... 78
Bobro A. A. Forming the healthy way of living in the young generation 84
Borysenko V. V., Kovals'ka O. I. The place of problem-oriented teaching in the theory and practice of linguistic education 89
Koleichyk O. O. New methods of teaching foreign languages at non-linguistic higher schools in terms of European integration 94
Kuz'ma-Kachur M. I. Forms of preparing students of pedagogical profile to teach local history in primary school 98
Pinchuk I. The use of interactive methods in the process of future primary school English teachers professional training..... 103
Rudyk Y. M. A method of creating a set of test items for academic performance control of prospective accountants..... 108
Tukach I. I. Organization of independent work of Preschool Education students in the course of the academic discipline "Foundations of Dramatic Art" 113

PROFESSIONAL PEDAGOGY

Gordienko T. V. Development of the professional pedagogical orientation in prospective teachers 118
Kozhemiako N. V. Analysis of communicative competence of law students..... 123
Kocherha O. M. Modern Approaches to the Use of Museum Pedagogy in the Professional Education of Teacher of Primary School..... 129
Polozenko O. Synergetic approach to psychological training of future specialists in the agrarian sector..... 134
Taran O. M. Reflective model in training foreign language teachers 139
Tkachenko L. I. Formation of the moral-value component of critical thinking in prospective primary school teachers 143
Shevchuk M. O. Mechanisms of projective technologies in managing the process of building professional competence in prospective teachers..... 148

HOME AND FOREIGN EXPERIENCE

Davydenko O. V. Work of the pedagogical section at Free Polish University during the Nazi occupation (1940–1944) 153
Demeshkant N. A. Interdisciplinary environmental training in the system of higher education in Poland..... 159
Zbroieva N. B. Features of the system of higher education in modern Japan 163

Yevtushyk L. The problem of forming key qualifications and competencies in the system of professional training in Germany.....	167
Kovalenko Y. I. Approaches to the formation of creative personality in the Ukrainian pedagogy of the 20th century.....	172
Krasulia A. The philanthropic traditions in the USA: the patrons of charity in higher education.....	178
Leschenko M. Y. Moral and ethical upbringing of junior students in the pedagogy of Ukraine in the second half of the twentieth century.....	182
Lohvynenko T. O. Oresund University as an innovative form of higher education integration in the Nordic countries.....	186
Mal'ko N. M. Contribution of O. Y. Gerd to the development of women's higher education.....	191
Orel O. V. Contribution of I. F. Teslenko to the development of methods of teaching school mathematics for teachers and university students.....	196
Fedorchuk I. V. Legislation aspects of higher teacher education development in Azerbaijan, Armenia and Georgia.....	202
Shaparenko M. V. History of social work in the United States.....	207
Sharoshkina N. S. Siropolko about public libraries in the education area.....	211
Shats'ka O. P. The role of the English language in higher education in China, Japan, Singapore.....	216
Sheverun N. V. Functions of evaluation in quality assurance in higher education in Poland.....	222
Yarmak N. O. The Nizhyn period in the educational work of Oleksandr Muzychenko (1908–1910).....	226
Samoilenko O. V. Educational reform in the XIX century pedagogical heritage M. E. Skvortsov.....	229

МЕТОДОЛОГІЯ І ТЕОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 372.4+371.671+4

**ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНОГО СТАВЛЕННЯ
ДО НАВЧАННЯ В УЧНІВ ПЕРШИХ КЛАСІВ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ
ПРОЦЕСІ**

Артемьєва І. С.

У статті дано визначення понять “позитивне ставлення першокласника до навчання” та “формування позитивного ставлення першокласників до навчання у школі”. Розкрито особливості процесу формування позитивного ставлення до навчання в учнів перших класів. Висвітлено, що успішність цього процесу забезпечується компетентною професійною діяльністю вчителя початкової школи відповідного напрямку.

Ключові слова: позитивне ставлення до навчання, формування позитивного ставлення до навчання, професійна діяльність учителя, професійна компетентність учителя.

В статье определены понятия “положительное отношение первоклассника к обучению” и “формирование положительного отношения первоклассников к обучению в школе”. Раскрыты особенности процесса формирования положительного отношения к обучению у первоклассников. Отмечается, что успешность этого процесса обеспечивается компетентной профессиональной деятельностью учителя начальной школы соответствующего направления.

Ключевые слова: положительное отношение к обучению, формирование положительного отношения к обучению, профессиональная деятельность учителя, профессиональная компетентность учителя.

The article gives definitions of the concepts of “first graders’ positive attitudes towards learning” and “formation of first graders’ positive attitudes towards going to school”. It reveals peculiarities of the process of forming positive attitudes towards learning in first-grade students and shows that the success of this process is ensured by competent professional work of a primary school teacher in his/her subject area.

Key words: positive attitude towards learning, formation of positive attitudes towards learning, professional work of a teacher, teacher’s professional competence.

Актуальність дослідження. Відомо, що успішність перебігу процесу адаптації дитини до школи залежить від рівня її готовності до школи, а саме: від рівня розвитку її основних функціональних систем організму й стану її здоров'я та від рівня психологічної готовності дитини до навчання у школі (М. Безруких, О. Венгер, Н. Гуткіна, Г. Кравцов, О. Кравцова, В. Мухіна, Н. Ніжегородцева, О. Пономарьова, О. Стрельбицька, Л. Уварова, Д. Фарбер, А. Хріпкова та ін.).

Ученими-фізіологами (М. Безруких, Д. Фарбер, А. Хріпкова) та психологами (Т. Нежнова, Н. Ніжегородцева) встановлено, що існує залежність рівня готовності дитини до шкільного навчання від її віку. У ході проведення власного дослідження Н. Ніжегородцевою було виявлено 80 % “не готових” до навчання у школі серед дітей 5-річного віку; серед 6-річних – 51 %; серед дітей 7-го року життя “не готових” до шкільного навчання було виявлено значно менше – 32 %; серед 7-річних дітей не готові до навчання у школі 13 % опитаних семирічок [5, с. 255]. Т. Нежнова стверджує, що більшість дітей до 7 років не тільки фізіологічно не підготовлені до навчання, в них відсутня сформованість передумов оволодіння навчальною діяльністю. Нею встановлено, що дітям 4–5-річного віку зовсім не притаманне прагнення до позиції школяра як учня, для дітей 6 років характерним є поєднання

прагнення до відвідування школи вельми позитивне ставлення до школи з доволі частим, майже повним ігноруванням її специфічного шкільно-навчального змісту. Крім того, авторка стверджує, що такі діти можуть досягти навчальної успішності та будуть вважатися учнями, які успішно адаптувалися до умов шкільного життя. Але цей процес виснажить ресурси їхнього організму, і це призведе до того, що на кінець навчального року в них виникне усталене негативне ставлення до навчання. На думку Т. Нежної, успішно адаптуються до школи діти, яким до початку шкільного навчання виповнилося 7 років, тому що саме семирічки, як вважає дослідниця, є готові до навчання у школі [6].

У межах дослідження нами було проведено пілотажний моніторинг з метою виявлення віку дітей станом на 1 вересня (на момент вступу до школи). До обстеження було залучено 97 учнів 6–7-річного віку. Аналіз результатів діагностування довів, що 9 % першокласників на момент вступу до школи мали вік до 6 років; 67 % – віком від 6 до 7 років, 24 % першокласників старші 7-ми років. Зазначені дані свідчать про те, що значній частині учнів, які розпочали навчання у школі, згідно з науковою позицією Н. Ніжегородцевої, Т. Нежної, буде важко адаптуватися до умов шкільного життя.

Аналіз результатів дослідження, проведеного Є. Тарановим, довів, що успішність перебігу процесу адаптації новачка до умов нового соціального середовища забезпечується формуванням у нього позитивного ставлення до основного виду діяльності [8]. Коли поставлена перед людиною задача є для неї цікавою і вона запалена перспективою майбутньої роботи, в її організмі відбувається низка активізувальних процесів, що оптимізують роботу всіх структур організму, людина починає відчувати стан натхнення до розв'язання поставленої перед нею задачі (за Г. Кошицьким). Відтак саме формування вчителем початкової школи позитивного ставлення до навчання у першокласників в ході навчально-виховного процесу забезпечить їм успішне адаптування до вимог шкільного життя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій та наукових праць минулого століття свідчить, що вчені ретельно досліджували проблему формування в учнів позитивного ставлення до навчання (М. Алексєєва, Л. Божович, М. Гриньова, А. Маркова, І. Соснова, Н. Стадненко, В. Шрадер, І. Ушакова), проте ця проблема стосовно учнів 6–7-річного віку не знайшла належного відображення в науковій літературі.

Постановка проблеми у загальному вигляді полягає у необхідності з'ясуванні особливостей формування позитивного ставлення до навчання в учнів перших класів у навчально-виховному процесі, що є **метою статті**.

Виклад основного матеріалу дослідження. В дослідженнях таких учених, як Л. Божович, М. Гриньова, А. Маркова, В. М'ясищев, О. Кочеткова, І. Соснова, Н. Стадненко, В.Шрадер, І.Ушакова та ін., висвітлено питання ставлення учнів до навчання.

В експериментальних працях І. Ушакової зазначено, що ставлення учня до навчальної діяльності, будучи зв'язком суб'єкта з об'єктом, формується під впливом зовнішніх та внутрішніх умов. До зовнішніх умов авторка відносить такі: особистість учителя, педагогічну оцінку, до внутрішніх – інтерес до школи, до предмета, який вивчається, звичка виконувати шкільні вимоги, самооцінка, "внутрішня позиція школяра" [9].

Німецький учений В. Шрадер ставлення учня до навчання розглядає як усталену позицію школяра, яка виникає в навчальній діяльності учня та визначає спрямованість й інтенсивність його психічних процесів та дій у сфері навчання. Він стверджує, що ставлення до навчання визначають такі полярні його якості, як схильність учня до об'єкта або характеру навчання чи їх прикрість, прихильність чи антипатію, активну участь чи її відсутність [10, с. 11].

Сучасні дослідники М. Гриньова, О. Кочеткова, І. Соснова одноставні у визначенні поняття "ставлення учня до навчання". Вони стверджують, що ставлення учня до навчання у школі є суб'єктивною, емоційно забарвленою стороною відображення дійсності, яка є результатом взаємодії дитини зі шкільним середовищем, у якому вона перебуває, та детермінує ступінь активності учня в діяльності [7].

Учені зазначають, що показником сформованості ставлення учня до навчання є його усталеність, тобто збереження того чи того типу ставлення у разі зміни умов та всупереч зміні вимог ситуації (І. Соснова, Н. Стадненко, В. Шрадер).

В аспекті нашого дослідження поняття “ставлення учня до навчання”, відносно молодшого школяра 6–7-річного віку, ми розглядаємо як емоційно забарвлену усталену настанову першокласника, яка відображає його внутрішню позицію, що виникає в результаті взаємодії учня зі шкільним середовищем, зумовлює його діяльність і виявляється у ній, здійснює орієнтувальну і мотиваційну функції.

А. Марковою визначено три типи ставлення учня до навчання: *негативне* (ухилення чи відмова школяра від навчання), *нейтральне* (відсутність готовності школяра включитися в процес навчання), *позитивне* (включеність школяра в процес навчання – як суб'єкта навчання та спілкування) [3, с. 17].

Аналіз наукової літератури (М. Безруких, О. Венгер, А. Каруле, І. Корольова, Я. Коломінський, М. Матюхіна, А. Петровський, І. Піхенько, О. Пономарьова, С. Саричев, В. Сорокіна, О. Стрельбецька, А. Хріпкова, І. Шаповаленко, Ж. Лейф і Ж. Делай, Б. Окун та ін.) дозволив встановити причини виникнення у першокласників негативного або нейтрального ставлення до навчання, а саме: психологічна невідповідність дитини до шкільного навчання; функціональна неготовність організму дитини до навчання у школі; надмірно інтенсивна підготовка дитини до навчання у школі у дошкільний період, яка не враховує вікові особливості дошкільника; особливості сімейного виховання; соціально-економічні умови родини; вікові особливості шестирічних дітей; організація навчально-виховного процесу в першому класі. Всі перелічені причини мають суб'єктивний характер, водночас М. Гриньова [2] зазначає, що особливу роль у виникненні в учнів перших класів негативного або нейтрального ставлення до навчання відіграє суб'єктивний фактор, пов'язаний із несформованістю в дітей, які тільки розпочали навчання у школі, мотивації навчання.

Аналогічна думка простежується в дослідженнях, присвячених вивченню причин виникнення негативного ставлення до навчання в учнів будь-якого віку та в учнів з відхиленнями в розвитку пізнавальної сфери (М. Алексєєва, Л. Божович, А. Маркова, І. Соснова, Н. Стадненко, І. Ушакова, В. Шрадер). Учені зазначають, що основною причиною негативного ставлення учня до навчання є несформованість у школяра окремих сторін мотивації, та підкреслюють, що саме завдяки високій мотивації учнів до навчання в них формується усталене позитивне ставлення до навчання. Отже, сформована мотивація навчання – це та психологічна реальність, що стоїть за позитивним ставленням учня до навчання (за А. Марковою [3]).

За науковою позицією Н. Гуткіної, О. Каменської, І. Кулагіної, М. Матюхіної, Н. Ніжегородцевої, І. Шаповаленко та ін., мотивація навчання формується в учня впродовж усього періоду навчання в першому класі та в мотиваційній сфері дитини, яка тільки розпочала навчання у школі, відсутня.

У психолого-педагогічній літературі мотивацію навчання молодшого школяра розуміють як усвідомлену потребу учня у набутті знань і розвитку власних здібностей, що формується у процесі шкільного навчання [5, с. 139]. Навчальна мотивація – це сукупність пізнавальних і соціальних мотивів, у якій домінувальне положення займають пізнавальні мотиви, що відбиває спрямованість учня на здійснення навчальної діяльності (Н. Гуткіна, О. Каменська, І. Кулагіна, Н. Ніжегородцева, А. Маркова, М. Матюхіна та ін.).

У своїх дослідженнях Л. Божович і М. Гриньова підкреслюють, що в системі мотивів, які спонукають навчальну діяльність шестирічок, що розпочинають шкільне навчання, домінуюче положення займають соціальні мотиви [2]. У психолого-педагогічній літературі така мотивація отримала назву “позиція школяра” (за М. Матюхіною).

Науковці Н. Гуткіна, О. Каменська, І. Кулагіна, О. Малихіна, М. Матюхіна, Н. Ніжегородцева, О. Савченко, І. Шаповаленко зазначають, що з уключенням першокласників у процес навчання у дітей виникає негативне ставлення до навчання, тому що, незалежно від того, сформована чи не сформована в учнів мотивація “позиція школяра” на межі дошкільного і молодшого шкільного віку, дитина не може включитися в процес навчання у ролі суб'єкта учіння, оскільки ця позиція має лише соціальне забарвлення і не передбачає з самого початку активного залучення дитини до учіння. Науковці стверджують, що тільки за наявності навчальної моти-

вації учень стає суб'єктом учіння, а учіння стає цілеспрямованою діяльністю. Відтак для того щоб в учнів перших класів виникло позитивне ставлення до навчання, в дітей необхідно з перших днів навчання їх у школі формувати мотивацію навчання.

А. Маркова розглядає формування мотивації навчання як розвиток мотивів навчання, що спонукає діяльність дитини, спрямовану на засвоєння знань [3]. Отже, для того щоб пізнавальні мотиви стали реально діючими для першокласників, необхідно розвивати в них нові мотиви, що адекватні змісту навчальної діяльності.

Аналіз досліджень (М. Алексєєва, Л. Божович, О. Леонтєв, Л. Матюшенко, Н. Морозова, В. М'ясищев, О. Савченко, Г. Щукіна та ін.) довів, що мотиви, адекватні навчальній діяльності, за своїм походженням безпосередньо пов'язані з процесом набуття знань (пізнавальний інтерес, прагнення розширити власні пізнавальні можливості, задоволення від напруженої й продуктивної розумової діяльності, переживання різноманітних інтелектуальних почуттів тощо).

Дослідницею Г. Щукіною доведено, що з-поміж мотивів, що спонукають навчальну діяльність школярів, пізнавальний інтерес є найефективнішим, у загальній структурі мотивації він раніше і легше усвідомлюється учнями, порівняно з іншими мотивами, є максимально наближеним до їхньої емоційної сфери і є тим важливим мотивом навчання, що лежить в основі позитивного ставлення учнів до навчання у школі. Пізнавальний інтерес школяра Г. Щукіна розглядає як його вибірково спрямованість, що звернена до галузі пізнання, до її предметного змісту і водночас до процесу оволодіння знаннями [1, с. 7].

У дослідженні А. Маркової зазначено, що важливу роль у тому, виявляє чи ні учень інтерес до навчання ("інтерес до навчання" авторка тлумачить як різновид, частковий випадок пізнавального інтересу), відіграють емоції, які учень відчуває в процесі навчання [3, с. 4].

Такі вчені, як Ю. Бабанський, В. Бондаревський, Н. Бібік, А. Маркова, Н. Морозова, О. Савченко, Т. Шамова, Г. Щукіна, у своїх роботах зазначають, що формування пізнавального інтересу на всіх його етапах розвитку характеризуються позитивними емоціями щодо навчальної діяльності, до яких належать: пожвавлення, зацікавленість, задоволення, радість, упевненість, здогадка, передчуття здогадки, почуття ясності думки, приємні хвилювання, відчуття гордості, здивування, сумнів тощо.

Таким чином, виходячи із зазначеного вище, можемо стверджувати, що *формування позитивного ставлення першокласників до навчання* – це процес створення вчителем початкової школи в ході навчально-виховного процесу умов емоційного внутрішнього спонукання першокласників до набуття знань, умінь, навичок, способів дій, що є основою виникнення в школярів позитивного ставлення до навчання. *Позитивне ставлення до навчання першокласника* ми розуміємо як внутрішню позицію учня, в якій виявляється емоційно позитивно забарвлена суб'єктивна сторона учня, яка віддзеркалює внутрішні спонукання, прагнення учня до навчання, що дозволяє дитині включитися в навчальний процес у ролі суб'єкта діяльності.

У межах дослідження з метою виявлення типу ставлення першокласників до навчання після закінчення їхнього адаптаційного періоду та наприкінці навчального року нами було проведено моніторингове дослідження. До моніторингу було залучено 97 учнів перших класів. Аналіз результатів анкетування довів, що у більшості першокласників після закінчення періоду адаптації спостерігалось нейтральне (50,6 % учнів) та негативне (21,6 % учнів) ставлення до навчання, а позитивне ставлення до навчання виникло у 27,8 % опитаних учнів перших класів; наприкінці навчального року лише у 23,7 % першокласників спостерігалось позитивне ставлення до навчання, а нейтральне – у 42,3 % учнів перших класів, негативне ставлення до навчання було виявлено у 34 % опитаних учнів.

Ми припустили, що в учнів перших класів виникає негативне або нейтральне ставлення до навчання у школі тому, що професійна діяльність учителів початкової школи з формування позитивного ставлення першокласників до навчання не є доволі компетентною. З метою підтвердження (або спростування) нашого припущення було проведено діагностування рівнів сформованості професійної компетентності щодо формування позитивного ставлення першокласників до навчання в учителів початкової школи, що працювали з учнями, яких було обстежено (результати проведеного дослідження подано в табл. 1). Цей крок був умотивований результатами

досліджень таких учених, як В. Введенський, А. Маркова, Т. Сорокіна, А. Тряпціна, які довели, що досягнення ефективності праці характеризується професійною компетентністю вчителя [4, с. 77].

Оцінка сформованості професійної компетентності щодо формування позитивного ставлення першокласників до навчання в учителів початкової школи здійснювалася за наступними критеріями: *орієнтаційно-комунікативний* критерій із показниками: педагогічна спрямованість, демократичний стиль керівництва навчальною діяльністю учнів у навчально-виховному процесі, педагогічна рефлексія; *емоційно-творчий* критерій із показниками: емпатійність, емоційність, креативність; *знаннєво-діяльнісний* критерій із показниками: знання та вміння з навчання й виховання молодших школярів 6–7-річного віку, психолого-педагогічні знання та вміння вчителя початкової школи, знання дидактичних принципів щодо організації навчальної діяльності молодших школярів 6–7-річного віку.

Таблиця 1
Сформованість професійної компетентності вчителів початкової школи щодо формування позитивного ставлення першокласників до навчання (%)

Середньоарифметичні дані рівнів сформованості професійної компетентності вчителів початкової школи щодо формування позитивного ставлення першокласників до навчання за визначеними критеріями			
Критерії	Рівні		
	Високий	Середній	Низький
Орієнтаційно-комунікативний	10,41	40,77	48,82
Емоційно-творчий	8,92	41,37	49,71
Знаннєво-діяльнісний	19,64	35,72	44,64
Сформованість професійної компетентності вчителів початкової школи щодо формування позитивного ставлення першокласників до навчання			
Учителі початкової школи	11,09	40,31	48,6

Відтак, як бачимо з таблиці, сформованість професійної компетентності вчителів початкової школи щодо формування позитивного ставлення першокласників до навчання за орієнтаційно-комунікативним, емоційно-творчим та знаннєво-діяльнісним критеріями була такою: на низькому рівні було зафіксовано 48,6 % учителів, на середньому рівні – 40,31 %, а високому рівні перебувало лише 11,09 % усіх продіагностованих учителів початкових класів.

Отже, наше припущення підтвердилося, що дало нам змогу стверджувати: причиною виникнення в учнів перших класів негативного або нейтрального ставлення до навчання є низький рівень сформованості професійної компетентності щодо формування позитивного ставлення першокласників до навчання в учителів початкової школи, що заважає ефективному здійсненню ними власної професійної діяльності відповідного напрямку.

Висновок. У результаті проведеного аналізу психолого-педагогічної літератури можна констатувати, що формування позитивного ставлення першокласників до навчання передбачає породження в них пізнавального інтересу, для чого важливим є стимулювання вчителем початкової школи в ході навчально-виховного процесу позитивних емоцій дітей щодо навчальної діяльності.

Подальші розвідки в цьому напрямку полягають у визначенні педагогічних умов професійної діяльності вчителя початкової школи з формування позитивного ставлення першокласників до навчання, ознайомлення з якими вчителів посприє формуванню в них відповідної професійної компетентності, що дозволить їм досягти ефективності у зазначеній професійній діяльності.

Література

1. Актуальные вопросы формирования интереса к обучению : учебное пособие // Г. И. Щукина, В. Н. Липкин, А. С. Роботова и др. ; под ред. Г. И. Щукиной. – М. : Просвещение, 1984. – 176 с.
2. Гринева М. С. Особенности отношения к учению у детей 5–7 лет / М. С. Гринева // Педагогическое образование и наука. – 2009. – № 11. – С. 40–42.

3. Маркова А. К. Формирование интереса к учению у школьников / А. К. Маркова ; под ред. А. К. Марковой ; Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологи Акад. пед. наук СССР. – М. : Педагогика, 1986. – 192 с.
4. Маркова А. К. Психология труда учителя : кн. для учителя / А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 1993. – 192 с.
5. Нижегородцева Н. В. Психолого-педагогическая готовность ребёнка к школе / Н. В. Нижегородцева, В. Д. Шадриков. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 256 с.
6. Нежнова Т. А. Формирование внутренней позиции / Т. А. Нежнова // Особенности психического развития детей 6–7-летнего возраста / под ред. Д. Б. Эльконина, А. Л. Венгер. – М. : Просвещение, 1988. – С. 22–36.
7. Соснова И. В. Особенности образовательной среды и отношение учащихся к школе / И. В. Соснова // Психология обучения. – 2007. – № 1. – С. 22–30.
8. Таранов Е. В. Адаптация молодого рабочего на промышленном предприятии / Е. В. Таранов // Проблемы психологии личности. – М. : Наука, 1982. – С. 83–88.
9. Ушакова И. П. Особенности отношения к учебной деятельности учеников младших классов вспомогательной школы : учебное пособие / И. П. Ушакова. – Л. : ЛГПИ, 1979. – 54 с.
10. Шредер В. Отношение к учению слабоуспевающих учеников и условия, влияющие на изменение этого отношения / В. Шрадер // Психические особенности слабоуспевающих школьников / под ред. И. Ломпшера ; пер. с немец. – М. : Педагогика, 1994. – С. 11–77.

УДК 371.11

ОБРАЗ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ В РЕТРОСПЕКТИВНОЙ ОЦЕНКЕ СТУДЕНТОВ

Бейгер Г.

У статті подано результати опитування, проведеного серед польських студентів з метою виявлення проблем у сучасній системі освіти й визначення сфер, що потребують змін. Також представлено позицію студентів стосовно пошуку шляхів покращення польських шкіл і підвищення компетенції вчителів.

Ключові слова: польські студенти, проблеми сучасної польської освіти, шляхи покращення польських шкіл, компетенції вчителів.

В статье приводятся результаты опроса, проведенного среди польских студентов с целью выявления проблем в современной системе образования и определения сфер, нуждающихся в изменении. Также представлена позиция студентов относительно поиска путей для улучшения польских школ и повышения уровня компетенции учителей.

Ключевые слова: польские студенты, проблемы современного польского образования, пути улучшения польских школ, компетенции учителей.

The article presents results of the survey conducted among Polish students with the aim of revealing problems in the modern system of education and identifying areas that require changes. It also shows students' position pertaining to the search for ways of improvement of Polish schools and raising the level of teachers' competence.

Key words: Polish students, problems in the contemporary education in Poland, ways of improvement of Polish schools, teachers' competence.

Школа находится на втором месте после семейной среды по значению в развитии детей и молодежи, поскольку именно в период школьного образования происходит интенсивное физическое и психологическое развитие молодого человека. Таким образом, для нормального формирования его личности важными являются условия, при которых этот процесс происходит, а также личность того, кто их организует. В постоянно изменяющихся условиях современности польская система образования также нуждается в реформировании. В эпоху преобразований в обществе меняется и представление о роли школы. Общество, особенно родители и учащиеся, ожидают усовершенствования учебных программ, методов их реализации, повышения компетенции учителей и эффективности воспитательного процесса. Вокруг проблематики задач школы как современного института задаются вопросы об имидже учителя и многих аспектах его повседневной работе с учащимися, об изменениях в сфере образования, чтобы школа могла удовлетворить запросы и потребности общества.

Студенты представляют собой группу людей, которые имели несколько лет обучения на других уровнях системы образования, а студенты педагогических специальностей особенно чувствительны к вопросу о воспитании детей и молодежи. В процессе поиска ответов на вопросы об условиях, которые должны быть выполнены для создания современной модели школы, был проведен опрос среди студентов второго и третьего года обучения следующих специальностей: pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna oraz pedagogika opiekuńcza.

Исследованием предпринята попытка обобщить опыт обучения студентов Государственной высшей профессиональной школы в Хелме на предыдущих этапах образования в начальных школах, средних школах и гимназиях. Суть исследования состоит и в поиске сфер, нуждающихся в изменении, путей для улучшения польских школ и уровня компетенции учителей.

Как пишет Д. Тойи, «школа это организация. Она состоит из людей, внутренней структуры и принципов работы. Она погружена в общественную, экономическую и политическую среду... Это ее контекст. Имеет собственную культуру, свойственную всем школам в данном регионе, как традиционным, так и тем, которые отличаются от других. Культура проявляется в различных образованиях, например, в

дисциплинарной системе школы или в убеждениях учителей. Это культура, которую мы познаем шаг с шагом, а познав, можем создавать проекты ее преобразования или эффективного использования” [4, с. 10]. Культура школы как организации определяется Шайном, как “план основных предложений о том, как справиться с задачами внешней адаптации и внутренней интеграции, изобретенных, разработанных или обнаруженных группой во время обучения, проверенных на практике в такой степени, чтобы признать их соответствие, и тем самым возможность передачи новым членам как собственный способ восприятия, мышления и ощущения в случае столкновения с подобными задачами” [3, с. 3]. Школьная культура в понимании анкетированных студентов относится главным образом к нематериальным факторам, таким как знания, потребности учеников и студентов, человеческие отношения, атмосфера в школе и т. д. Определяя внутреннюю структуру организации, которой является школа, студенты выделили несколько элементов, включенных в табл. 1.

Таблица 1

Существенные элементы школьной среды (по мнению студентов педагогического факультета)

№	Элементы	II курс N = 102		III курс N = 56		Вместе N = 158	
		N	%	N	%	N	%
1	Безопасность	53	52,0	26	46,4	79	50,0
2	Помощь-опека	7	6,9	5	8,9	12	7,6
3	Знание	85	83,3	23	41,1	108	68,4
4	Воспитание (развитие личности)	23	22,5	3	5,4	26	16,5
5	Развитие интересов, талантов и умений	44	43,1	19	33,9	63	39,9
6	Обучение общественному поведению	44	43,1	6	10,7	50	31,6
7	Дружеская для учащихся атмосфера	3	2,9	-	-	3	1,9
8	Взаимодействие ученик \ учитель	13	12,7	1	1,8	14	8,9
9	Дружеские отношения	13	12,7	-	-	13	8,2
10	Потребности учащихся	39	38,2	25	44,6	64	40,5
11	Компетентные учителя	5	4,9	-	-	5	3,2
12	Воспитательные ресурсы	1	1,0	1	1,8	2	1,3
13	Понятная система оценивания	2	2,0	-	-	2	1,3

Источник: собственное исследование на основе анкеты.

Современная школа должна в своей повседневной работе с учащимися реализовать три функции: воспитательную, образовательную и попечительскую. Элементами реализации образовательной функции, которые определили студенты и которые вытекают из их предыдущего опыта, являются: знания, развитие интересов и талантов учеников, компетентные учителя и воспитательные ресурсы. Знание как самый существенный из них выделили 83,3 % второкурсников и 41,1 % третьекурсников (всего 108 человек, или 68,4 % опрошенных). Наряду со знанием, школа, в понимании студентов педагогического факультета, должна быть местом развития интересов, талантов и умений, которые должны быть замечены, оценены, и надлежащим образом направлены отзывчивым и компетентным учителем. К сожалению, компетентность учителя, как элемент школьной среды отметили лишь 4,9 % второкурсников, т. е. 3,2 % всех респондентов. В сфере реализации школьных программ существенную роль играют воспитательные ресурсы, которые отметили только двое студентов (1,3 %), и прозрачная, понятная для учащихся система оценивания прогресса в обучении (также 1,3 %). Значительно больше внимания уделялось элементам в структуре школы, которые способствуют реализации ее образовательной и попечительской функции, так как не всегда “эффективная сфера интеллектуального развития ученика приводит автоматически к желаемому образовательному эффекту” [5]. По мнению 26 человек (16,5 %), учебный процесс в школе рассматривается как продуманное и планомерное воздействие учителя, которое способствует гармоничному развитию личности учащихся. Это возможно в ситуации, когда как учитель, так и ученик являются субъектами учебного процесса, что и подчеркнули 14 студентов (8,9 %). На практике это проявляется посредством созда-

ния в школе дружественной атмосферы (что подчеркнули только трое студентов – 1,9 %) и видения ученика в контексте его потребностей, которые должны быть реализованы в школе, что оказалось важным для 40,5 % опрошенных (а в группе студентов третьего курса – для 44,5 % опрошенных). В атмосфере, которая должна царить в школе, студенты оценили главным образом безопасность (половина опрошенных – 79 человек) как элемент, обуславливающий реализацию всех задач школы. Школьная среда, реализуя образовательную функцию, должна обеспечивать и модели общественного поведения, что подчеркнули 50 студентов (31,6 %), а также воспитывать дружеские отношения между учениками, на что обратили внимание 13 студентов второго курса (12,7 % опрошенных). Студенты через призму своего предыдущего опыта выражают стремление, чтобы школа была средой, где учащиеся будут окружены опекой и в сложной ситуации получают помощь со стороны учителя. Определяя элементы, существенные для создания дружественной для учащегося школьной среды, студенты обратили особое внимание на условия, создающие благоприятную атмосферу для образования или воспитания личности учащихся. Предполагается, что в этом отношении на предыдущих этапах их образования были недостатки, требующие изменений необходимых для улучшения функционирования школы как организации обучения и воспитания.

Моделью школы, которую предпочли студенты, является среда, в которой учащийся не только получает знания, но и социальные умения в налаживании контактов, взаимоотношений с другими людьми, обучается сотрудничеству, культуре повседневного поведения.

Таблица 2

Модель работы школы с точки зрения студентов

Предпочитаемые модели	Вместе		II курс		III курс	
	п	%	п	%	п	%
В школе я получаю только конкретные знания из различных предметов, меня оценивают исключительно за обучение	11	6,9	7	6,8	4	7,1
В школе приобретаю знания по различным предметам, но также важны мои контакты с людьми. Оцениваются уровень моих знаний и мое поведение, отношение к другим людям	112	70,9	73	71,6	39	69,6
Школа обеспечивает знания из различных предметов, но важнейшими являются мои умения сотрудничества с людьми, мое поведение по отношению к другим. Это главные критерии оценки	15	9,5	12	11,8	3	5,4
Нет ответа	20	12,7	10	9,8	10	17,9
Вместе	158	100,0	102	100,	56	100,00

Источник: собственное исследование на основе анкеты.

Большинство опрошенных студентов (70,87 %) были едины в выборе репрезентативной для польской школы модели работы с учащимися, в которой, кроме знаний, важны отношения со сверстниками и учителями, а также культурное воспитание. В абсолютном меньшинстве (6,9 %) остались те, кто признал, что их оценивали, прежде всего, за знания; а также те, в чьей оценке (9,5 %) важнейшим умением, которое оценивали учителя в школе, было сотрудничество с людьми и поведение по отношению к другим. Большинство анкетированных (80,4 %) увидели в работе школы ориентацию на будущее, в котором, наряду с обучением учащихся полезным знаниям, делаются попытки научить их также социальным навыкам универсального характера, то есть таким, что подготовят к жизни и работе в ближайшем и отдаленном будущем. Роль современной школы сводится к созданию такой формулы образования, благодаря которой ученики получают знания и умения, а также под руководством учителей так сформируют собственную самобытность, чтобы в ближайшем будущем сумели принимать важные решения, делать осознанный выбор и в полной мере участвовать в различных сферах общественной

жизни. Ответы на вопрос, в какой мере современная школа готовит учащихся к самостоятельной жизни, содержатся в табл. 3.

Таблица 3

**Степени подготовленности студентов к самостоятельной жизни
(по мнению студентов)**

Ответы	В начальной школе		В гимназии		В средней школе		В высшей школе	
	п	%	п	%	п	%	п	%
В значительной степени	45	28,5	23	14,6	65	41,1	98	62,1
Частично	59	37,3	57	36,1	46	29,1	24	15,2
Не подготавливает	27	17,1	36	22,8	17	10,8	9	5,7
Другое	3	1,9	2	1,3	1	0,6	3	1,9
Без ответа	24	15,2	40	25,2	29	18,4	24	15,1

Источник: собственное исследование на основе анкеты.

98 анкетированных студентов как второго, так и третьего курсов (т. е. 62,1 %) считают, что именно высшая школа является той, которая во многом готовит к самостоятельной жизни, в данном случае это Государственная высшая профессиональная школа в Хелме. Студенты обосновывают свою позицию тем, что приобретенные ими знания могут быть использованы в самостоятельной профессиональной жизни, помогут справиться с конкретными образовательными задачами. Студенты отмечают партнерское отношение преподавателей, уважение к личности студента, что учит ответственности за самого себя, свои слова и действия. Комплекс интересных форм и методов занятий стимулирует студентов к самостоятельному мышлению, развивает воображение, креативность, обучает культуре дискуссии и хорошего сотрудничества, что помогает им в саморазвитии и вдохновляет к творчеству. Приобретенный студентами опыт о характере выбранной профессии, уверяет их в правильности выбора учебного направления, готовит к будущей педагогической работе, а также дает свободу действий, которая приводит к самостоятельности в последующей общественной и профессиональной жизни.

Хороший показатель (41,1 % анкетированных) касается степени подготовки в средних школах к самостоятельной жизни. Свою оценку студенты подтверждают своим дальнейшим обучением в высших школах, к которому их подготовила школа. Учителя средних школ, как правило, были авторитетом для опрашиваемых, дискутировали на темы будущего, учили делать правильный выбор в жизни и помогали с выбором соответствующих учебных направлений. Часть студентов (28,5 % опрошенных) также хорошо отзывались о своем уровне подготовки к самостоятельной жизни после окончания начальной школы. Важнейшей заслугой студенты считают науку чтения, письма и счета – умения, которые прокладывают дорогу к дальнейшему образованию. Учителя начальных школ также имеют свои заслуги в создании базы нравственного воспитания, понимаемого как отличие добра от зла, положительные примеры из жизни. Также они подготавливают детей к самостоятельному выполнению различных действий. Самую низкую оценку с этой точки зрения получила гимназия, но 14,6 % студентов указывают на получение на среднем уровне образования следующих социальных навыков: сотрудничество со сверстниками, овладение основами сосуществования и творческой деятельности, а также самостоятельности в решении проблем. Все эти социальные навыки являются важными с точки зрения демократических изменений, происходящих в польской общественной жизни.

Как высказался Д. Тойи, “уровень удовлетворенности школой определяется соответствием ожиданий с реальностью” [4, с. 101], поэтому школа в курсе преобразований в общественной жизни и должна воспитывать молодежь ответственными гражданами, осознающими свое участие в строительстве демократического государства. Чтобы такие предположения не носили декларативный характер, школа должна так воспитывать, чтобы ученики сами влияли и на личное развитие, и на внутреннюю жизнь школы и отвечали за это.

В ответах, которые предполагают частичную подготовку детей к самостоятельной жизни в начальных школах (37,3 % респондентов), доминирует убеждение студентов, что учителя были сосредоточены главным образом на образовательной работе, зато такие жизненно необходимые качества, как любовь, дружба и ответственность прививались родителями. По мнению студентов, учителя начальных школ недостаточно сосредоточены на воспитании детей. Они утверждают, что учителя были для них тогда значительным авторитетом и могли сделать для них гораздо больше.

О частичном участии учителей в подготовке учащихся / студентов к самостоятельной жизни указывает следующее количество студентов: в гимназии (36,6 %), в средней школе (29,1 %), в высшей школе (ГВПШ в Хелме) – 15,2 % второго и третьего курса включительно. Такие результаты демонстрируют позицию учителей, ориентированных на передачу знаний. Что касается умений, полезных для самостоятельной жизни, то они пытались научить сосуществовать с другими людьми, сотрудничеству, толерантности и уважению (главным образом учителя средних школ). В ГВПШ учителя, наряду с передачей знаний, демонстрируют их применение на практике, учат открытости в обсуждении проблем и профессиональной этике. Свое частичное удовлетворение формами подготовки гимназической молодежи к самостоятельной жизни студенты мотивируют тем, что учащихся гимназий редко допускали к дискуссиям, демонстрирующим, как во время тяжелого периода взросления молодежь не имела возможности свободно отвечать, не была выслушана. Можно предположить, что в случае неповиновения со стороны учащихся проблема решалась не с помощью дискуссии, углубленной рефлексии или индивидуальной беседы, а самостоятельно учителем, что не поощряло молодежь к работе над собой. Такая позиция учителя может быть причиной увеличения образовательных проблем и является нехваткой профессионализма.

Наибольшее проявление недовольства студентов (22,8 %), с точки зрения их подготовки к будущей самостоятельной жизни, было зафиксировано по отношению к учебе в гимназии. Студенты убеждены, что больше усилий учителя концентрировали на подготовке учащихся согласно учебной программе, зато слишком мало внимания уделялось воспитательным проблемам. Респонденты считают, что ученики гимназии больше считаются с мнением своих сверстников, чем учителей. Они также утверждают, что учителя не могут контролировать учеников, особенно в подростковом возрасте. Данная оценка демонстрирует потребность систематического пополнения психологических и педагогических знаний на предмет решения проблем воспитания, получения навыков в межличностном общении и решении конфликтов в коллективе. В среднем каждый десятый студент (10,8 %) выражает свое недовольство уровнем подготовки к самостоятельной жизни, который дали учителя средних школ. Они считают, что учителя в тех школах настроены на передачу учащимся непомерно большого количества непригодных знаний и фиксацию этих знаний с помощью экзаменов. Такой односторонний подход не оставляет много времени на занятия воспитанием молодежи, от которой часто ожидают взрослости наравне с другими взрослыми людьми и которая на тот момент еще так себя не чувствует. С этой точки зрения студентов возникает большая потребность интенсификации воспитательной работы в гимназиях и средних школах. Причиной неудовлетворенных потребностей молодежи в этом отношении является и дефицит внимания и опеки родителей, которые по разным причинам не находят времени на разговоры с собственными детьми и совместное решение проблем. В период интенсивной умственной работы молодежь при нехватке поддержки со стороны близких людей, то есть семьи, не справляется со школьными и личными проблемами. Несколько студентов (5,7 %) плохо оценивают уровень подготовки к самостоятельной жизни в ГВПШ, оправдывая собственную позицию тем, что преподаватели не вникают в проблемы студентов. Много студентов признают, что во время учебы в университете нет времени на воспитание. С этим трудно согласиться, поскольку воспитание человека продолжается всю его жизнь, в том числе и во время учебы в ГВПШ, а тем более на педагогической специальности.

Таблиця 4

Влияние содержания образования на достижения в процессе обучения

В нач. школах, гимназии и средних школах	Вместе		У ВНЗ					
			Да		Нет		Без ответа	
	п	%	п	%	п	%	п	%
Вместе	158	100,00	138	87,4	11	7,0	9	5,7
Да	113	71,5	108	68,4	3	1,9	2	1,3
Нет	34	21,5	27	17,1	7	4,4	0	0,00
Без ответа	11	7,0	3	1,9	1	0,6	7	4,4

Источник: собственное исследование на основе анкеты.

Согласно результатам, представленным в табл. 4, достижения в различных областях знаний, по мнению большинства опрошенных студентов педагогического факультета, зависят от содержания учебных предметов как в начальных, средних школах и гимназии, так и в высшей школе (87,4 % подтверждающих ответов). Взгляды студентов подтверждают факт заинтересованности учителей в предметах их специализации и наличие желания заинтересовать ими учащихся и стимулировать их индивидуальное развитие.

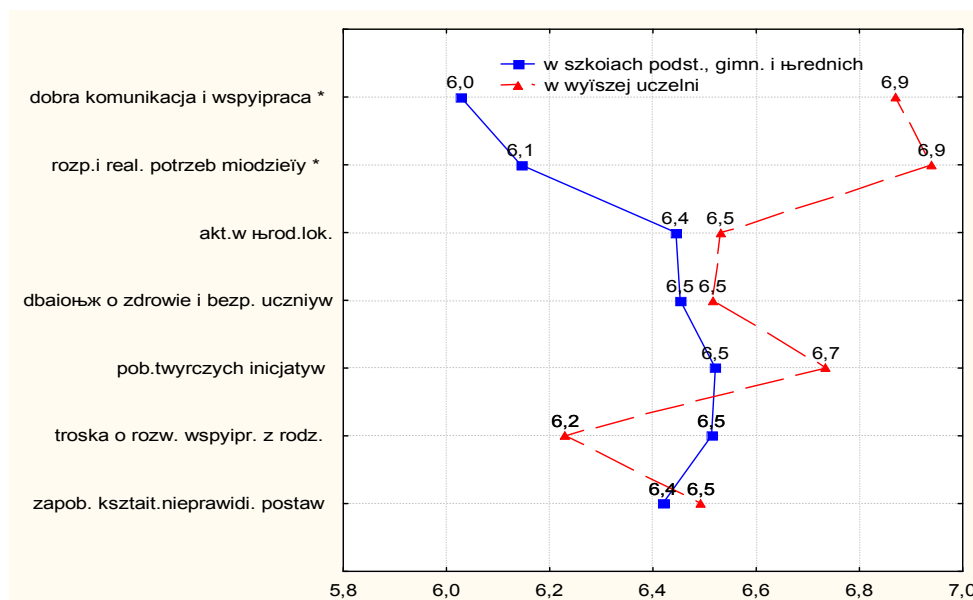


Рис. 1. Полезность в социальных навыках учителя в оценке студентов

Учитель, желая хорошо подготовить своих учеников к самостоятельной жизни и участию в общественной жизни, сам должен мастерски владеть профессиональными умениями. В учителей начальных, средних школ и гимназии студенты высоко оценили заботу о безопасности учеников (средняя оценка 6,5), а также заботу о развитии сотрудничества с родителями (средняя оценка 6,5) и умение вдохновлять к творческим действиям учащихся и их самоуправления (6,5). Остальные умения студенты оценили ниже, а именно: развитие ценностей учащихся и форм их активности в окружающей среде (6,4), умение понимать потребности молодежи (6,1), мастерство в педагогическом общении (6,0). Вместе с тем было также отмечено умение активизировать познавательную самостоятельность студентов, их творчество (6,7), развитие способности студентов к здоровому образу жизни (6,5). Незначительные различия в результатах оценки значимых умений учителей и преподавателей указывает на необходимость формирования данных профессиональных умений у будущих педагогов.

В эпоху демократических преобразований в различных сферах общественной жизни следует проконсультироваться на низовом уровне, и поэтому мы обратились к студентам с просьбой указать на факторы, препятствующие проводить педагогическую и воспитательную работу на разных этапах образования.

Таблица 5
Факторы, которые препятствуют учебно-воспитательной работе в школе (по мнению студентов)

№	Факторы	II курс N=102								III курс N=56							
		A		B		C		D		A		B		C		D	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1	Усложнение учебной программы	18	17,6	10	9,8	19	18,6	0	0,0	0	0,0	6	10,7	9	16,1	2	3,6
2	Большое количество учеников в классе	12	11,8	6	5,9	3	2,9	0	0,0	1	1,8	0	0,0	0	0,0	0	0,0
3	Учебные проблемы	26	25,5	50	49,0	19	18,6	0	0,0	5	8,9	15	26,8	7	12,5	0	0,0
4	Недостаток сотрудничества с родителями	12	11,8	8	7,8	0	0,0	0	0,0	6	10,7	1	1,8	1	1,8	0	0,0
5	Психолого-педагогическая некомпетентность учителей	9	8,8	22	21,6	1	1,0	0	0,0	12	21,4	0	0,0	0	0,0	0	0,0
6	Отношение к ученику как к объекту	8	7,8	6	5,9	3	2,9	21	20,6	2	3,6	1	1,8	7	12,5	0	0,0
7	Недостаток дисциплины и системы наказаний	6	5,9	11	10,8	5	4,9	5	4,9	3	5,4	2	3,6	3	5,4	0	0,0
8	Мало активизирующих методов	3	2,9	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
9	Нехватка воспитательных средств	1	1,0	1	1,0	0	0,0	2	2,0	2	3,6	1	1,8	2	3,6	4	7,1
10	Занятия во вторую смену	0	0,0	2	2,0	1	1,0	1	1,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
11	Рутина в работе учителя	0	0,0	0	0,0	4	3,9	3	2,9	1	1,8	1	1,8	3	5,4	0	0,0
12	Недостаток заинтересованности учителей	0	0,0	2	2,0	0	0,0	2	2,0	1	1,8	2	3,6	2	3,6	1	1,8
13	Низкая профессиональная мотивация учителя	2	2,0	0	0,0	8	7,8	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
14	Чрезмерная требовательность к ученикам / студентам	0	0,0	0	0,0	0	0,0	5	4,9	0	0,0	0	0,0	0	0,0	3	5,4
15	Личные проблемы учителей	1	1,0	1	1,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
16	Отсутствие систематического пополнения знаний учителей	0	0,0	20	19,6	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
17	Лень учащихся	6	5,9	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	1,8	0	0,0	0	0,0
18	Несконцентрированность учащихся	6	5,9	0	0,0	1	1,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
19	Учитель не знает учащихся и их проблемы	2	2,0	5	4,9	5	4,9	7	6,9	5	8,9	2	3,6	1	1,8	5	8,9
20	Деадаптация учащихся	0	0,0	0	0,0	16	15,7	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	1,8	0	0,0
21	Слабая мотивация к обучению	0	0,0	0	0,0	11	10,8	1	1,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
22	Низкий уровень культуры учащихся	0	0,0	0	0,0	4	3,9	4	3,9	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
23	Неуважение учеников к учителю	0	0,0	0	0,0	9	8,8	0	0,0	0	0,0	1	1,8	0	0,0	0	0,0
24	Не готовность учеников / студентов к сотрудничеству с учителями	0	0,0	3	2,9	10	9,8	4	3,9	0	0,0	4	7,1	8	14,3	1	1,8
25	Недостаток активности учащихся / студентов	0	0,0	5	4,9	0	0,0	8	7,8	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
26	Нет препятствий	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	1,8	0	0,0	2	3,6	13	23,2
27	Воздержались	16	15,7	19	18,6	20	19,6	34	33,3	0	0,0	0	0,0	2	3,6	0	0,0

Источник: собственное исследование на основе анкеты.

Многолетний личный опыт и знания студентов позволяет многогранно взглянуть на учебно-воспитательный процесс, выделить трудности, возникающие по вине учителей, учащихся или в результате плохой школьной организации. В функционировании школы студенты (главным образом второго курса) отметили чрезмерное расширение учебной программы в начальных школах (17,6 % опрошенных второкурсников), гимназиях (9,8 % второкурсников и 16,1 % третьекурсников), считая это фактором, препятствующим усвоению знаний. Также студенты второго курса отметили, что дополнительные трудности в ежедневной учебно-воспитательной работе составляет большое количество учеников в классах, особенно в начальных школах, на что обратили внимание 11,8 % анкетированных. Переполнение в классах происходит, когда речь идет о так называемом “бэби-буме”, однако последние годы данной угрозы нет. Напротив, снижение рождаемости приводит к уменьшению количества классов и детей в классных коллективах.

Наиболее важным фактором, сдерживающим прогресс образовательного процесса, по мнению всех студентов, являются воспитательные проблемы, возникающие у части учащихся на всех образовательных уровнях, за исключением вузов. Это подростки, которые заставляют обращать на себя внимание своим плохим поведением и мешают проведению уроков.

Эта проблема чаще прослеживается в ответах студентов о гимназии (26,8 % ответов студентов третьего и 49,0 % второго курса), но также и в средних школах (12,5 % ответов третьекурсников и 18,6 % второкурсников), и в начальных (8,9 % ответов третьекурсников и 25,5 % второкурсников). Кроме того, 16 студентов второго курса (15,7 % опрошенных) признали такое поведение тяжелой формой неприспособленности в средних школах. Последствиями воспитательных проблем являются:

лень учащихся (в начальных школах – 5,9 % ответов второкурсников и 1,8 % третьекурсников);

низкий уровень мотивации к обучению (в оценке второкурсников, в средних школах – 10,8 % ответов, в высшей школе – 1,0 %);

низкий уровень культуры (средние школы – 3,9 %, высшая школа 3,9 % ответов второкурсников);

отсутствие активности на уроках (в гимназиях – 4,9 % ответов второкурсников);

неуважение к учителям (в гимназиях – 1,8 % ответов третьекурсников и 8,8 % второкурсников);

неготовность учащихся и студентов к сотрудничеству с учителями (в среднем в гимназиях 4,4 % анкетированных, в средних школах 11,4 %, в высшей школе 3,2 % ответов опрошенных).

Профессиональная этика требует, чтобы учитель, заботясь о благе всех учеников, интересовался причинами воспитательных трудностей и влиял на них особыми воспитательными методами. В связи с нарастающими воспитательными проблемами, новым требованием для школьной работы становится индивидуализация подхода к учащимся, особенно к тем, чье поведение и потребности отличаются от остальных. В эту группу, вероятно, попадут особо одаренные ученики, а также и дети, которые испытывают трудности в воспитании, и дети со специальными образовательными потребностями. Как утверждает Дж. Петти, таким детям “нужно ставить достижимые цели, но требующие усилий, использовать активные, конструктивные методы обучения, стимулирующие постоянную обратную связь” [2, с. 87]. По данным исследования, относительно таких учеников должны применяться:

“индивидуальная оценка актуальных умений и возможностей, а также индивидуальный учебный план, который бы подчеркивал, что будет пригодно в повседневной жизни;

разумное и интенсивное обучение, сосредоточенное вокруг четко сформулированной цели;

обучение через призму собственного опыта” [2, с. 87].

Источники многих детских и молодежных проблем часто находятся в семейной среде, поэтому учителя должны попытаться наладить тесное сотрудничество с родителями. Недостаток этого сотрудничества, особенно в начальной школе (10,7 % ответов третьекурсников и 11,8 % второкурсников) и в гимназии (1,8 %

ответов студентов третьего курса и 7,8 % студентов второго курса), утрудняет педагогический диагноз и подбор соответствующих индивидуальных воспитательных методов. Увеличение воспитательных проблем в польских школах демонстрирует ослабление воспитательной функции семьи. Это создает дополнительные проблемы для учителей в их индивидуальной работе с учащимися и необходимость регулярного пополнения психолого-педагогических знаний родителей, на что обратили внимание 19,6 % студентов второго курса, говоря об учениках гимназии.

Препятствием реализации этого, по мнению части студентов, являются недостаточные знания учителем учащихся и их проблем (от 1,8 % в средних школах до 8,9 % в начальных и высших, по мнению третьекурсников), а также отсутствие общешкольной, для всех понятной системы наказаний (в начальных школах – в среднем 5,7 % ответов, в гимназиях – 8,2 %, в средних школах – 5,1 %). В ГВПШ студенты второго курса отметили недостаток дисциплины со стороны студентов (4,9 % ответов).

Опрошенные студенты среди факторов, связанных с учителями, недостатком их профессионализма, выделили отношение к ученику как к объекту обучения и воспитания (2,9 % ответов второкурсников относительно учителей средних школ, 5,9 % – гимназий, 7,8 % – начальных школ и 20,6 % – высших). Студенты третьего курса педагогического факультета выделили этот фактор в меньшем количестве, а именно: 1,8 % – в гимназиях, 3,6 % – в начальных школах и 12,5 % – в средних школах. Зато не заметили данной проблемы в ГВПШ в Хелме. В оценке факторов, которые затрудняют функционирование и обновление польской системы образования, студенты отметили, что достижению высокого уровня обучения учителем препятствует рутинная работа (1,8 % ответов третьекурсников относительно средних школ и 2,9 % ответов второкурсников относительно высшей школы). Это является результатом отсутствия систематического обновления знаний учителей, на что обращают внимание 20 второкурсников, говоря об обучении в гимназии. В работе с учащимися начальной школы недостаточно используются активизирующие методы, на что обратили внимание трое студентов второго курса (2,9 %). Активизирующие методы должны помогать более полному привлечению учащихся к предмету, повышению интереса к предмету и положительному отношению, как к предмету, так и к учителю.

Таблица 6

Изменения в школе работы, предложенные студентами

№	Изменения	II курс N = 102		III курс N = 56		Вместе N = 158	
		N	%	N	%	N	%
1	2	3	4	5	6	7	8
1	Отношение к учащимся как к субъектам учебно-воспитательного процесса	50	49,0	12	21,4	62	39,2
2	Применение знаний на практике	9	8,8	22	39,3	31	19,6
3	Расширение психолого-педагогических знаний учителей	9	8,8		-	9	5,7
4	Улучшение отношений между учителями и учениками	11	10,8	2	3,6	13	8,2
5	Систематическое пополнение знаний учителей	10	9,8		-	10	6,3
6	Внедрение более справедливой системы оценки учащихся	10	9,8		-	10	6,3
7	Помощь учащимся в решении их проблем	9	8,8	3	5,4	12	7,6
8	Больше внеаудиторных занятий	11	10,8	3	5,4	14	8,9
9	Больше интегрированных занятий	4	3,9		-	4	2,5
10	Больше профилактических мероприятий	2	2,0		-	2	1,3
11	Сокращение количества учеников в классе	5	4,9		-	5	3,2
12	Улучшение материальных условий	7	6,9		-	7	4,4
13	Организация дополнительных занятий (коррекционно-компенсаторных)	5	4,9	1	1,8	6	3,8

Продовження табл. 6

1	2	3	4	5	6	7	8
14	Свобода в модификации учебной программы	3	2,9	1	1,8	4	2,5
15	Запрет на фаворитизацию учащихся	4	3,9		-	4	2,5
16	Повышение безопасности	4	3,9		-	4	2,5
17	Больше обучения в школе, меньше дома	1	1,0		-	1	0,6
18	Знание учащихся и их проблем	4	3,9		-	4	2,5
19	Улучшение дисциплины	4	3,9		-	4	2,5
20	Нивелирование агрессивного поведения учащихся		-	1	1,8	1	0,6
21	Больше воспитательной работы	4	3,9		-	4	2,5
22	Обеспечение авторитета учителя	2	2,0		-	2	1,3
23	Повышение заработной платы для учителей		-	2	3,6	2	1,3
24	Внедрение психологии в обучение в школе		-	1	1,8	1	0,6
25	Ликвидация гимназий	3	2,9		-	3	1,9
26	Отсутствие предложений	5	4,9	2	3,6	7	4,4
27	Воздержались	11	10,8		-	11	7,0

Источник: собственное исследование на основе анкеты.

В связи с довольно длинным списком препятствий в учебно-воспитательной работе школ, мы попросили студентов прокомментировать изменения, которые, с точки зрения личного опыта и наблюдений, а также на основании полученных педагогических знаний, хотели бы внедрить, чтобы сделать школу более современной и удобной для учащихся.

По мнению анкетированных, существенной проблемой, требующей изменений, является субъект-объектное отношение к ученикам. И 62 человек (39,2 %) считают, что субъект-субъектные отношения между учителем и учеником должны стать не только теоретическим предположением, но обычной практикой в каждой школе. О необходимости улучшения этих отношений сигнализируют 8,2 % анкетированных, а основаны они должны быть на дружеском, эмпатическом понимании молодежи и готовности к помощи ей в решении сложных как образовательных, так и личных проблем (7,6 % ответов анкетированных). Эта проблема ставит учителя в роль опекуна и советчика. Ученик, к которому относятся с уважением, который имеет возможность самостоятельно мыслить и действовать, может стать успешным партнером учителя и соавтором важных школьных событий. Тогда ученик сможет влиять на собственное развитие и, естественно, будет стремиться к совершенству. Чтобы учащиеся любили свою школу, отождествляли себя с нею, согласно А. Каргуловой, они должны:

- видеть смысл в обучении;
- хотеть учиться;
- уметь радоваться успехам и переживать поражения;
- чувствовать развитие и самореализацию [1, с. 39].

По мнению 8,9 % опрошенных, внеурочные занятия должны стать ценным пополнением повседневной деятельности школы: занятия интересные, систематические с широким кругом предложений по различным темам, которые интересуют учащихся. Расширение воспитательной деятельности школы в послеурочное время сделало бы ее дружественной средой не только для учеников, имеющих высокие результаты, но и для учащихся, имеющих трудности в обучении. Занятия после уроков выполняли бы функцию ученических кружков, что предложили 4 студента второго курса (2,5 %), а также профилактических занятий, предотвращающих социальную дезадаптацию молодежи. В оценке студентов школа должна быть наполнена жизнью и в послеобеденное время, что объединило бы на практике обучение и воспитание.

Студенты также отметили потребность сочетания теории и практики в польском образовании (19,6 %), вероятно, чувствуя пресыщение школьной программой энциклопедическими знаниями. Современная школа, стремясь мотивировать учащихся к обучению, должна изменить систему оценки учащихся и сделать ее справедливой и понятной для всех учащихся (6,3 %), поскольку ощущение неспра-

ведливости оценки является для учащихся поводом охлаждения к обучению, а также источником стресса и агрессивного поведения. Из 158 опрошенных студентов 4,4 % не видят необходимости каких-либо изменений в школе, что свидетельствует о полном удовлетворении состоянием польского образования или отсутствием предложений относительно изменений. Среди других предложений, озвученных небольшим количеством студентов, в польском образовании следует провести следующие изменения:

- продолжать заботиться и дальше об улучшении материальных условий;
- организовывать коррекционно-компенсационные занятия для детей, у которых возникают трудности с обучением;
- уделять больше внимания воспитательной работе, улучшению безопасности и дисциплины;
- заботиться об авторитете, общественном престиже и повышении заработной платы учителя;
- увеличить свободу учителей в модификации учебных программ;
- сравнивать в шансах всех, и не иметь фаворитов;
- ликвидировать гимназии;
- уменьшить количество учеников в классах;
- противодействовать агрессии среди учеников;
- ввести элементы психологии в учебные программы школ.

Представленные изменения основаны на том, чтобы ученики, работая в меньших группах и лучших условиях, развивались в комфортной среде, где учитель был бы близко к ученику, знал его проблемы, помогал в их решении, а также знал потенциальные возможности ребенка и умело руководил его развитием. Чтобы два важнейших фактора в воспитании личности – семья и школа – могли взаимно поддерживать и заботиться о качестве социальной жизни и социальной системы ценностей, о воспитании подрастающего поколения с помощью хорошо образованных и осознающих свою роль учителей.

Литература

1. Kargulowa A. Dlaczego dzieci nie lubią szkoły? / A. Kargulowa. – Warszawa, 1991.
2. Petty G. Nowoczesne nauczanie. Praktyczne wskazówki i techniki dla nauczycieli, wykładowców i szkoleniowców / G. Petty. – Sopot, 2010.
3. Schein E. H. Career Anchors / E. H. Schein. – San Diego : University Associates, 1990.
4. Touhy D. Dusza szkoły. O tym, co sprzyja zmianie i rozwojowi / D. Touhy. – Warszawa, 2002.
5. Wiśniewski Cz. Wychowawca jako animator i realizator procesu wychowawczego / Cz. Wiśniewski. – Edukacja, 1990.

УДК 371.2 9(09)

ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Вихрущ А. В.

Аналізуються актуальні питання філософії освіти, зокрема система базових понять, закономірності розвитку освітніх систем, завдання компаративістики, можливості творчого використання зарубіжного досвіду для розбудови національної освіти, підкреслюється важливість педагогічної персонології.
Ключові слова: філософія освіти, творчість, розвиток, виховання.

Анализируются актуальные вопросы философии образования, в частности система базовый понятий, закономерности развития образовательных систем, задачи компаративистики, возможности творческого использования зарубежного опыта для развития национального образования, подчеркивается важность педагогической персонологии.
Ключевые слова: философия образования, творчество, развитие, воспитание.

This article is analysis of the present-day issues in the philosophy of education, particularly the system of underlying concepts, mechanisms of development of education systems, objectives of comparativistics and possibilities of creative use of foreign experience in the development of the national education. The importance of pedagogical personology is underlined.
Key words: philosophy of education, creativity, development, upbringing.

У педагогічній науці рівня аксіоми досягла ідея міждисциплінарного підходу при вирішенні важливих питань організації навчально-виховного процесу. Дещо інша ситуація спостерігається при взаємодії філософії та педагогіки. Це обумовлено наступними чинниками. По-перше, кожний видатний філософ був успішним учителем. Не випадково сократичний діалог, в основі якого була знаменита тріада – система запитань, віра в можливості учня, ситуація успіху – залишається актуальним у дидактиці до наших днів. Не менш важливими є ідеї Епікура про справжнє пізнання, яке починається тоді, коли людина навчиться використовувати “кидок думки”, який, власне кажучи, і є знаменитим інсайтом.

Ідеї Епіктета, Сенеки стають дедалі популярнішими. Таких прикладів десятки. По-друге, кожний видатний педагог був своєрідним філософом. Адже ідеї Я. А. Коменського щодо пансофії, персонології, логіки пізнання (аналіз, синтез, синкрізіс) – це блискучий приклад поєднання філософії та педагогіки. По-третє, сучасна філософія потребує “олюднення”, якщо не хоче залишитися псевдоелітарною наукою, мову якої розуміє вузьке коло фахівців. Тому взаємодія з педагогікою якраз і може служити своєрідним містком для поєднання теорії з практикою, апробації ідей. По-четверте, педагогіка ХХІ століття неможлива без філософської основи. Наприклад, однією з причин неймовірного хаосу, який панує в системі педагогічних понять (людина, індивід, особистість, виховання, освіта, педагогіка тощо) є відсутність уваги до загальновідомих у філософії засад логіки. І не випадково в сучасній зарубіжній філософії починає розвиватися новий напрям, у центрі якого саме найважливіші аспекти понятійного апарату. По-п'яте, варто запозичити досвід польських колег, у яких магістерська і дисертаційна роботи передбачають окремий розділ, у якому розглядаються важливі методологічні питання щодо мети, об'єкта, завдань, гіпотези, методів дослідження, показників і критеріїв, етичних вимог до оприлюднення результатів, інших аспектів наукового пізнання.

Система головних понять є в науці своєрідною основою, яка свідчить про рівень розвитку, рівень теоретичних узагальнень, урешті-решт, про практичну значущість. Огляд педагогічної літератури дозволяє зробити однозначний висновок, що цей аспект проблематики свідчить про затаєну кризу. Щоправда, не потрібно забувати про той факт, що це проблема є характерною для більшості наук гуманітарного спрямування.

Перш ніж перейти до розгляду головних понять звернемо увагу на деякі попередні аспекти.

По-перше, потрібно мати на увазі, що кожна наука починається і завершується встановленням закономірностей. В іншому разі можемо мати десятки тисяч сторінок тексту, хаотичне нагромадження фактів, значущі кількісні показники, які будуть імітацією наукового пошуку.

По-друге, закономірності – це відкриті, відносно стійкі зв'язки між явищами об'єктивної дійсності. Це передбачає як їх доступність, так і їх потребу в постійному оновленні. Догматичний набір правил так само безперспективний, як і набір розрізненої інформації.

По-третє, закономірності передбачають своєрідну тріаду: опис, пояснення, системно-прогностичне моделювання. Цей аспект надзвичайно важливий, оскільки дозволяє діагностувати етап розвитку науки і визначити перспективи подальшого розвитку. Звертаємо увагу на останній аспект проблеми, бо, лише поєднавши прогностику з системним підходом, зможемо наблизитися до об'єктивної оцінки.

По-четверте, принципово важливим є міждисциплінарний підхід. Невипадково геніальний педагог Я. А. Коменський в авторській теорії пізнання виокремив три рівні: аналіз, синтез, синкрізіс. Третій рівень і передбачав визначення місця цієї науки в системі інших наук. Окрім цього, використання досягнень логіки дозволить уникнути характерних принаймні для дефінування помилок.

Зауважимо, що висловлені попередні зауваження значущі також для історії педагогіки, компаративістики, педагогічної персонології...

Для розуміння суті досліджуваної проблеми важливим є розуміння послідовності трьох автономних і водночас взаємозв'язаних понять: виховання, освіта, педагогіка. Зауважимо, що їх потрібно аналізувати саме в такій послідовності.

Щодо виховання, то насамперед зауважимо, що це практична діяльність. У різних народів це дивовижне за глибиною слово має різне значення. Наприклад, в українській та польській мовах в основі цього поняття бачимо аспект "ховання", який можна пояснити історичними особливостями. Адже народ, який втрачав молодь, втрачав будь-яку перспективу. У російському аналогічному понятті "воспитание" бачимо зовсім інший аспект, не менш складний і багатогранний. Якщо перше поняття має на меті захист дітей від ворогів, від зла, що не втрачає значущості до наших днів, то друге слово може розглядатися не лише як уникнення голоду, але й у ширшому значенні в контексті насичення, наприклад знаннями.

У педагогічній думці Росії виховання традиційно розглядається в широкому і вузькому значеннях. У широкому значенні – це суспільне явище, вплив суспільства на особистість. У вузькому значенні виховання розглядається як спеціально організована діяльність педагогів і вихованців для реалізації завдань освіти в умовах педагогічного процесу [5, с. 9].

Російські автори, відзначивши складність і багатогранність педагогічних понять, розглядають виховання як суспільне явище, діяльність, процес, цінність, систему, вплив, взаємодію. Більше того, акцентується увага на широкому соціальному сенсі (вплив суспільства і соціального середовища на людину); широкому педагогічному значенні (педагогічний компонент соціалізації, цілеспрямований вплив на дитину з боку виховних інституцій); вузькому педагогічному значенні (цілеспрямоване формування у дітей системи певних морально-естетичних якостей); виховання в ще більш вузькому значенні як вирішення конкретних виховних задач [4, с. 6–7].

Ми розглядаємо виховання як діяльність, спрямовану на розвиток людини.

У контексті вище названих проблем розглянемо педагогічну проблематику.

Розпочнемо з визначення головного поняття. За глибинним змістом поняття "педагог" як людина, що супроводжує, веде учня до школи, має визначальне значення, яке, на жаль, забулося.

Звернемо увагу на найбільш характерні помилки. В "Енциклопедії освіти" педагогіка розглядається як соціальна наука, що об'єднує, інтегрує, синтезує дані всіх природничих і соціальних наук, пов'язаних із формуванням людини.

Неточність у цьому визначенні обумовлена тим, що в тому випадку, якщо педагогіка лише інтегрує та синтезує, вона втрачає статус самостійної науки.

Мав рацію С. У. Гончаренко, який, нагадавши перелік "педагогік": гуманна, авторитарна, педагогіка самовизначення, педагогіка співробітництва, педагогіка

моральності, біблейська, козацька, пенітенціарна, педагогіка ототожнення, етнічна, інтегральна, компаративістська, театральна, військова, бібліотечна, неопедагогіка, педагогіка розвитку, лицарська, педагогіка миру, педагогіка середовища, ембріональна, музейна, екологічна, прийшов до висновку, що таке розмаїття обумовлює втрату смислу самого терміна [2, с. 636].

На нашу думку, педагогіка – це наука про закономірності розвитку людини. Розуміючи, що завданням кожної науки є встановлення закономірностей, ми у визначенні підкреслимо головне завдання сучасної педагогіки – встановлення закономірностей розвитку людини.

Для розуміння закономірностей розвитку освітніх систем одним із найважливіших завдань є визначення науково обґрунтованих пріоритетів, які повинні не лише проголошуватися, але й мати чіткі критерії оцінки, відповідну систему фінансового, організаційного, науково-методичного забезпечення.

У разі відсутності такого підходу можемо стати свідками хаотичних реформ, різноманітних короткотермінових новацій, низки заходів, які імітуватимуть цілеспрямовану діяльність.

Значно зростає роль компаративістики, яка з допомогою порівняльних характеристик досягнень різних країн, урахуовуючи національні особливості, зможе запропонувати конкретні пропозиції.

Для прикладу розглянемо досвід Польщі. У цій країні вдало поєднуються захист, збереження і розвиток національних традицій з оперативним використанням світового досвіду. Жодна новація в педагогіці не залишається непоміченою, а продумана система науково-методичного забезпечення поступово стає однією з кращих у Європі.

За прикладом інших країн (Швеція, Ізраїль, Тайвань, Південно-Африканська Республіка) у Польщі був підготовлений узагальнювальний рапорт, автори якого виокремили сім головних національних пріоритетів: політика щодо родини, підвищення якості навчання, спрямованість шкільництва на потреби ринку праці, активізація “сеньйорів”, синергія світу науки, бізнесу і культури, підвищення якості права, процедур та інфраструктури для бізнесу, регулярне вимірювання показників інтелектуального капіталу. Як бачимо, шість із семи пріоритетів мають пряме або опосередковане відношення до педагогічної науки і практики. Більше того, кожний пріоритет деталізований, підкріплюється відповідними нормативними документами, має належне фінансове забезпечення.

Порівняльні дослідження дозволили звернути увагу на структурні зміни. Наприклад, окремі країни створили умови для повного охоплення дітей дошкільними закладами, багато країн наближаються до цього рівня. У Польщі спостерігається двадцятипроцентне зростання цього показника лише за останні п'ять років. Це гарний приклад для України, яка, програючи за якістю, особливо в сільській місцевості, ніяк не може відійти від п'ятдесяти відсотків.

Участь у міжнародних програмах сприяє виокремленню найважливіших аспектів організації навчально-виховного процесу в школах. Зокрема, програма PISA дозволила побачити нагальні проблеми у підготовці п'ятнадцятирічних учнів до роботи з інформацією, рівень математичних знань і поінформованості з природознавства. Певне відставання за першим напрямком викликало системні зміни в організації навчального процесу, системі наукового і методичного забезпечення, підготовці педагогічних кадрів, роботі з батьками. Ці системні заходи обумовили стрімке зростання показників, динаміка яких не має аналогів у Європі. Водночас, отримавши вагомні результати у розумінні інформації, виявилось, що математична і природнична підготовка потребує ще більше часу і зусиль. Успіхи в цих напрямках виявилися значно скромнішими. Однак поза сумнівом є той факт, що виокремлення пріоритетів рано чи пізно дасть бажаний результат.

Для розуміння особливостей освітніх систем важливо використати висновки відомого філософа М. Мамардашвілі.

По-перше, це специфіка, феноменальність, людини, яка, залишаючись природною істотою, живе у світі символів, у світі культури.

По-друге, важливим є висновок щодо ілюзії історизму, начебто на рівні законів в історії передбачений, запланований перехід від первісно-общинного ладу до феодалізму, капіталізму, комунізму [3, с. 253].

По-третє, для історичних аспектів компаративістики важливо звернути увагу на висновок щодо неможливості прищеплення ззовні продуктів культури і розвитку [3, с. 178].

По-четверте, перспективним і значущим є висновок про багатовимірність, інтегральність історичних законів, безперспективність поділу світу на економічну, культурну, художню, емоційну сутність. На думку філософа, цей недолік властивий і спробам поділу окремої людини за окремими здібностями. Цілісність явищ, які характеризують історичну подію, не є сумою окремих аспектів. [3, с. 97–98].

По-п'яте, для розуміння суті системи понять важливим є застереження про неможливість дефінування у випадку, коли дане поняття є “основою самого себе і не має зовнішнього причинного ряду” [3, с. 27].

Узагальнюючи досвід вітчизняних і зарубіжних дослідників, можна виокремити наступні перспективні напрямки філософії освіти.

1. Кожна наука починається і завершується встановленням законів і закономірностей, які, будучи за своєю суттю відкритими і відносно стійкими, дозволяють описати, пояснити, передбачити розвиток подій. Саме встановлення закономірностей успішного управління (досягнення максимального, запланованого результату за мінімальних затрат), організації навчально-виховного процесу і є головним викликом для сучасної педагогічної науки і практики.

2. По-друге, важливим завданням філософії освіти залишається система педагогічних понять. До того часу, поки дослідники не побачать в понятті “освіта” дивовижного поєднання інших понять “світ”, “світло”, “віта”, будемо і надалі бачити невдалі спроби теоретизування, яке є цікавим за формою і безперспективним за змістом.

3. Завданням філософії освіти є теоретичне обґрунтування моделювання педагогічного процесу. Вже перші спроби показали перспективність структурних, функціональних, теоретичних моделей.

4. Центальною проблемою для філософії освіти залишається встановлення закономірностей розвитку людини. Перспективною, на нашу думку, є педагогічна персонологія, яка буде вивчати особливості розвитку людини від пренатального періоду до старості та смерті.

5. Хаотичні реформи в освіті вкотре підкреслюють важливість встановлення закономірностей функціонування освітніх систем від дошкільних закладів до університетів третього віку.

6. Серйозного філософського обґрунтування потребує педагогічна компаративістика. Без сучасної методологічної бази перспективний напрям педагогічної науки може перетворитися на хаотичне нагромадження інформації щодо різноманітних аспектів досвіду зарубіжних країн.

7. Домінуючою проблемою сучасності поступово стає творчість. Невипадково в зарубіжних країнах надруковані книги з красномовною назвою “Педагогіка творчості”. Для філософії освіти це ще один цікавий та перспективний виклик.

8. Динамічність, зміни на ринку праці, зростання вимог до професіоналів обумовлюють увагу до питань психологічної культури працівників.

9. Сучасна система моніторингу дозволить оперативно реагувати на виклики.

10. Філософія освіти може бути надзвичайно корисною для педагогіки, історії педагогіки, оскільки наближаємося до посібників і лекційних курсів нового покоління.

Література

1. Вознюк О. В. Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти: інтегративний підхід : монографія / О. В. Вознюк, О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 684 с.
2. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; головний ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
3. Мамардашвили М. Вильнюсские лекции по социальной философии: (Опыт физической метафизики) / М. Мамардашвили. – СПб. : Азбука, Азбука – Аттикус, 2012. – 320 с.
4. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. / Г. К. Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2006. Т. 2. – 2006. – 816 с.

5. Слостенин В. А. Общя педагогика : в 2 ч. / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Слостенина. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. Ч. 2. – 2003. – 256 с.
6. Encyklopedia pedagogiczna XX1 wieku. – Warszawa : wydawnictwo Akademickie “Żak”, 2003. Т. 11. – 2003. – 1114 s.
7. Nowacki T. W. Leksykon pedagogiki pracy / T. W. Nowacki. – Radom : Instytut Technologii Eksploatacji, 2004. – 347 s.
8. Okoń W. Nowy słownik pedagogiczny / W. Okoń. – Warszawa : wydawnictwo Akademickie “Żak”, 2001. – 468 s.

УДК 317.13

РОЛЬ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІАГНОСТИКИ В КОНТЕКСТІ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОЇ ОСВІТИ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

Дубровський В. Л.

У статті акцентується увага на особливостях педагогічної діагностики як одного з головних завдань навчально-виховного процесу з метою створення умов для оптимального розвитку особистості дитини, пошуку шляхів оптимізації навчання та виховання і самореалізації кожної особистості.

Ключові слова: особистісно орієнтована освіта, індивід, особистість, розвиток, педагогічна діагностика.

В статье сделан акцент на особенностях педагогической диагностики как одной из главных задач учебно-воспитательного процесса с целью создания условий оптимального развития личности ребенка, поиска путей оптимизации обучения и воспитания, самореализации личности.

Ключевые слова: личностно-ориентированное образование, индивид, личность, развитие, педагогическая диагностика.

This article draws attention to peculiarities of pedagogical diagnostics as one of the most important tasks of the teaching and educational process with the aim of creating optimal development conditions for children, searching for optimization of education and upbringing and self-actualization of everyone.

Key-words: personality-focused education; individual; personality; development; pedagogical diagnostics.

На сучасному етапі розвитку суспільства освітня система потребує модернізації, яка має забезпечити комплекс інновацій, що стає вимогою сьогодення. Підвищення якості освіти розглядається як один із вирішальних факторів розвитку вищих навчальних закладів на шляху приєднання України до Болонського процесу.

Упровадження особистісно орієнтованої парадигми освіти у вищих навчальних закладах у контексті реалізації принципів Болонської декларації спричинило об'єктивну неминучість перенесення акцентів на підготовку вчителя, система якої має відповідати на це створенням нових шкіл, лабораторій, введенням інновацій у технології навчання, що ґрунтуються на сучасних дидактичних принципах та психолого-педагогічних теоріях, які розвивають діяльнісний підхід до навчання, оскільки головною метою школи є формування і розвиток високоінтелектуальної, свідомої особистості з громадянською позицією, готовою до конкурентного вибору свого місця в житті.

Становлення школи нового типу є багатовимірним і складним процесом, який складається з великої кількості взаємопов'язаних елементів. Перед педагогічним колективом такої школи відкривається широкий простір для втілення в життя і навчальну практику прогресивних ідей, нових освітніх технологій, сучасних форм і методів організації навчально-виховного процесу.

Серед цілої низки найскладніших проблем демократизації та реформування освіти найсерйозніша – це підготовка вчителя, який знаходиться в центрі всіх змін і реформ в освіті.

Сьогодні сучасне суспільство потребує не вузьких спеціалістів, а всебічно розвинених, соціально активних особистостей, які мають фундаментальну наукову освіту, багату внутрішню культуру. Для педагогічної діяльності вчителя особливо важливі професійно значущі особистісні якості. Становлення учителя – це в першу чергу формування його як особистості і лише потім – як професійного працівника, що володіє спеціальними знаннями в певній галузі педагогічної діяльності.

На сучасному етапі розвитку освіти великого значення набувають роль і значущість кожної особистості, успішність її індивідуального розвитку, тому одним із головних завдань навчально-виховного процесу є створення умов для оптимального

розвитку особистості дитини, пошук шляхів оптимізації навчання та виховання, а пріоритетом в розвитку освіти стає особистісна орієнтація та створення умов для розвитку і самореалізації кожної особистості.

Відхід від авторитарної педагогіки передбачає переорієнтацію на педагогіку особистісну, педагогіку толерантності, педагогіку співпраці учителя і учня з метою взаєморозвитку і взаємовдосконалення, що дозволить сформувати людину з інноваційним типом мислення, інноваційним типом культури, з готовністю до інноваційного типу діяльності.

Навчально-виховний процес повинен забезпечити особистісний розвиток школяра за умови постійного виявлення змін, які відбуваються у характері та діях суб'єктів виховання. Ці зміни допомагає виявити науково обґрунтована діагностика, доцільність якої зумовлена необхідністю отримання певної достовірної інформації про розвиток школяра, формування взаємин у класному колективі. Реальний аналіз отриманої інформації – основа для коригування виховної системи, моделювання нових виховних підходів.

Професійно-педагогічна підготовка майбутнього вчителя до реалізації особистісно орієнтованого навчання потребує змін у меті, завданнях, змісті освіти, а також володіння інноваційними технологіями.

Одним із важливих шляхів покращення навчально-виховного процесу сучасної школи є побудова її на основі педагогічної діагностики. Педагогічна діагностика покликана оптимізувати навчально-виховний процес, забезпечити правильне визначення його результатів, звести до мінімуму помилки. Тому основною функцією педагога є вивчення особистості учня, що дозволяє контролювати хід і темп його психічного розвитку, виявляти індивідуальні й потенційні можливості; визначення необхідного для виявлення загальних і функціональних затримок, труднощів психічного розвитку. Це дає можливість своєчасній організації психолого-педагогічної корекції. На жаль, у шкільній практиці діагностика поки що не сприймається як обов'язковий компонент педагогічного процесу, незважаючи на те, що існує посада шкільного психолога, який у свою чергу не завжди спроможний охопити кожного учня і вести його. Це призводить до поверхневого знання дітей, до усереднення всіх педагогічних установок – змісту, форм, методів, засобів впливу без урахування вікової індивідуальної своєрідності сучасних школярів.

У світлі освітніх технологій справжній педагог повинен бути підготовленим до глибокого науково обґрунтованого аналізу педагогічного процесу, щоб зуміти відійти від прагнення спиратися тільки на інтуїцію і змінити свою позицію з “Мені так здається” на позицію “Об'єктивно встановлено, що...” Тільки в такому разі буде здійснено необхідний рух у професійній підготовці вчителя, у формуванні його професійної самостійності і творчої індивідуальності.

Діагностична діяльність учителя спрямована на отримання оперативної інформації про різні об'єкти і суб'єкти з допомогою таких діагностичних процедур, які не потребують значних затрат, зусиль і часу, спеціального обладнання, нескладні у використанні і можуть здійснюватися в ході різноманітної діяльності. Особливістю даної діагностики є й те, що інформація, отримана на її основі, виходить з безпосередніх потреб навчального процесу і обслуговує їх. Діагностика тісно пов'язана з практичною діяльністю вчителя, є її невід'ємним компонентом.

У сьогоднішній педагогічній діяльності спостерігається таке явище: психологи, володіючи всебічною інформацією про вихованців і навчальний процес, не знають, як її використати, оскільки мають обмежений досвід викладацької діяльності, а педагоги здійснюють освітню діяльність, не володіючи необхідною інформацією і не розуміючи багатьох явищ, які описують у психодіагностиці.

Вирішення цього протиріччя – в підготовці майбутніх учителів до діагностичної діяльності.

В основі діагностичної діяльності педагога лежить практична потреба в додатковій достовірній інформації. Його діяльність більшою мірою проходить в умовах невизначеності. І щоб прийняти те чи інше рішення, необхідно зняти невизначеність, дізнатися про особистість вихованця, про сам процес навчання і виховання. Потреба в додатковій інформації виникає при ідентифікації об'єктів, суб'єктів і процесів педагогічної дійсності; при зміні звичного ходу діяльності, розвитку вихованців; у разі різних відхилень у поведінці і розвитку дітей; невідповідності результатів діяльності очікуваному ефекту чи потребам суспільства.

Уявлення про показники рівня соціального розвитку школяра має важливе значення як для педагогів, так і для самих учнів. З іншого боку, показники виступають як параметри, за якими можна і потрібно зробити висновок про вихованість учнів.

Показники певною мірою носять нормативний характер, конкретизуючи вимогу суспільства до особистості молодшої людини. Кількість показників вихованості не може бути великою, вона повинна відповідати реальним можливостям їх практичного застосування у виховній роботі, особливо в педагогічній діагностиці.

Зміст підготовки учителя визначається не лише тим, що він повинен робити в школі, але і тим, як ця діяльність повинна здійснюватися; необхідно зробити глибокий теоретичний аналіз структури педагогічної діяльності, виділити її основні етапи і встановити алгоритм.

У діагностичній діяльності можна виділити перш за все такі аспекти: збір даних, на основі яких робляться висновки, порівняння, аналіз, прогнозування, інтерпретація, контроль за тим, як впливають на учнів різні діагностичні методи. Слід також урахувати принципи об'єктивності, надійності, систематичності.

А. Г. Дербеньова визначає такий алгоритм системи діагностики, контролю, перевірки й оцінювання знань: попереднє виявлення рівня знань учнів; компенсаційне навчання, спрямоване на усунення програми у знаннях і вміннях; повторні перевірка й облік знань, умінь набутих на всіх етапах дидактичного процесу.

У процесі виховної діяльності педагоги повинні спиратися на проєктовану модель учня і, маючи знання про індивідуальні особливості, прогнозувати його розвиток, формувати інтелектуальну, високодуховну, моральну, естетично і фізично досконалу особистість. Учні в свою чергу мають поповнювати знання про навколишній світ, опановувати методи та прийоми самоаналізу, самопізнання.

У результаті навчально-виховної діяльності на основі педагогічної діагностики модель випускника сучасної школи повинні складати: рівень соціальної свідомості, гуманістичний світогляд, соціальна адаптація, рівень духовного, фізичного і психічного здоров'я, рівень креативності, рівень компетентності, потреба в самореалізації.

Література

1. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання : посібник / Іван Дмитрович Бех. – К. : ІЗМН, 1998. – 204 с.
2. Державна національна програма "Освіта. Україна XXI століття". – К. : Райдуга, 1994. – 61 с.
3. Дербеньова А. Г. Педагогічна діагностика у класному керівництві : навч. посіб. / А. Г. Дербеньова. – Харків : Видавнича група "Основа", 2007. – 175 с.
4. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій : навч. посіб. / О. М. Пехота, В. Д. Будак, А. М. Старева та ін. – К. : А.С.К., 2003. – 238 с.

УДК 378:331.361“312”

СУЧАСНІ ВИМОГИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Калюжна Т. Г.

У статті висвітлено особливості професійної підготовки вчителя. Показано напрями, складові та сутність сучасних вимог до професійної підготовки вчителя. Наголошено на основних чинниках нових підходів до підготовки майбутнього вчителя.

Ключові слова: професійна підготовка, підготовка майбутнього вчителя.

В статье отражены особенности профессиональной подготовки учителя. Показаны направления, составляющие и сущность современных требований к профессиональной подготовке учителя. Отмечены основные факторы новых подходов к подготовке будущего учителя.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, подготовка будущего учителя.

The article elucidates peculiarities of professional teacher training. It shows the directions, components and essence of modern requirements to professional teacher training. Emphasis is placed on the main factors of new approaches to preparing prospective teachers.

Key words: professional training, professional training of future teachers.

В усіх країнах світу реформування систем професійної підготовки здійснюється з урахуванням професійної компетентності випускників. Підготовка майбутніх спеціалістів, зорієнтованих на розвиток рівня їх готовності до професійної діяльності, є головним напрямком в удосконаленні їх кваліфікації [3].

У будь-який часовий період людства вимоги до викладачів і учителів завжди були високими. Сьогоднішні вимоги до професійної підготовки майбутніх учителів продиктовані спадком радянського періоду, для якого "була характерна надмірна централізація освіти, повномасштабна ідеологізація навчально-виховного процесу" [1, с. 6], що "виявилось у нехтуванні національним змістом, у формалізації педагогічного процесу, в утвердженні авторитарної педагогіки" [1, с. 16]. У 90-х рр. минулого століття розпочалися перетворення у системі національної освіти і серед головних тенденцій було виокремлено: "збільшення можливостей для здобуття вищої освіти завдяки розширенню мережі вищих навчальних закладів та урізноманітненню форм отримання освіти; появу поряд з класичними типами вищих навчальних закладів "неуніверситетського" сектору; академічну мобільність" [1, с. 6–7]. Реформування освіти України природно поширюється і на педагогічну освіту. Вводяться нові системи оцінювання навчальних досягнень учнів і студентів та система кредитів. Запроваджується ступенева підготовка спеціалістів, вводиться нова система кваліфікацій з метою наступного переходу до двоступеневої системи "бакалавр – магістр". Пропагуються ідеї демократизації, європейського співтовариства, навчання протягом життя, мобільності студентів і викладачів, компетентнісного підходу.

Постановка проблеми. В останні десятиріччя перед вищою педагогічною школою України стоїть завдання переходу до формування професіоналів, які б могли у своїй майбутній професійній діяльності поєднувати глибокі фундаментальні теоретичні знання і практичну підготовку з постійно зростаючими вимогами інформаційного суспільства. Основні положення щодо національної освіти і ролі педагогічних кадрів знайшли відображення у законах України "Про освіту", "Про вищу освіту", Державній національній програмі "Освіта" (Україна XXI століття), Національній доктрині розвитку освіти в Україні, Державній програмі "Вчитель", Концепції педагогічної освіти.

На розв'язання проблем, пов'язаних з підготовкою, професійною діяльністю та післядипломною освітою педагогічних працівників, на забезпечення гарантованої державної підтримки у цій сфері спрямована Державна програма "Вчитель". У Концептуальних засадах розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в

європейський освітній простір (2004) [8] наголошується, що основними завданнями розвитку педагогічної освіти є: забезпечення професійно особистісного розвитку майбутнього педагога на засадах особистісної педагогіки; приведення змісту фундаментальної, психолого-педагогічної, методичної, інформаційно-технологічної, практичної та соціально-гуманітарної підготовки педагогічних та науково-педагогічних працівників до вимог інформаційно-технологічного суспільства та змін, що відбуваються у соціально-економічній, духовній і гуманітарній сферах, у дошкільних та загальноосвітніх навчальних закладах; модернізація освітньої діяльності вищих педагогічних навчальних та наукових закладів, які здійснюють підготовку педагогічних і науково-педагогічних працівників, на основі інтеграції традиційних педагогічних та новітніх мультимедійних навчальних технологій, а також створення нового покоління дидактичних засобів; запровадження двоциклової підготовки педагогічних працівників за освітньо-кваліфікаційними рівнями бакалавра і магістра; вдосконалення системи відбору молоді на педагогічні спеціальності, розширення цільового прийому та запровадження підготовки вчителя на основі договорів; удосконалення мережі вищих навчальних закладів та закладів післядипломної педагогічної освіти з метою створення умов для безперервної освіти педагогічних працівників. На ключовій ролі учителя у сучасних і майбутніх продуктивних змінах в освіті та суспільстві наголошується в документах міжнародних організацій (ЮНЕСКО, Європейського Союзу, Ради Європи, Європейської Комісії, Європейської асоціації педагогічної освіти тощо). Наприклад, у доповіді Міжнародної комісії з освіти для XXI століття "Освіта: прихований скарб" [9, с. 26–27] зазначається, що: 1. Важливість ролі вчителя повинна бути визнана суспільством, і його необхідно забезпечити необхідними повноваженнями, а також відповідними засобами для викладацької діяльності. 2. Виникає необхідність розвитку зв'язків і партнерських відносин із сім'ями, економічними підприємствами, асоціаціями, культурними діячами тощо. 3. Професійна діяльність викладачів повинна бути організована таким чином, щоб вони мали можливість удосконалювати свої знання, а також користуватися усіма досягненнями у межах різних сфер економічного, соціального і культурного життя. 4. Важливим є обмін викладачами та встановлення партнерських відносин між навчальними закладами різних країн. Завдяки цьому можна забезпечити додаткове підвищення якості освіти, а також глибше ознайомитися з іншими культурами, іншими цивілізаціями, іншим досвідом. Усі ці напрямки повинні бути предметом діалогу і навіть контрактів з організаціями викладачів, виходячи за межі суто корпоративного характеру таких форм діяльності.

Мета статті – розкрити найважливіші сучасні вимоги до професійної підготовки майбутніх учителів, що ставляться у зарубіжних та вітчизняних наукових публікаціях.

Аналіз досліджень і публікацій. Модернізація вітчизняної освіти і її входження у загальноєвропейський освітній простір висувають нові вимоги до професійної підготовки майбутніх учителів. Як зазначає І. Зязюн, сучасний педагог повинен виконувати "не роль "фільтра" для пропускання через себе навчальної інформації", а бути "помічником у роботі учня, перебираючи на себе роль одного з джерел інформації"; "в ідеалі педагог стає організатором самостійного навчального пізнання учнів, не головною діючою особою в групі учнів, а режисером їхньої взаємодії з навчальним матеріалом, один з одним і з учителем" [4, с. 56]. На думку науковця, учитель "завжди уособлював у собі мудрість суспільної свідомості і мав непересячний вплив на все суспільство. Він завжди був громадянином і професіоналом, він завжди був наставником, поводителем у майбутнє. Він не може бути поза політикою, але, володіючи особливим суспільним статусом, йому слід дотримуватися золотого світового правила демократії: "Політика лише до порогу школи". У виборі громадянських і професійних орієнтирів йому допоможуть вищі національно-державні інтереси, смисл і природа освіти, її соціальне призначення" [4, с. 17–18]. Л. Хомич наголошує, що на сучасному етапі динамічного розвитку суспільства ставляться принципово нові вимоги до педагогічних працівників, а вищій школі потрібно відмовитися від набутих стереотипів у підготовці майбутніх спеціалістів і так організувати навчально-виховний процес, щоб студенти пройшли всі стадії професійного становлення, які б забезпечували формування в них цілісного досвіду самостійної діяльності [6, с. 29–30]. В. Ковальчук вважає, що сучасний учитель передусім "має

бути висококваліфікованим і далекоглядним професіоналом, свідомим та відданим патріотом України, тонким психологом, котрий володіє інформаційними та педагогічними технологіями” [5, с. 15].

Формування особистості майбутнього педагога відбувається у процесі навчання, яке є невід’ємним складником його професійно-педагогічної підготовки. Одним із пріоритетів навчання є прищеплення інтересу в студентів до обраної професії, розвиток умінь та навичок самостійної роботи, прагнення до творчого пошуку, оволодіння рефлексією власної діяльності тощо.

Як свідчить аналіз педагогічної літератури та наукових матеріалів, підготовка вчителя до професійної діяльності набуває статусу надзвичайно актуальної проблеми. Сучасному виробництву потрібен фахівець, який повинен глибоко усвідомлювати своє місце в перебудовних процесах, ґрунтовно володіти теоретичними знаннями, професійними вміннями і навичками, готовий до діяльності у складних умовах конкуренції, здатний до самонавчання, самопізнання, самовдосконалення. Різні аспекти формування особистості педагога та питання вдосконалення підготовки фахівців у вищих педагогічних закладах висвітлено у дослідженнях О. Абдулліної, Л. Кондрашової, Н. Кузьміної, В. Кузя, О. Мороза, Н. Половникової, В. Семиченко, В. Сластьоніна, Г. Троцько, Н. Хміль, О. Щербакова та ін.

За останні десятиліття в Україні активізувалися пошуки дослідників у галузі зарубіжної та вітчизняної теорії та практики професійної підготовки вчителів. Зокрема, досліджено професійно-педагогічну підготовку вчителів у Великій Британії (В. Базуріна), систему підготовки та підвищення кваліфікації педагогічних кадрів у Німеччині (В. Гаманюк, Т. Вакулєнко), проблему педагогічної майстерності вчителя в теорії та практиці педагогічної освіти США (Р. Роман), систему підготовки педагогічних кадрів у Норвегії (В. Семилетко), професійну підготовку вчителів у країнах Західної Європи в другій половині ХХ ст. (Л. Пуховська), підготовку майбутнього вчителя до організації навчального діалогу в професійній діяльності (І. Глазкова), модернізацію професійної та світоглядно-методологічної підготовки сучасного вчителя (В. Ковальчук) тощо.

На сучасному етапі формування єдиного європейського простору найголовнішими ознаками професійної підготовки вчителя-європейця має бути сконцентрованість навколо ідей демократії та інноваційного навчання [8]. Підготовка сучасного педагога повинна відповідати вимогам, що ставляться до інноваційної діяльності, потрібне моделювання структури такої діяльності майбутнього педагога, яка формує готовність до сприйняття, розробки або використання новітніх освітніх програм, технологій та не впливає на його професійну позицію. Як би не змінювався час, ціннісні установки і віяння, педагог-майстер буде затребуваний завжди. У сучасних умовах усе більше з’являється вчителів-майстрів своєї справи: вчителів року, вчителів-експериментаторів, дослідників, які працюють творчо. Це фахівці вищої кваліфікації, високої культури, розробники авторських програм, які володіють альтернативними педагогічними технологіями, індивідуальним стилем роботи, найповніше реалізують свій творчий потенціал, досягають високих результатів у навчанні і вихованні, розвитку підростаючих поколінь.

Кожний учитель повинен удосконалювати свою педагогічну майстерність, яка є вищим рівнем педагогічної діяльності, що виявляється у творчості вчителя, у постійному вдосконаленні мистецтва навчання, вихованні й розвитку людини. Педагогічна творчість розглядається як стан педагогічної діяльності, за якого відбувається створення принципово нового в змісті, організації навчально-виховного процесу, у вирішенні науково-практичних проблем. Педагогічна діяльність сучасного педагога – це прояв постійної різнобічної творчості. Вона передбачає наявність у педагога сукупності творчих здібностей, якостей, дослідницьких умінь, серед яких важливе місце посідають ініціативність і активність, глибока увага і спостережливість, мистецтво нестандартно мислити, багата уява та інтуїція, дослідницький підхід до аналізу навчально-виховних ситуацій, розв’язання педагогічних завдань, самостійність думок і висновків.

Аналізуючи праці вчених, І. Глазкова виділяє три складові професійної підготовки вчителя:

1) психолого-педагогічна підготовка (Н. Кузьміна, О. Піскунов); взаємозв'язок теоретичної підготовки та педагогічної практики (О. Абдулліна, Л. Кондрашова), професійна освіта (В. Сластьонін, Н. Хмель);

2) спільна діяльність професорсько-викладацького складу зі студентами (М. Кобзев, В. Страхов);

3) професійно корисні види діяльності (С. Вершловський, Л. Лесохіна) [2].

Одним із важливих вимірів учительського професіоналізму є здатність до професійного розвитку. Англійський педагог Делла Фіш виділяє такі здатності вчителя:

– здатність до теоретизування у практиці і розпізнавання теорії “лежачих” і ґрунту власної діяльності;

– свідомість власних теорій і теорії в застосуванні;

– здатність дослідження власної практики;

– здатність оперування практичною дослідницькою активністю на рівні класу;

– уміння вдосконалення практики, розпізнавання дрібних помилок і робота над їх ліквідацією [8].

Головне завдання професійно-педагогічної підготовки студентів – оволодіння певним обсягом теоретичних знань з дисциплін педагогічного циклу, а також практичними вміннями і навичками для роботи в школі, формування особистісних якостей, потрібних майбутньому вчителю для співпраці з учнями. Головною ланкою у змісті педагогічної освіти є теоретичний і практичний компоненти у підготовці майбутнього вчителя. Тому, на нашу думку, професійно-педагогічна підготовка вчителя повинна включати такі три компоненти:

– опанування теоретичних дисциплін педагогічного циклу;

– професійні курси;

– педагогічна практика у школі.

Метою педагогічної практики є підвищення рівня та якості підготовки вчителя, яка дає майбутньому вчителю дві можливості:

– адаптуватися до навчального середовища, в якому він займає активну позицію та у співпраці з учителями і учнями максимально розкриє свої професійні здібності;

– створити умови переходу від навчально-пізнавальної до самостійної майбутньої професійної діяльності.

Принципом освіти вчителів повинна бути багатогранність, широкий обсяг змісту навчання, пізнання і творення цінностей, а також володіння необхідними здібностями. Навчання і професійне вдосконалення повинні творити основу професійного розвитку вчителя, а також сприяти оптимальному розвитку молоді та спрямуванню її розуміння проблем майбутнього.

Найважливішим завданням професійної підготовки студентів у вищому навчальному закладі є формування достатнього рівня професійної компетенції майбутнього вчителя.

Професійна компетенція – це сукупність теоретичних знань із педагогіки, психології, методики викладання предмета та вмінь їх практичного використання в роботі в загальноосвітньому навчальному закладі [10].

Необхідність модернізації вищої педагогічної освіти дозволяє виділити такі базові компетентності випускника педагогічного ВНЗ:

1) прийняття активної життєвої і професійної позиції;

2) орієнтація на соціальне і професійне самовизначення і самореалізацію, здатність до самоорганізації;

3) освоєння основних професійних навиків, практичних умінь у професійній сфері;

4) формування й володіння професійними цінностями і якостями, що відповідають загальнолюдським нормам;

5) досягнення сучасного загальнокультурного рівня і сформованість професійної культури [3].

У підготовці педагога важливими є такі характеристики: професіональна мотивація, фундаментальність, методологічна обґрунтованість, професійна направленість підготовки студентів, багатофункціональність, комплексність у змісті, організації, методиці та контролі, емоційна насиченість, активізація самостійної пошукової навчальної та науково-дослідної роботи студентів.

Наше суспільство зацікавлене у фахівцях, здатних самостійно діяти, приймати рішення, відповідати за їх реалізацію, адаптуватися до мінливих умов сьогодення. Педагогіка завжди прагнула відповідати вимогам прогресивного розвитку людини і суспільства [8]. Для поліпшення підготовки майбутніх учителів у сучасній концепції педагогічної освіти розроблено нові підходи до системи професійного навчання вчителя. Основними чинниками нових підходів до підготовки вчителя є:

– соціально-економічні (зміни в суспільній свідомості та поява нових цінностей в освіті, інтереси особистості мають більше значення, ніж навчальні програми та плани, створюються умови для постійного звеличення людини, гармонізації її відносин із державою, природою, суспільством тощо);

– практичні (поява нових типів навчальних закладів, окрім загальноосвітньої школи, для них потрібен учитель з цілісним уявленням про професійну діяльність, який повинен оволодіти у процесі психолого-педагогічної підготовки спеціальними вміннями та навичками взаємодії та спілкування; для того щоб підготовка вчителя відповідала сучасним вимогам, потрібно активізувати розробку методологічної та теоретичної основи педагогічної освіти);

– теоретичні (зумовлені соціально-економічними та практичними змінами у розвитку народної освіти; педагогічна освіта розвивається шляхом формування у педагогів цілісного уявлення про свою професійну діяльність, через це більшість педагогічних закладів України у навчальні плани включає інтегровані курси психолого-педагогічних дисциплін і на цій основі цілеспрямовано організовує формування професійно важливих якостей майбутнього вчителя, його професійної свідомості, поведінки та розвитку індивідуальності) [10].

Викладачу необхідно навчитися будувати викладання предмета разом зі студентом, адаптуючи його до того, що є у ВНЗ, і готувати до майбутньої професійної діяльності. Технології підготовки вчителя повинні забезпечувати суб'єктну позицію того, кого навчають, у ході його пізнавальної діяльності, орієнтувати його на постійний саморозвиток. Цьому сприяє індивідуалізація педагогічної підготовки, в результаті якої майбутній учитель працює за індивідуальною освітньою програмою, складає професійний автопортрет, учиться формулювати і забезпечувати особисту педагогічну концепцію, стратегію і тактику професійної життєдіяльності. Важливо використовувати в педагогічних дисциплінах проектні технології, вчити майбутнього вчителя створювати проекти шкіл сьогоденного і завтрашнього дня, проектувати і будувати професійні стосунки. Отже, педагогічна освіта є необхідним засобом інтелектуального розвитку людства. Головним завданням вищої педагогічної школи є підготовка вчителя як індивідуальності та гармонійної особистості з цілісним уявленням про професійну діяльність, яка творчо та свідомо виконує свої професійні функції, підвищує науковий та професійний рівень.

Висновки. Необхідно удосконалити професійну підготовку майбутніх учителів і посилити роль учителя в суспільстві. Одним із важливих чинників цього є визначення вимог до майбутніх учителів, до їх професійної підготовки, яка повинна бути орієнтована на багатогранну майбутню професійну діяльність. Професійна підготовка майбутніх учителів повинна мати на меті не тільки засвоєння студентами сучасних знань із загальнопрофесійних і фахових дисциплін, виховання високоосвіченої, культурної, гармонійно розвиненої особистості, а й пропагувати ідеї інклюзивної освіти, здоров'язберігаючого та ціложиттєвого навчання, освіти в інтересах сталого розвитку, компетентнісного підходу, демократії, створення єдиної зони європейської освіти, толерантності.

Перспективи подальших пошуків у напрямку дослідження. Майбутніх учителів треба спрямовувати на таке оволодіння інформаційно-комунікаційними та інноваційними технологіями, щоб вони стали для них не лише засобом для унаочнення навчальної інформації, а життєвою необхідністю для професійного й особистісного росту та самовдосконалення.

Література

1. Будак В. Д. Якість педагогічної освіти – майбутнє України / В. Д. Будак // Технології неперервної освіти: проблеми, досвід, перспективи розвитку : збірник статей до традиційної IV Всеукраїнської науково-практичної конференції. – Миколаїв : Вид-во МФ НаУКМА, 2002. – С. 3–6.

2. Волкова Е. Н. Субъектность педагога: теория и практика : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : спец. 19.00.07 "Педагогическая психология" / Волкова Е. Н. – М., 1998. – 50 с.
3. Гурін Р. С. Підготовка майбутнього вчителя гуманітарного профілю до застосування нових інформ. технологій у навч. процесі загальноосвітньої школи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / Гурін Р. С. – О., 2004. – 21 с.
4. Зязюн І. А. Інтелектуально-творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти / І. А. Зязюн // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи : монографія / за ред. І. А. Зязюна. – К. : Віпол, 2000. – 636 с.
5. Ковальчук В. Ю. Модернізація професійної та світоглядно-методологічної підготовки сучасного вчителя : автореф. дис. ... д-ра. пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / Ковальчук В. Ю. – К., 2006. – 34 с.
6. 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. – 112 с.
8. Наказ МОНУ "Про затвердження Концептуальних засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір" № 998 від 31.12.2004 р.
9. Образование: сокрытое сокровище (Learning: The Treasure Within) Основные положения Доклада Международной комиссии по образованию для XXI века. – Издательство ЮНЕСКО, 1996. – 31 с. – (Электронная версия основных положений Доклада подготовлена МОО ВПП ЮНЕСКО "Информация для всех" в 2007 году).
10. Семченко Н. О. Педагогічні умови формування лідерських якостей майбутніх учителів у позааудиторній діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / Семченко Н. О. – Х., 2005. – 20 с.

УДК 378.09:371.261:311.21

АНАЛІЗ ЗАСТОСУВАННЯ МІЖНАРОДНОГО РЕЙТИНГУ WEBOMETRICS ДО УНІВЕРСИТЕТІВ УКРАЇНИ

Касаткін Д. Ю., Касаткіна О. М.

Автори статті представляють методику визначення міжнародного рейтингу університетів Webometrics та доцільність її використання для рейтингу національних ВНЗ.

Ключові слова: міжнародні рейтинги університетів, Webometrics, система вищої освіти, мережева активність ВНЗ, університетський веб-сайт, індикатори Webometrics.

Авторы статьи представляют методику определения международного рейтинга университетов Webometrics и целесообразность ее использования для рейтинга национальных вузов.

Ключевые слова: международные рейтинги университетов, Webometrics, система высшего образования, сетевая активность вузов, университетский веб-сайт, индикаторы Webometrics.

The authors of the article present ideas of the project Webometrics and its applicability to the ranking of national universities.

Key words: international university ranking, Webometrics, the system of higher education, network activity of higher education institutions, university website, Webometrics indicators.

Актуальність. Сьогодні у світі активно створюються наукові електронні бібліотеки вільного доступу. Багато видавців наукових журналів світового рівня не заперечують проти того, що ВНЗ і НДІ викладають праці своїх авторів на власних сайтах у режимі вільного доступу. На думку деяких аналітиків, у жодного вітчизняного навчального чи наукового закладу немає навіть подоби такої бібліотеки. Берлінські принципи ранжирування вищих навчальних закладів (Berlin Principles on Ranking of Higher Education Institutions) припускають, що як мінімум 30 % матеріалу на офіційних університетських сайтах повинні бути перекладені англійською мовою. Треба зазначити, що жоден український ВНЗ не відповідає цьому критерію [5]. Однією з основних ідей рейтингу Webometrics (Webometrics Ranking of World Universities) є стимулювання обміну інформацією між ученими світу за рахунок публікації результатів досліджень науково-педагогічних працівників на університетських веб-сторінках. Як показує аналіз результатів за окремими індикаторами і насамперед за індикатором Sc (Scholar), що характеризує обсяг наукових досліджень, дозволяє отримати важливу складову в загальній картині інтелектуального розвитку регіонів. Це особливо важливо в сучасних умовах, коли обмін навчально-науковою інформацією між регіонами набуває першочергового значення [2; 3].

Аналіз досліджень і публікацій. Відмінними рисами Webometrics є сталість методології, в той час як методи розрахунку інших рейтингів (ARWU, QS, The Times) постійно змінюються, принципи ранжирування Webometrics залишаються незмінними. Відповідно, і зміни позицій ВНЗ у цьому рейтингу носять істотно більш показовий характер. У перші роки рейтинг Webometrics не користувався особливою популярністю внаслідок недооціненості академічною спільнотою значущості університетських веб-сайтів для публікації наукових досліджень. Однак сьогодні цей рейтинг не менше авторитетний, ніж інші академічні рейтинги. До того ж результати його більш динамічні, оскільки на них миттєво відображаються успіхи діяльності з просування навчального закладу у віртуальному просторі.

Критики цього методу вважають, що зміст веб-сайтів жодним чином не відображає якість навчання в університеті, а саме це і повинні досліджувати рейтинги університетів. Так, на думку В. Кружаліна, директора Інституту комплексних досліджень освіти Московського державного університету ім. М. Ломоносова, автори

рейтингу Webometrics діють за принципом найменшого опору: використовують ту інформацію, яку найпростіше отримати. В. Кружалін вважає, що рейтинг Webometrics спирається на єдине джерело – інтернет-сайти ВНЗ, а багато університетів пострадянського простору ще не повністю освоїли цей ресурс.

На думку заступника директора Інституту розвитку освіти російського Науково-дослідного університету “Высшая школа экономики” К. Зіньківського, рейтинги оцінки результативності діяльності ВНЗ, які існують на сьогодні, практично не враховують фактори зовнішнього і внутрішнього середовища. Це робить подібні рейтинги відірваними від реальної ситуації. Головний редактор веб-порталу “Відкрита економіка” І. Стадник вказує на помилки в рейтингу сайтів університетів за рейтингом Webometrics, тому що не враховуються публікації, які розміщені на веб-сайті не у вигляді файла з певним розширенням, не завжди враховуються україно- та російськомовні наукові публікації. Крім того, деякі університети розміщують на веб-сайті все, а інші побоюються плагіату.

Разом із цим доцент Сучасної гуманітарної академії (Росія) М. Бершадська вважає, що число матеріалів у базі Google Scholar (яку використовує Webometrics) не відображає їх якості. Але одна з основних ідей творців Webometrics – збільшення числа наукових публікацій у відкритому доступі. На її погляд, “це дійсно важливо для розвитку науки, і багатьом провідним ВНЗ час змінити ставлення до наукових публікацій. Творці рейтингу зрозуміли свої помилки, але навряд чи їх відкрито визнають. Додаткові сигнали про невідповідності в рейтингу будуть корисними. Але більш дієвими будуть публікації з аналізом результатів” [1]. Науковці Україні, на жаль, тільки починають активно розглядати методику оцінки національних вищих навчальних закладів за рейтинговою системою Webometrics.

Метою статті є розгляд методики рейтингу Webometrics та визначення доцільності проведення рейтингу за участю національних ВНЗ.

Виклад основного матеріалу. В Україні триває реформування освіти. Відтепер стимулювання підвищення якості вищої освіти здійснюватиметься шляхом “ранжування” університетів. Нещодавно, в січні 2012 р., Міністерство освіти і науки, молоді та спорту оприлюднило новий документ – “Положення про національну систему рейтингового оцінювання діяльності вищих навчальних закладів” (наказ МОНМС від 20 січня 2012 р. № 1475). Цим документом університети зобов’язані підготувати папери і сформувати “уніфіковану електронну форму в середовищі табличного процесора” з показниками діяльності і “переліком критеріїв і субкритеріїв”, на основі яких має бути здійснено таке оцінювання або, як воно названо в документі, “ранжування”. Отже, можна сказати, що виникла необхідність розробки і впровадження нового національного рейтингу, який би відповідав міжнародним стандартам. Перш за все зазначимо, що ідея створення національного рейтингу ВНЗ значуща і своєчасна. Адже для світового університетського співтовариства формування рейтингів давно стало важливим чинником визначення впливу окремого університету на загальносвітовий процес розвитку (impact factor). Як наслідок, на сьогоднішній день існує чимало рейтингів вищих навчальних закладів як загальносвітового, так і національного масштабів, що мають досить давню історію. Скажімо, один із найпопулярніших світових рейтингів складається Інститутом вищої освіти Шанхайського університету в Китаї з 2003 р. (Шанхайський рейтинг). Національні рейтинги американських університетів журналу US News & World Report публікуються з 1983 року. Можна назвати ще не менше десяти відомих світових і кілька десятків національних рейтингів, які мають різну історію, методологію, призначення, типи, структуру, джерела отримання даних тощо. Як відомо, світові та національні рейтинги складаються: а) для того, щоб допомогти абітурієнтам зробити правильний вибір (що особливо важливо в умовах, коли університетська освіта набуває яскраво вираженого ринкового характеру); б) для самих університетів, щоб вони побачили окремі аспекти своєї діяльності порівняно з іншими ВНЗ; в) для споживачів освітніх послуг, виконуючи роль своєрідного маркетингового інструменту. Перед українським національним рейтингом нормативні документи ставлять значно більш ґрунтовні завдання: стимулювання діяльності університетів щодо підвищення якості освіти, їх позиціонування на ринку освітніх послуг і ринку праці, підвищення міжнародної активності, участь працівників і студентів у науково-практичних конференціях і семінарах, сприяння ефективному

управлінню діяльністю вищого навчального закладу та, що найголовніше, оцінка їх діяльності [4].

Однак нашою метою було розглянути методiku проведення рейтингу Webometrics, щоб з'ясувати певні моменти, які можна використати національним ВНЗ при виконанні завдання Міністерства освіти і науки України. Вебометричний рейтинг університетів світу (англ. *Webometrics ranking of world's universities*) – один із рейтингів університетів світу, за яким аналізують ступінь представлення навчально-наукової діяльності університетів в інтернет-просторі. Рейтинг складають з 2004 року і публікують двічі на рік (у червні-липні та січні). Його складає Cybermetrics Lab (лабораторія кіберметрики) Spanish National Research Council "CSIC" (Національної дослідницької ради Іспанії), яка діє при Міністерстві науки та інновацій Іспанії. Рейтинг починався з аналізу 6000 університетів у 2004 році, на сьогодні аналізують понад 20000 вищих навчальних закладів і визначають їхнє місце відповідно до ступеня представлення своєї діяльності у веб-просторі, застосовуючи свою власну методологію оцінки. Можна критикувати цю методологію, але всі провідні ВНЗ світу знаходяться попереду. Лабораторія вдосконалює методологію, і особливо це стосується змін, які зроблено у 2012 році. Ознайомившись із методологією цього рейтингу на офіційному сайті Webometrics, приведемо деякі її особливості.

Первинною метою рейтингу є сприяння академічній присутності в Інтернеті, підтримання відкритого доступу для значного збільшення передачі навчально-наукових і культурних знань в університетах світу. Для того щоб досягти цієї мети, публікація рейтингів є одним із найбільш потужних і ефективних інструментів для запуску і консолідації процесів зміни в наукових колах, підвищення прихильності науковців і створення вкрай необхідних у XXI сторіччі довгострокових стратегій. Мета полягає в тому, щоб не оцінювати Web-сайти, їх дизайн і юзєбіліті (розміщення функціональних елементів та елементів керування) або популярності їх змісту в залежності від кількості візитів або відвідувачів. Web-показники повинні оцінювати діяльність університетів, з урахуванням його заходів та їх актуальності і впливу. Web-присутність повинна бути надійним дзеркалом університету.

З липня 2012 р. використовуються оновлені параметри, що наведені в табл. 1.

Таблиця 1
Оновлені параметри оцінювання ВНЗ за рейтингом Webometrics

Параметр	Опис	Частка
PRESENCE (Присутність)	Кількість присутніх на сайті університету сторінок усіх форматів, проіндексованих пошуковою системою Google	20 %
IMPACT (Вплив)	Комбінація кількості зовнішніх гіперпосилань на домен університету (external inlinks) та кількості доменів, з яких ці посилання надходять (referring domains). Для збільшення валідності даних використовується два провайдера: <i>Majestic SEO</i> та <i>ahrefs</i> . Тому результируючі значення external inlinks та referring domains обирається як максимальні з цих двох джерел. На думку авторів, кількість таких лінків свідчить про видимість університету і важливість опублікованих матеріалів (велика частина таких лінків служить подібно до цитування в бібліографії)	50 %
OPENNESS (Відкритість)	Кількість присутніх на сайті університету файлів у форматах Adobe Acrobat (.pdf), Microsoft Word (.doc, .docx) та Microsoft PowerPoint (.ppt), проіндексованих академічною пошуковою системою Google Scholar	15 %
EXCELLENCE (Висока якість)	Наукові статті, що опубліковані авторами університету в журналах, проіндексованих бібліометричною базою SCOPUS, та входять до складу 10 % статей, найбільш цитованих у своїх наукових галузях за версією Scimago Group	15 %

За кожним із цих параметрів у таблиці рейтингу надається місце відповідного університету і з лівого боку – загальний рейтинг університету. Отже, розраховується Webometrics рейтинг так:

- *зовнішні посилання*: число унікальних зовнішніх посилань на сайт, знайдених за допомогою Yahoo Search;

- *кількість проіндексованих сторінок*: кількість сторінок сайту в пошуку Google, Yahoo, Live Search і Exalead;
- *число цінних файлів*: кількість викладених на сайті документів у форматах Adobe Acrobat (.pdf), Adobe PostScript (.ps), Microsoft Word (.doc, .docx) і Microsoft Powerpoint (.ppt, .pptx);
- *цитовання*: число публікацій і цитат, знайдених за допомогою Google Scholar.

Відмінними рисами Webometrics є сталість методології. Тоді як методи розрахунку інших рейтингів (ARWU, QS, The Times) постійно змінюються, принципи ранжирування Webometrics залишаються незмінними. Відповідно, і зміни позицій ВНЗ у цьому рейтингу носять істотно більш показовий характер. У перші роки рейтинг Webometrics не користувався особливою популярністю через недооціненість академічною спільнотою значущості університетських веб-сайтів для публікації наукових досліджень та навчально-освітніх праць. Однак сьогодні цей рейтинг не менш авторитетний, ніж інші академічні рейтинги. До того ж результати його більш динамічні, оскільки на них миттєво відображаються успіхи діяльності з просування ВНЗ у віртуальному просторі.

Якщо місце у рейтингу університету нижче, ніж очікували, змінити мережеву політику, сприяйте істотному збільшенню обсягу і якості електронних публікацій, сприяйте активному використанню web-засобів у роботі університету. Так, у 2011 р. при аналізі результатів Webometrics з'ясувалося: Національний університет біоресурсів і природокористування України розташувався на 50 місці серед національних ВНЗ за числом знайдених наукових публікацій у Google Scholar, це було менше, ніж у Харківської національної академії міського господарства. Як з'ясувалося, це відбулося лише тому, що науково-педагогічні працівники не хотіли викладати у вільний доступ свої праці. Змінивши політику, Національний університет біоресурсів і природокористування України менше ніж за 2 роки "піднявся" у рейтингу Webometrics серед національних університетів на 5 сходинку (див. рис. 1), очоливши верхній рівень найкращих університетів країни.

Ranking	Rank	University	Det.	Presence Rank	Impact Rank	Openness Rank	Excellence Rank
1	238	National Taras Shevchenko University of Kyiv (Kyiv)	👍	398	806	181	1470
2	1006	National Technical University of Ukraine Kyiv (Kyiv) Polytechnic Institute / Національний технічний університет України Київський політехнічний інститут	👍	1146	338	692	3037
3	1876	Kharkov National University VNI Karazin / Харківський національний університет В Н Каразіна	👍	1215	2642	1088	1999
4	2019	National Pedagogical University MP Dragomanova	👍	43	772	604	5080
5	2180	National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine (National Agricultural University) / Національний Університет біоресурсів і природокористування України	👍	603	920	684	5080
6	2447	Carpathian National University Vasyl Stefanyk	👍	4070	1028	4496	5080
7	2485	(1) Ivan Franko National University of Lviv / Львівський національний університет Івана Франка	👍	4619	3624	1432	2303
8	2532	Donetsk National Technical University	👍	1818	1612	1005	4440

Рис. 1. Рейтинг Webometrics серед українських ВНЗ за липень 2013 р.

Webometrics постійно працює над підвищенням рейтингу, розвитком або зміною показників і вагових моделей для забезпечення кращої класифікації. Так само дуже погано, коли деякі національні ВНЗ стабільно від видання до видання результатів рейтингів не працюють над виправленням помилок або поліпшенням своїх показників.

Висновок. Рейтинг Webometrics заснований не на числі візитів і дизайні сторінок, а на повноті представлення вищого навчального закладу в всесвітній мережі Internet. Такий підхід дає комплексне уявлення про ВНЗ, його мережеву

активність, присутність в інтернеті викладачів, науково-педагогічних працівників, студентів тощо. Веб-сайт – це візитна картка ВНЗ у міжнародному освітньому співтоваристві, відображення його освітньої та наукової діяльності. Веб-політика університету сприяє формуванню нових зв'язків, неформальному спілкуванню між ученими та реалізації інноваційних розробок на основі обміну досвідом та творчої співдружності. Публікації наукових праць на сайтах ВНЗ – найпростіший і найдешевший шлях оперативного обміну інформацією між ученими, викладачами, студентами. Виходячи з цього, без перебільшення можна сказати, що навчальний заклад, що не володіє інтернет-технологіями, у принципі не може сьогодні називатися сучасним університетом.

Література

1. Бершадская М. Рейтинг вузов Webometrics утратил прозрачность [Электронный ресурс] / Бершадская М. – М. : РИА Новости, 2012. – Режим доступа: http://ria.ru/edu_analysis/20120221/571241431.html. – Назва з екрана.
2. Карпенко О. Международный рейтинг университетов webometrics: особенности сетевой активности российских вузов. [Электронный ресурс] / О. Карпенко, М. Бершадская // Современная гуманитарная академия. – М., 2010. – Режим доступа: <http://testolog.narod.ru/Other21.html>. – Назва з екрана.
3. Карпенко О. М. Рост инновационной активности российских вузов по оценке международного рейтинга “Webometrics” в июле 2009 года / О. М. Карпенко и др. // Сборник докладов и выступлений Третьей Международной конференции “Социология инноватики: человек в инновационном мире (Москва, 26–27 ноября 2009). – С. 102–108.
4. Лікарчук І. Рейтинг “Белая ворона”, или Как руководство МОНМС стимулирует повышение качества [Электронный ресурс] / І. Лікарчук // Зеркало недели. Украина. – 2012. – № 8. – Режим доступа: http://gazeta.zn.ua/EDUCATION/rejting_belaya_vorona. – Назва з екрана.
5. The Times: рейтинг лучших университетов мира 2012 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.education-medelle.com/articles/the-times-rejting-luchschikh-universitetov-mira-2012.html>. – Назва з екрана.
6. Aguillo, I. F., Granadino, B., Ortega, J. L., Prieto, J. A. (2006). Scientific research activity and communication measured with cybermetric indicators. *Journal of the American Society for the Information Science and Technology*, 57(10): 1296–1302.
7. Wouters, P., Reddy, C. & Aguillo, I. F. (2006). On the visibility of information on the Web: an exploratory experimental approach. *Research Evaluation*, 15(2): 107–115.
8. Ortega, J. L., Aguillo, I. F., Prieto, J. A. (2006). Longitudinal Study of Contents and Elements in the Scientific Web environment. *Journal of Information Science*, 32(4): 344–351.
9. Aguillo, I. F., Granadino, B., Ortega, J. L. & Prieto, J. A. (2005). What the Internet says about Science. *The Scientist*, 19(14):10, Jul. 18, 2005.
10. Cothey V., Aguillo IF & Arroyo N (2006). Operationalising “Websites”: lexically, semantically or topologically? *Cybermetrics*, 10(1): Paper 4. – Режим доступа: <http://cybermetrics.cindoc.csic.es/articles/v10i1p4.pdf>. – Назва з екрана.

УДК 37.013:378.1:001.895

ИННОВАЦИЯ, ГЛОБАЛИЗАЦИЯ, ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИЯ – ОСНОВНЫЕ ЧЕРТЫ СОВРЕМЕННОГО УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РАЗВИВАЮЩИХСЯ СТРАНАХ

Кнодель Л. В.

Автор статті представляє загальні риси сучасної університетської освіти в країнах, що розвиваються, зазначає, що процеси глобалізації, інтернаціоналізації та інновації ставлять підвищені вимоги до управління вищими навчальними закладами.

Ключові слова: екологічні, технологічні, економічні, соціальні, інформаційні процеси; глобальний характер, вища освіта, якість освіти.

Автор статьи представляет общие черты современного университетского образования в развивающихся странах и отмечает, что процессы глобализации, интернационализации, инновации ставят повышенные требования к управлению высшими учебными заведениями.

Ключевые слова: экологические, технологические, экономические, социальные, информационные процессы; глобальный характер, высшее образование, качество образования.

The author of the article outlines the generalities of modern university education in developing countries and shows that the processes of globalization, internationalization and innovation raise the standards of higher education management.

Key words: ecological, technological, economic, social, information processes; global character, higher education, education quality.

Образование во все времена в большей или меньшей степени работало в инновационном режиме. Другое дело, как внедрялись инновации – повсеместно или локально? Что следует понимать под инновациями в образовании? Большинство определений в качестве основных ключевых содержат слова “нововведение”, “новое”, “обновление”. С этим нельзя не согласиться.

Современное понятие **“образование”** связывается с толкованием таких терминов как **“обучение”**, **“воспитание”**, **“образование”**, **“развитие”**. Однако, до того, как слово “образование” стало связываться с просвещением, оно имело более широкое звучание. Словарные значения рассматривают термин “образование” как существительное от глагола “образовывать” в смысле: **“создавать”**, **“формировать”** или **“развивать” нечто новое**.

Создавать новое – это и есть инновация. Таким образом, образование по своей сути уже является инновацией [6].

Но с какой целью разрабатывается нечто новое, ранее не известное? Наверняка, для того, чтобы получить более эффективные результаты, так как предыдущие нас уже не устраивают. Мало того, эти новые результаты должны быть надёжными, устойчивыми. Поэтому, на наш взгляд, инновация в образовании – это целенаправленное изменение, вносящее в его определённый объект новые элементы, дающие стабильные и более эффективные результаты.

Реализация национального образовательного проекта, повышение качества образования, внедрение профильного и дистанционного обучения, новых информационно-коммуникационных технологий в учебный процесс и процесс управления, обеспечение материальной базы, новые принципы финансирования и самостоятельного управления – вот далеко не полный перечень задач, которые лягут на плечи руководителей и управленцев образовательных учреждений.

Можно выделить и ряд конкретных противоречий, которые присущи и для отечественного образования:

- между стандартизированным обучением всех учащихся и их индивидуальными способностями и интересами;
- между бурным развитием науки и реальными познавательными возможностями учащихся;

- между тенденциями к специализации обучения и задачей разностороннего развития личности;
- между господствующим в высшей школе репродуктивным обучением и потребностью общества в людях с развитыми творческими способностями [2].

Мы предложили выделить следующие виды инноваций:

1. **Ретроинновация**, когда в современную практику переносится в несколько модифицированном виде уже имевшийся в прошлом, но в силу исторических обстоятельств переставший применяться феномен, например гимназия, лицей, профильное обучение и т. п.

2. **Аналоговая инновация**, когда берется известный подход и вносится частная модификация, например, в рамках рейтинговой оценки применяется 1000-балльная шкала или модульная система дополняется блочно-модульной.

3. **Комбинаторная инновация**, когда из нескольких известных блоков в результате их объединения получается качественно новый продукт.

4. **Сущностная инновация**, когда возникает действительно новый ход, например “высшая школа диалога культур” [3].

По области распространения инновации могут быть разделены на инновации: в обучении, воспитании, управлении, переподготовке кадров. Инновации в высшем образовании должны быть ориентированы на передачу знаний, на овладение базовыми компетенциями, которые позволяют приобретать новые знания самостоятельно.

Инновации в высшем образовании – это прежде всего условие повышения качества образования, и роста конкурентоспособности конкретного высшего учебного заведения на рынке образовательных услуг. На основании этой типологии можно описать инновационное поле отечественного образования.

Так, например, под **инновациями в обучении** предлагается понимать новые методики преподавания, новые способы организации занятий, новшества в организации содержания образования (интеграционные (межпредметные) программы), методы оценивания образовательного результата.

Под **инновациями в подготовке и переподготовке кадров образования** следует рассматривать новые методики преподавания, новые способы организации занятий, а также новые программы переподготовки кадров, ориентированные на изменение требований к качеству образования: дистанционное обучение, создание сетевых структур, тьютерство, создание интегрированных межпредметных курсов по обучению новых профессиональных групп (менеджеров образования, экспертов, учителей профильной школы) [3].

Активизация инновационных изысканий социума практически во всех сферах жизнедеятельности определяется вызовами современности, связанными с конечностью природных ресурсов, запросами заметной части человечества к более высокому качеству жизни, желанием быть более образованными, здоровыми, глобально информированными о многоаспектном состоянии окружающего мира и т. д. Сегодня информационные технологии в образовании открывают целый комплекс различных инновационных направлений, среди которых самое современное – дидактические аспекты информационных технологий.

Современный человек сегодня должен:

- умело адаптироваться к жизненным ситуациям в обществе;
- использовать приобретенные знания, умения и навыки творчески;
- уметь критически мыслить;
- уметь извлекать, добывать, переделывать информацию, полученную из разных источников, а также применять ее для индивидуального развития и самосовершенствования [3].

Основная задача высшего образовательного учреждения, где внедряются инновации, – это разработка программы инновационной деятельности, которая направлена на развитие новшеств, новаторских процессов в исследовательской и интеллектуальной деятельности.

Сегодня наиболее успешными при внедрении инноваций в высшее образование являются следующие процессы:

- разработка обучающимися проектов для различных секторов экономики;
- проведение исследований прикладного и фундаментального характера;

- применение образовательных технологий, которые позволяют студентам выбирать учебные курсы [2].

Инновации – модное слово. Но как воплощаются инновации в такой консервативной сфере, как высшая школа?

И в чем разница между обучением и образованием?

Высшее образование – это высший приоритет для каждого цивилизованного человека. В течение нескольких последних столетий иметь высшее образование считается престижно, а его обладатели должны относиться к особой прослойке общества. Хотя высшее образование и интеллигентность могут и не стоять рядом. Образование – это целенаправленный процесс по воспитанию и обучению человека в интересах общества и государства, который констатирует достижения человека в форме образовательных уровней, установленных законом.

Высшее образование в развитых странах, в отличие от среднего и начального, всеобщим не является. Правда, в наиболее развитых государствах примерно половина населения проходит сквозь систему высшего образования. Эта система считается важной отраслью экономики и основным источником научных познаний.

По мере глобализации науки, техники и экономики международное сотрудничество в подготовке высококвалифицированных кадров и накоплении знаний становится необходимым для ответа на глобальные вызовы

Высшее образование развивающихся стран за последние десятилетия заметно укрепило свои позиции в международном образовательном сообществе.

Только за период с 2000 по 2007 гг. численность студентов третичного образования в развивающихся странах (РС) выросла на 75 % и по расчетам составит в 2010 г. более 100 млн, по сравнению с 66 млн студентов во всех развитых странах. Не менее впечатляющей является динамика численности студентов третичного образования в отдельных РС за этот период. В Китае, например, рост составил 344 %, а общая численность студентов сегодня приближается к 30 млн чел. В Индии эта цифра приближается к 15 млн. Еще десяток РС уже имеют от 1 до 3 млн студентов [2]. Такие масштабы были достигнуты в силу быстрого роста охвата молодежи послешкольным образованием и увеличения общего контингента студенчества.

Доля студентов третичного образования в период с 1980 по 2007 г. в РС Восточной Азии увеличилась с 5 % до 26 % (Китай – 1 % и 24 % соответственно), в Латинской Америке – с 6 % до 34 % (Аргентина – 22 % и 65 %), в арабских странах – с 9 % до 23 % (Тунис – 5 % и 31 %). Вместе с тем сохраняются низкие показатели охвата молодежи высшим образованием (ВО) в странах Африки – 6 %, а также в целом ряде наиболее отсталых стран Азии и Латинской Америки.

Однако группу стран с самыми низкими показателями охвата третичным образованием – от 0,5 % до 2,5 % – составляют исключительно африканские страны [3].

Развитие ВО обеспечивается как участием государства в его финансировании, так и широким развитием частных вузов, полагающихся на собственные финансовые возможности.

Так, государственные расходы на 1 студента, рассчитанные по паритету покупательной способности национальных валют, составляют в Индии около \$1200, в Таиланде – \$1430, в Иране – \$2780, а в Малайзии превышают \$7500.

В Латинской Америке этот показатель варьирует от \$1,6 тыс. в Чили до \$3000 в Бразилии и почти \$5000 в Мексике. Еще больший разброс показателей характерен для арабских стран: Египет – \$1000, Тунис – \$3600 и более \$360000 в Кувейте.

В африканских странах государственные затраты на одного студента довольно значительны, что является одной из причин низкого охвата молодежи высшим образованием. В 2007 г. в Того они достигали \$1300, в Анголе – \$3500, в Чаде – \$5100, а в Эфиопии \$500.

По данным Института статистики ЮНЕСКО, государственные затраты на одного студента в России в 2010 г. составили \$2,6 тыс., а совокупные затраты на одного студента государственных вузов – \$5000. В США этот показатель составил \$10600.

Частный сектор ВО занимает важные позиции в РС. В период 2005–2007 гг. доля студентов частных вузов в общей численности составляла: в Аргентине – 24 %, Мексике – 33 %, Венесуэле – 42 %, Колумбии – 50 %, Бразилии – 75 %, Чили –

78 %. Среди азиатских стран наибольшая доля частного сектора ВО на Филиппинах – 66 %, в Индонезии – 65 %, Иране – 54 % и Малайзии – 33 %. В Китае в 2002 г. численность государственных вузов составляла 1396, в которых большинство студентов получало платное образование, а частных – 1202.

В арабских странах также наблюдается экспансия частных вузов. В них в Ливане обучается 50 %, в Иордании – 25 %, в Египте – 19 %. В Египте только за период 2000–2010 гг. численность студентов частных вузов выросла на 200 %.

В странах Африки этот показатель варьирует от 4 % в Южной Африке и Нигерии до 18 и 24 % в Кении и Эфиопии соответственно [9].

ВО в РС все сильнее испытывает воздействие процессов глобализации, являющихся главным фактором интернационализации университетов. Доля студентов, участвующих в международной мобильности, за период 2000–2010 гг. продолжала возрастать в странах Южной и Западной Азии с 1 до 1,5 %, в арабских странах – с 2,5 до 3 % и в Африке – с 5 до 5,7 %.

В остальных регионах она осталась неизменной. Вместе с тем общая доля мобильных студентов из РС в 2007 г. составила 68 % в общемировом объеме, а численность достигла 1,9 млн чел. Возросла роль университетов РС как центров подготовки иностранных студентов, особенно на региональном уровне [2].

Если в 2000 г. только 10 % студентов-участников мобильности из Латинской Америки предпочитали университеты другой страны своего региона, то в 2010 г. этот показатель вырос до 23 %.

В университетах африканских стран предпочитают обучаться 25 % мобильных студентов Африки – рост на 5 % по сравнению с 2000 г.

В арабских странах этот показатель соответственно вырос с 16 до 18 %.

По основным образовательным программам в арабских странах в 2010 г. обучалось 80000 иностранных студентов, в том числе: в Ливане и Саудовской Аравии – по 23000, в Иордании – 22000 и в Марокко – 7000.

В странах Азии обучалось 122000 иностранных студентов, включая 42000 в Китае (еще 152 тыс. иностранных студентов обучалось на различных курсах ВО), в Малайзии – 24500, в Индии – 13000 в Таиланде – 11000. В университетах Африки обучалось 74 тыс. иностранцев, из них в Южной Африке – 61000. Менее всего иностранных студентов обучалось в университетах Латинской Америки – 54000.

Заметный вклад в этот показатель сделала Куба – 27000 чел. Далее следуют Бразилия, Аргентина и Чили – от 7 до 14 000 студентов в каждой стране [10].

Вместе с тем 4/5 студенческой мобильности из РС направлены в развитые страны. Только Китай и Индия в 2010 г. обучали в странах – членах ОЭСР 570 тыс. своих студентов – соответственно 420000 и 150000.

За рубежом, преимущественно в странах Запада, обучаются: от 7 до 18 тыс. студентов из Эквадора, Аргентины, Иордании, Египта, Ливана, Венесуэлы, Сирии, Саудовской Аравии и Колумбии; от 23 до 30000 – из Алжира, Бразилии, Таиланда, Вьетнама и Мексики; более 40000 – из Марокко и Малайзии. Африканские страны отличаются тем, что направляют самую высокую долю своих студентов обучаться в зарубежных вузах – почти 6 % по сравнению с общемировым показателем 1,8 %.

В наименее развитых из них этот показатель достигает 1/3 и более. Наибольшую численность мобильных студентов представляет Нигерия – 17000 – и Кения – 14500 человек [9].

Интернационализация в контексте глобализации требует от университетов РС применения новых подходов, технологий и методик обучения. Направления таких изменений можно обозначить таким образом:

- меньшая фокусировка на содержании знаний при усилении внимания обучению студентов умению “учиться”, в том числе самостоятельно;
- развитие у студентов умения трансформировать информацию в знания, имеющие прикладное значение;
- культивирование понимания того, что полученные новые знания должны соответствовать культурной и социальной среде РС для их успешного применения;
- расширение знаний, способствующих глобальной ориентации преподавателей и студентов, в том числе в профессиональной сфере;
- формирование в студентах таких качеств, как проявление гибкости и творческого подхода в учебе и профессиональной деятельности [2].

В ближайшее десятилетие следует ожидать существенного повышения роли высшего образования Китая и Индии в глобальном измерении как с точки зрения участия на мировом рынке образовательных услуг, так и в развитии технологий [7; 8].

В качестве региональных центров развития образования и технологий предстанут университеты Бразилии. На роль международных хабов ВО претендуют университеты Малайзии, Персидского залива и Иордании. Резкое усиление процессов интернационализации университетов Туниса, Марокко, Египта, Ливана, Таиланда, Аргентины, Мексики, Чили и Южной Африки позволят им в ближайшее десятилетие выйти на уровень качества подготовки кадров по целому ряду жизненно важных для национальных экономик направлений, сопоставимый с ведущими странами мира, и приблизиться в этом отношении к требованиям общества основанного на знаниях [10].

Перед университетами РС в процессах интернационализации стоят во многом такие же проблемы, что и перед университетами развитых стран:

- достижение международной сопоставимости квалификаций;
- диверсификация источников финансирования ВО;
- развитие современных программ и научных исследований.

В наиболее продвинутых университетах и общественных кругах РС широко дебатировались задачи развития ВО на основе дальнейшей интернационализации и повышения качества национальных систем образования. В этой связи акцент делается на таких направлениях развития университетов, которые могут обеспечить существенный вклад в общественное, экономическое и научное развитие каждой страны:

- развитие культуры качества образования и отчетности перед государственными и общественными институтами;
- развитие прозрачности и информативности всей деятельности вузов;
- усиление взаимодействия образовательного процесса и исследований, информатизация учебного процесса;
- укрепление связей вузов с партнерами на рынке труда [1].

Качество образования становится доминирующим направлением развития вузов РС.

Мировой рейтинг качества образования 125 стран мира, составленный Всемирным экономическим форумом, оценивает потенциал национальных систем образования с точки зрения вклада в формирование экономики знаний. В число “топ – 50” рейтинга вошли 12 РС, в том числе Малайзия – 10 место, Тунис – 11-е, Катар – 20-е, Индонезия – 23-е, Индия – 25-е, ОАЭ – 32-е, Кения – 37-е, Зимбабве – 39-е, Таиланд – 41-е, Иордания – 44-е места. Для сравнения: США – 15-е место, Россия – 54-е место [3].

Вузы РС вошли в мировые рейтинги университетов. Так, в список лучших 200 университетов мира от 2008 г. газеты “Таймс”, включены университеты Китая – 6, Индии – 2 и по одному – из Аргентины, Таиланда и Южной Африки. Десятки других университетов РС ставят задачу войти в этот и другие престижные рейтинги в ближайшее десятилетие [9].

Китай. Количество иностранных студентов быстро увеличивается и составило в 2010 г. 223 тыс. чел. Их обучение осуществляется в почти 600 вузах страны. Основной контингент иностранных студентов прибывает из Южной Кореи (33 %), Японии (9,5 %) и США (7,5 %). Это не в последнюю очередь результат быстрого развития вузов и растущего качества образования.

В предстоящем десятилетии численность иностранных студентов вырастет до 300 тыс. чел. В рейтинг ведущих университетов мира уже входят шесть китайских вузов. В процессе модернизации китайских вузов стимулируется их сотрудничество с компаниями, направленное на решение практических задач инновационного развития экономики.

В результате более 50 % новых технических разработок реализуется силами университетов. Поощряется развитие современных методик преподавания. Принимаются меры по предоставлению работы и достойных условий труда в университетах КНР этническим китайцам, добившимся успехов в университетах и исследовательских центрах стран Запада [4].

Индия. В индийских университетах численность иностранных студентов невелика – около 15 тыс. чел. Меры по интернационализации вузов предусматривают увеличение этой численности до 50 тыс. к 2020 году. Такая цель подкрепляется проведением модернизации самих университетов.

Сегодня из 250 университетов страны выделяются два десятка вузов, выпускники которых котируются на мировом рынке труда. К ним, в первую очередь, относятся шесть технологических институтов, два из которых входят в рейтинг ведущих университетов мира газеты The Times. Наибольшего прогресса индийские вузы достигли в исследованиях, развивающих информационные и телекоммуникационные технологии, биомедицину и фармакологию.

В исследовательских центрах IT продукции работают десятки тысяч классных программистов. Их совокупный экспорт превышает \$20 млрд в год. Такой результат был бы невозможен без качественной подготовки специалистов. Дальнейшее повышение качества образования в индийских университетах во многом связывают с интернационализацией.

В частности, планируется развивать сеть университетов национального уровня. На первоначальном этапе в нее войдет десяток вузов, которые получат максимальную поддержку правительства. Образовательный процесс в них во многом будет организован на принципах, позаимствованных из Болонского процесса: кредитная система построения и оценки учебных курсов, укрепление взаимодействия с внешними партнерами и исследовательским сектором, продвижение международного сотрудничества в образовательной и научной деятельности.

Кроме того, предусматривается, что учебные курсы будут обновляться, по крайней мере, каждые три года, а сами университеты будут руководствоваться планами инновационного управления ресурсами, направленными на достижение максимальной эффективности своей деятельности.

С целью усиления процессов интернационализации своих университетов и дальнейшего расширения академической мобильности азиатские страны при активном участии Китая и Индии разрабатывают новую конвенцию ЮНЕСКО о признании дипломов / квалификаций для государств Азии и Тихого океана. По предложению рабочей группы в новую конвенцию будут включены все положения Лиссабонской конвенции о признании для государств Европейского региона и раздел об обязательном формировании национальных квалификационных рамок [7; 8].

Высшее образование в РС отличается большой неоднородностью по его доступности, типам национальных моделей, качеству и уровню затрат на одного студента и степени интернационализации вузов.

Большинство вузов РС не в состоянии предоставлять качественное ВО, в полной мере отвечающее требованиям модернизации национальных экономик и конкурентоспособности на мировом рынке образовательных услуг. Они не смогут выйти на такой уровень в обозримой перспективе. Вузы большинства РС будут не в состоянии удовлетворить растущий спрос населения на получение высшего образования в ближайшие 10–15 лет [1].

В то же время произойдет существенное повышение роли высшего образования Китая и Индии как на рынке образовательных услуг, так и в развитии технологий, сформируются университеты мирового уровня еще в 8–10 развивающихся странах. По мере развития собственных систем ВО в РС все в большей мере происходит смещение акцента в подготовке студентов за рубежом на высших ступенях обучения, в магистратуре и докторантуре.

В этой связи университетам развитых стран открывается непрерывно расширяющийся рынок подготовки специалистов высших категорий. Основными партнерами по сотрудничеству в ВО являются университеты государств Евросоюза и США, а также Австралии и Японии [5].

Неуклонно возрастает вклад ведущих вузов РС в подготовку кадров для стран своих регионов. Интернационализация вузов идет в ногу с процессом их модернизации как по инициативе правительств, так и самих университетов. Это в перспективе обеспечит появление университетов РС в составе различных международных рейтингов качества ВО: региональных и мировых.

Современный мир переживает период стремительных перемен. Доминирующие на планете экологические, технологические, экономические, социальные,

информационные и другие процессы приобретают всеобщий и глобальный характер, затрагивают каждую страну. Глобальные процессы современности поставили перед высшим образованием новые задачи.

В развитых странах меняется облик университетов. Они приобретают черты и признаки будущего постиндустриального общества, оказывают значительное влияние на культурное развитие общества. Они превращаются в центры непрерывного образования, обучения и переподготовки взрослого населения, образовательные центры, объединяющие сети различных учебных заведений, выполняющие новые виды деятельности.

В США, например, действуют свыше 1000 университетов-корпораций. Университеты активно вписываются в региональный контекст. Осуществляется переход университетов к полифункциональной модели. Содержание обучения, предметная направленность высшего образования меняются принципиально. Образование становится приоритетной частью государственной политики [2].

Многие ученые, общественные деятели, политики и промышленники определяют современное общество как “общество знания”. В отчете “Образование для европейцев – на пути к образовательному обществу” Европейского круглого стола промышленников (ERT) выдвигаются концепции образовательной активности на протяжении всей жизни (пожизненного образования).

При этом новый акцент делается на университетское образование взрослых и роль послеуниверситетского образования в стремительно меняющемся мире.

“Сегодня Европа нуждается в том, чтобы университеты перенесли свои стандарты учебно-научной работы в сферу образования для взрослых и непрерывного образования”.

Форум “Европейская программа перемен в высшем образовании в XXI в.” (Палермо, 24–27 сентября 1997), Международная программа ЮНЕСКО “Обучение без границ”, а также Всемирная конференция по высшему образованию, созданная ЮНЕСКО в Париже 9–14 октября 1998 г., не только очертили контуры эволюции высшей школы для XXI в., но и предприняли с правительствами стран мира конкретные шаги по развитию высшего образования [3].

Во “Всемирной декларации по высшему образованию для XXI века: видение и действия”, а также в документах международных дискуссий выдвинуты принципы и задачи современных университетов.

На Всемирной конференции в 1998 г. по высшему образованию были приняты декларация и программа действий, которые определяют рамки высшего образования будущего столетия. Теперь очередь за нашим парламентом и правительством принять необходимые законодательные и исполнительные решения, а также за университетами – организовать соответствующую деятельность [6].

Литература

1. Высшее образование в развивающихся странах: проблемы и перспективы // Экономика образования. – М., 2001. – № 5. – С. 66–71.
2. Козмински А. Роль высшего образования в реформировании общества в условиях глобализации: академическая надежность и стремление к повышению уровня вузов / А. Козмински // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 3. – С. 34–38.
3. Состояние образования в мире // Экономика образования. – М., 2001. – № 3. – С. 95–106.
4. Пу Янг. Вступление Китая в ВТО и высшее образование / Янг Пу // Alma mater. – М., 2002. – № 1. – С. 33–34.
5. Fujita Hidenori. Japan: public education and the role of teachers / Hidenori Fujita // NIRA rev. – Tokyo, 2000. – Vol. 7, No. 3. – P. 16–20.
6. Kloczowski J. Uniwersytet XXI stulecia // Przegląd humanistyczny. – W-wa, 2001. – R. 45. – No. 5. – S. 1–11.
7. Ke Ping. Toward continual reform: Progress in academic libraries in China / Ping Ke ; Transl. by Sha Li Zhang // College a. research libr.: CRL. – Chicago, 2002. – Vol. 63, No. 2. – P. 164–170.
8. Lakshmanasamy T. Household costs and willingness to pay for higher education / T. Lakshmanasamy // J. of educational planning a. administration. – New Delhi, 2000. – Vol. 14, No. 2. – P. 187–196.

9. Shiraishi Takashi. Intellectual hegemony: An Asian viewpoint / Takashi Shiraishi, Shinyasu Hoshino // NIRA rev. – Tokyo, 2000. – Vol. 7, No. 1. – P. 20–29.
10. Tilak J. B. G. Higher education in developing countries / J. B. G. Tilak // Minerva. – L., 2000. – Vol. 38, No. 2. – P. 233–240.

УДК 373.2.011.3-51

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ СВІТОГЛЯДУ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ З ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ**Кононко О. Л.**

У статті визначено зміст та психолого-педагогічні чинники реалізації у процесі підготовки фахівця з дошкільної освіти компетентнісного підходу, формування в нього світогляду як феномену свідомості та самосвідомості, форми духовно-практичного освоєння світу та самовираження в ньому, важливої компоненти й показника зрілості особистості. Схарактеризовано роль цілісної картини світу як результуючої світогляду.

Ключові слова: професійна компетентність педагога, індивідуальний досвід, суб'єкт життя, життєвий шлях, система ціннісних ставлень, цілісна картина світу, стереотипи культури, світогляд майбутнього фахівця, детермінанти світогляду.

В статье определено содержание и психолого-педагогические факторы реализации в процессе подготовки специалиста по дошкольному образованию компетентностного подхода, формирования у него мировоззрения как феномена сознания и самосознания, формы духовно-практического освоения мира и самовыражения в нем, важной компоненты и показателя зрелости личности. Охарактеризована роль целостной картины мира как результирующей мировоззрения.

Ключевые слова: профессиональная компетентность педагога, индивидуальный опыт, субъект жизни, жизненный путь, система ценностных отношений, целостная картина мира, стереотипы культуры, мировоззрение будущего специалиста, детерминанты мировоззрения.

The article determines the content and psycho-pedagogical factors of implementing competency-based approach in the process of preparing preschool education specialists, formation of their world outlook as a phenomenon of consciousness and self-awareness, a form of spiritual and practical exploration of the world and self-realization in it, an important component and indicator of personal maturity. The role of the holistic picture of the world as a worldview resultant is described.

Key words: professional competence of a teacher, individual experience, agent, course of life, system of value relations, holistic picture of the world, cultural stereotypes, future specialist's worldview, determinants of world outlook.

Постановка проблеми. Роль гуманістичної моделі освіти в постіндустріальному світі неухильно зростає. Завдяки освіті в молодій людині формуються світогляд, система ціннісних ставлень до світу та самої себе, вміння бути домірною своїм потенційним можливостям і вимогам життя, вдосконалюється здатність виявити моральну за змістом та активну за формою життєву позицію; здійснюється гармонійна адаптація до життєдіяльності в умовах нестабільності, невизначеності перспектив, інтенсифікації життя. Актуалізується проблема модернізації змісту, форм та методів вищої освіти, надання їй більшої відповідності потребам поступального розвитку суспільства та особистості сучасної студентської молоді.

Вихідним у дослідженні виступає положення, згідно з яким в основу організації педагогічного процесу вищого навчального закладу має бути покладена *психологія розвитку особистості*, а центром відліку в осучасненні змісту, форм і методів навчання і виховання майбутнього фахівця – вчення про *цінність і сенс його буття*.

Важливим показником особистісної зрілості випускника вищого педагогічного закладу є сформованість в молодій людині *світогляду* як системи поглядів, цінностей, ідеалів, переконань. Саме світогляд визначає ставлення юнаків і дівчат до дійсності, загальне розуміння життєвих реалій та свого місця у світі, програму діяльності, життєву стратегію.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Як засвідчує аналіз психолого-педагогічних джерел, доробок вітчизняних та зарубіжних фахівців із проблеми формування особистості майбутнього фахівця чималий. Зокрема, ґрунтовно розроблено теоретико-методологічні підходи, означено пріоритетні напрями, визначено актуальні для подальшого вивчення аспекти проблеми.

Концептуальні засади нашого дослідження базуються на: засадах філософії освіти (В. П. Андрущенко, О. В. Киричук, В. Г. Кремень, В. І. Луговий, О. В. Сухомлинська та ін.); положеннях психології про особистість як систему, що розвивається (К. О. Абульханова-Славська, А. Г. Асмолов, В. А. Петровський, С. Л. Рубінштейн, Т. М. Титаренко та ін.); ідеї про суб'єктність як форму самодетермінації особистості (В. І. Слободчиков, В. О. Татенко, С. П. Тищенко та ін.); тезі про ціннісно-смыслову сферу як провідну в особистісному зростанні людини (Б. Г. Ананьєв, Г. О. Балл, І. Д. Бех, М. В. Савчин та ін.); теоретичних позиціях стосовно самосвідомості як ядра особистості (І. С. Кон, Т. М. Титаренко, В. В. Столін та ін.); узагальненнях науковців щодо світогляду як форми духовно-практичного освоєння світу та самовираження людини (В. П. Іванов, М. В. Попович, Р. О. Смирнова, В. Ф. Черноволенко, В. І. Шинкарук та ін.); положеннях про творчість як показник особистісного зростання професіонала (В. О. Моляко, О. В. Морозов, В. В. Рибалка, С. О. Сисоєва, Д. В. Чернилевський та ін.).

Констатовано, що вітчизняних педагогічних досліджень, присвячених проблемі формування у майбутнього фахівця такого цілісного феномену свідомості й самосвідомості, як *світогляд*, бракує. У цій царині переважають праці вузької спрямованості, пов'язані з викладанням конкретної навчальної дисципліни (природознавства, фізики, історії, музики тощо). Практично відсутні дослідження умов формування у майбутнього фахівця з дошкільної освіти цілісного світогляду, що і визначає актуальність матеріалів даної статті.

Метою статті є аналіз феномену світогляду майбутнього фахівця з дошкільної освіти як показника його особистісної зрілості та визначення психолого-педагогічних детермінант його формування у вищому навчальному закладі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Відправною у дослідженні є гуманістична парадигма, в центрі якої – глибинно-вершинне, духовно-моральне в особистості майбутнього фахівця гуманітарної сфери.

Згідно з позицією В. Г. Кременя, цивілізаційні тенденції розвитку сучасного суспільства окреслюють нові вимоги до освіти, адже сучасне суспільство вимагає все глибшого особистісного розвитку майбутнього фахівця. Для того щоб залишатись ефективним у багатоманітному полі спілкування і впливів, він має бути самодостатньою особистістю. Продовжуючи думку, автор зазначає: педагог має перестати жорстко регламентувати і однозначно визначати розвиток і пізнання майбутнього фахівця, допомагаючи йому сконструювати і реалізувати *оптимальний шлях пізнання і розвитку на основі його індивідуальної сутності*. Методологічною основою особистісно орієнтованої системи вищої освіти стає *інноваційність* як принцип педагогіки, що забезпечує умови розвитку особистості майбутнього фахівця в педагогічному процесі, реалізації його права на індивідуальний творчий внесок, на особистісну ініціативу, свободу саморозвитку [4, с. 16–20].

За визначенням С. О. Сисоєвої, у світі, де майбутнє не може бути чітко прогнозованим, а теперішнє має декілька потенційних ліній розвитку, молода людина перебуває в ситуації постійного вибору, пошуку оптимального рішення відповідно до швидкоплинних умов життя. Саме тому слід готувати майбутніх фахівців до життя у відкритому суспільстві, самостійної взаємодії з динамічним світом, розвивати в них творчі здібності [6, с. 313].

Мета сучасної професійної освіти полягає не лише в тому, щоб навчити молоду людину повноцінно функціонувати, оснастити певною професійною кваліфікацією, а й у вихованні в неї уміння впоратися з різноманітними, в тому числі незвичними проблемними життєвими та професійними ситуаціями. Це передбачає необхідність посилити увагу до розвитку особистості майбутнього фахівця з дошкільної освіти, його готовності до життя й роботи у ринкових умовах. Якщо раніше завдання національної системи освіти полягало у підготовці фахівців для стабільного виробництва, то сьогодні на часі гнучкий спеціаліст, здатний продуктивно діяти у *плинних умовах*, обставинах і ситуаціях, які *швидко змінюються* [6, с. 9].

Як зазначає М. В. Савчин, годинник життя людини швидко відраховує час. Життя у минулому, у спогадах, або в очікуванні майбутнього, у мріяннях, відчужує особистість від теперішнього моменту. Здебільшого молодь намагається втекти від нього, шукає, як краще “убити час”, не живе тут і тепер, поводить деструктивно, орієнтується не на вічні, а ситуативні, переважно матеріальні цінності [5, с. 447]. Саме тому формування особистості майбутнього фахівця, його світоглядної позиції набуває сьогодні все більшого значення.

Ми виходимо з розуміння, що світогляд як цілісний погляд молодої людини на світ та своє місце в ньому визначає життєву стратегію, позицію як систему ціннісних ставлень до довкілля та самої себе, стиль діяльності, характер поведінки, змістові та часові характеристики життєвого шляху, його продуктивність. Згідно з положеннями провідних фахівців, світогляд формується як у результаті узагальнення природничонаукових, соціально-історичних, філософських, технічних знань, так і під впливом безпосередніх умов життя, досвіду авторитетних людей та індивідуальної життєвої практики. Світогляд змінюється під тиском стихійних впливів, трансформується внаслідок засвоєння доцільних і небажаних стереотипів культури, зазнає змін завдяки переосмисленню та переоцінці цінностей та сенсу життя.

Фахівці кваліфікують світогляд як феномен людської свідомості, розуміння світу, ціннісне ставлення до нього, *показник особистісної зрілості* молодої людини. Як зазначають Д. О. Леонтьєв, Р. О. Смирнова, В. Ф. Черноволєнко, В. І. Шинкарук, Г. М. Штракс та інші науковці, світогляд є формою духовно-практичного освоєння світу та самовираження людини в ньому. Його характеризують під різними кутами зору – *онтологічним* (співвідношення буття людини і світу, вплив зовнішніх чинників на спосіб її існування); *гносеологічним* (пізнавальне ставлення людини до світу та самої себе; повнота та істинність знань, співвідношення чуттєвого і раціонального, віри і розуму); *праксіологічним* (чи вільна людина у виборі цілей та способів діяльності; що залежить від неї самої, а що – від зовнішніх чинників); *аксіологічним* (осмислення моральних, естетичних, соціальних та інших цінностей життя; сенсу буття). У світогляді як формі пізнання розкривається сукупність духовних відносин у системі “людина-світ”. Онтологічний і праксіологічний аспекти світогляду відображають практичні відносини із світом, а гносеологічний та аксіологічний – духовні. Такий розподіл умовний, оскільки усі аспекти тісно взаємопов’язані між собою [7–9].

Визначаючи структуру світогляду, провідні фахівці привертають увагу до таких його важливих складових, як *світосприймання, світорозуміння, світоставлення та взаємодія із світом* (гармонійна чи дисгармонійна). В. І. Шинкарук підкреслює, що через світогляд як форму суспільної самосвідомості молода людина сприймає, осмислює, оцінює навколишню дійсність, визначає в ній своє місце. Між реальним світом та картиною як його відображенням у свідомості завжди знаходиться *опис особистості*, заснований на її суб’єктивних образах та інтерпретаціях. Результатом світогляду молодої людини є *картина світу* – синтез різних образів, який дозволяє їй орієнтуватися у світі, приймати правильні рішення, обирати оптимальні шляхи виходу з проблемних ситуацій. Основними функціями картини світу виступають відображувальна, орієнтовна, адаптивна та регулятивна.

Досліджуючи чинники формування у майбутніх фахівців із дошкільної освіти світогляду, у ролі базових використано узагальнення відомих вітчизняних науковців. Так, В. І. Бондар зазначає, що, спираючись на природний фонд молодої людини, визначаючи її реалістичну індивідуальну мету саморуку, педагог вищого навчального закладу має турбуватися про розвиток її *свідомості та самосвідомості, педагогічної рефлексії*, [3, с. 251]. Відповідно до підходу Г. В. Беленької, яка розробила модель формування професійної компетентності вихователів дошкільних закладів в умовах університетської підготовки, важливу роль у ній відіграє здатність майбутнього фахівця до *особистісної самореалізації* [2, с. 13].

Важливо підкреслити, що свідомість майбутнього фахівця з дошкільної освіти формується у процесі рефлексії прожитого; її відносини із світом удосконалюються у процесі практичної взаємодії з ним; творчість розвивається в процесі реального творення, а не відтворення вже існуючого; моральні якості пробуджуються морально організованим життям. Результатом безперервної роботи свідомості й самосвідомості є *науковий світогляд* як інтегральна характеристика особистості. Характер

світогляду молодшої людини позначається на змісті, динаміці, ціннісних орієнтирах, продуктивності особистого та професійного життя майбутнього фахівця.

Як підкреслює К. О. Абульханова-Славська, особисте та професійне життя щільно пов'язані між собою, але водночас різняться критеріями оцінки їх ефективності. Якщо професійне життя оцінюється за соціальними мірками й критеріями (компетентністю, успішністю, реальними досягненнями, соціальним статусом, матеріальним статком), то особистісне життя – *задоволеністю* чи *незадоволеністю ним* [1, с. 10–11]. Отже, формуючи світогляд майбутнього фахівця з дошкільної освіти, ажливо брати до уваги обидві площини його життя.

Особистісну дисгармонію юнаків і дівчат, їхню незадоволеність життям засвідчують: песимістичний настрій, байдуже ставлення до життя, внутрішня напруженість, замкненість, наявність проблем у налагодженні контактів з оточуючими. Такий студент неадекватно оцінює себе та інших, в нього не збігаються слова та вчинки, він характеризується егоцентризмом, демонстративною та імпульсивною поведінкою, недовірливістю. Його самооцінка занижена, цілком визначається авторитетною думкою інших. Він невпевнений у власних силах, пасує перед труднощами, конфліктує, не здатний постояти за себе, не спроможний довести свою правоту, вирізняється споглядальною *життєвою позицією*.

Показниками сформованості у студентів цілісної картини світу як результуючої світогляду можуть слугувати: здатність чітко диференціювати знайоме – нове, реальне – нереальне, своє – чуже, головне – другорядне, приємне – неприємне, корисне – шкідливе, минуле – теперішнє – майбутнє, права – обов'язки тощо; наявність системи реалістичних і систематизованих знань про довкілля та самих себе; хороша адаптованість до нових умов та вимог життя і діяльності; прагнення відтворити свої вдалі дії, внести в них доцільні корективи; здатність перенести минулий досвід у нові життєві ситуації; уміння планувати свої дії, приміряти їх до реальної ситуації, об'єктивно оцінювати їх продуктивність, відмовлятися від невдалих; компетентна поведінка у різних життєвих ситуаціях; адекватне виконання своїх соціальних та статевих ролей; готовність інтегрувати власний досвід і досвід авторитетних людей.

За даними нашого дослідження, картини світу сучасної молодшої людини характеризуються: *масштабом* (узагальнені й часткові); *формами пізнання світу* (філософська, наукова, релігійна, міфологічна, буденна тощо); *змістом* (природнича, соціальна, моральна, фізична, екологічна, математична тощо); *вектором* (зовнішнє і внутрішнє життя).

Розгортаючи дослідження, базуємося на тезі, що основними компонентами структури картини світу виступають *понятійний* (сукупність філософських категорій: “життя”, “сенси буття”, “провідна діяльність”, “життєва стратегія”, “професійна компетентність”, “особистісне зростання” тощо) і *почуттєво-образний* (сукупність чуттєвих вражень про світ природи, предметів, людей, власного “Я”). Їх єдність забезпечує картині світу цілісність, органічність, багатовимірність.

Виходимо з розуміння, що загальна картина світу молодшої людини складається з чотирьох основних “сюжетів”: “**людина і природа**” (в ній виділяються природа планети Земля і природа Космосу), “**людина і культура**” (рукотворні та духовні надбання), “**людина та інші люди**” (комунікативна активність, моральні цінності), “**людина – власне “Я”**” (зовнішнє і внутрішнє). Ставлення майбутнього фахівця до світу в єдності цих взаємозв'язаних і взаємозалежних “сюжетів”, відображається в його виборах, інтересах, перевагах. Основними характеристиками картини світу студента є її повнота – частковість, гармонійність – дисгармонійність, чіткість – схематичність, широта – вузькість, реалістичність – уявність.

Констатовано, що на становленні світогляду та картини світу як його результуючої позначаються *стереотипи* – уявлення, які акумулюють соціальний та психологічний досвід, включають у себе упорядковані, схематичні, детерміновані культурою образи. З одного боку, стереотипи економлять зусилля особистості під час прийняття нею складних рішень, захищають її ціннісні позиції й права; надають можливість сконцентрувати увагу на чомусь конкретному, відсторонитися від того, що ускладнює процес розуміння та інтерпретації. З іншого – стереотипи можуть гальмувати розвиток світогляду, продукувати його консервативність, обмежувати відкритість інноваціям, позбавляти гнучкості. Стереотипи утворюються не стільки за законами

логіки, скільки на основі наочно-почуттєвих асоціацій, формуються під впливом культури та системи цінностей.

Встановлено, що за своїми характеристиками типи світогляду майбутніх фахівців з дошкільної освіти можна кваліфікувати як *оптимістичний, песимістичний, догматичний і розумно-критичний*. Носіям першого притаманні радісне світовідчуття та брак критичності; другого – невпевненість у собі, недовіра до світу, переважання негативних емоцій; третього – ортодоксальні життєві установки, закритість світу; четвертого – збалансованість оптимізму, критичності, відкритості світу та свідомого ставлення до життя.

У дослідженні визначено психолого-педагогічні детермінанти ефективного формування у майбутніх фахівців з дошкільної освіти цілісного та реалістичного світогляду. До *психологічних чинників* віднесено: усвідомлення особистістю важливості власної суб'єктної активності; висока пізнавальна мотивація; позитивне мислення; розуміння необхідності саморозвитку і самовдосконалення впродовж життя; потреба і прагнення самовизначатися, самовиражатися, підтримувати себе в екстремальних ситуаціях; здатність до саморегуляції поведінки; розвиток рефлексії; самоорганізація життєдіяльності на аксіологічних засадах. *Педагогічними чинниками* виступають: орієнтація педагогів на потреби і запити студента; розширення меж індивідуального досвіду майбутнього фахівця; вправлення в умінні орієнтуватися, адаптуватися, конструктивно впливати на довкілля; забезпечення в освітньому процесі міждисциплінарного синтезу знань; уведення основних "сюжетів" світогляду до змісту дисциплін, що викладаються; надання молодій людині права на вибір, прийняття самостійних рішень; креативне обговорення життєвих та навчальних проблем; навчання уміння складати *життєвий проект*, визначати стратегію власного життя, планувати та доцільно організовувати його, досягати накреслених цілей.

Розвитку світогляду майбутнього фахівця з дошкільної освіти сприятиме активне застосування в його підготовці інтерактивних методів. У ході дискусій, виконання творчих завдань у малій групі, проектної діяльності, тренінгів, ділових та рольових ігор *створюються реальні можливості* для самовираження кожного, оптимальної об'єктивації власного досвіду, аргументації своєї позиції, її зіставлення з точками зору інших, корегування стереотипів, надання картині світу та Я-образу більшої цілісності, реалістичності, осмисленості. Технологія формування включає проектно-прогностичний, організаційно-виконавський, контрольний етапи.

Висновки. Світогляд як феномен свідомості є важливим показником зрілості особистості майбутнього фахівця з дошкільної освіти. Ефективність його формування визначається як *психологічними* (потребою і здатністю бути активним суб'єктом власного життя; реалізувати свої потенційні можливості; визначати життєві стратегії, орієнтуючись не лише на матеріальні, а й духовні цінності), так і педагогічними (раціонально організованим способом життя та навчання, міждисциплінарними зв'язками) чинниками. Сформованість цілісного, реалістичного, оптимістичного й критичного світогляду засвідчується збалансованістю *ціннісного ставлення* студента до довкілля (в тому числі і до навчально-виховної діяльності) з *ціннісним самоставленням*; продуктивності його професійного життя із задоволеністю особистісним.

До перспективних напрямів, що вимагають подальшого поглибленого вивчення, можна віднести дослідження: особливостей сформованості світоглядної позиції майбутніх фахівців з дошкільної освіти в різних регіонах України; наступності у проявах світоглядної позиції під час навчання студента та його роботи за спеціальністю; розробка психологічного та методичного забезпечення процесу формування у студентів цілісного реалістичного світогляду.

Література

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 300 с.
2. Беленька Г. В. Теоретико-методичні засади формування професійної компетентності вихователів дошкільних навчальних закладів в умовах ступеневої підготовки : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Беленька Г. В. – К., 2012. – 38 с.
3. Бондар В. І. Психолого-педагогічні чинники формування особистості майбутнього вчителя у педагогічному ВНЗ / В. І. Бондар // Педагогічна і психологічна науки в Україні : збірник наукових праць до 15-річчя АПН України : у 5 т. – К. : Педагогічна думка, 2007.

- Т. 1 : Теорія та історія педагогіки. – 2007. – С. 248–259.
4. Кремень В. Г. Якісна освіта і нові вимоги часу /Педагогічна і психологічна науки в Україні : збірник наукових праць до 15-річчя АПН України : у 5 т. – К. : Педагогічна думка, 2007.
- Т. 1 : Теорія та історія педагогіки. – 2007. – С. 3–24.
5. Савчин М. В. Духовний потенціал людини : монографія / М. В. Савчин. – 2-ге вид., пер., доп. – Івано-Франківськ : Місто НВ, 2010. – 508 с.
6. Сисоєва С. О. Педагогічні технології у сучасному освітньому просторі / С. О. Сисоєва // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992–2002 : збірник наукових праць до 10-річчя АПН України : у 2 ч. – Харків : ОВС, 2002.
- Ч. 2. – 2002. – С. 311–325.
7. Смирнова Р. А. Мироззрение и научная картина мира в системе средств социальной детерминации научного знания / Р. А. Смирнова // Научная картина мира. Логико-гносеологический аспект. – К. : Наукова думка, 1983. – С. 69–74.
8. Теоретико-методологічні проблеми розвитку особистості в системі неперервної освіти : матеріали методологічного семінару АПН України 16 грудня 2004 року / за ред. С. Д. Максименка. – К., 2005. – 715 с.
9. Черноволенко В. Ф. Мироззрение и научное познание / В. Ф. Черноволенко. – К. : Наука, 1970. – 250 с.

УДК 371.315

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНЕ ПРОЕКТУВАННЯ: ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ

Павлюк Л. М.

У статті проаналізовано теоретичні аспекти соціально-педагогічного проектування, визначено класифікаційні ознаки проектування та його сутність.

Ключові слова: проект, соціально-проектна діяльність, планування, проєкція, передбачення, прогнозування, конструювання, моделювання.

В статье проанализированы теоретические аспекты социально-педагогического проектирования, определены классификационные признаки проектирования и его суть.

Ключевые слова: проект, социально-проектная деятельность, планирование, проекция, предвидение, прогнозирование, конструирование, моделирование.

The theoretical aspects of socio-pedagogical projecting are analyzed in the article. The classification indicators of projecting and its essence are defined.

Key words: project, social projecting activity, planning, projection, foresight, forecasting, constructing, modeling.

У світлі стрімкого розвитку соціально-економічної ситуації в Україні компетентісний підхід до освіти набуває все більшої актуальності як черговий крок у природному процесі проходження школи за вимогами мінливого світу. Якісно змінюються вимоги, що ставить суспільство до особистості. Від сучасного випускника загальноосвітнього навчального закладу вимагаються високий рівень самостійності, вміння мислити на рівні концептуальних альтернатив, розвинене продуктивне мислення і відносна сформованість таких ключових компетентностей, як міжособистісна, інструментальна, дослідницька, соціальна, інформаційна тощо. Модернізація освіти відтепер спрямована на підготовку високопрофесійного фахівця, який зможе ефективно застосовувати отримані знання на практиці.

Змінюючи зміст освіти, компетентісний підхід накладає тим самим відбиток і на вибір методів навчання, в якому педагоги на даному етапі розвитку освіти все частіше віддають перевагу активним методам навчання і виховання. Прикладом може служити метод проектів.

Набуваючи все більшої популярності, метод проектів отримав широке застосування в педагогіці двадцятого століття, був і продовжує залишатися предметом досліджень багатьох вчених і наукових діячів, які висвітлюють різні аспекти цього методу. Так, Є. Ф. Бехтенова розглядає у своєму дослідженні умови формування проектної діяльності учнів; впливу методу проектів на формування мотивації до навчання. Підвищенню пізнавального інтересу школярів присвячені праці Є. Євдокимова, Т. В. Березиною, О. А. Гребеннікова. У дослідженнях Є. С. Полат велику увагу приділено використанню інформаційних технологій у реалізації методу проектів. М. Б. Романовська розглядає вищезазначений метод у контексті профільного навчання. В. В. Мала досліджує метод проектів як засіб розвитку творчих здібностей.

Однак у цих працях не надається належного значення потенціалу використання методу проектів як способу формування соціальної компетенції та факторів ефективності впливу цього методу на процес розвитку основних соціально-значущих знань, умінь і навичок. Ця обставина зумовлює актуальність проблеми теоретичного обґрунтування сутності соціально-педагогічного проектування. У зв'язку з цим метою даної статті є визначення теоретичних аспектів соціально-педагогічного проектування.

Визначення теоретичних засад соціально-проектної діяльності передбачає насамперед аналіз поняття "проектування", яке є похідним від слова "проект" (з лат. "proiectum" – кинутий уперед), що в галузі управління проектами використовується у значенні "програма", "план дій", "комплекс робіт". Численні визначення поняття "проектування" базуються на підході, що це процес створення прототипу, прообразу можливого об'єкта, стану, специфічна діяльність, результатом якої є науково-

теоретичне і практично обґрунтоване визначення варіантів прогнозованого і спланованого розвитку нових процесів та явищ. Проектування є складовою частиною управління, яка дозволяє забезпечити здійснення керування та корегування певного процесу.

Проектування має свою методологію, яка включає структуру діяльності, принципи і норми діяльності, суб'єкти, об'єкт і його моделі, методи та ін. В. І. Курбатов та О. В. Курбатова зазначають, що для того щоб точно і однозначно осмислити зміст проектування, необхідно співвіднести його з поняттями, які близькі за смыслом та значенням. Такими поняттями є: *планування, проєкція, передбачення, прогнозування, конструювання, моделювання*. Осмислення вищезазначених понять, поетапності їх досягнення та методів реалізації і становить зміст проектування. Ці поняття слід розуміти наступним чином.

Планування – це науково та практично обґрунтоване визначення цілей, задач, термінів, темпів та пропорцій розвитку того чи іншого явища, його реалізації та перетворення в інтересах суспільства.

Передбачення – це переважно знання про події або явища, які існують, але не зафіксовані в суспільному досвіді. Передбачення може бути звичайним вгадуванням, що ґрунтується на біологічних та психофізіологічних здібностях (початковий ступінь), та власне на передбаченні (вищий ступінь) – людських уявленнях про майбутню долю самого себе, своїх якостей, свого оточення та найближчого контактного мікросередовища. Наукове передбачення базується на виявленні закономірностей розвитку явища чи події, коли відомі причини його зародження, форми функціонування та хід розвитку.

Прогнозування – це форма передбачення, яка виражається в цілепокладанні, програмуванні та управлінні запланованим процесом явища на основі виявлених параметрів його виникнення, існування, стійких форм та тенденцій розвитку. З передбаченням пов'язане спрямування розвитку явища в майбутньому шляхом перенесення на нього уявлення про те, як розвивається явище в теперішньому. Це перенесення здійснюється за допомогою методів екстраполяції, моделювання та експертизи.

Метод проектування використовується в різноманітних сферах життя: технічній, економічній, політичній, соціальній тощо. Важливим для нашого дослідження є, зокрема, розгляд проектування в соціально-педагогічній сфері.

Соціальне проектування – це проектування соціальних об'єктів, соціальних якостей, соціальних процесів і відносин. На відміну від проектування таких об'єктів, під час зміни яких не враховується суб'єктивний фактор, при проектуванні соціальних об'єктів цей фактор повинен враховуватися. Його облік багато в чому зумовлює специфіку соціального проектування. При цьому мають враховуватися наступні параметри:

- суперечливість соціального об'єкта;
- багатовекторність розвитку соціального об'єкта;
- неможливість опису соціального об'єкта кінцевим числом термінів будь-якої соціальної теорії (принципова формалізація);
- багатфакторність буття соціального об'єкта;
- наявність великої кількості суб'єктивних складових, що визначають співвідношення належного і суцього у відношенні розвитку соціального об'єкта;
- суб'єктивні чинники формування соціального очікування, соціального прогнозу і соціального проектування;
- фактори, що визначають різні критерії оцінки зрілості розвитку соціального об'єкта.

Вище перераховані фактори не є кінцевим списком причин, що визначають специфіку соціального проектування. Вони лише є системою тих параметричних рис, які характеризують те, що проектування соціальних об'єктів докорінно відрізняється від проектування таких об'єктів, які не володіють зазначеними рисами.

За В. А. Луковим, соціальне проектування – це конструювання індивідом, групою або організацією дії, що локалізована за параметрами місця, часу та ресурсів і спрямована на досягнення соціально значущої мети. Зміст соціального проектування полягає в конструюванні бажаних станів майбутнього.

Суб'єктом соціального проектування є різноманітні носії управлінської діяльності – як окремі особистості, так і організації, трудові колективи, соціальні інститути та ін., що мають на меті організовані, цілеспрямовані перетворення соціальної дійсності. Необхідна атрибутивна сторона суб'єкта проектування – це його соціальна активність, безпосередня участь у процесі проектування. Якість моделей та проектів залежить від знання та уміння, творчості та майстерності, культури і рівня мислення суб'єкта проектної діяльності, від конкретних здатностей аналізувати та синтезувати інформацію.

Об'єктом соціального проектування є системи, процеси організації соціальних зв'язків, взаємодій, що включені в проектну діяльність та піддаються впливам суб'єктів проектування і виступають основою для цього впливу. В проблемному полі соціального проектування можуть знаходитися найрізноманітніші об'єкти:

1) об'єкти, що піддаються організованому впливу: елементи, підсистеми та системи матеріального та духовного виробництва (засоби, предмети праці, соціальна технологія, техніка як сукупність знарядь праці, засоби життя, духовна культура, соціальна діяльність та ін.);

2) людина як суспільний індивід і суб'єкт історичного процесу та соціальних відносин з його потребами, інтересами та ціннісними орієнтаціями, установками, соціальним статусом, престижем, ролями в системі стосунків;

3) різні елементи і підсистеми соціальної структури суспільства (трудові колективи, регіони, соціальні групи та ін.);

4) різноманітні суспільні відносини (політичні, ідеологічні, управлінські, естетичні, моральні, сімейно-побутові, міжособистісні та ін.);

5) елементи образу життя (життєві позиції, способи життєдіяльності, якість та стиль життя та ін.).

У ролі основних об'єктів соціального проектування виступають соціальні системи. Кожна соціальна система має свою специфіку, особливі риси, елементи, блоки, підсистеми, структуру, оригінальні системоутворювальні фактори. Саме тому проектування різних типів і систем потребує, окрім загальних принципів та закономірностей, використання особливої методики.

На всіх рівнях проектування важливо виявити зв'язки, закономірності, що характерні для даного рівня, визначити системоутворювальні фактори та врахувати їх при проектуванні та конструюванні.

Сучасні концепції соціально-проектної діяльності більшою мірою походять від того факту, що людська детермінанта інновацій є не частковою передумовою проектування, а сутністю соціального проекту, його філософсько-соціологічною основою. В цьому напрямку помітно еволюціонувало проектування технічних нововведень. На сьогодні все більше й більше системотехнічне проектування витісняється *соціотехнічним проектуванням*, концепція якого базується на тому, що "в центрі уваги мають бути не машинні компоненти, а людська діяльність, її соціальні та психологічні аспекти".

Найбільш розповсюдженим є *об'єктно орієнтований підхід*, що був закріплений у теоретичних розробках 1970–1980-х рр. (Г. А. Антонюк, Н. А. Аітов, Ж. Т. Тощенко, І. В. Бестужев-Лада та ін.), який розглядав з нової точки зору усталені підходи до соціального проектування. Соціальний проект з позицій цього підходу має на меті створення нового або реконструкцію вже існуючого соціального об'єкта. Об'єктом може бути як певна споруда, так і соціальні зв'язки, стосунки.

За визначенням Ж. Т. Тощенко, соціальне проектування – це специфічна діяльність, що пов'язана з науково обґрунтованим визначенням варіантів розвитку нових соціальних процесів, явищ з цілеспрямованою корінною зміною конкретних соціальних інститутів. Соціальне проектування розглядається як специфічна планова діяльність, суть якої в науково обґрунтованому визначенні параметрів формування майбутніх соціальних проектів або процесів з метою забезпечення оптимальних умов для виникнення, функціонування та розвитку нових об'єктів або тих, що реконструюються.

З 1986 р. на базі Інституту соціології РАН Міжгалузевий науковий колектив "Прогнозное социальное проектирование: теория, метод, технология" під керівництвом проф. Т. М. Дрідзе вів розробку концепції прогностичного соціального проектування, яка базувалася на інших теоретико-методологічних основах, що пізніше

отримали назву *проблемно орієнтованого (проблемно цільового, прогностичного) підходу*. Дослідники, що підтримували даний підхід (Т. М. Дрідзе, Е. А. Орлова, О. Е. Трущенко, О. Н. Яницький та ін.), постулюють, що прогностична соціально-проектна діяльність є специфічною соціальною технологією, орієнтованою на інтеграцію гуманітарного знання в процес розробки варіативних взірцевих рішень вже існуючих та перспективних соціально значущих проблем з урахуванням даних соціально-діагностичних досліджень, доступних ресурсів і поставлених цілей розвитку соціальної ситуації, яка може регулюватися.

Для проблемно орієнтованого підходу характерним є:

- 1) розгляд суб'єктивних та об'єктивних факторів соціального виробництва як рівноправних;
- 2) розуміння проектування як обмеженого та завершального етапу соціально-діагностичної роботи;
- 3) акцент на зворотний зв'язок між діагностичною та конструктивною стадіями процесу розробки рішення.

Саме ці умови дозволяють характеризувати специфіку цього підходу – його проблемну (цільову, прогностичну) орієнтацію.

Проектування як діяльність має свій продукт – проект. Сучасне поняття “проект” зберегло ознаки давнього значення цього слова. Так, у тлумачних словниках проект визначається як:

- сукупність документів (розрахунків, креслень, макетів, тощо) для зведення споруд, виготовлення машин, приладів;
- попередній текст якого-небудь документа, що виноситься на обговорення, затвердження;
- задуманий план дій, намір;
- образ наміченого до створення об'єкта, поданий у вигляді його опису, обґрунтувань, схем, кількісних показників;
- окремий захід із певними завданнями, обмеженими вимогами щодо часу, витрат, результатів.

На думку В. А. Лукова, соціальний проект – це сконструйоване ініціатором соціальне нововведення, метою якого є створення, модернізація або підтримка в мінливому середовищі матеріальної або духовної цінності, яке має просторово-часові та ресурсні межі і вплив якого на людей визнається позитивним у своєму соціальному значенні.

Проект містить концептуальну основу (опис ініціативи, її культурно-історичного смислу, гіпотези, оцінку їх новизни і можливих актуальних наслідків) і системно-організаційну частину (опис конкретних механізмів та етапів реалізації проекту).

Таким чином, проект можна характеризувати як систему сформульованих завдань, фізичних об'єктів, технологічних процесів, відповідної документації, що створюються й упроваджуються для реалізації цих завдань, а також сукупність ресурсів та управлінських рішень щодо досягнення проектної мети.

Проаналізувавши та опрацювавши різноманітні джерела, ми можемо констатувати, що не існує універсальної класифікації проектів. Тому ми будемо використовувати багатовимірний підхід, базуючись на різних параметрах типологізації проектів. Найчастіше типологізацію здійснюють за такими критеріями:

- за характером запланованих дій (інноваційні та підтримувальні);
- за масштабами реалізації проекту;
- за терміном реалізації проекту;
- за джерелом фінансування;
- за територіальною ознакою;
- за методом проектування.

Досить цікаву класифікаційну ознаку виокремила І. О. Дралоук у своєму дисертаційному дослідженні. На її думку, проекти слід класифікувати за способом (методом) проектування. Відповідно до цієї ознаки вона виокремлює:

- філософсько-теоретичні проекти (конструювання моделей світу та людини на основі раціонального мислення);
- духовно-ціннісні проекти;
- художні проекти (проектування засобами образів, знаків, символів);
- за видом діяльності, що домінує в проекті;

- за сферою діяльності.

Кожна сфера суспільного життя може бути місцем реалізації проекту. В соціологічній, економічній та соціально-педагогічній літературі за сферами діяльності виокремлюють соціальні, педагогічні, соціально-педагогічні, культурологічні, екологічні, економічні, технічні, фінансові, інженерні, організаційні, змішані та медіа-проекти. Варто зауважити, що саме у класифікації проектів за сферою реалізації у різних авторів спостерігається найбільше відмінностей.

Одним із різновидів соціальних проектів є соціально-педагогічний проект.

У педагогіці проектна діяльність розглядається як спосіб організації педагогічного процесу, заснованого на взаємодії, співпраці та співтворчості педагога і вихованців у ході поетапної практичної діяльності з досягнення намічених цілей. Відповідно до зазначеного визначення і різних описів методу проектів виділимо його характерні риси:

- співпраця і співтворчість усіх суб'єктів педагогічного процесу, при орієнтації на самостійність учнів;
- використання комплексу знань і навичок з різних сфер;
- відповідність поставлених проблем реальним інтересам і потребам вихованців;
- чітка послідовність етапів реалізації проекту та роботи над ним;
- творча спрямованість, стимулювання самореалізації і самоактуалізації особистості;
- спрямованість на практичний, соціально значущий результат.

Навіть при першому ознайомленні з характерними особливостями (активність і самостійність учнів, практична спрямованість, відповідність проектів інтересам учнів) методу проектів стає очевидним його спрямованість на соціалізацію особистості і, як наслідок, на розвиток соціальної компетентності. Це дозволяє нам зробити висновок, що метод соціально-педагогічного проектування ефективно впливатиме на розвиток соціальної компетентності і повинен отримати максимально широке застосування в сучасних загальноосвітніх навчальних закладах.

Література

1. Безпалько О. В. Соціальне проектування : навч. посіб. / О. В. Безпалько. – К. : Київськ. ун-т імені Бориса Грінченка, 2010. – 128 с.
2. Вагнер И. В. Социально-педагогическое проектирование: инновационный опыт теоретической разработки проблемы и образовательной практики : анализ. докл. / И. В. Вагнер ; Рос. акад. образования, ГНУ Ин-т соц.-пед. проблем сел. шк. – М. : ИСПС, 2007.
3. Дралюк И. А. Проектная деятельность как средство воспитания социальной активности студентов : дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Дралюк Ирина Александровна. – Саратов, 2005. – 152 с.
4. Коган М. С. Метод проектов и условия его эффективного применения в воспитательной работе [Електронний ресурс] / М. С. Коган. – Режим доступу: www.websib.ru/vospitanie/04-05/metod1/htm/. – Назва з екрана.
5. Курбатов В. И. Социальное проектирование : учебное пособие / В. И. Курбатов, О. В. Курбатова. – Ростов н/Д. : Феникс, 2001. – 416 с.
6. Луков В. А. Социальное проектирование : учеб. пособие / В. Луков. – 3-е изд. – М. : Флинта, 2003. – 240 с.

УДК 378.22

РОЗВИТОК ДОКТОРСЬКОЇ ОСВІТИ В ІННОВАЦІЙНОМУ СУСПІЛЬСТВІ

Регейло І. Ю.

У статті автор аналізує проблему трансформаційних змін розвитку докторської освіти в інноваційному суспільстві та визначає основні чинники впливу на підготовку наукових та науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації. Ключові слова: докторська освіта, глобалізація, формування економіки знань, конвергенція, масовізація, маркетингізація, інтернаціоналізація.

В статье автор анализирует проблему трансформационных изменений развития докторского образования в инновационном обществе и определяет основные факторы влияния на подготовку научных и научно-педагогических кадров высшей квалификации.

Ключевые слова: докторское образование, глобализация, формирования экономики знаний, конвергенция, массовизация, маркетингизация, интернационализация.

The author of the article analyzes the problem of transformational changes in the development of doctoral research in the innovation society and identifies the main factors impacting on preparation of highly qualified academic teaching and research staff.

Key words: doctoral research, globalization, development of the economics of knowledge, convergence, massification, marketization, internationalization.

Постановка проблеми. Виконання пріоритетних завдань інноваційного суспільного та державного розвитку, як зазначається в щорічному Посланні Президента України до Верховної Ради України (2013), упровадження інноваційно-інвестиційної моделі розвитку національної економіки є можливими за умови максимального використання освітнього потенціалу [9, с. 168–169], складовою якого є вища освіта, зокрема підготовка наукових і науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації.

На сучасному етапі переходу до постіндустріального суспільства знань відбуваються трансформаційні зміни у всіх сферах суспільного життя. Пріоритетними напрямками в постіндустріальному розвитку є інтелектуальний капітал, знання, освіта, культура, охорона здоров'я, виробництво духовних благ. Ураховуючи історичні виклики XXI століття, постіндустріальне суспільство ставить нові вимоги до освіти, стан якої в сучасному світі складний і суперечливий, та вимагає критичного осмислення досягнутого і зосередження зусиль та ресурсів на розв'язанні найбільш гострих проблем, які стримують розвиток, не дають можливості забезпечити нову якість освіти [13]. Це зумовлено не лише переходом людства до постіндустріальної цивілізації, але й супроводженням повторюваними економічними кризами, різким падінням економічного зростання в країнах світу, загальною кризою духовної сфери тощо. Саме тому особливо важливим є висвітлення чинників, які в умовах кардинальних змін впливають на розвиток вищої освіти, зокрема докторської підготовки, на шляху до інноваційного суспільства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проведений аналіз наукових робіт дає підстави стверджувати, що проблемам трансформаційних змін на сучасному етапі переходу до постіндустріального суспільства знань присвячено чимало наукових досліджень. Зокрема, висвітлено питання глобалізації в різних сферах суспільства (Т. Левіт, А. Фролов), політики глобалізації (П. Бурдье), глобалізаційних викликів на третьому циклі освіти (Ф. Альтбах, Л. Рейсберг, Л. Рамбла); розкрито теорію "конвергенції" (П. Сорокін, Р. Арон, В. Бакінгем, Дж. Гелбрейт), економіки знань (В. Геєць, Ф. Махлуп), маркетингізації (В. Васильєв). У наукових працях зарубіжних (Я. Миклебуст, Я. Піттер, Р. Нілсен, В. Байденко, Н. Селезьнова) і вітчизняних (В. Луговий, В. Моренець, Ж. Таланова та ін.) учених розглядаються проблеми реформування докторської освіти. Утім, трансформаційні зміни докторської підготовки на сучасному етапі переходу до постіндустріального суспільства знань як самостійне педагогічне дослідження відображено недостатньо.

Формулювання цілей статті полягає у дослідженні проблем трансформаційних змін розвитку докторської освіти в інноваційному суспільстві та визначенні основних чинників впливу на підготовку наукових і науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації.

Виклад основного матеріалу дослідження. Постіндустріальне суспільство – це передусім суспільство, засноване на знаннях (Knowledge society), джерелом розвитку якого є власне розмаїття і власні здібності [6, с. 19]. Кожне суспільство має власні переваги у сфері знання, тому необхідно прагнути забезпечити об'єднання знань, якими вже володіють ті чи інші суспільства, з новими формами створення, придбання і поширення знань, які використовуються в межах моделі економіки знання. Ця теза налаштовує на усвідомлення кожним суспільством (і кожним громадянином Всесвіту) необхідності збереження сталого знання, продукування і поширення нового знання, а також спільного використання здобутків людства [Там само, с. 200–201].

За висновками експертів, справжнє суспільство знань ґрунтується на дотриманні таких трьох вимог: більш справедливе оцінювання існуючих знань для боротьби з пізнавальним розривом; більш широка участь зацікавлених осіб у вирішенні питань доступу до знань; більш успішна інтеграція політичних дій у сфері знання [6]. Першим і ключовим чинником, який характеризує трансформаційні зміни і віддзеркалює зазначені вимоги на сучасному етапі вищої освіти, є глобалізація.

Глобалізацію розуміють як об'єктивний процес, спрямований на формування єдиного світового простору, що включає в себе рух капіталу, бізнесу, інформації, товарів, послуг і людей у всесвітньому масштабі, а також формування наднаціональної влади й управлінських інститутів [7]. Водночас, на думку В. Кременя і В. Ткаченка, слід розмежовувати глобалізацію і політику глобалізму, де останнє – політичний курс, що намагається спрямувати процес глобалізації в русло забезпечення інтересів великих монополістичних об'єднань, які за своїм масштабом вже стали міжнародними [Там само, с. 216].

Протягом останніх десятиліть, як зазначалося під час роботи Другого Глобального стратегічного форуму з докторської освіти (березень 2013), саме сфера дослідження стала глобальним прагненням, оскільки для глобального товариства розширено можливості для спілкування, збору та обміну інформацією, що не було раніше [19]. Це зумовлено тим, що на сучасному етапі на всіх континентах різко зростає кількість здобувачів докторського ступеня для задоволення потреб сектору освіти, який постійно розширюється. Науково-дослідницькі установи в деяких країнах створюють мережі альянсів, спільних програм і філій, які, все більше відокремлюючись від національних систем і пріоритетів, беруть участь у глобальній конкуренції за таланти та ресурси.

Особливо заслуговують на увагу принципи діяльності глобального наукового співтовариства, які були проголошені на Другому Глобальному стратегічному форумі з докторської освіти [Там само]. По-перше, висока якість досліджень як мета світового наукового співтовариством і необхідна умова докторської освіти. Університети повинні гарантувати розвиток науково-дослідного потенціалу за рахунок інвестицій, інфраструктури, співпраці, щоб досягти критичної маси досліджень, необхідних для надання докторської освіти. По-друге, дослідження будуть по-справжньому глобальними, якщо широка участь докторантів з інституцій різних країн і доступність будуть пріоритетами. Тобто університети повинні брати участь у широкому спектрі співпраці з різними партнерами для забезпечення максимально широкої участі докторантів з установ різних країн світу. По-третє, з метою забезпечення якості досліджень, широкої участі докторантів і доступності університети повинні брати участь у співпраці для загального розвитку, ураховуючи глобальні і місцеві потреби. По-четверте, співпраця вимагає спільного розуміння основоположних принципів, таких як етика наукових досліджень, якість організації науково-дослідницької підготовки і відповідне інституційне управління.

Важливою складовою процесу глобалізації є формування всесвітньої економіки як цілісного організму, що передбачає злиття національних економік в єдину загальносвітову систему, посилення взаємозв'язку національних економік країн світу, стрімке формування єдиного загальносвітового фінансово-інформаційного простору. Це знаходить своє вираження в утворенні світового ринку фінансів, това-

рів і послуг, зокрема освітніх, та поглиблення міжнародного розподілу праці, взаємозалежності і конкуренції на ринках праці й освітніх послуг та формування економіки знань.

Становлення економіки знань вимагає, по-перше, забезпечення її висококваліфікованим людським ресурсом. Традиційна система підготовки фахівців зі ступенем PhD була спрямована на випуск дослідників у так званому “першому режимі” виробництва знань, тобто академічних фахівців, які б проводили пошук знань відповідно до традиційних академічних цінностей істини, об’єктивності й універсальності. Однак для розвитку економіки знань необхідні дослідники, підготовлені в “другому режимі” виробництва знань – дослідники всередині або за межами вишу, здатні визначити комерційні можливості для застосування і реалізації результатів досліджень, провести експертизу дослідницьких проблем, ефективно управляти наукоємними проектами і знайти місце на ринку для відповідної продукції [8].

Ураховуючи це, економіка знань зумовлює розвиток нової форми докторських програм – професійний докторат, переоцінка значущості якого відбулася наприкінці 80-х рр. минулого століття, оскільки, на відміну від традиційних PhD, вони відповідали запитам ринку праці та підприємництва. Крім професійного докторату, існують й інші нові види, які були розроблені на базі докторських програм, що поєднують практику і роботу над дослідженням [20].

У країнах Європи та Північної Америки потреби нової економіки спонукали вищі навчальні заклади відмовитися від здобувачів ступеня PhD із вузькою спеціалізацією. На запиту ринку праці фахівці з науковим ступенем зобов’язані володіти міждисциплінарними знаннями, вміти швидко перепрофілюватися, приймати ефективні й виправдані рішення в динамічно мінливих умовах, працювати в полікультурних середовищах тощо [3].

По-друге, реальне оцінювання рівня економіки знань потребує визначення стану її складових та виявлення проблем їх формування. Саме тому в межах програми “Знання для розвитку” Світовий банк запропонував найбільш комплексний підхід до виміру економіки, заснованої на знаннях. Відповідно до цієї методики розраховуються два індекси: індекс економіки знань та індекс знань. Індекс економіки знань ураховує чотири основних критерії: якість стимулювання економіки за допомогою існуючих і нових знань; залучення інновацій та нових технологій до вирішення місцевих потреб і створення нових технологічних рішень; рівень освіченості та професійної підготовки населення; розвиток інформаційної та телекомунікаційної інфраструктури.

Аналізуючи підсумки рейтингу індексу економіки знань 2012 р. (Knowledge Economy Index (KEI) 2012 Rankings), слід констатувати, що до першої п’ятірки рейтингу увійшли: Швеція, Фінляндія, Данія, Нідерланди та Норвегія [18]. Україна посіла 56 місце серед 146 країн із показником індексу 5,73 і посідає перше місце серед країн із слабкими середньоінтегрованими економіками. Це завдяки тому, що країна має високі показники саме з освіти і підготовленості громадян (21 місце в рейтингу). Окрім того, за останній час піднявся (на 10 позицію) її рівень стимулювання економіки за допомогою існуючих та нових знань.

Наступним чинником, який зумовлює трансформаційні зміни, є конвергенція. Це зростання подібності між ЄС та країнами-партнерами завдяки їх поступовій інтеграції до ЄС та адаптації до його політичних та економічних стандартів і законодавства. Конвергенція в системі вищої освіти відповідно до вимог Болонського процесу розуміється як вибудовування національних систем вищої освіти в Європі, досягнення сумісності і порівняності кваліфікацій (ступенів) на національному і міжнародному рівнях. Утім, ідеться не про конвергенцію, що неминуче призводить до одноманітності систем вищої освіти в Європі навіть у термінах ступеневих структур. Нині створено основні зразки структур кваліфікацій, і особливо важливим залишається розроблення профілів різних кваліфікацій з метою кращого розуміння результатів навчання на різних болонських циклах та розвитку ЄПВО як відкритого, гнучкого в просторі та часі [1].

Основними формами конвергенції є: конвергенція інтелектуального капіталу; конвергенція європейських систем вищої освіти; конвергенція європейських стандартів у галузі науки і технологій як стратегія посилення взаємодії національних освітніх систем; конвергенція правова; конвергенція ментальна. В ЄС особливе значення

має конвергенція інтелектуального капіталу (ІК) його держав-учасниць, що вимагає застосування відповідних інструментів загальноєвропейської політики.

Так, порівняльна оцінка індексу знань для країн ЄС дає підстави говорити про загальноєвропейський прогрес протягом останніх років у формуванні потенціалу розвитку знань: середнє значення індексу за ЄС-27 зросло на 0,8 % – з 7,57 у 1995 р. до 7,63 у 2009 р. [18]. Найбільш відчутний “прорив” у накопиченні національного потенціалу розвитку знань за вказаний п’ятнадцятирічний період зробили прибалтійські країни – їх індекс знань зріс у 2009 р. порівняно з 1995 р. у середньому на 14,2 %, а також Румунія (+8,3 %) та Чехія (+5,5 %). Водночас найбільше скорочення індексу знань спостерігалось у Франції (-5,3 %), Бельгії (-4,8 %), Португалії (-4,2 %) та Великобританії (-3,7 %) [18, с. 23].

Значна різниця значень індексу знань в ЄС, що за підсумками 2009 р. склала понад 1,5 рази (від 9,57 у Швеції до 6,25 у Румунії), вказує на слабкість конвергенційного зближення інтелектуального капіталу в Євросоюзі. До числа його країн-членів, які відстають у цьому процесі, можна віднести Грецію, Латвію, Словаччину, Португалію, Болгарію та Румунію, індекс знань яких у вказаному періоді був нижчим, аніж середній за ЄС [Там само, с. 23].

Т. В. Бурлай виокремлює головні причини слабкої конвергенції інтелектуального капіталу країн ЄС-27 протягом останніх років [2, с. 22]. Значна різниця між постсоціалістичними та високорозвиненими країнами ЄС простежується за такими параметрами: вихідні умови для формування інтелектуального капіталу; величина національного інноваційного потенціалу; рівень фінансування НДДКР.

Якщо загальні тенденції у сфері вищої освіти для розвинених країн зберігають більш-менш передбачувану спрямованість, про що зазначає О. Грибанькова (кількість студентів у системі післясередньої освіти збільшується пропорційно зростанню населення з урахуванням міграційних потоків), то у сфері підготовки фахівців вищої кваліфікації простежується бурхливе зростання, яке найчастіше пояснюється тим, що саме на цьому рівні особливо відчужаються тенденції глобалізації освіти, висока академічна мобільність молодих дослідників та масовизація [3].

Масовизація – це багатоаспектне явище, яке є наслідком змін соціальних функцій аспірантури в умовах постіндустріального суспільства [4]. Розширення сфери наукоємного виробництва, зростання попиту з боку економіки на інноваційні продукти і технології призвели до того, що університети в економічно розвинених країнах демонстрували зростання показників, що відображають інтерес студентів до навчання на докторських програмах.

Кількість докторських ступенів, що присвоюються в Європі, вища, ніж у будь-якому іншому регіоні світу, як в абсолютному вимірі, так і щодо чисельності населення. У 2010 р. 125 тис. докторських ступенів було присуджено лише в країнах ЄС, де загальна чисельність населення становить 500 млн осіб), порівняно з 70 тис. докторських ступенів у США, де населення – 300 млн осіб і 16 тис. докторських ступенів у Японії з населенням 130 млн осіб [12]. Зокрема, найбільша кількість докторської ступенів у Європі присуджуються в Німеччині, Великобританії, Італії та Франції. Найбільшим провайдером докторських освіти в Європі з щорічною кількістю присуджених докторських ступенів є Німеччина – 26 тис. осіб. У період 2004–2010 рр. кількість докторських ступенів, що присвоювалися у Великобританії, зростає приблизно на 20 %, в Італії – з 3,5 тис. у 2000 р. збільшилася до 10 тис. у 2007 р. [Там само].

Загалом в Україні у вищій освіті спостерігається ухил до так званої університетської освіти, частка якої складає 85 %, у західних країнах – 77 %, однак, незважаючи на її значні масштаби, частка аспірантів і докторантів, навпаки, є відносно невеликою – дещо більшою за 1 %; у світі – 2 %, у західних країнах – 3 % [9, с. 166].

Утім, масовизація післявишівської освіти не зводиться виключно до простого кількісного збільшення числа осіб, які навчаються в аспірантурі. Головний соціальний зміст цих процесів полягає у зміні соціально-професійної ролі вищих рівнів освіти та соціально-корпоративного статусу осіб із науковим ступенем. Тобто відбувається перетворення наукового ступеня в більш універсальну кваліфікаційну градацію інтелектуального працівника [12].

Прискорення процесів глобалізації в економіці та політиці ставить нові вимоги до структури та якості вищої освіти, запровадження в системі освіти елементів ринку,

що зумовлює приведення загального формату сфери вищої освіти у відповідність із сучасною економічною кон'юктурою та маркетингацією освіти.

По-перше, показовим прикладом взаємовпливу підприємницького підходу і глобалізації у вищій освіті є розвиток транснаціональної освіти. Саме в межах такої освіти можна спостерігати особливості функціонування університетів, їх дії на міжнародній арені ринкових відносин, у межах якої вищими закладами освіти реалізуються соціальні ролі приватних провайдерів освіти.

Орієнтація вищої освіти на корпоративний сектор призвела до того, що все більша кількість університетів пов'язують себе з практикою і цінностями підприємництва і стають своєрідними освітніми корпораціями. Саме тому з'явився термін "освітнє підприємництво" (educational entrepreneurship), який акцентував увагу на комерційній діяльності і прагненні до інновацій. У співпраці між університетами та промисловістю докторанти відіграють значну роль, оскільки виконують три ключові функції: по-перше, вони виступають у ролі виробників нового знання в межах наукової творчості та системи розроблення інновацій та технологій, по-друге, сприяють поширенню знань у більш широкому соціальному середовищі; по-третє, є з'єднувальною ланкою в конфігурації мережі партнерства між університетами та комерційними підприємствами [3, с. 25].

По-друге, термін "маркетингація" в галузі освіти відноситься до впровадження практик вільного ринку у систему управління вищими навчальними закладами [Там само, с. 23–24]. Маркетингація освіти виявляється в тому, що пріоритети вишів зміщуються на економічні показники. Це вимагає ефективність вишівської системи з точки зору зниження витрат і нерациональних витрат, бюджетування витрат і проектів, активного освітнього маркетингу, створення "центрів переваги", в яких концентруються ресурси, що дозволяють посилити конкурентні переваги ВНЗ.

Маркетингова логіка призводить до того, що університети починають позиціонувати себе на ринку, диференціюючи свої відмінні від інших вишів риси і закріплюючи їх в освітніх брендах. Відбувається своєрідна сегментація ринку, де складається природний поділ на три типи вишів: дослідницькі університети, університети з підготовки до масових професій, коледжі та технічні школи [3].

Загалом у світі склалося три основних моделі організації наукового та педагогічного життя університету, які різняться за своїми пріоритетами і настановами щодо ролі науки в їх діяльності. Зокрема, німецька модель передбачає злиття викладання та наукових досліджень в університетах, французька модель надає перевагу поділу цих двох функцій, залишаючи університету переважно педагогічні завдання. Третя ("атлантична", "британська") є комбінацією перших двох, запозичуючи різний досвід і традиції [3]. Є ще одна модель дослідницького університету США як механізму інтеграції науки і освіти [5]. У 2005 р. засновано Міжнародний альянс дослідницьких університетів (International Alliance of Research Universities, IARU), до якого входять десять провідних наукоємних університетів світу: Австралійський національний університет, Кембриджський університет, Оксфордський університет, Каліфорнійський університет в Берклі, Ельський університет, Пекінський університет, Національний університет Сингапуру, Токійський університет, Копенгагенський університет, Швейцарська вища технічна школа Цюриха [17].

Закономірно, що в таких умовах відбуваються міжнародні міграційні переміщення, що зумовлює інтернаціоналізацію вищої освіти, яку розглядають як засіб формування людського потенціалу. Основними тенденціями у процесі інтернаціоналізації вищої освіти є зростання кількості іноземних студентів та диверсифікація шляхів отримання освіти за кордоном. Нині найбільш привабливими для молодих учених є США і Великобританія. Зокрема, серед загальної чисельності здобувачів ступеня PhD в університетах Великобританії лише 45 % осіб – громадяни країни, 25 % – французи, 23 % – вихідці з Південної Африки, 21 % – Канади, 20 % – Австралії, 14 % – із США [15].

Глобалізація, процеси конвергенції, масовизації, маркетингації тощо зумовили змагання кращих практик управління програмами PhD та широку різноманітність підходів і стратегій щодо поліпшення докторської освіти в усьому світі. Водночас, прокладаючи свій шлях до кращої якості програм PhD, університетам у Європі та США доводиться працювати в досить жорстких межах обмежень і проблем, які мають урахувати зацікавлені сторони. Такими проблемами є, зокрема, загальні

тенденції розвитку ринку освітніх послуг, що потребує узгодження між національними та міжнародними вимогами про політику в галузі освіти [8]. Відбувається зростання наднаціональних (неурядових) організацій, компетенція й діяльність яких у сфері вищої освіти поширюються за національні межі: ЮНЕСКО, Міжнародна мережа органів забезпечення якості у вищій освіті, Міжнародний союз транснаціональної освіти (GATE), Європейська асоціація із забезпечення якості вищої освіти (European Association for Quality Assurance in Higher Education), Європейський консорціум з акредитації вищої освіти (European Consortium for Accreditation in higher education), Європейська асоціація університетів (European University Association), Спілка студентів Європи (European Students' Union) тощо.

Основними програмами ЄС у сфері вищої освіти є: TEMPUS – Trans-European mobility scheme for university studies – Трансєвропейська схема мобільності для університетських студій; Erasmus Mundus; Програма імені Жана Моне. Стратегічними цілями зазначених програм є: підтримка асоціацій професорів і молодих учених, які спеціалізуються на питаннях європейської інтеграції, беруть участь у європейських студіях, заохочення їх до поширення результатів своїх досліджень, залучення до мережі нових членів; фінансування заходів, спрямованих на проведення міждисциплінарних досліджень і поширення знань через медіа та комунікативні заходи, стимулювання академічної полеміки, активізація діалогу із громадянським суспільством через конференції, семінари, круглі столи, літні школи тощо [10; 11].

Європейська наукова фундація (ESF) – це незалежна, неурядова організація, членами якої є 80 національних фінансових установ, дослідницьких установ, академій і наукових товариств із 30 країн [16]. Її діяльність (з 1974 р.) засвідчує здатність суспільства (науковців, бізнесу зокрема) об'єднати зусилля для розвитку різних галузей європейської науки (у т. ч. гуманітарної) і створення спільної Платформи для транскордонного співробітництва в Європі з метою задоволення викликів майбутнього.

Стратегії ЄС щодо зростання та зайнятості “Європа – 2020” (2010) спрямовуються на формування Європейського науково-дослідницького простору, що сприятиме мобільності та кар'єрним перспективам європейських науковців, а також залученню до досліджень і розробок їх іноземних колег, підвищенню ефективності фінансування наукових досліджень та інновацій тощо. Очікуваним результатом прийняття комплексу заходів є створення до 2020 р. Інноваційного Союзу Європи як стратегічного комплексного підходу до формування всеохоплюючої інноваційної та висококонкурентоспроможної економіки Євросоюзу [14, с. 8–9].

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок. Стратегія розбудови третього циклу вищої освіти – підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів через аспірантуру та докторантуру – повинна формуватися згідно з вимогами перехідного етапу до постіндустріального суспільства. Основними глобальними принципами впровадження освіти здобувачів ступеня PhD є: висока якість досліджень як мета світового наукового співтовариства і необхідна умова докторської освіти; широка участь докторантів з інституцій різних країн і доступність; участь університетів у співпраці з різними партнерами для загального розвитку відповідно до глобальних і місцевих потреб; здійснення співпраці шляхом забезпечення етики наукових досліджень, якості в організації науково-дослідницької підготовки і необхідного інституційного управління. Підвищення якості докторської освіти на інноваційній основі має здійснюватися з урахуванням важливих чинників трансформаційних змін у вищій освіті: формування економіки знань, конвергенції, масовизації, маркетинга, інтернаціоналізації.

Водночас постає питання щодо вивчення змін у докторській освіті в європейському освітньому і науковому просторі, спрямованих на створення нових організаційних структур, реформування інституту наукового керівництва, що і буде предметом наших подальших розвідок.

Література

1. Бабин І. Стратегія та сучасні тенденції розвитку університетської освіти України в контексті Європейського простору вищої освіти на період до 2020 р. [Електронний ресурс] / І. Бабин, В. Ликова. – Режим доступу: <http://www.tempus.org.ua/uk/national-team-here/238.html>. – Назва з екрана.

2. Бурлай Т. В. Конвергенція інтелектуального капіталу країн ЄС і сучасні ініціативи Євросоюзу щодо її прискорення / Т. В. Бурлай // Інноваційна економіка : Всеукр. науково-виробничий журнал. – 2011. – № 6 (25). – С. 21–27.
3. Грибанькова А. А. Современные тенденции в подготовке специалистов-исследователей за рубежом (в контексте исследования проблем модернизации образования) : автореф. дисс. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.08 / Грибанькова А. А. – М., 2011. – 46 с.
4. Докторські програми в Європі та Україні : матеріали міжнар. конф. “Впровадження принципів третього циклу вищої освіти європейського простору в Україні” / Нац. ун-т “Києво-Могилян. акад.” ; наук. ред., упоряд. В. Моренець. – К. : Унів. вид-во ПУЛЬСАРИ, 2007. – 98 с.
5. Исследовательские университеты США: механизм интеграции науки и образования / под ред. В. Б. Супяна. – М. : Магистр, 2009. – 339 с.
6. К обществам знания : Всемирный доклад ЮНЕСКО. – UNESCO, 2005. – 231 с.
7. Кремень В. Україна: ідентичність у добу глобалізації (начерки метадисциплінарного дослідження) / В. Кремень, В. Ткаченко. – К. : Т-во “Знання”, 2013. – 415 с.
8. Максимцев И. А. Тенденции развития докторского образования в европейских университетах / И. А. Максимцев, А. В. Чиркова // Российское предпринимательство, 2012. – № 2 (200). – С. 147–154.
9. Про внутрішнє та зовнішнє становище України в 2013 році : щорічне Послання Президента України до Верховної Ради України. – К. : НІСД, 2013. – 576 с.
10. Програма Erasmus Mundus [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://eacea.ec.europa.eu/erasmus_mundus. – Назва з екрана.
11. Програма імені Жана Моне [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.tempus.org.ua/uk/osvitni-programy-es-dlja-universytetiv-ta-studentiv/programa-zhan-mone/158-programa-imeni-zhana-mone-detalnij-opis.html>. – Назва з екрана.
12. Стронгин Р. Массовизация аспирантуры и проблемы качества подготовки научных кадров / Р. Стронгин, Б. Бедный, А. Миронос // Ректор вуза. – 2009. – № 5. – С. 34–40.
13. Указ Президента України “Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року” від 25 червня 2013 р. № 344 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/ua/about-ministry/normative/1642>. – Назва з екрана.
14. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Europe 2020 Flagship Initiative Innovation Union. – SEC(2010)1161. COM (2010) 546 final from 06.10.2010 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://ec.europa.eu/research/innovation-union/pdf/rationale_en.pdf. – Назва з екрана.
15. Doctoral programs in Europe and United States : Trends, challenges and Best Practice: key figures report 2008/2009, European Commission, European Research Area, 2011. – 18 с.
16. European Science Foundation [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.esf.org>. – Назва з екрана.
17. Jurgensen T. CODOC – Cooperation on Doctoral Education between Africa, Asia, Latin America and Europe European University Association, 2012. – 56 p. – P. 45–50.
18. Knowledge Economy Index (KEI) 2012 Rankings. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://siteresources.worldbank.org/INTUNIKAM/Resources/2012.pdf>. – Назва з екрана.
19. Second Global Strategic Forum on Doctoral Education. Ireland, 20–22 March 2013. – EUA-CDE. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.eua.be/cde/meetings-and-events/2nd-eua-cde-global-strategic-forum-on-doc-ed.aspx>. – Назва з екрана.
20. Sursock A., Smidt H. Trends 2010: A decade of change in European Higher Education [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/2010_conference/documents/EUA_Trends_2010.pdf. – Назва з екрана.

УДК 371.8:371.124

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО КОНСТРУЮВАННЯ ЗМІСТУ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ДО ВЗАЄМОДІЇ ЗІ ШКОЛЯРАМИ У СФЕРІ ДОЗВІЛЛЯ

Яцула Т. В.

У статті розкрито концептуальні підходи до оновлення змісту підготовки майбутніх учителів в аспекті їх взаємодії зі школярами у сфері дозвілля.

Ключові слова: поліпарадигмальність у конструюванні, майбутні вчителі, сфера дозвілля школярів.

В статье раскрыты концептуальные основы обновления содержания подготовки будущих учителей к взаимодействию со школьниками в сфере досуга.

Ключевые слова: полипарадигмальность в конструировании, будущие учителя, сфера досуга школьников.

The article reveals conceptual approaches to the renewal of the content of prospective teachers' preparation in terms of interaction with schoolchildren in leisure-time activities.

Key words: poly-paradigmality in planning, future teachers, schoolchildren's leisure-time activities.

Постановка проблеми. Осмислення проблеми вдосконалення змісту освіти майбутніх учителів знаходиться в центрі уваги науковців (В. П. Андрущенко, І. Д. Бех, Є. В. Бондаревська, М. М. Боритко, Н. В. Гузій, І. Д. Демакова, О. А. Дубасенюк, І. А. Зязюн, І. А. Колесникова, В. Г. Кремень, А. К. Маркова, Л. М. Мітіна, В. О. Сластьонін та ін.). Особливе значення звертається на особистісний розвиток учителя, здатного через взаємодію зі школярами суттєво впливати на їх ціннісні орієнтири. На жаль, сфера дозвілля школярів, яка в більшості випадків є сферою їх стихійної соціалізації, залишається поза межами педагогічної корекції. Вирішення цієї проблеми пов'язане зі змінами в змісті підготовки майбутніх учителів.

Метою статті є визначення концептуальних підходів, що стали основою конструювання змісту підготовки студентів вищих педагогічних закладів освіти до організації дозвілля школярів.

Розгляд концептуальних підходів до визначення й конструювання змісту підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів до організації дозвілля школярів показує, що він пов'язаний зі змінами, які відбуваються в освітній галузі завдяки осмисленню нових парадигм освіти.

Як зазначає І. А. Зязюн, "без зміни змісту педагогічної освіти й способів її структурування намагання вибудувати особистісно орієнтовану освітню систему не призведе до значущих результатів" [3, с. 487].

За основу для аналізу нами виділено такі аспекти: певне бачення місця вчителя у взаємодії зі школярами у сфері дозвілля, сутність змісту відповідної професійно-педагогічної освіти, визнання необхідності сформованості певних якостей особистості студентів вищих педагогічних навчальних закладів, визначення умов щодо реалізації зазначеної вище підготовки.

На підставі цього ми виокремили розгляд знаннєвої, культурологічної, особистісно орієнтованої, компетентної парадигм освіти та відповідних підходів, що в умовах глобалізації, як зазначають учені (М. В. Богуславський, Є. М. Шиянов, Н. Б. Ромаєва, Є. О. Ямбург), мають тенденцію до поліпарадигмальності. Методологічний принцип поліпарадигмальності дозволив нам визначити провідні підходи до конструювання змісту підготовки майбутніх учителів до взаємодії зі школярами у сфері дозвілля.

При цьому ми спиралися на такі його положення:

– допустимість співіснування кількох методологічних систем, у межах яких побудовані цілісні, закінчені моделі освітніх програм, виражені у формі педагогічних теорій, технологій, систем навчання і виховання;

- орієнтація процесів соціалізації й індивідуалізації особистості на різні парадигмальні настанови;
- використання різних парадигм на стратегічному й оперативному рівнях;
- залежність вибору вчителем парадигми від рівня сформованості й мотивації навчання (виховання) школярів (пасивної й активної настанови на власний інтелектуальний розвиток);
- поєднання елементів різних парадигм у межах конкретної теорії технології освіти;
- існування всередині кожної парадигми окремих парадигм, кожній із яких властивий свій специфічний вибір цілей, змісту і процесу виховання [7, с. 24].

М. В. Богуславський виділяє чотири основні підходи до розробки теорії змісту освіти: знаннєвий, діяльнісний, культурологічний і компетентнісний [1].

За знаннєвого підходу основна увага надається відбору наочного матеріалу, що дає можливість учням оволодіти відповідними знаннями, а також уміннями й навичками. Діяльнісний підхід ставить акцент на тому змісті освіти, що дає можливість ознайомитися з професійною діяльністю й оволодіти способами самостійного отримання цих знань і їх застосування поза навчальним процесом. За культурологічного підходу пріоритетним є конструювання змісту освіти на основі соціального досвіду, який повинен вступати в резонанс з особистим емоційно-культурним досвідом учня (студента). Компетентнісний підхід припускає як критерій відбору змісту ті знання, оволодіння якими дає можливість учням (у нашому дослідженні – студентам) безпосередньо в процесі навчання вирішувати актуальні для них соціальні й життєві проблеми, опанувати соціалізуючими практиками [1].

У концепції культурологічного підходу в освіті центром є людина, яка здатна до особистісної самодетермінації в культурі. Культурологічний характер освіти ґрунтується на унікальності кожного учасника педагогічного процесу, на забезпеченні умов для їх подальшого розвитку як суб'єктів [4, с. 71]. За такого підходу цілі освіти знаходять віддзеркалення у відборі її змісту, джерелом якого є соціальний досвід, що акумулюється в культурі і включає такі компоненти: знання, способи діяльності, досвід творчої діяльності й досвід емоційно-ціннісного ставлення до світу.

Оскільки дозвілля школярів є соціокультурним феноменом здобуття школярами соціального досвіду, зміст підготовки майбутніх учителів до взаємодії зі школярами у сфері дозвілля має включати такі аспекти: дозвілля школярів як середовище їхньої соціалізації; фактори впливу на ціннісні орієнтації школярів у змісті їхньої дозвіллевої діяльності; умови корекційної роботи вчителя зі школярами у сфері дозвілля та ін.

Розвиток особистості майбутнього вчителя, його готовність до особистісної взаємодії зі школярами у сфері їх дозвілля будуть більш ефективними, якщо в зміст освіти включити питання смисложиттєвого самовизначення, ставлення до виховної взаємодії зі школярами як ціннісного й особистісно значущого для його суб'єктів (вчителя й учнів), цілепокладання з позиції суб'єктної значущості для особистісного розвитку як школяра, так і вчителя тощо.

Компетентнісний підхід до визначення змісту підготовки майбутнього вчителя до взаємодії зі школярами у сфері дозвілля надає змогу конкретизувати мету, завдання, головні його компоненти та методичні особливості впровадження.

До основних груп компетенцій, за А. В. Хуторським, відносяться такі: ціннісно-сміслові, загальнокультурні, навчально-пізнавальні, інформаційні, комунікативні, соціально-трудова та компетенції особистісного самовдосконалення [6, с. 58–64].

Ціннісно-сміслові компетенції пов'язані з ціннісними орієнтирами майбутніх учителів, їх здатністю бачити й розуміти навколишній світ, орієнтуватися в ньому, усвідомлювати свою роль і призначення, уміти вибирати цільові настанови для своїх дій і вчинків, ухвалювати рішення. Ці компетенції забезпечують механізм самовизначення майбутнього вчителя-вихователя в ситуації взаємодії зі школярами у сфері дозвілля. Нами запропоновано уведення в зміст дисциплін психолого-педагогічного циклу таких тем: “Зміст, структура, форми, методи, особливості дозвіллевого часу школярів”, “Особливості проведення дозвіллевого часу в різні вікові періоди”, “Місце і значення вчителя у взаємодії зі школярами під час дозвілля”, “Умови, що забезпечують ефективність взаємодії вчителя зі школярами у сфері дозвілля”. Саме засвоєння студентами вищих педагогічних навчальних закладів цієї підсистеми знань і

відповідних умінь у поєднанні з ціннісно-смысловим самовизначенням у педагогічній діяльності надає їм спрямування до саморозвитку, самореалізації у виховній роботі зі школярами

Загальнокультурні компетенції представляють пізнання й досвід діяльності в галузі культури, духовно-етичні основи життя майбутнього вчителя.

До навчально-пізнавальних компетенцій належать способи організації цілепокладання, планування, аналізу, рефлексії, самооцінки. Студенти при цьому опановують креативні навички (здобування знань безпосередньо з навколишньої дійсності, використання прийомів вирішення навчально-пізнавальних проблем, уміння діяти в нестандартних ситуаціях). Ця частина оновленого змісту підготовки містить: сутність технологій виховання, власну аргументацію цілей та завдань особистісної взаємодії зі школярами у сфері дозвілля; моделювання як конструкцію змісту, форм, методів організації дозвілля школярів, яка відображає певний засіб взаємодії зі школярами у зазначеній вище сфері. Це дозволяє студенту актуалізувати власне ставлення до дозвілля школярів, визначати шляхи психолого-педагогічного супроводу та педагогічної підтримки їх (школярів) у напрямі особистісного розвитку.

Інформаційні компетенції – навички діяльності щодо інформації з навчальних предметів і в цілому освітніх галузях; уміння користуватися сучасними засобами інформації, пошук, аналіз і відбір необхідної інформації, її перетворення, збереження і передача.

Комунікативні компетенції базуються на таких компонентах: знання мов, способів взаємодії з навколишніми; навички роботи в групі, колективі; володіння різними соціальними ролями тощо. У цьому напрямі в змісті розглядається спілкування як феномен людського буття, комунікативні якості вчителя та їх роль в особистісному становленні школяра, спілкування як провідна діяльність школярів під час дозвілля, техніки взаємодії, взаєморозуміння та взаємовпливу вчителя і школярів у просторі дозвілля школярів.

Соціально-трудова компетенція – виконання ролі громадянина, представника, споживача тощо.

Компетенції особистісного самовдосконалення. Майбутні вчителі опановують способи діяльності на основі перспектив свого особистісного розвитку та з урахуванням об'єктивних і суб'єктивних можливостей, що знаходять віддзеркалення в безперервному самопізнанні, розвитку необхідних сучасній людині особистісних якостей.

Інший підхід до формування компетентності як базової спрямованості змісту освіти, визнаний нами як провідний, пов'язаний з роботою О. Є. Лебедева [5, с. 6]. Принципово важливим для нашого дослідження є визначення компетентності як здатності діяти в ситуації невизначеності. Для вчителя, який взаємодіє зі школярами у сфері дозвілля, таке визначення спонукає до творчого саморозвитку, мобільності у прийнятті педагогічно доцільних рішень. Із зазначеної позиції постають такі цілі підготовки майбутніх учителів до організації дозвілля школярів:

- навчити вирішувати проблеми особистісного розвитку школярів; знаходити оптимальні способи досягнення поставленої мети; оцінювати отримані результати; організувати свою пізнавальну діяльність; співпрацювати з однокурсниками, обмінюючись при цьому поглядами на зміст і технологічні елементи особистісної взаємодії зі школярами у сфері дозвілля;

- навчити пояснювати явища, що відбуваються в соціокультурному середовищі дозвілля школярів, їх сутність, причини, взаємозв'язки;

- навчити орієнтуватися в ключових проблемах розвитку особистості школяра різного вікового періоду;

- навчити орієнтуватися у світі цінностей, вирішувати аксіологічні проблеми;

- навчити вирішувати проблеми особистісної взаємодії зі школярами (комунікативні, особистісно-розвивальні, проблеми співробітництва тощо).

Ми вважаємо, що здатність вирішувати проблеми, пов'язані з дозвіллям школярів, має такі складові: орієнтація на ціннісно-смыслову сприйняття особистісної взаємодії зі школярами у сфері дозвілля; теоретичні та прикладні знання, необхідні для розуміння сутності проблем дозвілля школярів і вибору шляхів їх вирішення; уміння, необхідні для визначення найбільш ефективних форм і методів взаємодії зі школярами в досліджуваній нами сфері їх життєдіяльності.

Зазначимо, що спирання на компетентнісний підхід означає вихід за коло навчальних предметів із психолого-педагогічних дисциплін під час підготовки майбутніх учителів до організації дозвілля школярів, оскільки мета (розвиток здібностей вирішувати проблеми дозвілля) досягається і через організацію позааудиторної діяльності, яка надає змогу аналізувати, пропонувати, обговорювати зазначені вище проблеми і здійснювати творчо-розвивальну діяльність.

Компетентнісний підхід передбачає зміни в предметних програмах [5, с. 11], пов'язаних із розвитком пізнавальної самостійності майбутніх учителів, їх становленням як компетентної особистості під час особистісної взаємодії зі школярами у сфері дозвілля. У результаті формується ключова компетентність, яка виявляється "як особистісно усвідомлювана, що увійшла в суб'єктивний досвід і має особистісний зміст системи знань, умінь, навичок" [2, с. 30].

Розгляд концептуальних підходів до визначення змісту підготовки майбутніх учителів до організації дозвілля школярів показує, що він має бути пов'язаний із різними аспектами розглянутих вище концепцій, тобто характеризуватися поліпарадигмальністю. На цю характерну особливість конструювання змісту освіти звертає увагу М. В. Богуславський, який стверджує, що в сучасних умовах складається багатовимірною модель теоретичних основ змісту освіти, де традиційні складники – матеріальна (змістова) та формальна (діяльнісна, розвивальна) – доповнюється ще двома параметрами – зовнішнім змістом і внутрішніми новоутворенням, які відбуваються в особистості в процесі освіти [1].

Активність особистісної взаємодії у сфері дозвілля школярів передбачає сформованість певних умінь і навичок, що складає необхідний досвід педагогічної діяльності та забезпечує здатність до рефлексії та саморозвиток. Включення в зміст підготовки досвіду творчої діяльності та розвиток творчого потенціалу майбутнього вчителя, ми вважаємо, є особливо важливою складовою визначеного нами новоутворення – культури особистісної взаємодії. Компонент емоційно-ціннісних відношень, на жаль, не є достатньо розробленим у теорії і практиці підготовки майбутніх учителів до виховної діяльності. Ми вважаємо, що визначення майбутнього вчителя в сенсі свого життя і професійно-педагогічної діяльності надає змогу наповнювати педагогічну діяльність альтруїстичними ідеями життєвих цінностей: людина, якій я в змозі допомогти у самовизначенні; взаємини зі школярами як взаєморозвивальні; час дозвілля і час праці як цінність саморозвитку тощо.

Висновок. Розглянуті положення інтегровані в змісті освіти вищих педагогічних навчальних закладах, що визначається як ієрархія понять навчального матеріалу за дидактичною значущістю: загальнонаукові, загальнопедагогічні, професійні. При цьому професійні поняття, що мають внутрішньоструктурну ієрархію, становлять основу змісту навчального матеріалу, яка координує зміст лекційних, семінарських і практичних занять, а також інших видів і форм організації навчання.

Література

1. Богуславский М. В. Типология подходов к развитию теории содержания общего среднего образования в отечественной педагогике XX века [Електронний ресурс] / М. В. Богуславский // Классическая дидактика и современное образование. – Режим доступу: <http://lerner.edu.3000.ru/feed/book.htm>. – Назва з екрана.
2. Бондаревская Е. В. Парадигмальный подход к разработке содержания ключевых педагогических компетенций / Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич // Педагогика. – 2004. – № 10. – С. 23–31.
3. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії / І. А. Зязюн. – К. ; Черкаси : ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2008. – 605 с.
4. Иванова Т. В. Культурологическая подготовка будущего учителя : монография / Т. В. Иванова. – К. : ЦВП, 282 с.
5. Лебедев О. Е. Компетентностный подход в образовании / О. Е. Лебедев // Школьные технологии. – 2004. – № 5. – С. 3–13.
6. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированного образования / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.
7. Шиянов Е. Н. Полипарадигмальность как методологический принцип современной педагогики / Е. Н. Шиянов, Н. Б. Ромаева // Педагогика. – 2005. – № 9. – С. 17–25.

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ

УДК 378.147:811.112.2

**ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД У НАВЧАННІ ІНШОМОВНОГО
ТВОРЧОГО ПИСЬМА**

Андрійко І. Ф.

У статті обґрунтовуються можливість і необхідність застосування особистісно-орієнтованого підходу у навчанні творчого писемного мовлення майбутніх вчителів іноземних мов і характеризуються особливості його реалізації на основі порівняльного аналізу творчого і функціонального письма.

Ключові слова: іноземна освіта, особистісно-орієнтований підхід, іноземне творче письмо, продуктивне письмо, функціональне письмо, процесуальний метод, жанровий метод.

В статье обосновываются возможность и необходимость применения лично-ориентированного подхода в обучении творческой письменной речи будущих учителей иностранного языка и характеризуются особенности его реализации на основе сравнительного анализа творческого и функционального письма.
Ключевые слова: иноязычное образование, лично-ориентированный подход, иноязычное творческое письмо, продуктивное письмо, функциональное письмо, процессуальный метод, жанровый метод.

The author argues for the possibility and necessity of applying the learner-centered approach to teaching creative writing to future foreign language teachers and characterizes the peculiarities of its implementation, drawing on the comparative analysis of creative and functional writing.

Key words: foreign language teaching, learner-centered approach, foreign language creative writing, productive writing, functional writing, process approach, genre approach.

Антропоцентричність, тобто спрямованість на людину як особистість, є характерною ознакою багатьох сучасних педагогічних технологій [4; 8]. Гуманістична ідея врахування і розвитку не лише когнітивних, але і ціннісно-сміслових механізмів становлення особистості у навчально-виховному процесі не є новою і найбільш повно представлена сьогодні в особистісно орієнтованій моделі освіти (І. Д. Бех, 1998, Є. В. Бондаревська, 2007, В. В. Рибалка, 1998, В. В. Серіков, 2012, А. В. Хуторський, 2007, І. С. Якиманська, 1996, 2000). В останні два десятиріччя особистісно орієнтований підхід (далі – ООП) вважається визнаним методологічним принципом організації навчання різних дисциплін, зокрема й іноземних мов [3, с. 22; 5; 7, с. 14; 9, с. 17]. Проте як і будь-який інструментарій, він потребує певного удосконалення і корекції залежно від аспекту викладання, що зумовлює **актуальність** цієї розвідки. **Метою** статті є обґрунтування можливості і необхідності застосування ООП у навчанні іноземного писемного мовлення у мовному ВНЗ і виявлення особливостей його реалізації у цьому виді мовленнєвої діяльності.

Слід зазначити, що у методиці навчання іноземних мов (далі – ІМ) становлення особистісно орієнтованого підходу проходило у руслі комунікативного підходу до навчання ІМ, що бере свій початок у 70-ті рр. ХХ ст. у зв'язку з новою метою навчання – оволодіння ІМ як засобом спілкування, або комунікації [1, с. 105]. Найбільш детальне обґрунтування з психологічної точки зору ООП знайшов у працях І. О. Зимньої (1989; 1991), яка характеризує його з позицій теорії діяльності (О. М. Леонтьєв, С. Л. Рубінштейн), теорії мовленнєвої діяльності (О. О. Леонтьєв, М. І. Жинкін, Л. С. Виготський), теорії міжособистісних відносин (А. В. Петровський, Б. Г. Ананьєв, Б. Ф. Ломов) і визначає його як “ситуативно-комунікативно-особистісно-діяльнісний підхід” [5, с. 35]. Таким чином, термін “особистісно орієнтований підхід” є по суті скороченою назвою комплексного комунікативно-діяльнісного

підходу до навчання ІМ і підкреслює його психолого-педагогічний аспект, його зверненість до суб'єкта навчання, першочерговість завдань розвитку особистості: її культури, досвіду, рефлексії, способів самоорганізації і самореалізації.

Отже, особистісно орієнтований підхід нерозривно пов'язаний із діяльнісним і компетентнісним підходами в освіті, оскільки, по-перше, може бути реалізований на заняттях з ІМ тільки у процесі безпосереднього виконання учнем / студентом певного виду мовленнєвої діяльності, а по-друге, він спрямований на формування у суб'єкта навчання певного рівня іншомовної комунікативної компетенції і набуття ним власного компетентнісного (життєвого) досвіду здійснення іншомовного спілкування. Компетентність як певна властивість людини не може бути передана, розтиражована викладачем, як навчальний матеріал або знання. Вона може бути лише здобута особистістю власноруч завдяки її життєтворчій активності у різних видах людської діяльності [9, с. 12]. Без прояву активності, без актуалізації людиною свого "Я" було б неможливе, як слушно зауважує В. В. Серіков, відтворення на нашій планеті суто людських феноменів: творчості, моральних і естетичних цінностей, діалогу, взаєморозуміння, інновацій, демократії [9, с. 433]

У зв'язку з цим ООП розглядає учня як активного творчого суб'єкта навчальної діяльності і вимагає врахування його індивідуально-психологічних особливостей, здібностей, інтересів, потреб, існуючих знань у різних галузях, життєвого досвіду, емоційного стану, морально-етичних цінностей [1, с. 129].

Під впливом ООП, який став розроблятися через духовну кризу сучасної техногенної цивілізації і кризи предметно-знаннєвої парадигми освіти, методика навчання ІМ переглянула трактування таких базових понять, як "навчання" та "освіта", і, відповідно, внесла зміни у формулювання цільового та змістового компонентів навчання. Замість терміна *навчання ІМ* останніми роками набув поширення запропонований Ю. І. Пассовим більш ємкий термін *іншомовна освіта*. Метою іншомовної освіти на відміну від традиційного навчання ІМ проголошується не формування знань, навичок і умінь для практичних цілей, а розвиток вторинної мовної особистості (у термінології І. І. Халєєвої і Н. Д. Гальскової), homo moralis (у термінології Ю. І. Пассова) – людини духовної, моральної, яка не тільки щось знає і вміє, але творить і хоче діяти, має певні ціннісні орієнтири у житті, володіє культурою праці, споживання, спілкування, пізнавального процесу, світосприйняття, естетичного опанування дійсності [7, с. 10–18]. Саме культура як система цінностей наповнює зміст освіти. Іншомовну освіту Ю. І. Пассов тлумачить як процес передачі іншомовної культури з боку викладача і процес присвоювання її з боку учня. Змістом цього процесу є становлення ключових *функцій особистості*: вибірковості, рефлексії, смислоутворення, прийняття відповідальності, орієнтації на іншу людину як джерело власного розвитку, саморегуляції, креативності, внутрішньої свободи (у прийнятті рішень, у ситуації вибору) [9, с. 427]. Якщо не брати до уваги критику Ю. І. Пассова щодо компетентностей і компетентнісного підходу, то можна стверджувати, що його культуросообразна модель іншомовної освіти є чудовим прикладом реалізації особистісно орієнтованого підходу в сфері викладання ІМ. Вона підтверджує тезу про те, що будь-яка особистісно орієнтована освіта – це завжди одна з культурологічних, гуманітарних моделей освіти, що протистоїть технократичним, прагматичним, функціональним підходам і технологіям, оскільки основу її змісту складають важливі особистісні характеристики індивіда.

Розмірковуючи над можливістю застосування основних положень ООП у розвитку іншомовної комунікативної компетенції студентів старших курсів мовних факультетів у такому складному виді мовленнєвої діяльності, як письмо, ми на основі багаторічних спостережень і отриманих експериментальних даних прийшли до висновку, що саме словесно-художня творчість студентів, або творче письмо, є тим благодатним ґрунтом, на якому ідеї особистісно орієнтованої освіти можуть дати гарні результати. З метою аргументації цієї тези, а також з метою з'ясування сутності ООП у навчанні іншомовного творчого письма вважаємо за доцільне провести порівняльний аналіз іншомовного творчого письма та інших видів продуктивного письма.

Термін *іншомовне творче письмо* (далі ІТП) ми розуміємо як уміння створювати оригінальні авторські тексти літературного характеру з опорою на власну фантазію, уяву, життєвий і читацький досвід, рефлексію. Творче письмо має за мету розкриття власної картини світу, самовираження того, хто пише, здійснення емоцій-

ного впливу на читача. Продуктом цього виду писемно-мовленнєвої діяльності є власні оповідання, короткі історії, психологічні нариси, сповіді чи епістолярні твори.

Продуктивне письмо, за визначенням О. Б. Тарнопольського – це письмо для практичних цілей (ділове / приватне листування, оголошення, автобіографія, заява, резюме, реферат тощо) і письмо для академічних цілей (есе, анотація, стаття, рецензія, доповідь, презентація, проект) [10, с. 99–100]. У методиці навчання ІМ існує загальна думка, що продуктивне письмо вже є свідомим довільним актом творчості і самовираження того, хто пише, і тому, з дидактичної точки зору, його достатньо для розвитку всіх складових компонентів іншомовної комунікативної компетенції у письмі майбутніх учителів ІМ. Питання про навчання творчого (креативного) письма майже не розглядається [6, с. 8; 10, с. 94–95].

Ми поділяємо думку німецьких методистів Ф. Германнса (F. Hermanns, 1988) та П. Портманна (P. Portmann, 1991), які характеризують такі види продуктивного письма як *комунікативно-прагматичне, або функціональне, письмо*, оскільки в основу їх навчання покладено протилежний до ООП функціональний жанровий підхід [2]. Прагматизм цього підходу виявляється у тому, що навчання іншомовного писемного мовлення носить професійно спрямований характер, як і навчання ІМ у цілому, і має на меті формування перш за все тих умінь, які будуть потрібні студентам в їхній майбутній професійній діяльності: вміння запиту, передачі, збереження та обробки інформації, вміння надавати аргументи, докази, коментарі, оцінку, робити висновки, посилення, виражати власне ставлення до об'єкта письма тощо [10, с. 75–76]. Предметом навчання виступають логіко-композиційні структури різних за комунікативною метою жанрів текстів (Textsorten), функції текстів та мовні засоби їх вираження (способи зв'язку, аргументації, вираження комунікативного наміру, топікальні ланцюжки, ідіоматичні вирази тощо).

Характерною рисою більшості таких жанрів текстів є їх належність до офіційно-ділового, публіцистичного або наукового стилю мовлення і, як наслідок цього, пріоритет готових мовних форм: спеціальної лексики, кліше, штампів, стандартних зворотів, скорочень, стислих синтаксичних конструкцій, пасивного стану, номінальних груп тощо. Головною метою студентів під час текстової діяльності є правильне використання вивчених мовних засобів у писемній комунікації. Правильність такого письма означає не стільки граматичну чи лексичну правильність, скільки комунікативну правильність мовлення, тобто його стилістичну адекватність щодо ситуації спілкування, його автентичність, прийнятність з боку носіїв мови. Основу навчання функціонального письма завжди складає граматичний, стилістичний, соціокультурний аналіз тексту-зразка або контрастивний аналіз декількох відібраних текстів різних жанрів. Таким чином, студенти отримують знання того, що "робить текст текстом", і навички та вміння писемного висловлювання думок іноземною мовою.

За своїм характером і метою функціональне письмо пов'язане і опосередковує такі види людської діяльності, як науково-дослідну і управлінську діяльність (термін В. Я. Ляудис, 1983), і може бути включене до сфери виробничої (матеріально-практичної) діяльності, а також частково до сфери культурологічного спілкування (термін І. І. Халєєвої, 1989).

За особистісно орієнтованого підходу до навчання іншомовного писемного мовлення змінюється вектор процесу навчання студентів: від продукту письма як предмета до процесу писемно-мовленнєвої діяльності, від тексту до автора тексту. Саме процес породження тексту служить відправною точкою у навчанні студентів іншомовного писемного мовлення. Це означає, що процес навчання будується не як лінійний ланцюжок мовних, репродуктивних, репродуктивно-продуктивних і, нарешті, продуктивних вправ з метою поступового формування знань, навичок та умінь, а як продуктивна навчальна ситуація, метою якої є створення студентами власних творів, а не репродукування чужих текстів. Мовні засоби вивчаються у контексті процесу написання твору. Створюючи власний текст, автор реалізує себе не як носій певної соціальної ролі, а насамперед як особистість, оскільки висловлює при цьому свої почуття, переживання, думки, суб'єктивні погляди на життя. Твори, які несуть у собі індивідуальний досвід, характер, миттєвий настрій того, хто пише, належать здебільшого до літературно-художнього стилю мовлення і не мають суворої, однотипної структури та стандартного набору мовних засобів. Звідси зрозуміло, що мета навчання іншомовного письма на основі ООП децю інша, а саме: формування у студентів навичок і умінь створення оригінальних авторських текстів літературного характеру.

Це вимагає неабиякої творчості і фантазії від студентів, тому ми і позначаємо такий вид письма як “творче (креативне) письмо” або “особистісно орієнтоване письмо”.

Відповідно до мети змінюються і компоненти змісту. В першу чергу це стосується психологічного (процесуального) аспекту – набору вмінь. Виходячи з механізму художньої творчості і стадій роботи митця, ми визначили дві групи вмінь студентів зі створення власних оригінальних авторських текстів.

Першу групу становлять загальні уміння, характерні для будь-якої писемно-мовленнєвої діяльності, а саме: 1) уміння об’єктивації (термін Д. М. Узнадзе), тобто усвідомлення, в нашому випадку – стильових і жанрових особливостей іноземної лірико-епічної прози та механізму породження художнього твору; 2) уміння упередження власного тексту (термін М. І. Жинкіна); 3) уміння критики тексту (термін М. І. Жинкіна).

До другої групи входять специфічні вміння, потрібні для створення лише лірико-епічних текстів (оповідань, історій тощо): 1) уміння створювати словесний портрет персонажа; 2) уміння описувати час і місце дії; 3) уміння передавати настрої, думки, почуття героїв; 4) уміння оцінювати події та персонажі, робити висновки і висловлювати власну точку зору; 5) уміння логічно й послідовно розвивати сюжет оповідання; 6) уміння вести розповідь як в об’єктивній, аукторіальній формі від 3-ої особи, так і в суб’єктивній, персональній формі від 1-ої особи.

На відміну від продуктивного функціонального письма творче особистісно орієнтоване письмо опосередковує інший вид людської діяльності – словесну творчість (В. Я. Ляудис) – і реалізується у сфері культурологічного спілкування (І. І. Халєєва) або у сфері художньої комунікації (А. І. Домашнєв).

Суттєві відмінності функціонального і особистісно орієнтованого підходів до навчання іншомовного писемного мовлення подано у порівняльній таблиці (див. табл. 1).

Таблиця 1

Порівняльні характеристики функціонального та особистісно-орієнтованого підходів до навчання іншомовного писемного мовлення

Критерії зіставлення	Функціональний підхід (функціональне письмо)	Особистісно орієнтований підхід (особистісно орієнтоване письмо)
1. Комунікативна мета писемно-мовленнєвої діяльності	Вирішення конкретного одиничного практичного завдання, напр.: запит або передача інформації	Розкриття власної картини світу, свого творчого потенціалу, здійснення емоційної інтеграції з іншими особистостями
2. Функція автора твору як суб’єкта діяльності	Носій певної соціальної ролі	Особистість / індивідуальність зі своїм внутрішнім світом, інтелектом, думками, почуттями, характером
3. Сфера людської діяльності, в якій використовується цей вид письма	Сфера матеріально-практичної, виробничої діяльності, частково сфера культурологічного спілкування	Сфера культурологічного спілкування
4. Мета навчання іншомовного писемного мовлення	Формування необхідних з т. зв. навчальної і професійної діяльності навичок і умінь продуктивного письма	Формування навичок і умінь створення оригінальних авторських текстів літературного характеру
5. Зміст навчання (лінгвістичний компонент – текстовий і мовний матеріал)	Автентичні тексти офіційно-ділового, публіцистичного, наукового стилів, жанри есе, статті, звіти, тексти доповідей, презентації, ділові і приватні листи, резюме, реферати тощо. Спецлексика, кліше, штампи, звороти, скорочення тощо.	Автентичні тексти літературно-художнього стилю, жанри лірико-епічної прози: оповідання, історії, нариси, сповіді, щоденникові записи. Стилістичні засоби різних рівнів
6. Методи і прийоми навчання	Текстуальний і жанровий методи (підходи): орієнтація на текст як кінцевий продукт. Прийоми – аналіз тексту-зразка та його наслідування	Процесуальний метод (підхід) і частково жанровий: орієнтація на автора тексту і на процес (етапи) породження тексту. Прийоми для рефлексії, уяви і фантазії, аналізу

Отже, ООП дозволяє формувати у студентів здатність практичного користування іншомовним писемним мовленням не тільки як засобом спілкування і пізнання, але й творчості відповідно до досягнутого програмного рівня володіння ІМ. Особливість реалізації особистісно орієнтованого підходу у навчанні творчого письма полягає у тому, що основна увага і викладача, і студента приділяється не тексту як продукту письма, а процесу (етапам і прийомам) створення тексту і вирішенню насамперед емоційних, а вже потім розумових і лінгвістичних завдань автора. Вправлення у творчому письмі позитивно впливає на весь спектр професійних і загальнолюдських якостей і здібностей майбутнього вчителя ІМ. Перспективи подальшої розвідки вбачаємо в уточненні ролі викладача, а також способів і критеріїв контролю в процесі навчання студентів іншомовного творчого письма.

Література

1. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М. : ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Андрійко І. Ф. Зарубіжні методичні концепції навчання іншомовного писемного мовлення та їх застосування в українському вузі / І. Ф. Андрійко // Іноземні мови. – 2001. – № 3. – С. 22–25.
3. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика : учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – 4-е изд., стер. – М. : Издательский центр “Академия”, 2007. – 336 с.
4. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.
5. Зимняя И. А. Психология обучения неродному языку / И. А. Зимняя. – М. : Русский язык, 1989. – 219 с.
6. Мазунова Л. К. К вопросу о системе обучения иноязычному письму в языковом вузе / Л. К. Мазунова // Иностранные языки в школе. – 2005. – № 4. – С. 6–12.
7. Пассов Е. И. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного / Е. И. Пассов, Н. Е. Кузовлева. – М. : Русский язык. Курсы, 2010. – 568 с.
8. Пехота О. М. Освітні технології : навч.-метод. посіб. / О. М. Пехота, А. З. Кік-тенко, О. М. Любарська та ін. ; за заг. ред. О. М. Пехоти. – К. : А. С. К., 2001. – 256 с.
9. Сериков В. В. Развитие личности в образовательном процессе: монография / В. В. Сериков. – М. : Логос, 2012. – 448 с.
10. Тарнопольський О. Б. Методика навчання студентів вищих навчальних закладів письма англійською мовою / О. Б. Тарнопольський, С. П. Кожушко. – Вінниця : Нова книга, 2008. – 288 с.

УДК 374.7:37.091:001.895

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ СПІВРОБІТНИКІВ У МЕЖАХ ПЕДАГОГІЧНОГО ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Баніт О. В.

Розкрито особливості застосування інноваційних технологій навчання в межах педагогічного вищого навчального закладу. Запропоновано систему тренінгів з розвитку педагогічної майстерності викладачів вищої школи як один із засобів внутрішньофірмової підготовки.

Ключові слова: інноваційні технології, внутрішньофірмова підготовка, тренінг, педагогічна майстерність.

Раскрыто особенности использования инновационных технологий обучения в педагогическом высшем учебном заведении. Предложено систему тренингов по развитию педагогического мастерства преподавателей высшей школы как один из способов внутрифирменной подготовки.

Ключевые слова: инновационные технологии, внутрифирменная подготовка, тренинг, педагогическое мастерство.

The article reveals peculiarities of using innovative educational technologies at a higher pedagogical educational institution and proposes a system of training sessions aimed at developing pedagogical prowess of higher school teaching staff as one of the ways of in-house training.

Key words: innovative technologies, in-house training, pedagogical prowess.

Протягом останніх кількох десятиліть в освіті відбувається трансформація традиційних способів передавання готових знань, створюються нові технології навчання, які уможливають задоволення потреб як окремої особистості, так і суспільства загалом. Актуальність використання інноваційних технологій навчання у процесі внутрішньофірмової підготовки персоналу пов'язана насамперед із створенням у межах організації умов для розвитку та самореалізації кожного співробітника, формування нового покоління, здатного навчатися протягом життя.

Внутрішньофірмова підготовка, яку ще називають корпоративним навчанням, набувала широкого розповсюдження переважно на промислових підприємствах. Роль і місце такого виду роботи в межах педагогічного вищого навчального закладу, застосування інноваційних технологій, підготовка кадрів, які мають проводити навчання, та низка пов'язаних із цим інших питань потребують вирішення.

Дослідження учених про вищу школу здебільшого спрямовані на удосконалення процесу підготовки студентів – майбутніх учителів (О. Вербицький, О. Леонтьєв, О. Щербаков), застосування активних та інтерактивних форми навчання (І. Вачков, В. Федорчук), розвиток педагогічної майстерності вчителів (Н. Кузьміна, І. Зязюн, П. Каптерев).

Проте і досі залишається багато питань, що не дозволяють узагальнити об'єктивні процеси у сфері навчання науково-педагогічних працівників у межах вищого навчального закладу з метою сприяння їх вирішенню на теоретичному, методичному і практичному рівнях.

Мета статті – розкрити особливості використання інноваційних технологій навчання співробітників у межах педагогічного вищого навчального закладу.

Внутрішньофірмова підготовка персоналу передбачає навчання в межах організації. Педагогічний навчальний заклад ми розглядаємо як організацію, а науково-педагогічний колектив у цьому контексті можна назвати педагогічним персоналом. Внутрішньофірмова підготовка в межах педагогічного вищого навчального закладу – це організація неперервного процесу розвитку професійної майстерності викладачів на період між курсами підвищення кваліфікації.

Ураховуючи обмеженість часу на навчання в умовах напруженої професійної діяльності, важливо за короткий час активізувати викладачів до самостійної роботи. Однією з інноваційних форм роботи в цьому напрямі є тренінг. З огляду на швидкі

зміни в усіх галузях життя ефективними стають тренінги, спрямовані на пошук шляхів урегулювання можливих кризових ситуацій у майбутньому, формування в педагогів здатності спокійно вирішувати щоденні особисті та професійні проблеми.

Тренінг зазвичай розглядають як запланований процес, призначений надати або поновити знання та навички і перевірити ставлення до проблеми, ідеї, поведінки з метою їх зміни чи оновлення [1; 2; 8].

Як підкреслює І. Вачков, тренінг – це ефективна форма педагогічного впливу для активізації засвоєння знань, інструмент формування умінь і навичок, спілкування в довірливій атмосфері і неформальній обстановці, форма розширення досвіду, пізнання особистістю себе і навколишнього світу, а також форма групової роботи, яка забезпечує активну участь і творчу взаємодію учасників між собою і з тренером [1, с. 130].

В основу розробки тренінгів покладена ідея про те, що практичне навчання має спиратися на власний досвід учасника, його знання і, головне, – на готовність до змін, пошуку нових форм організації діяльності та оволодіння необхідними для цього знаннями, уміньми й навичками. Тому під час тренінгу важливо активно практикуватися, експериментувати і перевіряти свої уявлення й висновки в різноманітних уявних і змодельованих ситуаціях. У результаті формуються й закріплюються навички ефективної діяльності та поведінки, що дає змогу учасникові уникнути помилок у реальних умовах і допомагає швидше приймати оптимальні рішення [8, с. 22].

Для педагогів вищої школи важливим напрямом професійного розвитку є педагогічна майстерність. Тематика занять тренінгу, присвяченого розвитку педагогічної майстерності, може бути наступною:

- професійно-педагогічне спілкування;
- педагогічна техніка;
- педагогічні здібності;
- керування психічним самопочуттям;
- самоосвіта та самовдосконалення викладача.

Завершується тренінг складанням індивідуального плану та програми самовдосконалення на міжтренінговий період.

Розглянемо детальніше кожен напрям роботи.

Професійно-педагогічне спілкування є системою способів і прийомів соціально-психологічної взаємодії викладача і студентів, змістом якої є обмін інформацією, здійснення виховного впливу, налагодження взаємовідносин. Педагогічне спілкування передбачає виконання системи важливих функцій: обмін інформацією, міжособистісне пізнання, організація та регуляція взаємостосунків і спільної діяльності, здійснення виховного впливу, педагогічно доцільна самопрезентація викладача.

У процесі цього тренінгу викладачі мають можливість удосконалити знання, вміння і навички за такими напрямками: педагогічний такт і стиль спілкування, спілкування з індивідумом і аудиторією, попередження конфліктних ситуацій, техніка публічного виступу, засвоєти правила, що забезпечують успіх у спілкуванні.

Нині виявляється тенденція зміни функціональної структури впливу викладача на студента. Якщо протягом усієї історії людства в ній значно переважав інформаційний аспект, то сьогодні у зв'язку з розвитком засобів масової комунікації викладач перестає бути єдиним джерелом нової інформації. Його роль переходить в іншу площину – бути провідником у світі знань, вчити самостійно здобувати знання, “вчити життю”. Активізується функція передачі студентові повноважень із самоконтролю, самоорганізації, самооцінки. Від викладача студент зможе отримувати допомогу в життєвому і професійному самовизначенні, у пошуку власного стилю діяльності, в подоланні бар'єрів пізнання і особистісних проблем у процесі педагогічного спілкування.

Підкреслюючи значущість навчально-виховних функцій педагогічного спілкування, О. Леонтьєв зазначає, що оптимальне педагогічне спілкування – це спілкування викладача (і ширше – педагогічного колективу) зі студентами у процесі навчання, яке створює найкращі умови для розвитку мотивації студентів і творчого характеру навчальної діяльності, для формування особистості студента, забезпечує сприятливий емоційний клімат навчання (зокрема перешкоджає виникненню психологічного бар'єру), забезпечує керування соціально-психологічними процесами в аудиторії і дозволяє максимально використовувати в навчальному процесі особистісні властивості викладача [3, с. 21].

Педагогічна діяльність має суттєвий вплив на розвиток особистості викладача, зокрема на якості, які реалізуються у спілкуванні. Викладачів із великим стажем роботи завжди можна впізнати за особливим тоном голосу (вимогливим, владним або повчальним), за мімікою (вона чітко виражає оцінку дій партнера). Такі викладачі часто є категоричними і безапеляційними у висловлюваннях, схильні до нав'язування власної думки, намагаються подолати опір партнера, не вникаючи у його причини, прагнуть до надмірної нормативності поведінки тощо. Це є наслідком тривалої ролівої взаємодії, в якій викладач виступає домінуючою, авторитарною стороною з правом переваги, контролю, оцінки.

Тому важливе завдання для викладача – здійснювати постійне самоспостереження за власною поведінкою в ситуаціях позарольового спілкування, щоб своєчасно вловити в ньому ті зміни, які можуть унаслідок цього закріпитися, стати стійким стилем спілкування.

Стиль спілкування, який вибирає викладач, суттєво впливає на ставлення студентів до дисципліни, що він викладає. Надміру далека дистанція, яку встановлює викладач між собою і студентами, часто призводить до того, що студенти бояться звертатися до нього за поясненнями, приховують своє нерозуміння. Надто близька відстань, неформальні стосунки можуть викликати в студентів ілюзію необов'язковості, небажання глибоко засвоювати матеріал. Конфліктні стосунки, які виникають з викладачем, можуть призвести до ігнорування навіть його справедливих вимог. Необ'єктивність викладача щодо студента, невинувато занижена оцінка його здібностей і знань, нетактовність у спілкуванні можуть викликати глибокі емоційні травми, внаслідок чого навіть після закінчення навчального закладу в самотійній професійній діяльності звернення до відповідних знань може або блокуватись, або актуалізувати сліди пережитого.

Педагогічне спілкування завжди цілеспрямоване. При цьому сам педагог ніби знаходиться одночасно в декількох “площинах”: він безпосередньо взаємодіє з партнером, спостерігає за собою і своїми діями з позицій їх “професійної відповідності” (рефлексивний контекст спілкування), тримає на контролі свідомості ціль, яку прийняв найпершою, і одночасно оцінює доцільність її збереження або заміни на нову (раціональний контекст спілкування). Таким чином, часто педагогічне спілкування є засобом вирішення власних навчальних або виховних завдань, ініціатором, організатором і головною керівною ланкою якого є викладач.

Педагогічна техніка – це вміння використовувати власний психофізичний апарат як інструмент виховного впливу, це прийоми володіння собою (своїм організмом, настроєм, мовленням, увагою й увагою) і прийоми впливу на інших (вербальними й невербальними засобами). Викладач свідомо або на рівні підсвідомого подає не просто чисту інформацію студентам, а збагачує її власною почуттєвою сферою. Ця почуттєво-емоційна сфера породжує інформаційний образ, який діє на студента через слово, міміку, жести викладача, засоби навчання, котрі він використовує. У контексті дослідження надзвичайно цікавими є дослідження П. Каптерєва про шляхи одухотворення навчально-виховного процесу. Роздуми вченого ґрунтуються на переконанні, що до власне наукових елементів, які зумовлюють інтерес до навчання, приєднуються особистісні компоненти, носіями яких є викладач: “Причини привабливості занять полягають не в одних чисто наукових даних, у властивостях самих наук, але значною мірою в самому викладачеві, в його живому і різноманітному викладанні науки. Одна й та ж наука у викладанні різних осіб має притягуючу дію неоднакової сили: в одного викладача вона вирає, в іншого – програє” [4, с. 588].

П. Каптерєв розрізняє зовнішні та внутрішні засоби поживлення педагогічного процесу. До зовнішніх він відносить різноманітну наочність (картини, схеми, демонстраційні матеріали, експерименти тощо) і експресивні, акторські способи привертання уваги до навчального матеріалу (зміна динаміки голосу, жестикуляція, введення у розповідь незвичайних, раптових елементів: анекдот, образний вислів, порівняння).

При цьому слід урахувати також зворотну сторону такого процесу: якщо викладач, використовуючи ці зовнішні засоби, “грає” на занятті, акторствує, впадає в штучний пафос і одухотворення, то увага студентів часто зосереджується не на головній ідеї заняття, а на дріб'язкових деталях. Студенти здебільшого запам'ятовують саме другорядні аспекти цього заняття, і тому зовнішні засоби одухотворення заняття не є ефективними, якщо вони не пов'язані з внутрішніми. З-поміж внутрішніх засобів

оживлення педагогічного процесу провідне місце П. Каптерєв відводить “наявності в викладача живого інтересу до своєї науки ... живий інтерес викладача захоплює студентів, стимулює їх до занять наукою, а байдужість веде за собою спад інтересу” [4, с. 591].

Ці зовнішні та внутрішні засоби поживлення навчально-виховного процесу спрямовані або на організацію внутрішнього самопочуття педагога, або на вміння це почуття адекватно виявити зовні. І. Зязюн називає це внутрішньою і зовнішньою педагогічною технікою. Зовнішню педагогічну техніку учений пов'язує з умінням впливати на особистість і колектив: техніка організації контакту, навіювання, керування педагогічним спілкуванням тощо. Внутрішню – з володінням своїм організмом (мімікою, пантомімікою), керуванням емоціями, настроєм, увагою, зняттям зайвого психічного напруження, збудженням творчого самопочуття, технікою мовлення (дихання, дикція, гнучкість, темп тощо). Зовнішня техніка – це втілення внутрішнього переживання педагога в його тілесній природі: міміці, голосі, мовленні, рухах, пластиці. Внутрішня техніка – це створення внутрішнього переживання особистості, психологічне налаштування педагога на майбутню діяльність через вплив на розум, волю й почуття [7, с. 37].

Головними напрямками вдосконалення педагогічної техніки у тренінгу є:

- володіння своїм тілом: уміння ходити, сидіти, стояти;
- володіння мімікою, жестами;
- сформованість мовленнєвої культури: правильне професійне дихання, чітка дикція, належні темп і ритм, логічна побудова висловлювань тощо;
- уміння вправно й доцільно здійснювати окремі дидактичні операції (писати на дошці, користуватися технічними й наочними засобами навчання, ставити запитання, слухати відповіді, оцінювати навчальну діяльність студентів та ін.);
- мистецтво одягатися з урахуванням особливостей професійної діяльності.

Викладачу належить стратегічна роль у ході професійного і особистісного становлення студентів. Він визначає мету і завдання своєї дисципліни у взаємозв'язку з іншими дисциплінами; обмірковує зміст навчання, сучасні форми і методи, що сприяють активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів, форми контролю. Основними видами цієї діяльності є лекції, практичні, семінарські заняття, консультації, заліки, іспити, рецензування, організація захисту курсових робіт і проєктів, керівництво практикою студентів, керівництво дипломними роботами.

Кожний викладач є творцем світу, в якому живуть студенти упродовж лекції, семінарського та практичного заняття, виховного заходу та ін. Саме в цьому виявляється характер діяльності педагога. У кожному конкретному випадку, ввійшовши до аудиторії, викладач стає творцем або світлого, доброго, прекрасного, або бездушного, безрадісного світу.

У цьому складному процесі зростає роль *особистісних якостей та здібностей* педагога, які називають педагогічними здібностями. Майстерний викладач створює низку методичних прийомів шляхом спроб і добору найефективніших, відкидаючи ті, що не сприймаються студентами. Таким чином він виробляє власний почерк завдяки застосуванню індивідуальних прийомів.

Високий рівень майстерності надає новій якості всій його роботі: формується професійна позиція, що акумулює в собі вищі рівні спрямованості, знання і готовність до дії; розвинені знання стають інструментом для самоаналізу і виявлення резервів саморуку; високий рівень здібностей стимулює саморозкриття особистості, а вдосконалення педагогічної техніки – пошук результату, адекватного задуму.

Важливі дослідження, присвячені проблемі формування педагогічних здібностей, провела Н. Кузьміна. За її визначенням, педагогічні здібності – це “індивідуальні, стійкі властивості особистості, які перебувають у специфічній чутливості до об'єкта, засобів, умов педагогічної праці і створення продуктивних моделей, формування шуканих якостей в особистості вихованця” [5, с. 14]. Н. Кузьміна вважає, що від здібностей залежить легкість набуття знань і вмінь у тій чи іншій діяльності, але розвиваються ці психічні властивості в процесі самої цієї діяльності.

Якості особистості педагога як провідний фактор впливу на процес формування учнів та його педагогічні здібності розглядав у своїх працях О. Щербаків. Зокрема, він виділив: а) індивідуально-психологічні особливості – високі пізнавальні інтереси, любов до дітей і потреба працювати з ними; цілісний і твердий характер;

самостійність і діловитість; педагогічні здібності (адекватність сприйняття вчителем дитини, педагогічне прогнозування); б) практичні вміння і навички – загальнопедагогічні (інформаційні, орієнтаційні, розвивальні, мобілізаційні), загальнотрудові (конструктивні, організаційні), комунікативні (спілкування з різними людьми), самоосвіта (систематичне збагачення своїх знань, правильне їх застосування) [9, с. 94]. Заслуга О. Щербаківа в тому, що він диференціював загальнопедагогічні і вузькопрофесійні здібності вчителя.

Керування психічним самопочуттям є наступним важливим напрямом розвитку педагогічної майстерності викладачів вищої школи.

Педагогічна діяльність є емоційно напруженою, тому багато викладачів зазнають істотних труднощів, пов'язаних із нездатністю оперативно приймати рішення у стресових ситуаціях, не допускати грубих помилок і зберігати при цьому витримку, спокій. Педагогічна втома, надмірні витрати енергії послаблюють працездатність, призводять до роздратованості, авторитаризму, конфліктів навіть у разі найкращих початкових прагнень і гуманістичних поглядів.

Це не може не відбиватися на студентах. Нестриманість, необдумане поведінка педагога знижують самооцінку студента, запускають неусвідомлені захисні механізми, покликані допомагати людині зберегти своє “психічне обличчя”, рівень самоповаги. При цьому закріплюються негативні програми поведінки (агресивність, невротична замкненість у собі, рухове розгальмування тощо), проти яких, власне, і намагався боротися викладач.

Отже, викладач має справляти не тільки педагогічний, а й оздоровлювальний (тобто психотерапевтичний) вплив на інших. Тому викладачу необхідні не тільки знання, уміння, а й техніка, яка дає змогу враховувати особливості впливу підсвідомості на поведінку та використовувати психотерапевтичні прийоми самозахисту і впливу на інших для збереження здатності до самоцілення та впровадження здорового способу життя. Тренінгові заняття, на яких викладачі опановують вправи, покликані не лише ознайомити їх із елементами техніки аутогенного тренування, а й виховати потребу постійно займатися психофізичною саморегуляцією, що сприятиме розвитку педагогічної майстерності, збереженню здоров'я та поліпшенню стосунків зі студентами.

Завершується тренінг складанням *плану та програми самовдосконалення* викладача на міжтренінговий період. Викладачу важливо з перших кроків педагогічної діяльності усвідомлювати, що таке самоосвіта, самовдосконалення, саморозвиток, їх основні завдання, критерії, характеристики, та володіти ефективними методами роботи в цьому напрямі. Необхідність самовдосконалення диктується, з одного боку, самою специфікою педагогічної діяльності, її соціальною роллю, з іншого – реаліями й тенденціями неперервної освіти, що пов'язані з умовами педагогічної праці, потребами суспільства, які постійно змінюються, еволюцією науки й практики, зростаючими вимогами до людини, її здатності швидко та адекватно реагувати на зміну суспільних процесів і ситуацій, готовності перебудовувати власну діяльність, уміло вирішувати нові, більш складні завдання.

Програма самовдосконалення як постійної діяльності викладача, спрямованої на розширення і поглиблення професійно-методичних знань і вмінь, вдосконалення рівня предметної підготовки охоплює такі напрями самоосвіти: науково-дослідну роботу з певної теми; відвідування бібліотек, музеїв, виставок, театрів, клубів, наукових, технічних, художніх, спортивних товариств; участь у конкурсах та виставках, вивчення науково-методичної та навчальної літератури; оволодіння інноваційними технологіями; участь у засіданнях кафедр, предметних комісій; відвідування занять своїх колег, обмін думками з питань організації занять, змісту навчання, методів викладання; спілкування з ученими, цікавими людьми; теоретичну розробку і практичну апробацію різних форм занять, заходів, власних навчальних матеріалів; осмислення передового досвіду та узагальнення власної практичної діяльності.

Самовдосконалення починається з вироблення індивідуальної конкретної програми, в якій визначено мету та конкретні завдання. Як правило, викладачі визначають для себе тему або проблему наукового дослідження. У програмі (плані) передбачено добір літератури, пошук адрес передового педагогічного досвіду; потім визначається час на вивчення й аналіз зібраного банку даних з проблеми, ознайомлення з практичним досвідом інших закладів, відвідування курсів тощо. Далі

відпрацьовуються технології та здійснюється практична робота, у тому числі й експериментальна з теми дослідження. Завершується цей процес аналізом, оцінкою та самооцінкою ефективності виконаної роботи, в разі потреби – корегуванням педагогічної діяльності.

Якщо викладач не зупиняється на досягнутому, то проведена самоосвітня робота логічно переходить у науково-дослідницьку. На основі самопізнання, вироблення рефлексивного мислення, вміння вчитися відбувається трансформація розвитку в саморегульовану систему, перетворення стійкого інтересу особистості до самоосвіти в постійну життєву потребу в саморозвитку та самовдосконаленні.

Загалом, інтенсивна робота під час тренінгу як форма практичного заняття, що забезпечує максимальне наближення до реальності, відтворення й обігрування конкретної ситуації та поведінки її учасників, дає змогу досягнути високих результатів за короткий термін, а подальша система теоретичного та практичного післятренінгового супроводу забезпечує надійне закріплення матеріалу.

Організувати цей складний процес на високому професійному рівні, як справедливо стверджує Л. Лук'янова, зможе спеціаліст, підготовлений для роботи з дорослими. Такий викладач має бути експертом у технології навчання, консультантом, співавтором індивідуальних програм навчання, який створює комфортні умови процесу навчання і тільки потім – джерелом знань, умінь і навичок [6, с. 249].

Отже, стає очевидним, що для навчання співробітників у межах педагогічного вищого навчального закладу потрібні високоосвічені професіонали, які мають відповідну професійно-психологічну підготовку, що ґрунтується на андрагогічних засадах.

Перспективою подальших досліджень можемо визначити шляхи підготовки спеціалістів для внутрішньофірмового навчання співробітників у межах педагогічного вищого навчального закладу.

Література

1. Вачков И. В. Основы технологии группового тренинга : учеб. пособие / И. Вачков. – М. : Ось-89, 2001. – 224 с.
2. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А. А. Вербицкий. – М. : Высшая школа, 1993. – 204 с.
3. Леонтьев А.Н. Деятельность и личность / А. Н. Леонтьев // Вопросы философии. – 1974. – № 5. – С. 20–22.
4. Каптерев П.Ф. Избранные педагогические труды / П. Ф. Каптерев ; под ред. А. М. Арсеньева. – М. : Педагогика, 1982. – 706 с.
5. Кузьмина Н. В. Способности, одаренность, талант учителя / Н. В. Кузьмина. – Ленинград, 1985. – 165 с.
6. Лук'янова Л. Б. Особистість організатора навчання дорослих / Л. Б. Лук'янова // Педагогічна майстерність як система професійно-мистецьких компетентностей : матеріали звіт. наук. конф. Інституту пед. освіти і освіти дорослих НАПН України за 2009 рік. – Вінниця : Планер, 2010. – С. 249–250.
7. Педагогічна майстерність : підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін. ; за ред. І. А. Зязюна. – К. : СПД Богданова А.М., 2008. – 376 с.
8. Федорчук В. М. Соціально-психологічний тренінг "Розвиток комунікативної компетентності викладача" : навч.-метод. посіб. / В. Федорчук. – Кам'янець-Подільський : Абетка, 2006. – 239 с.
9. Щербаков А. И. Формирование личности учителя советской школы в системе высшего педагогического образования / А. И. Щербаков. – Л., 1967. – 266 с.

УДК 37.013.42

ФОРМУВАННЯ У МОЛОДОГО ПОКОЛІННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ

Бобро А. А.

У статті розкривається сутність понять “здоров’я”, “здоровий спосіб життя”. Автор наводить аналіз ситуації щодо формування здорового способу життя молоді та обґрунтовує особливості формування здорового способу життя у молодого покоління.

Ключові слова: здоров’я, здоровий спосіб життя, шкідливі звички.

В статье раскрывается сущность понятий “здоровье”, “здоровый образ жизни”. Автор осуществляет анализ ситуации относительно формирования здорового образа жизни молодежи и обосновывает особенности формирования здорового образа жизни у молодого поколения.

Ключевые слова: здоровье, здоровый образ жизни, вредные привычки.

The article explains the meaning of the concepts of “health”, “healthy way of life”. The author carries out analysis of the situation in teaching healthy lifestyle to youngsters and substantiates peculiarities of forming the healthy way of living in the young generation.

Key words: health, healthy way of living, bad habits.

Постановка проблеми. Здоров’я нації – один з основних показників суспільного та економічного розвитку держави. Здоров’я дітей – її майбутнє. Адже близько 75 % хвороб у дорослому віці є наслідком умов та способу життя в дитинстві та юності. За словами І. Павлова, здоров’я у зрілому віці треба заслужити. Людина могла б жити значно довше, якби не її недбале поводження з власним організмом. Потрібні ґрунтовні знання, велике бажання та сила волі, щоб бути і залишатися здоровим. Проблема здорового способу життя молоді набула такої актуальності, що сьогодні ми говоримо про неї як про глобальну загрозу всієї нації. Для вирішення її насамперед слід усвідомити для кожного з нас значущість самого поняття “здоровий спосіб життя”. Поступове усвідомлення на державному рівні значущості профілактики, збереження, підтримки та відновлення здоров’я нації передбачає знаходження шляхів підвищення у молодого покоління усвідомлення цінності здоров’я, здорового способу життя. Пріоритетним завданням системи освіти є формування в особистості відповідального ставлення до власного здоров’я і здоров’я свого оточення як найвищих суспільних та індивідуальних цінностей. Сьогодні, в умовах розбудови українського суспільства, проблема стану фізичного і психічного здоров’я підростаючого покоління набуває особливої гостроти, оскільки сучасна ситуація обтяжується високими показниками захворюваності молоді, зниженням якості медичного обслуговування, погіршенням екологічної ситуації, морально-духовною кризою. Згідно із сучасними дослідженнями, серед загальної кількості студентства, до моменту набуття вищої освіти здоровими залишаються лише 6 %, близько 45–50 % випускників мають морфофункціональні відхилення, а 40–60 % – хронічні захворювання, третя ж частина випускників мають обмеження у виборі професії. Від 20 до 80 % студентів набувають за роки навчання в університеті вади 2–5 систем організму [2].

Отже, дослідження проблеми формування здорового способу життя у молодого покоління є достатньо важливою актуальною проблемою.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У XIX – першій половині XX ст. розробленням теоретичних і практичних основ виховання в підростаючого покоління здорового способу життя займалося багато вчених. Зокрема, в цей час були визначені теоретичні основи розглядуваного процесу: відношення душі і тіла (К. Ушинський, П. Юркевич, Г. Ващенко); природовідповідність і гармонійність у тіловихованні (О. Духнович, В. Сухомлинський, К. Ушинський, Г. Ващенко); зв’язок оздоровчої роботи з різними напрямками виховання: фізичним і трудовим (М. Демков), естетичним (Г. Ващенко), релігійним (П. Юркевич), гігієнічним, родинним (К. Ушинський,

Г. Ващенко, В. Сухомлинський), патріотичним (І. Боберський, О. Тисовський, Г. Ващенко, А. Макаренко).

Із зарубіжних учених проблему здорового способу життя досліджували Л. Хей, Р. Фішер, Х. Данеш, Г. Маклауен, Д. Хамбург, К. Гланз, М. Левіс, Б. Рімер та ін.

Серед сучасних науковців, які займаються питаннями формування ціннісних орієнтацій молоді на здоровий спосіб життя, слід зазначити дослідження Т. Титаренко, О. Яременка, Н. Нікіфорова, І. Беха, Т. Глазько, С. Лапаєнко, Г. Ващенко, С. Омельченка, Р. Купчинова, Н. Паніної та інших.

Мета цієї статті – розглянути особливості формування в сучасній молоді здорового способу життя, зокрема студентства.

Результати теоретичного аналізу проблеми. Сьогодні проблема загрози здоров'ю розглядається світовою спільнотою як одна із загроз планетарного масштабу – антропологічна катастрофа, стверджує український вчений П. Гусак [1]. Сутність цього явища пов'язана з тим біологічним законом, відповідно до якого визначено, що кожен біологічний вид вмирає, якщо змінюються умови існування, до яких він був пристосований у процесі еволюції. На нашій Землі склалося так, що людська діяльність упродовж XX ст. і на початку XXI ст. не лише не протидіяла формуванню передумов антропологічної катастрофи, а навпаки – сприяла їх розвитку. За сучасними уявленнями, здоров'я розглядається не як суто медична, а як комплексна проблема, складний феномен глобального значення, тобто здоров'я визначається як філософська, соціальна, економічна, біологічна, медична, педагогічна категорія, як об'єкт споживання, вкладу капіталу, індивідуальна і суспільна цінність, явище системного характеру, динамічне, яке постійно взаємодіє з навколишнім середовищем. Великий тлумачний словник сучасної української мови здоров'я пояснює як стан організму, за якого функціонують усі його органи. За визначенням Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ), "здоров'я – це стан повного фізичного, духовного і соціального благополуччя, а не лише відсутність хвороб або фізичних вад" [4]. Тому здоров'я розглядається не лише як ресурс, а як мета життя.

Світова наука передбачає цілісний погляд на здоров'я як на феномен, що інтегрує принаймні чотири сфери здоров'я: фізичну, психічну (розумову), соціальну (суспільну) та духовну [3; 5]. Усі ці складові невід'ємні одна від одної, тісно взаємопов'язані, діють одночасно, а їх інтегрований вплив визначає стан здоров'я людини.

1. Фізичне здоров'я – це правильне функціонування всіх систем організму, позитивне ставлення до власного здоров'я, прагнення до фізичної досконалості й загальної фізичної працездатності, загартованість організму, дотримання раціонального режиму дня, виконання вимог особистої гігієни, правильне харчування.

2. Психічне здоров'я (психологічний комфорт) – відповідність когнітивної діяльності календарному віку, розвиненість довільних психічних процесів, наявність саморегуляції, адекватних позитивних емоцій; відсутність акцентуацій характеру, шкідливих звичок.

3. Соціальне здоров'я (соціальне благополуччя) – це передусім сформована громадянська відповідальність за виконання соціальних ролей у суспільстві; позитивно спрямована комунікативність; доброзичливість у ставленні до людей, здатність до самоактуалізації в колективі, самовиховання.

4. Духовне здоров'я (душевне) – пріоритетність загальноосвітніх цінностей; наявність позитивного ідеалу відповідно до національних і духовних традицій, працелюбність, добродійність, відчуття прекрасного в житті, природі, мистецтві. Духовне здоров'я можна визначити як здатність особистості регулювати своє життя та свою діяльність згідно з гуманістичними ідеалами, виробленими людством у процесі історичного розвитку. Саме духовне здоров'я є визначальним у ставленні людини до себе, до інших, до суспільства і пріоритетним в ієрархії аспектів здоров'я. В. О. Сухомлинський надавав великого значення духовному здоров'ю особистості. У книжці "Як виховати справжню людину" він наголошував на тому, що "духовне багатство людини – один з найважливіших показників її всебічного розвитку".

З позицій викладеного, розуміння феномену здоров'я людини походить від визначення поняття здорового способу життя. Згідно з даними вчених, здоров'я людини більш ніж на 50 % зумовлене її способом життя, близько 40 % – соціальними і природними умовами, а також спадкоємністю, і лише 10 % залежать від медичного обслуговування [5]. Доцільним буде спинитися на визначенні поняття "здоровий

спосіб життя”. Поняття “здоровий спосіб життя” ще в декларації Алма-Атинської міжнародної конференції охорони здоров'я 1978 р. було визначено як “все в людській діяльності, що стосується збереження і зміцнення здоров'я, все, що сприяє виконанню людиною всіх своїх людських функцій через діяльність з оздоровлення умов життя – праці, відпочинку, побуту” [6].

Здоровий спосіб життя містить у собі такі основні елементи:

- плідну працю;
- раціональний режим праці і відпочинку (при правильному режимі виробляється чіткий і необхідний ритм функціонування організму, який створює оптимальні умови для роботи та відпочинку і тим самим сприяє зміцненню здоров'я, поліпшенню працездатності та підвищенню продуктивності праці;
- викорінювання шкідливих звичок (тютюнопаління, вживання алкоголю, наркотиків), які є причиною багатьох захворювань, різко скорочують тривалість життя, знижують працездатність, згубно позначаються на здоров'ї молодого покоління і майбутніх дітей;
- оптимальний руховий режим, який зміцнює і розвиває кісткову мускулатуру, серцевий м'яз, судини, дихальну систему і багато інших органів, що значно полегшує роботу апарату кровообігу та благотворно впливає на нервову систему;
- раціональне харчування, особливо це стосується студентства, забезпечує правильний ріст і формування організму, сприяє збереженню здоров'я, високій працездатності і продовженню життя. Коли мова йде про раціональне харчування, варто запам'ятати два основні закони, порушення яких є небезпечним для здоров'я.

Перший закон – рівновага одержуваної енергії та енергії, що витрачається.

Другий закон – відповідність хімічного складу раціону фізіологічним потребам організму в харчових речовинах;

- особиста гігієна містить у собі раціональний добовий режим, догляд за тілом, гігієну одягу і взуття, режим дня, дотримання яких виробляє чіткий ритм функціонування організму і створює найкращі умови для роботи та відновлення сил;
- загартування людини полягає в тому, що під впливом температурних впливів за допомогою природних факторів (сонце, повітря, вода) організм поступово стає несприйнятливим до простудних захворювань і перегрівання, що надає змогу людині легше переносити фізичні та психічні навантаження, менше стомлюватися, зберігати високу працездатність і активність.

Отже, у разі дотримання всіх цих умов здорового способу життя кожна людина створює великі можливості для зміцнення та підтримки свого здоров'я, для збереження працездатності, фізичної активності та бадьорості до глибокої старості.

На сьогоднішній день практично кожна людина має багато справ і обов'язків. Часто їй бракує часу навіть на свої справи. У результаті за масою дріб'язкових технічних проблем людина просто забуває про головні істини – вона забуває про своє здоров'я. У студентів багато причин для втрати здоров'я: 1) емоційний дискомфорт, спричинений труднощами навчального процесу: перевантаження програмним матеріалом, складність стосунків у системі “студенти – викладачі – батьки”; 2) інтенсивний негативний вплив середовища існування: зростання почуття невпевненості, заниженої самооцінки, агресії, невдоволення собою і світом, які “придушуються” тютюном, алкоголем, різними наркотичними речовинами тощо.

Проблема формування здорового способу життя досить детально висвітлюється в багатьох соціально-філософських, педагогічних, психологічних, соціологічних, медичних працях. Особливої актуалізації ця проблематика набула у другій половині ХХ ст. як у всьому світі загалом, так і в Україні зокрема. Аналіз статистичних даних і результати різноманітних досліджень свідчать, що зменшується вік дітей, які починають палити, вживати алкоголь, інші наркотичні речовини, рано починають статеве життя.

За даними офіційної статистики, сьогодні в Україні вживають наркотики 128 тис. осіб, з яких 60 % – молодь і підлітки, 13 % – діти віком від 11 до 14 років; кожний другий підліток курить, а кожний третій має досвід вживання алкоголю. Низькою залишається сексуальна культура молодих людей, що негативно позначається на стані їхнього репродуктивного здоров'я. Непоправної шкоди здоров'ю дітей та молоді завдають хвороби, які передаються статевим шляхом. Поширеність їх зростає з кожним роком. Триває погіршення епідемічної ситуації щодо ВІЛ/СНІДу,

який вражає насамперед молодь. Згідно з офіційними даними, на квітень 2009 р. в Україні зареєстровано понад 91 тис. ВІЛ-інфікованих людей: кількість ВІЛ-інфікованих збільшилась у чотири рази порівняно з 2000 р. Руйнівного впливу завдають психіці підростаючого покоління теле- і відеопродукція, комп'ютерні ігри з демонструванням жахів, насильства, статевої розпусти. Кожна молода людина, внаслідок різних життєвих обставин, потрапляє під вплив саме того інформаційного середовища, яке вона бачить навколо себе, і її суспільна мораль, позиція, переконання, життєві установки, поведінка не завжди формуються в корисному для себе та оточуючих напрямі.

Щоб відповісти на питання, як сучасне студентство ставиться до здорового способу життя, які цінності та пріоритети воно має, серед студентів I–IV курсів факультету психології та соціальної роботи денного відділення Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя було проведено дослідження, метою якого була оцінка ціннісно-мотиваційних установок на збереження та зміцнення здоров'я.

За результатами анкетування можна зробити висновок, що нездоровий спосіб життя більшість студентів почали вести з 14–16 років, а більше половини опитуваних погано поінформовані щодо ведення здорового способу життя та не вбачають загрозовою проблему недодержання здорового способу життя. Негативний вплив на здоров'я студентської молоді мають шкідливі звички. Встановлено, що значна частина молодих людей досить прихильно ставиться до вживання алкоголю (82 %), тютюнопаління (70 %), наркотичних речовин (куріння маріхуани) (14 %), нестримана сексуальна поведінка спостерігається у 46 % респондентів. Лише 18 % опитаних сказали, що не мають шкідливих звичок. На запитання анкети «Чи вважаєте Ви, що ситуація зі шкідливими звичками набула загрозового стану для нації?» позитивну відповідь дали 30 %, 34 % відповіли «Ні», 36 % – «Не знаю». Анкетування показало, що на питання «Як Ви вважаєте, вживання алкоголю провокує виникнення конфліктів, асоціальних вчинків?» 32 % респондентів відповіли «Завжди», 28% студентства – «Дуже часто», 28 % – «Інколи» і 12 % – «Ніколи».

Такий тривожний стан, що стався у студентів з означеного питання, вимагає доповнити систему заходів щодо усунення шкідливих звичок засобами фізичного виховання, пропаганди здорового способу життя, боротьби з гіподинамією, залучення до активних форм відпочинку.

У багатьох навчально-виховних закладах питання, пов'язані зі здоров'ям, розглядаються на заняттях з навчальних предметів або факультативів. Не в усіх закладах освіти проводиться постійна та систематична робота з озброєння молоді навичками привчання їх до здорового способу життя. Тому необхідно проводити в життя послідовну систему активних дій усіх учасників навчально-виховного процесу, спрямованого на створення здорового середовища для формування таких важливих життєвих навичок, які ведуть до збереження, зміцнення та відтворення здоров'я і орієнтують на утвердження здорового способу життя, розвиток духовно, психічно, фізично та соціально здорової особистості.

Висновки. Традиційні методи профілактики шкідливих звичок та різноманітних узалежнень, пов'язані із заборонами, давно дискредитували себе. У навчальних закладах повинна здійснюватися постійна і цілеспрямована робота з молоддю з використанням різноманітних прийомів, які б стимулювали пізнавальну діяльність, впливали на мотиваційну сферу, не залишали байдужими, змушували переглянути пріоритети власного життя. Таким чином, формування здорового способу життя молоді – складний процес, який потребує якнайбільшої кількості людей, різних організацій і насамперед – самої молоді. Ефективність цього процесу залежить від таких важливих складових: 1) виховання в студентів інтересу до знань фізичними вправами; 2) озброєння їх знаннями з фізичної культури, фізіології, гігієни людини та вироблення на їх основі переконань в необхідності систематично займатися фізкультурою; 3) практичне навчання студентів кожен день самостійно займатися фізичними вправами; 4) створення позитивного мікроклімату в колективі навчального закладу; 5) підвищення педагогічної культури батьків (консультування батьків та сімей із питань сімейних конфліктів, взаємин між поколіннями, витоків конфліктів у сім'ї тощо); 6) підготовка фахівців, які працюють із молоддю, у сфері охорони здоров'я, освіти, розваг тощо; 7) інтеграція та координація зусиль державних і громадських організацій, релігійних організацій щодо широкого поля діяльності у сфері

формування здорового способу життя молоді; 8) залучення засобів масової інформації щодо пропаганди здорового способу життя, орієнтації молоді на кращі здобутки духовної спадщини, популяризації притаманних українському народові загальнолюдських цінностей, запобігання негативному впливові на систему цінностей інформації, що містить елементи жорстокості та насильства; 9) розроблення інформативно-освітніх програм, тренінгів, шкіл та матеріалів, орієнтованих на формування життєвих навичок, які ведуть до збереження, зміцнення та відтворення здоров'я.

Подальші дослідження передбачається провести в напрямку вивчення ряду інших проблем формування здорового способу життя в молодого покоління.

Література

1. Гусак П. М. Відповідальне ставлення до здоров'я: теорія та технології : монографія / П. М. Гусак, Н. В. Зимівець, В. С. Петрович ; за ред. д-ра пед. наук, проф. П. М. Гусака. – Луцьк : ВАТ “Волинська обласна друкарня”, 2009. – 219 с.
2. Коkun О. М. Здоровий спосіб життя та навчальна успішність студентів / О. М. Коkun // Практична психологія та соціальна робота. – 2008. – № 6. – С. 74.
3. Логинов С. И. Факторы здоровья студентов / С. И. Логинов, М. Ю. Мартынов // СОЦИС. – 2003. – № 11. – С. 44–47.
4. Дубогай О. Д. Основні поняття й терміни здоров'язбереження та фізичної реабілітації в системі освіти : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / О. Д. Дубогай, А. І. Альошина, В. Є. Лавринюк ; Волин. нац. ун-т ім. Лесі Українки. – Луцьк : Волин. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2011. – 296 с.
5. Яременко О. О. Формування здорового способу життя молоді: стратегія розвитку українського суспільства. / О. О. Яременко, О. В. Вакуленко, Ю. М. Галустян. – К., 2004. Ч. I. – 2004. – 164 с.
6. Проблеми здоров'я української молоді: моніторинг та оцінка // Інформація, погляди, світогляд. – 2006. – № 4. – С. 55–56.

УДК 378.14

МІСЦЕ ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ В ТЕОРІЇ Й ПРАКТИЦІ МОВНОЇ ОСВІТИ

Борисенко В., Ковальська О.

У статті автором розкрито значення проблемного навчання у формуванні мовленнєвих і комунікативних умінь. Обґрунтовано необхідність організації дослідницької діяльності на уроці з використанням проблемно-пошукових методів навчання. Проаналізовано концептуальні засади та визначено основні дефініції проблемного навчання.

Ключові слова: проблемне навчання, технологія, проблемний підхід, проблемна задача, проблемне завдання, проблемна ситуація.

В статье автором раскрыто значение проблемного обучения в формировании речевых и коммуникативных умений. Обоснована необходимость организации исследовательской деятельности на уроке с использованием проблемно-поисковых методов обучения. Проанализированы концептуальные основы и определены основные дефиниции проблемного обучения.

Ключевые слова: проблемное обучение, технология, проблемный подход, проблемная задача, проблемное задание, проблемная ситуация.

The article reveals the role of problem-oriented teaching in the development of linguistic and communicative abilities. It substantiates the necessity to organize explorative activities in class using problem-oriented methods of teaching. Conceptual foundations of problem-oriented teaching have been analyzed and its main notions have been defined.

Key words: problem-oriented teaching, technology, problem-oriented approach, problem task, problem assignment, problem situation.

Постановка проблеми, її зв'язок із важливими завданнями. Сучасна школа вимагає вдосконалення системи мовної і мовленнєвої підготовки учнів, які здатні вільно орієнтуватися в нових соціокультурних умовах.

Сьогодні, вочевидь, існує об'єктивна потреба в модернізації мовної освіти, активному поширенні інноваційного, активного, розвивального навчання, під час якого викладач, спираючись на знання закономірностей розвитку мислення, спеціальними педагогічними засобами веде цілеспрямовану роботу із формування розумових здібностей і пізнавальних потреб учнів. Продуктивним для навчання української мови є проблемне навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій із проблеми. Питання застосування проблемного підходу під час вивчення української мови – одне з актуальних у методиці. Воно є об'єктом дослідження багатьох педагогів, психологів, методистів (Я. Коменський, К. Ушинський, М. Скаткін, М. Махмутов, А. Брушлинський, А. Алексюк, А. Матюшкін, А. Фурман, М. Фіцула, В. Максимова, С. Рубінштейн, М. Мочалова).

Мета статті – теоретично обґрунтувати та дослідити сутність проблемного підходу в навчанні.

Як відомо, основною метою проблемного навчання є забезпечення активного ставлення учнів до оволодіння знаннями, уміннями і навичками, інтенсивного розвитку їхньої самостійної пізнавальної діяльності та індивідуальних творчих здібностей за допомогою розв'язування пізнавальних навчальних завдань, які не до кінця визначені.

Вивчення теоретичного аспекту проблем дає нам підстави стверджувати, що сьогодні проблемне навчання залишається більшою мірою теоретичною моделлю розвивального навчання, ніж ефективно реалізується на практиці як один із головних психологічних принципів розвивального навчання. Пов'язано це з тим, що основні ідеї й моделі проблемного навчання не доведені до педагогічно виправданої технології навчання.

Зазначимо, що основний зміст технології проблемного навчання мають становити методи й прийоми, організаційні форми та засоби доцільного використання навчальних проблемних ситуацій, постановки і розв'язання навчальних проблем, способи пред'явлення вчителем, сприйняття й виконання учнями проблемних завдань

Проблема активності учня – одна із центральних проблем педагогіки, яка була предметом дослідження педагогічних теорій минулого (Я. Коменський, К. Ушинський) [2; 5]. І це не випадково, оскільки сам процес людського пізнання носить активний, творчий характер, а людські здібності, у тому числі й пізнавальні, розвиваються лише в активній самостійній діяльності. При проблемному навчанні створюються найбільш сприятливі умови для формування таких якостей особистості, як пізнавальний інтерес, творча активність і самостійність.

Питання проблемного навчання досліджували ряд учених, які єдиної думки в його розв'язанні не досягли. Як засвідчують педагогічні розвідки, по-різному трактується розуміння особливостей функціонування проблемності на уроці, а також сам безпосередній вплив проблемної ситуації на пізнавальну активність та психологічний стан особистості [1, с. 47].

Учені по-різному трактують проблемне навчання: як один із методів навчальної діяльності, що ґрунтується на самостійній пізнавальній діяльності учнів (М. Скаткін) [7, с. 54]; як цілу методичну систему, яка об'єднує різномінітні методи навчання (М. Махмутов) [4, с. 64] тощо.

Зазначимо, що основні положення проблемного навчання недостатньо методично конкретизовані, не розроблені питання його доцільного застосування, тому проблемність використовується епізодично і, як правило, не завжди ефективно. Основна причина відсутності широкого використання проблемного навчання полягає в тому, що теоретичні розробки питань, які стосуються проблемності, не доведені до рівня конкретної педагогічної технології. Усвідомлення цієї проблеми, потреба опанування теоретичними основами проблемного навчання та недостатня розробленість цього питання у практичному аспекті спричиняють різні погляди щодо визначення місця проблемного навчання в теорії й практиці [3; 6].

Аналіз літератури з проблеми дозволяє стверджувати, що теоретичні розробки проблемного навчання досить різноманітні. Продуктивною для навчання української мови є дидактична та психологічна класифікація проблемного підходу в навчанні мови. За дидактичною класифікацією М. Махмутов виділяє такі проблеми в навчанні: 1) за навчальним предметом (предметні, міжпредметні); 2) за місцем їх виникнення (урочні, аудиторні, позаурочні, позааудиторні); 3) за функцією у процесі навчання (основні, часткові); 4) за суспільною і дидактичною значущістю (навчально-теоретичні, навчально-практичні); 5) за способом організації процесу вирішення (фронтальні, групові, індивідуальні).

За психологічною класифікацією дослідником визначено проблеми: 1) за характером невідомого; 2) за характером сказаного; 3) за способом вирішення; 4) за характером змісту й співвідношення відомого та невідомого (повна містить усю інформацію, визначену проблемою, неповна стосується окремих деталей) [4, с. 160].

М. Фіцула вважає, що завдання стає пізнавальною проблемою тоді, коли воно потребує роздумів над проблемою, викликає в учнів пізнавальний інтерес, спирається на попередній досвід і знання.

Автор розрізняє такі навчальні проблеми:

- за галуззю і місцем виникнення: предметні (виникають у межах одного предмета і розв'язуються засобами й методами цього предмета), міжпредметні (виникають у навчальному процесі в результаті міжпредметних зв'язків і зв'язку навчання з життям; вирішуються методами різних предметів), урочні (виникають безпосередньо під час заняття); позаурочні (виникають у процесі виконання домашнього завдання, у життєвому досвіді учнів);

- залежно від ролі в навчальному процесі: основні (активізують пізнавальну діяльність щодо всього матеріалу заняття) і допоміжні (для поетапного вирішення основної проблеми);

- за способом розв'язання: фронтальні, групові та індивідуальні [8, с. 110].

У педагогіці поняття “проблемне навчання” дидакти відносять до різних категорій, наповнюючи його різним змістом. Одні вважають його принципом дидактики

(М. Махмутов), другі – методом навчання (А. Брушлинський, В. Оконь), треті – типом навчального процесу (А. Алексюк), четверті – психолого-педагогічною системою в організації навчально-виховного процесу (А. Матюшкін), п'яті – особливим підходом до навчання, що виявляється насамперед у перетворювальному характері пізнавальної діяльності (М. Скаткін) [8, с. 328].

На думку А. Фурмана, різні погляди щодо визначення місця проблемного навчання в теорії і практиці ніколи не позбавлені смислу, однак не самі по собі, а лише в сукупності, єдності [9, с. 87].

У теорії проблемного навчання основними категоріями є: проблемне запитання; проблемна задача; проблемне завдання; проблемна ситуація.

Зупинимось докладніше на тлумаченні цих дефініцій.

Проблемне запитання на відміну від звичайного не передбачає простого пригадування або відновлення знань.

Проблемна задача – форма організації навчального матеріалу із заданими умовами і невідомими даними, пошук яких потребує від учнів активної розумової діяльності: аналізу факторів, з'ясування причин походження об'єктів, їх причинно-наслідкових зв'язків тощо.

Проблемне завдання передбачає вказівку учням на їх самостійну пошуково-пізнавальну діяльність, спрямовану на одержання необхідного результату.

Проблемна ситуація – стан розумового навантаження учнів, який створено спеціально вчителем за допомогою певних прийомів, методів і засобів.

Такі навантаження виникають через недостатність раніше засвоєних учнями знань і способів діяльності для розв'язування пізнавальної задачі, завдання чи навчальної проблеми [10, с. 40].

У дослідженнях А. Матюшкіна виділяються три головних компоненти проблемної ситуації:

- невідоме відношення, що засвоюється, спосіб або умова дії, що розкривається у проблемній ситуації;
- дія, необхідність виконання якої в поставленому завданні викликає потребу в новому знанні чи способі дії, які повинні бути засвоєні;
- можливість для учня здійснити аналіз умов поставленого завдання і засвоїти (відкрити) нове знання. Занадто важке або легке завдання не створює для учня проблемної ситуації. При цьому учень повинен мати необхідні знання, вміння і досвід пошукової діяльності, певний рівень розвитку розумової активності [5, с. 26].

Визначаючи названі вище переваги проблемного навчання, не варто абсолютизувати його, чітко уявляти, за яких умов воно виправдовує себе, а коли – ні. Практика свідчить, що вчителі нерідко створюють проблемні ситуації невиправдано.

В. М. Максимова переконує, що, переводячи весь навчальний процес лише на проблемне навчання, вчитель спостерігає зниження інтересу учнів до знань. Якщо ж чергувати проблемність з елементами програмування, алгоритмізації, методу доцільних задач, то досягається значно більший ефект. І річ тут не лише в стимулі, новизні підходів, а в тому, що кожний із згаданих підходів має свій необхідний елемент у формування пізнавальної активності, інтересів учнів.

Алгоритмізація впорядковує діяльність, сприяє її логіці й послідовності, полегшує досягнення успіху. Програмування сприяє самостійному просуванню учня в процесі пізнання, швидкому отриманню зворотного зв'язку. Проблемність активізує розумові й емоційні процеси [3, с. 40].

Нами проблемне навчання трактується як система науково обґрунтованих методів і засобів, уживана в процесі розвивального навчання, яка припускає створення під керівництвом викладача проблемних ситуацій і активну самостійну діяльність, інтелектуальний і творчий розвиток учнів, а також оволодіння ними знаннями, навичками, уміннями і способами пізнання.

Проблемне навчання забезпечує можливості творчої участі учнів у процесі освоєння нових знань, формування пізнавальних інтересів і творчого мислення, високий ступінь органічного засвоєння знань і мотивації учнів.

Останній аспект надзвичайно важливий, оскільки у ньому полягає основна відмінність проблемного навчання від евристичного, такого, яке припускає, що навчання відбувається при "незнанні" не тільки учня, але й вчителя. Утім, це стосується тільки поняття проблемного навчання у вузькому сенсі: за весь час його

існування неодноразово були спроби внести евристичний аспект до проблемного навчання [4, с. 50].

Тому проблемне навчання в широкому сенсі розуміється як такий метод навчання, який допускає варіантність підходу до вибору проблемної ситуації, що має окремі риси евристичного навчання (зокрема орієнтацію вчителя і учня на досягнення невідомого їм заздалегідь результату).

Основним поняттям проблемного навчання є проблемна ситуація, яка є інтелектуальним утрудненням учня. Вона виникає, коли він не знає, як пояснити явище, факт, процес дійсності, не може досягти мети відомим йому способом, що спонукає школярів шукати новий спосіб пояснення або спосіб дії. Проблемна ситуація зумовлює початок мислення у процесі постановки і рішення проблем [10, с. 120].

Проблемні ситуації і, відповідно, все проблемне навчання будуються за принципом проблемної суперечності як закономірності пізнання, як основного механізму, що активізує навчання.

Дія цього механізму і, відповідно, концептуальна основа всього проблемного навчання засновані на психологічній теорії мислення, висунутій у радянській психологічній школі ще С. Рубінштейном. У його теорії мислення є продуктивний процес, що пов'язує воедино об'єкти пізнаваної дійсності. Саме проблемною ситуацією, суперечністю, визначається залучення особи до розумового процесу [6, с. 43].

Учені зазначають, що способами і прийомами створення проблемних ситуацій є такі:

- спонукання учнів до порівняння, співставлення, протиставлення і узагальнення фактів, явищ та дій, у результаті яких може виникнути проблемна ситуація;
- ознайомлення учнів із проблемними ситуаціями, які виникають на основі міжпредметних зв'язків;
- зіткнення учнів з явищами і фактами, які потребують теоретичного пояснення чи нестандартних практичних дій;
- розгляд парадокса;
- висунення гіпотез та їх аналіз;
- постановка дослідницьких і практичних завдань [3, с. 176].

Аналіз літератури засвідчує, що проблемне навчання може здійснюватися на таких рівнях:

- проблемний виклад навчального матеріалу;
- частково-пошуковий шлях;
- дослідницький метод.

Відомо, що сутність проблемного викладу матеріалу полягає в тому, що, створивши проблемну ситуацію, вчитель не просто повідомляє кінцеві висновки теми, а відтворює шлях до відкриття, розкриває внутрішні суперечності, шлях наукового пошуку.

На нашу думку, проблемні завдання повинні також спонукати учнів до спостереження за мовленням. Високо цінуючи спостереження в навчанні, В. О. Сухомлинський писав: "Із спостережень не тільки черпаються знання, – у спостереженнях знання живуть, завдяки спостереженням вони, можна сказати, йдуть в обіг, застосовуються як інструменти в праці [9, с. 237].

Учитель має допомогти учневі використати раніше засвоєні знання для нових спостережень, оскільки чим "старші" знання учня, тим вони міцніші. Як метод навчання мови спостереження полягає у виявленні учнями в тексті тих чи інших мовних явищ, у їх коментуванні, узагальненні, використанні у власному мовленні.

Таким чином, проблемні завдання на відміну від традиційних дають учням можливість самостійного пошуку, відкриття і забезпечують розвиток пізнавальної самостійності, їхньої творчої активності. Вони спрямовані на те, щоб сформувати в учнів необхідну систему знань, умінь і навичок, а також досягти високого рівня розвитку школярів, розвитку здатності до самонавчання.

Унаслідок систематичних, різних за виконанням завдань усувається одноманітність, схильність до подачі готового матеріалу, що знижує інтерес учнів до предмета.

Усе це значною мірою сприяє розвитку, самовдосконаленню і самореалізації учнів, а також виховує постійний інтерес до уроків української мови.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок. Отже, проблемний тип навчання, підґрунтям якого є цілісний процес спільної продуктивної взаємодії вчителя й учнів, передбачає виявлення проблеми, відкриття знань під час її розв'язання. Відтак велика увага при цьому приділяється розвитку особистості учня через здобуті знання, реалізації потенціалу особистості в мовленнєвій та соціальній діяльності.

Література

1. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія : підручник для студентів, аспірантів та молодих викладачів вищих навчальних закладів / А. М. Алексюк. – К. : Либідь, 1998. – 560 с.
2. Денисовець Г. Л. Проблемні завдання на уроках мови / Г. Л. Денисовець // Українська мова і література в школі. – 1970. – № 2. – С. 51–54.
3. Костюк Г. С. Навчання і психічний розвиток учнів / Г. С. Костюк ; за ред. В. І. Войтка. – К., 1979. – 668 с.
4. Махмутов М. І. Організація проблемного навчання / М. І. Махмутов. – К. : Просвітництво, 1977. – 368 с.
5. Мочалова Н. М. Методи проблемного навчання й межі їх застосування / Н. М. Мочалова. – К. ; Казань : Видавництво Казанського університету, 1979. – 158 с.
6. Рубинштейн Е. Л. О мышлении и путях его исследования / Е. Л. Рубинштейн. – М. : Петербург, 1958. – 121 с.
7. Скаткін М. Н. Проблеми сучасної дидактики / М. Н. Скаткін. – К. : Педагогіка, 1980. – 195 с.
8. Фіцула М. М. Педагогіка : навч. посіб. для студ. вищих пед. закладів освіти / М. М. Фіцула. – К. : Вид. центр “Академія”, 2002. – 528 с.
9. Фурман А. В. Методика застосування проблемних ситуацій на уроці. Проблемні ситуації в навчанні / А. В. Фурман. – К. : Рад. шк., 1991. – 152 с.
10. Фурман А. В. Проблемна ситуація в пізнавальній діяльності школярів / А. В. Фурман. – М. : Рад. шк., 1985. – 57 с.

УДК 378.14:81'243

НОВІТНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У НЕМОВНИХ ВИШАХ У КОНТЕКСТІ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ

Колейчик О. О.

Стаття присвячена проблемам навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах освіти з урахуванням Рекомендацій Ради Європи з мовної освіти. У статті проаналізовані інноваційні навчальні методи у немовних вишах, зазначені продуктивні інтерактивні методи, що дають змогу повільно та невимушено вивчати іноземні мови.

Ключові слова: навчання, мова, метод, інноваційний, комунікативний, компетенція, креативний.

Статья посвящена проблемам обучения иностранных языков в высших учебных заведениях с учетом Рекомендаций Совета Европы в области языкового образования. В статье проанализованы инновационные методы обучения, указаны передовые продуктивные интерактивные методы, которые дают возможность студенту изучать иностранные языки в непринужденной естественной обстановке.

Ключевые слова: обучение, метод, инновационный, коммуникативный, компетенция, креативный.

The article is devoted to the problems of teaching foreign languages in higher schools taking into account the Common European Framework of reference for language learning, teaching and assessment. The author analyzes innovative teaching methods in non-linguistic higher schools and points out effective interactive methods that make it possible to learn languages in a free and easy atmosphere.

Key words: teaching, language, methods, innovative, communicative, competence, creative.

Головна мета вищої школи України сьогодні – забезпечення потреб держави у висококваліфікованих, професійно мобільних, конкурентоспроможних і потрібних на внутрішньому та зовнішньому ринку праці фахівцях, готових виконувати складні професійні функції та завдання, із широким світоглядом, професійним мисленням і творчим потенціалом, здатних до безперервного навчання і оперативного розв'язання можливих проблем. Від спеціаліста сьогодні вимагаються глибокі знання не лише у певній галузі, а й суміжних сферах, вільне володіння методикою і практикою наукових та прикладних досліджень, зокрема міждисциплінарних, сучасним мовним і технічним інструментарієм (перший передбачає вільне володіння кількома іноземними мовами, другий – комп'ютерною та іншою технікою).

З цією метою в Україні розроблена цілісна державна національна програма "Освіта", головною метою якої є визначення стратегії розвитку освіти в Україні на найближчі роки та перспективу XXI століття, створення системи безперервного навчання і виховання для досягнення високих освітніх стандартів, формування інтелектуального та культурного потенціалу як найвищої цінності нації. У "Рамковій програмі з німецької мови для професійного спілкування для вищих навчальних закладів України" чітко сформульовано завдання, зрозуміле для кожної сучасної людини європейського простору і яке має бути усвідомлене кожною молодою людиною нашої держави: "геополітичне положення та сучасний економічний стан України, сусідство з Євросоюзом, все тісніші політичні, економічні, культурні та інші суспільні контакти з усіма німецькомовними країнами, а також процес інтеграції в Європу вимагають знання іноземних мов, зокрема німецької мови як обов'язкового компоненту у галузі вищої освіти" [1; 8].

Оновлення змісту освіти відповідно до Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти є визначальним складником реформування освіти в Україні. Одним із стратегічних завдань реформування змісту освіти є розробка державних стандартів щодо навчання іноземних мов і відповідне формування системи та обсягу знань,

навичок, умінь, творчої діяльності, інших якостей особистості на різних освітніх рівнях. Стандарт навчання іноземних мов передбачає:

- структуру змісту загальної освіти, тобто загальнообов'язкові – інваріантні та змінні – варіативні його складники;
- національний базовий навчальний план, який дає цілісне уявлення про змістовий склад освіти в системі навчання іноземних мов і окреслює нормативи навчального навантаження студентів та їх розподіл за освітніми рівнями і роками навчання;
- обов'язковий мінімум змісту навчання з кожної освітньої теми, що входить до державного компонента;
- обов'язкові очікувані результати навчання на різних освітніх рівнях;
- компетенцію і взаємну відповідальність учасників освітнього процесу, державні гарантії в одержанні освіти та контроль за дотриманням вимог даного стандарту;
- порядок внесення змін до державного стандарту навчання іноземних мов на факультетах іноземної філології [2, с. 10].

Зазначається, що навчання іноземних мов з урахуванням Загальноєвропейських Рекомендацій неможливе без оволодіння студентами певних обсягів культурної інформації, без ознайомлення з культурою народу, мову якого вони вивчають. У зв'язку з цим компонентом змісту навчання виступає насамперед соціокультурна компетенція, яка складається з країнознавчої та лінгвокраїнознавчої компетенції. У Загальноєвропейських Рекомендаціях зазначається, що країнознавча компетенція – це знання студентів про культуру країни, мова якої вивчається, а саме: знання історії, географії, економіки, державного устрою, особливостей побуту, традицій та звичаїв країни. Лінгвокраїнознавча компетенція, за тим же визначенням, передбачає володіння студентами особливостями мовленнєвої та немовленнєвої компетентностей – міміка, жести, що супроводжують висловлювання поведінки носіїв мови в певних ситуаціях спілкування, тобто сформованість у студентів цілісної системи уявлень про національно-культурні особливості країни.

Вищевказані визначення слугують головної меті Ради Європи, яка визначена у Рекомендаціях, – досягти більшої єдності членів Європейської спільноти і йти до цієї мети шляхом об'єднання спільних зусиль у галузі навчання іноземних мов і вивченні іншої культури” [2, с. 2].

Метою навчання іноземної мови в вищій школі на сучасному етапі є оволодіння студентами комунікативними компетенціями, що дозволять реалізувати їхні знання, уміння, навички для розв'язання конкретних комунікативних завдань у реальних життєвих ситуаціях. Іноземна мова виступає як засіб комунікації, спілкування з представниками інших націй, отже, в освіті продовжує розвиватися і надалі культурологічний або інтеркультурний підхід у навчанні в межах концепції “діалогу культур” з метою формування полімовної грамотності студентів.

Досягнення високого рівня володіння іноземною мовою неможливе без фундаментальної мовної підготовки у вищій школі. Викладачеві важливо знати новітні методи викладання іноземної мови, спеціальні навчальні техніки та прийоми, щоб оптимально підібрати той чи інший метод викладання відповідно до рівня знань, потреб, інтересів студентів. Методи навчання не є якимись простими “алгоритмізованими одиницями”. Їх раціональне та вмотивоване використання на уроках іноземної мови вимагає креативного підходу з боку викладача, адже “педагогіка є наукою і мистецтвом одночасно, тому і підхід до вибору методів навчання має ґрунтуватися на творчості педагога” [3, с. 159–160]. Метою статті є огляд і стислий аналіз сучасних тенденцій розвитку методів викладання іноземних мов у вищій школі.

Якісна мовна підготовка студентів неможлива без використання сучасних освітніх технологій. Сучасні технології в освіті – це професійно орієнтоване навчання іноземної мови, проектна робота в навчанні, застосування інформаційних та телекомунікаційних технологій, робота з навчальними комп'ютерними програмами з іноземних мов (система мультимедіа), дистанційні технології в навчанні іноземних мов, створення презентацій у програмі PowerPoint, використання інтернет-ресурсів, навчання іноземної мови в комп'ютерному середовищі (форуми, блоги, електронна пошта), новітні тестові технології. Відповідно і вимоги до уроку іноземної мови з часом змінюються, розробляються новітні методи навчання.

На сучасному етапі розвитку методичної науки основними методами навчання іноземних мов є комунікативний та конструктивістський методи.

Комунікативний метод. Навчальна ціль: оволодіння комунікативною компетенцією. Навчальний зміст: тексти повинні показувати конфлікти, які спонукають студента до висловлення власної думки. Керування навчанням здійснюється не через граматику, а скеровується комунікативними інтенціями (намірами). Студент опиняється в центрі навчання. Мовна площина: домінування мовного продукування над мовною правильністю, коректністю, помилки допускаються. Мова стає засобом комунікації. Вправи: вправи комунікативного спрямування. Студенти навчаються “комунікації у процесі самої комунікації. Відповідно усі вправи та завдання повинні бути комунікативно виправданими дефіцитом інформації, вибором та реакцією” [4, с. 303]. Переваги методу: вдосконалюються навички усного мовлення, долається страх перед помилками. Недоліки методу: не надається належна увага якості мовлення, комунікативна компетенція досить швидко досягає своїх меж.

Конструктивістський метод. Навчальна ціль: в основі методу перебуває власне активне навчання студентів. Завдання викладача – не навчити, а сприяти навчальному процесу. Урок орієнтований на дію. Навчальний зміст: близькість до дійсності студентів, їх спонукають самостійно конструювати свої знання (наприклад у межах проектної діяльності). Мовна площина: якомога ширша. Вправи: продукування мови знаходиться в центрі навчання. Переваги методу: підготовка студентів до реального життя, реальних життєвих ситуацій. Недоліки методу: на сучасному етапі ще не виявилися достатньо чітко. Прикладом конструктивістського методу може слугувати проектне навчання.

Метод проектів. Організація уроку як роботи над проектом. Ознаки проектного методу: орієнтованість на дію, робота в команді, самоорганізація студентів, ситуативна спрямованість, співвідносність із реальним життям, інтердисциплінарність (міжпредметні проекти), цілісність – проект розглядається як ціле, орієнтованість на продукт, результат. Традиційно виділяють такі основні фази проекту: 1. Ініціювання – винайдення ідеї для проекту. 2. Початок проекту. 3. Проведення проекту. 4. Презентація результатів проекту. 5. Оцінка (рефлексія) проекту.

До *інноваційних* навчальних методів можна віднести: навчання з комп'ютерною підтримкою (CALL), метод сценарію (storyline method), метод симуляцій, метод каруселі, метод навчання за станціями, метод групових пазлів, метод рольової гри, метод “кейз-стаді” (робота над проблемними ситуаціями, студенти розглядають проблему, аналізують ситуацію, пропонують свої ідеї та варіанти розв'язання проблеми в ході дискусії).

Метод сценарію (storyline method). Даний метод заснований на поєднанні запланованих навчальних змістів, наприклад: Проект – Дизайн – Будівництво – з інтересами та ідеями студентів. Отримуючи “імпульси” від викладача (так звані ключові питання), студенти роблять свій внесок у створення історії. Цей метод не потребує текстових підручників. Мова йде про креативне планування, підбір гіпотез, переживання, систематизацію та презентацію роботи. Спроєктована історія містить також елементи драми та рольової гри. Викладач задає лише межі дії та представляє окремі епізоди. Студенти ставлять запитання та знаходять самі на них відповіді.

Метод навчання за станціями – це навчальна техніка, за якої студенти виконують роботу над навчальним матеріалом, який упорядкований у вигляді станцій (студенти отримують робочі плани з обов'язковими та вибірковими завданнями). При навчанні за станціями в учнів є можливість вибору стосовно розподілу часу, послідовності виконання завдань та соціальної форми, що використовується (індивідуальна робота, парна робота, групова робота). Таким чином студенти при використанні даного методу навчаються планувати свій час, навчаються самооцінці, аналізу власного навчального успіху, плануванню та проведенню етапів роботи. Робота за станціями дозволяє здійснювати диференціацію за здібностями, інтересами студентів, за ступенем складності завдання.

Метод симуляцій. Метод симуляцій можна з успіхом застосовувати, особливо в навчанні іноземної мови студентів економічних спеціальностей вишів. У кібернетиці цей термін використовується для моделювання та імітації реальності. У навчанні мова йде про різноманітні симуляційні бізнес-ігри, які надають студентам

можливість відпрацьовувати свої навички, застосовувати знання з метою вирішення тієї чи іншої задачі у так званому “безпечному середовищі”, яке імітує реальні ситуації, наприклад у бізнесі, в роботі в компанії. Симуляція надає можливість студентам спробувати себе в певній ролі – керівника, президента компанії, дає можливість дослідити систему роботи певного підприємства. Перед учасниками гри ставлять певні завдання – досягти приросту прибутку фірми, заключити договір, вигідно продати акції компанії тощо. Симуляції характеризуються високим ступенем зацікавленості учасників, що цілком поринають гру, втілюються у свою роль, уболівають за результат роботи, оскільки від командного духу, швидкості прийняття рішень залежить загальний результат гри. Завдяки симуляції у студентів формується навичка стратегічного планування, розвивається вміння працювати в команді, проводити перемовини, переконувати ділового партнера. Симуляції впорядковують знання, готують до необхідності прийняття в майбутній діяльності швидких та вмотивованих бізнес-рішень. Існують комп’ютерні симуляції, де учасники працюють із комп’ютерною програмою, керують уявною компанією, та настільні симуляції, де учасники, компанії, підприємства “існують” у вигляді фішок, карт.

В умовах реформування вищої школи змінюються освітні технології викладання іноземних мов. Сама мовна освіта теж поступово модернізується через запровадження модульно-рейтингової системи навчання іноземних мов, міждисциплінарна інтеграція, демократизація та економізація освіти викликають до життя інновацій складові викладання іноземних мов. Усе це ставить до викладання та викладача іноземної мови в вишах нові вимоги, проте вищезазначені винайдені альтернативні методи навчання значно впливають на вирішення проблеми ефективного навчання іноземних мов.

Література

1. Амеліна С. М. Рамкова програма з німецької мови для професійного спілкування для вищих навчальних закладів України / С. М. Амеліна, Л. С. Аззоліні та ін. – К. : Гете-Інститут ; Ленвіт, 2006. – 90 с.
2. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / за ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
3. Кузьмінський А. І. Педагогіка : підручник / А. І. Кузьмінський, В. Л. Омеляненко. – К. : Знання-Прес, 2008. – 447 с.
4. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах : підручник / за ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 1999. – 320 с.

УДК 371.134:372.48

ФОРМИ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ ДО КРАЄЗНАВЧОЇ РОБОТИ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Кузьма-Качур М. І.

У статті виокремлено форми підготовки студентів педагогічних факультетів до краєзнавчої роботи у початковій школі, розглянуто сутність та методику проведення окремих лекційних, практично-семінарських та позааудиторних занять.

Ключові слова: лекція, семінарське заняття, практичне заняття, пошукова діяльність студента.

В статье выделены формы подготовки студентов педагогических факультетов к краеведческой работе в начальной школе, рассмотрено сущность и методику проведения отдельных лекций, практико-семинарских и внеаудиторных занятий.

Ключевые слова: лекция, семинарское занятие, практическое занятие, поисковая деятельность студента.

The article describes forms of preparing students of pedagogical faculties to teach local history in primary school. Consideration is given to the essence and methods of conducting lectures, practical seminars and out-of-school classes.

Key words: lecture, seminar, practical training, research activity of students.

Постановка проблеми. Ефективність процесу засвоєння знань студентами залежить не лише від вдалого поєднання методів, прийомів і засобів навчання, а й від форм організації навчальної діяльності. Форма організації навчальної роботи у ВНЗ – це узгоджена діяльність викладача і студентів, спрямована на засвоєння знань, формування умінь і навичок, що здійснюється відповідно до встановленого порядку й у певному режимі.

Підготовка у вищій школі майбутнього учителя початкової школи, що відповідає вимогам розвитку демократичного суспільства, припускає формування у нього не лише спеціальних знань і здібностей, але і виховання позиції самостійного професіонала, активного суб'єкта на ринку освітніх послуг, здатного найкращим чином розпоряджатися своїм інтелектуальним капіталом – своєю педагогічною кваліфікацією і знаходити найбільш вигідні сфери його застосування, практично створювати і реалізовувати нові освітньо-виховні технології, що сприяють ефективній підготовці підростаючих поколінь до життя і праці в умовах XXI століття.

Мета статті – дати характеристику форм підготовки майбутніх учителів початкової школи до краєзнавчої роботи.

Виклад основного матеріалу. Сучасні ВНЗ будують процес навчання студентів поєднуючи різні форми організації: лекції, лабораторні, практичні, семінарські заняття, консультації, колоквіуми, контрольні, курсові і бакалаврські роботи, педагогічні практики.

Провідне місце, серед перерахованих, посідає лекція, адже вона створює підґрунтя для проведення всіх інших форм навчального процесу студентів і тісно пов'язана з ними. Лекція у вищій школі, як форма навчання, передбачає засвоєння теоретичного матеріалу в логічно завершеному, систематичному і послідовному викладі передбаченого програмою наукового змісту теми, побудованого на діалектико-матеріалістичній основі. На відміну від викладу у підручнику, відомості у лекційному викладі матеріалу навчальних програм є сучасніші, більш аналітичні. Під час лекції викладач має можливість урахувати специфіку аудиторії, поєднувати традиційні методи викладання з науковими досягненнями та новітніми технологіями.

У процесі підготовки студентів педагогічних факультетів до краєзнавчої роботи у початковій школі нами змінювалося змістове наповнення, змінювалися також деякі підходи до організації і методики проведення лекцій з обраних для експерименту навчальних дисциплін. Традиційні лекції, які переважно обмежуються монологічним

викладом певного обсягу навчальної інформації, поєднувалися з використанням різноманітних дидактичних засобів, методів і прийомів організації навчально-пізнавальної діяльності студентів, зорієнтованих на особистісний підхід, їх активного залучення до самостійної роботи, пошуку шляхів розв'язання проблеми.

Під час моделювання системи підготовки студентів до краєзнавчої роботи, ми ставили перед собою завдання дотримуватися таких вимог до побудови лекцій:

- включення в структуру лекцій відповідного матеріалу щодо змісту та організації краєзнавчої роботи на уроках та в позаурочний час;
- використання в процесі лекційного викладання яскравих переконливих прикладів упровадження краєзнавчого компонента в структуру уроків та позаурочних заходів;
- у разі викладу теоретичного матеріалу доцільним є поєднання словесних методів з інтерактивними та інформаційними технологіями, спрямованими на активізацію навчально-пізнавальної діяльності.

Слід зауважити, що лекція як основна форма навчання у вищому навчальному закладі посідає також важливе місце у вивченні теоретичних питань з організації краєзнавчої роботи у початковій школі. Лекції у навчально-виховному процесі ВНЗ знаходяться в тісній єдності з усіма іншими формами організації навчально-пізнавальної діяльності, насамперед із семінарськими, практичними, лабораторними заняттями. На лекції студенти отримують не лише знання, водночас у них формуються стійкі переконання, вміння давати критичну оцінку викладеному матеріалу, під час читання лекції проходить процес комплексного впливу живого слова, інтонації, міміки, жестів викладача на сприйняття, а отже, відбувається формування мотиваційно-ціннісного ставлення до краєзнавчої діяльності. З цією метою на лекційних заняттях використовувалися проблемні запитання або такі, які б стимулювали пізнавальну активність студентів, на зразок: “Чому твори художників Закарпаття мають світову славу?”, “Що ви знаєте про...?”, “Що ви можете заперечити прихильникам цієї історичної постаті?”, “Наведіть аргументи, які заперечують цю думку...”, “Проектний метод ефективний у краєзнавчому дослідженні, бо...” тощо.

В сучасному освітньому просторі вищих навчальних закладів поширеними є такі види лекцій [1], які доцільно використати в практиці підготовки студентів до краєзнавчої роботи у початковій школі:

- вступна, дає цілісне уявлення про краєзнавчу роботу, орієнтує студента на основні види діяльності відповідно до змісту курсу, його місця у системі професійної підготовки, етапи розвитку педагогічної науки, досягнення у цій сфері наукової думки, імена видатних учених-краєзнавців, викладаються перспективні напрями дослідження. На цій лекції зазначаються методичні та організаційні особливості роботи у межах краєзнавчої роботи, а також аналізується навчально-методична література;
- лекція-інформація орієнтована на виклад і пояснення студентам наукової інформації, яка потребує осмислення і запам'ятовування, зокрема викладу хронологічних меж розвитку різних напрямів краєзнавства, життя і діяльності видатних краєзнавців тощо;
- оглядова лекція відзначається систематизацією наукових знань на високому науковому рівні, в процесі викладу якої розкриваються сутності понять “краєзнавство”, “напрями краєзнавства”, “краєзнавчі дослідження” та інші, внутрішні міжпредметні зв'язки та теоретичні положення науково-понятійного апарату всього курсу;
- проблемна лекція будується так, щоб знання вводились за допомогою проблемного питання, ситуації чи педагогічної задачі. Процес пізнання студентів у співробітництві з викладачем наближається до дослідницької діяльності, що є специфічним видом для краєзнавчої роботи. Зміст проблеми розкривається шляхом організації пошуку її вирішення або аналізом та узагальненням традиційних і сучасних точок зору щодо використання краєзнавчого матеріалу в процесі моделювання уроків та позакласних заходів;
- лекція-візуалізація являє собою форму подання лекційного матеріалу з використанням аудіо відеотехніки краєзнавчого змісту. Наявність відеотеки у ВНЗ дає широкі можливості у набутті чуттєвого досвіду студентами в організації краєзнавчої роботи в початковій школі та застосуванні мультимедійних засобів навчання на уроках;

- бінарна лекція сприяє формуванню комунікативних умінь у процесі ведення діалогу з викладачем, обґрунтуванню своєї точки зору з огляду на розглядувану проблему краєзнавчого дослідження та застосування його результатів в навчально-виховному процесі початкової школи;

- лекція із попередньо запланованими помилками стимулює студентів до постійного контролю за інформацією, що викладається. Значних результатів можна досягти, якщо використати результати попередньої дослідницької краєзнавчої роботи. Структура лекції передбачає пошук різних допущених помилок з наступною діагностикою та їх аналізом;

- лекція-конференція може проводитись як науково-практичне заняття до якого заздалегідь озвучується перед студентами досліджувана проблема та передбачається система доповідей тривалістю до 10 хвилин. Кожен виступ являє собою логічно закінчений текст у межах програми, що запропонована викладачем у супроводі презентацій власних краєзнавчих досліджень або ідей щодо удосконалення краєзнавчої роботи в урочний чи позаурочний час. Виступи студентів в сукупності дозволяють всебічно висвітлити проблему. У кінці лекції викладач підводить підсумки результатів проведеної самостійної роботи та її презентації під час виступів студентів, формулює основні висновки;

- лекція-консультація проводиться у формі “запитання – відповідь” або “запитання – відповіді – дискусія” [1].

До важливих і обов'язкових форм навчально-виховного процесу у ВНЗ I–IV рівня акредитації відносяться семінарські заняття. Довгий період використання цих занять сприяв їх постійній трансформації й удосконаленню, однак основна мета залишилась незмінною. Метою семінарських занять є поглиблення, узагальнення і систематизація знань, здобутих студентами в процесі опрацювання лекційного матеріалу, навчально-методичною та науковою літературою, результатів педагогічних практик тощо. Семінарські заняття сприяють набуттю студентами навичок виступати перед аудиторією, висловлювати свої думки, робити обґрунтовані й аргументовані висновки, критично оцінювати протилежні їм позиції чи оцінювати різні джерела знань.

Цікавим для студентів у процесі проведення семінарських занять є прийом опитування експертів. Для того щоб з'ясувати, як розуміють студенти сутність краєзнавчих понять та зміст організації проведення краєзнавчої роботи у початковій школі, експерти можуть проводити міні-дослідження у визначених групах. Відповіді експертів були попередньо підготовлені, але в процесі заняття ставилися запитання, які вимагали знань щодо організації краєзнавчої роботи у початковій школі. Заздалегідь до проведення семінарського заняття студентів ознайомлюють з переліком питань, які передбачені для обговорення, методичним інструментарієм їх підготовки, переліком літератури можливими оформленими результатами – “освітніми продуктами” для обґрунтованих доказів своїх тверджень. Орієнтовним прикладом семінарського заняття, на якому проводитиметься бесіда за планом, може бути такий: спецкурс “Основи краєзнавства” (1 курс).

Змістовий модуль 1. Теоретичні основи краєзнавства Понятійний аспект краєзнавства.

Семінарське заняття

Питання для обговорення

- Предмет і завдання краєзнавства.
- Функції краєзнавства в початковій школі.
- Методи краєзнавчих досліджень.
- Зв'язок краєзнавства з іншими науками.
- Проаналізуйте зміст визначеної викладачем теми. Виділіть основні краєзнавчі поняття теми.
- Підготуйте глосарій основних понять краєзнавства.

Дещо інша діяльність студентів передбачається під час проведення семінарського заняття з читання і обговорення підготовлених рефератів. На занятті студенти презентують підготовлену інформацію, доповнюючи її презентаціями слайдів, відеоматеріалами, фотоколажем, читанням літературних творів тощо.

**Змістовий модуль 2. Комплексна краєзнавча характеристика
Закарпатської області.
Семінарське заняття**

Питання для обговорення

- Особливості географічного положення Закарпатської області.
- Рельєф і геологічна будова області.
- Клімат області. Залежність клімату від географічного положення.
- Водойми області. Проблеми паводків: штучне чи природне їх походження?
- Історичний нарис області. Хронологія подій.
- Закарпатська область – поліетнічний регіон.

Різновидом занять, на яких прослідковується активна дослідницька діяльність студентів, є лабораторні. Вони можуть мати різний зміст, а отже, і передбачати різноманітні види діяльності студентів.

Фенологічний характер носили лабораторні заняття проведені В. Дем'яненко та Є. Флешар зі студентами та учнями на місцевості, відзначає у своїх дослідженнях С. Совгіра [2, с. 26]. Так, "... у процесі занять на місцевості студенти, безпосередньо контактуючи з природою, вивчали середовище заселення флори і фауни в рідному краї, вивчали пристосування видів, їх чисельність та розповсюдженість на місцевості; засвоювали техніку вимірювань та обчислень; збору натуральних матеріалів, їх збереження та обробки для експозиції; вчилися описувати явища, що спостерігалися, узагальнювати їх, формувати висновки" [3, с. 16]. Такі лабораторні заняття на місцевості є ефективним засобом формування у майбутніх учителів стійкого інтересу до живої природи, встановлення емоційного контакту з рідним краєм.

Своєрідною лабораторією для студентів є початкова школа. Моделюючи і проводячи позакласну краєзнавчу роботу, уроки з використанням краєзнавчого матеріалу, студенти набувають практичного професійного досвіду у цьому напрямку, підтверджуючи теоретичні положення краєзнавства та удосконалюють методику використання краєзнавчого матеріалу з організації і проведення краєзнавчої роботи у початковій школі.

Практичне заняття з фахового предмета здійснюється в суто реальному опрацюванні тих завдань, що їх студенти мають підготувати самостійно і в позааудиторних умовах. Метою цієї форми навчання є набуття студентами практичних умінь і навичок з організації і проведення краєзнавчої роботи в початковій школі. Практичні заняття проводяться з фахових предметів та методики їх викладання. Практичні заняття є водночас засобом підготовки студентів до педагогічної практики у школах та майбутньої професійної діяльності, зокрема і з напрямку краєзнавчої роботи. До проведення практичного заняття необхідно скласти орієнтовну інструктивну картку на якій вказано зміст та чітку послідовність виконання практичних завдань спрямованих на реалізацію мети. Наприклад:

Практичне заняття

Тема. Організація одноденного туристичного походу.

Мета: ознайомитися із методикою організації одноденного туристичного походу з учнями початкової школи; навчитися складати план підготовки туристичного походу.

Обладнання: гномон, лінійка, транспортир, кольорові олівці та ін. (відповідно до підібраної теми).

Хід виконання роботи

- Розкрийте сутність понять "турист", "туристичний похід". Завдання і зміст туристичних походів.
- Підберіть період проведення туристичного походу.
- Визначте тему, мету, завдання для учнів.
- Проаналізуйте карту Мукачівського району і складіть орієнтовний маршрут для учнів 3 або 4 класу, відповідно до підібраної теми.
- Визначте місця зупинок та види діяльності на них.
- Підберіть цікаві та активні методи діяльності в природі відповідно до віку дітей та мети туристичного походу.
- Визначте необхідне обладнання та виділіть актуальні під час туристичного походу правила поведінки в природі.
- Зробіть висновки й узагальнення.

Особливе захоплення викликає в учнів початкової школи створення краєзнавчого музею (куточка), тому доцільним є сформувати у студентів уміння організувати таку діяльність учнів. Музеї сприяють краєзнавчому вивченню навколишнього середовища, але вони не виникають на порожньому місці. Створенню шкільного музею передують тривала робота пошукового збирача, оформлення зібраного краєзнавчого матеріалу в тематичні виставки, краєзнавчі куточки і кімнати, освоєння різноманітних форм і методів краєзнавчої і музейної роботи, накопичення великого фактичного матеріалу, що дозволяє зрештою створити музейну експозицію. Продумавши основну проблематику роботи студента як пошукового збирача і орієнтовний профіль шкільного музею, викладач, спираючись на історичне минуле свого краю, на соціально-економічну ситуацію, що склалася в тому селі, місті, в якому розташована школа, спрямовує його на активні дії, у процесі яких студент набуває навичок і умінь проведення такого виду роботи у майбутній професійній діяльності.

За охопленням території краєзнавчі дослідження поділяються на районні, регіональні та міжрегіональні. Останні можуть бути складними для реалізації в початковій школі, враховуючи вік школярів, але підготовка педагогів без їх урахування була б неповноцінною. Ми вважаємо за необхідне для краєзнавчої підготовки брати участь студентам у різних громадських краєзнавчих організаціях або підтримувати з ними тісний зв'язок з метою інформування державної, міжнародної громади про місцеві проблеми певного регіону та проведення активної популяризації краєзнавчого матеріалу й роз'яснювальної роботи серед населення з екологічних питань своєї місцевості.

Висновки. Таким чином, під час підбору форм підготовки студентів педагогічних факультетів до краєзнавчої роботи слід врахувати її зміст, специфіку та регіональні особливості краю, що допоможе значно покращити якість підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності. Формами організації навчального процесу, спрямованого на розкриття провідних краєзнавчих понять, набуттю навичок практичної діяльності краєзнавчого змісту, формування екологічної культури, є лекція в різних її видах і функціональних спрямуваннях, педагогічні практики і практично-семінарські заняття на яких моделюються, обговорюються і вирішуються багатогранні проблеми краєзнавчих досліджень під час вивчення рідного краю та позааудиторна робота студентів.

Література

1. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія : підруч. для студентів, аспірантів та молодих викладачів вузів / А. М. Алексюк. – К. : Либідь, 1998. – 558 с.
2. Совгіра С. В. Підготовка майбутнього вчителя до екологічного виховання старшокласників (на краєзнавчому матеріалі) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / С. В. Совгіра. – Умань, 1999. – 188 с.
3. Флешар Є. Підготовка майбутнього вчителя до екологічної освіти учнів : (на матеріалі орнітологічних спостережень) : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Флешар Є. – Одеса, 1996. – 25 с.

УДК 378.091.2:81(043.3)

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Пінчук І. О.

Стаття присвячена процесу формування фахової підготовки майбутніх учителів англійської мови початкових класів. У статті доведено важливу роль інтерактивних методів у викладанні студентам англійської мови. Зроблено огляд класифікації інтерактивних методів. Розглянуто окремі технології інтерактивного навчання, за допомогою яких можна покращити процес професійної підготовки. Розкрито переваги інтерактивних методів.

Ключові слова: інтерактивні методи, процес фахової підготовки, майбутній учитель англійської мови початкових класів.

Статья посвящена процессу формирования профессиональной подготовки будущих учителей английского языка начальных классов. В статье доказано важную роль интерактивных методов в процессе преподавания студентам английского языка. Сделано обзор классификации интерактивных методов. Рассмотрено некоторые технологии интерактивного обучения, при помощи которых можно улучшить процесс профессиональной подготовки. Раскрыты положительные стороны интерактивных методов.

Ключевые слова: интерактивные методы, процесс профессиональной подготовки, будущий учитель английского языка начальных классов.

The article is devoted to the formation of professional training of future primary school English teachers. The article proves the importance of interactive methods in teaching English to students and gives an overview of the interactive methods classification. Several specific interactive learning technologies which can improve the process of professional training are examined. Advantages of interactive methods are revealed.

Key words: interactive methods, the process of professional training, future primary school English teachers.

Постановка проблеми, її зв'язок з важливими завданнями. Вибір Україною курсу на входження в Європейське співтовариство та перехід до ринкових відносин диктує необхідність реформування вищої школи. Вітчизняна освітня політика спрямована на процес підготовки вчительських кадрів нового покоління, удосконалення системи вищої професійної освіти. Усе це зумовлює реформування вищої педагогічної освіти, зміну програм, відповідні зміни у сучасному вітчизняному професійному становленні майбутніх фахівців.

Основні вимоги до підготовки вчителів знайшли відображення в законах України "Про освіту", "Про вищу освіту", Національній доктрині розвитку освіти України, Концепції національного виховання. З 2013 року вивчення першої іноземної мови є обов'язковим з 1 класу у загальноосвітніх навчальних закладах, основною метою якого є розвиток здібностей молодшого школяра до спілкування іноземною мовою. Тому оволодіння іноземними мовами визначене як один з пріоритетних напрямів реформування освіти. У цих документах акцент ставиться на розвиток інноваційних освітніх технологій у навчальному процесі з метою забезпечення переходу освіти на нову, особистісно орієнтовану парадигму. Разом з тим упровадження зазначених технологій у сучасну педагогічну практику просувається дуже повільно. Це відбувається через недосконалість сучасних технологій управління освіти в цілому та технологій управління процесом упровадження інновацій зокрема.

Загальний аналіз останніх досліджень з проблеми. Основним проблемам освітніх інноваційних технологій у сучасній теорії і практиці присвячені праці вітчизняних учених Л. Буркової, Л. Ващенко, Л. Даниленко, О. Козлової, А. Підласого, Н. Погрібної, О. Пометун, П. Сердюкова, С. Сисоєвої. Над цією проблемою

працювали такі зарубіжні вчені: М. Крюгер, Дж. Мейерса, С. Подмазін, К. Ушаков, А. Хуторський.

Ці праці свідчать про те, що науково-педагогічна думка поступово іде шляхом розробки та стимулювання розвитку освіти. Однак поки що залишаються недостатньо розробленими технології управління процесом упровадження інновацій, які б відповідали сучасним потребам освіти.

Мета даної публікації: довести важливу роль інтерактивних методів у викладанні студентам англійської мови, зробити огляд класифікації інтерактивних методів, розглянути технології інтерактивного навчання, за допомогою яких можна покращити процес професійної підготовки, показати позитивні сторони інтерактивних методів.

Виклад основного матеріалу. Прискорення темпу життя, великий потік знань, що впливає на сучасну людину, потребує від неї вміння швидко знаходити необхідне рішення, використовуючи для цього пошукові методи, користуючись великою кількістю різноманітних джерел інформації. У зв'язку з цим, серед традиційних форм та методик навчання, у педагогічній практиці все частіше використовуються інтерактивні методи. Це пояснюється тим, що таке навчання спрямоване на підвищення пізнавальної активності студента, посилення діяльнісного підходу в навчанні і реалізацію спільної діяльності, націленої на кооперативну обробку навчальної інформації з виробленням нових знань особисто кожним студентом в оптимальному тільки для нього режимі. Інтерактивні методи навчання досить швидко були визнані вчителями та управлінцями дієвим засобом упровадження нових освітніх технологій. Однак використання їх у практиці вищих навчальних закладів поки що фрагментарне, епізодичне, не системне внаслідок недостатнього оснащення та нерозробленості відповідних технологій.

Суть навчання з використанням інтерактивних методів полягає в тому, що навчальний процес відбувається за умови постійної, активної взаємодії усіх студентів, де студент і викладач є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання, розуміють, що вони роблять, рефлексують з приводу того, що вони знають, уміють і здійснюють. Інтерактивне навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне вирішення проблеми на основі аналізу обставин та відповідної ситуації [7, с. 127].

Інтерактивна взаємодія виключає як домінування одного учасника навчального процесу над іншим, так і однієї думки над іншою. Під час інтерактивного навчання студенти вчаться бути демократичними, спілкуватися з іншими людьми, критично мислити, приймати продумані рішення.

Мета інтерактивних методів – створити комфортні умови навчання, за яких студент відчуває успішність, свою інтерактивну досконалість, що робить продуктивним сам процес фахової підготовки. Призначення навчання з використанням інтерактивних методів – передати знання і усвідомити цінність інших людей [2, с. 78]. Користуючись інтерактивними методами у процесі фахової підготовки у навчанні англійської мови студентів вважаємо за потрібне визначити основні особливості інтерактивного навчання:

- мотивація та зв'язок з реальним життям;
- процес засвоєння нових знань і оволодіння вміннями відбувається одночасно з процесом виховання та розвитку особистості студента;
- інформаційна прогалина;
- двобічний характер навчання;
- спільна діяльність викладача і студентів;
- спеціальна організація та різноманітність форм;
- цілісність та єдність;
- активність та колективність.

Можна по-різному класифікувати інтерактивні методи навчання залежно від їх функцій та організації взаємодії між викладачем і студентом. Проаналізувавши дослідження Е. Я. Голанта, Н. П. Кочубей, В. В. Ніколіної, Т. С. Паніної, Л. В. Пироженко, О. І. Пометун, А. М. Смолкіна, ми приєднуємося до них у здійсненні спроби класифікувати інтерактивні методи у контексті фахової підготовки майбутніх учителів англійської мови початкових класів.

Враховуючи комунікативний підхід і ситуативність навчальної діяльності як основні критерії формування англомовної компетенції, ми вважаємо доцільним поділяти інтерактивні методи навчання на ситуативні та неситуативні. До неситуативних інтерактивних методів відносимо такі методи як опитування, взаємоопитування та мовний портфель.

За Н. П. Кочубей, ситуативні інтерактивні методи можна представити двома групами методів: ігрові та неігрові. Неігрові включають аналіз ситуацій, аукціон ідей, диспути, дебати, форуми, дискусії, “мозковий штурм” та ін.

Серед ігрових ситуативних інтерактивних методів вона виділяє імітаційні (рольові та ділові ігри, моделюючі ігри, ігрові імітаційні вправи), та не імітаційні методи (тренінги, обмін знаннями), що спрямовані на розвиток певних умінь та формування навичок за допомогою вправ [4, с. 13].

Зупинимось детальніше на окремих інтерактивних технологіях кооперативного навчання.

Парна і групова робота організовується як на етапі засвоєння заняття, так і на етапах застосування знань, умінь та навичок, або на початку нового заняття замість опитування, у процесі застосування знань, умінь та навичок, або бути частиною повторювально-узагальнюючого етапу [1, с. 85].

Усе, що пропонують студенти, має бути прийняте й обговорене, треба допомогти їм опрацювати інформацію і прийняти власні рішення. Варто спостерігати, щоб ніхто не залишався поза обговоренням. Дійсно ефективною групова робота буде в групі не більше 5–6 осіб.

За умов парної роботи всі студенти отримують рідкісну за традиційним навчанням можливість говорити, висловлюватись. Робота в парах дає час подумати, обмінятись ідеями з партнером і лише потім озвучувати свої думки. Вона сприяє розвитку навичок спілкування, вміння висловлюватись, критичного мислення, вміння переконувати й вести дискусію [3, с.126].

Використання такого виду співпраці сприяє тому, що студенти не можуть ухилитися від виконання завдання. Під час роботи в парах можна швидко виконати вправи, які за інших умов потребують великої затрати часу. Серед них можна назвати такі:

- обговорити короткий текст, завдання, письмовий документ;
- узяти інтерв'ю і визначити ставлення партнера до заданого читання, лекції, відео чи іншої навчальної діяльності;
- зробити критичний аналіз чи редагування письмової роботи один одного;
- сформулювати підсумок заняття чи серії занять з теми;
- розробити разом питання до викладача або до інших студентів;
- проаналізувати разом проблему, вправу чи експеримент;
- протестувати та оцінити один одного;
- дати відповіді на запитання;
- порівняти записи, зроблені під час лекції.

Однією з основних форм парної роботи є “рольова гра”. За наявності ситуації, що максимально наближає студентів до реального життя, необхідних базових знань та творчого підходу, рольова гра ідеально відтворює інтерактивність під час занять [6, с. 208].

Діяльність студентів у ротаційних трійках є подібною до роботи в парах. Цей варіант кооперативного навчання сприяє активному, ґрунтовному аналізу та обговоренню нового матеріалу з метою його осмислення, закріплення та засвоєння. Ще один варіант кооперативного навчання, що є похідним від парної роботи, ефективний для розвитку навичок спілкування в групі, вміння переконувати та вести дискусію.

Наступний вид інтерактивної діяльності – дискусія. Це активне висловлювання своїх думок. Важливим моментом є те, що дискусія ведеться серед студентів, викладач контролює тільки її хід, але не сам зміст, тобто вона стає сильним засобом самовираження, стимулом, мотивацією вивчення англійської мови. Зміст може змінюватися залежно від ситуації, що дійсно має значення – це кінцевий результат – відтворення студентами акту комунікації [9, с. 237].

Карусель – варіант кооперативного навчання найбільш ефективний для одночасного включення всіх учасників в активну роботу із змінними партнерами у спілкуванні для обговорення дискусійних питань. Ця технологія застосовується:

- для обговорення будь-якої гострої проблеми з діаметрально протилежних позицій;
- для збирання інформації з якої-небудь теми;
- для інтенсивної перевірки обсягу й глибини наявних знань (наприклад, термінів);
- для розвитку вмінь аргументувати власну позицію.

Одним із цікавих форм інтерактивних методів є метод “Прес”. Складається він із чотирьох етапів:

- висловити думку, в чому полягає точка зору;
- причини виникнення думки;
- наведення прикладів;
- узагальнення своїх думок, висновки.

Студентам доводиться користуватися іноземною мовою для спілкування, відбираючи з різних матеріалів саме те, що потрібно для реалізації конкретної мети. Це і є реалізація мотивацій для вживання мови з метою одержання інформації в умовному оточенні. У другому варіанті використання “Каруселі” кожен студент, який сидить у зовнішньому колі, має листок із конкретним питанням (темою) і під час переміщення збирає максимум інформації, аспектів, поглядів із зазначеної проблеми. Наприкінці відбувається заслуховування окремих відповідей, обговорення того, які питання виявилися особливо складними, продуктивними чи, навпаки, швидко вичерпалися і чому, як працювали партнери тощо. У цьому випадку застосування методу досягається узагальненням наявних знань, активізацією їх і перетворенням у загально групове надбання.

У третьому варіанті застосування “Каруселі” студенти заздалегідь готують запитання або поняття й записують його на маленьких аркушах, а на звороті пишуть своє ім'я. Під час роботи партнери ставлять один одному запитання, і у разі правильної відповіді студент одержує від автора запитання цю картку. Наприкінці вправи підраховують кількість зароблених карток і визначається переможець.

Роботу в групах варто використовувати для вирішення складних проблем. Якщо витрачені зусилля й час не гарантують бажаного результату, краще вибрати парну роботу або будь-яку з технологій для швидкої взаємодії. Малі групи варто використовувати лише в тих випадках, коли завдання вимагає спільної, а не індивідуальної роботи [6, с. 159].

До технології колективно-групового навчання ми відносимо інтерактивні технології, що передбачають одночасну спільну (фронтальну) роботу всієї групи. Це загальновідома технологія, яка застосовується, як правило, в комбінації з іншими. Її метою є прояснення певних положень, привертання уваги до складних або проблемних питань у навчальному матеріалі, мотивація пізнавальної діяльності, актуалізація опорних знань тощо.

Різновидом загальногрупового обговорення є технологія “Мікрофон”, яка надає можливість кожному сказати щось швидко, по черзі, відповідаючи на запитання або висловлюючи свою думку чи позицію [5, с. 97].

Прийом “Незакінчені речення” часто поєднується з “Мікрофоном” і дає можливість ґрунтовніше працювати над формою висловлення власних ідей, порівнювати їх з іншими. Робота за такою методикою дає присутнім змогу долати стереотипи, вільніше висловлюватися щодо запропонованих тем, відпрацьовувати вміння говорити коротко, але по суті й переконливо.

Відома інтерактивна технологія колективного обговорення “Мозковий штурм”, що широко використовується для вирішення кількох аспектів конкретної проблеми. “Мозковий штурм” спонукає студентів проявляти уяву та творчість, дає можливість їм вільно висловлювати свої думки.

Мета “мозкового штурму” чи “мозкової атаки” в тому, щоб зібрати якомога більше ідей щодо проблеми від усіх учасників протягом обмеженого періоду часу.

Варіант “мозкового штурму” – “мережа” чи “кульки”. Тут пускове слово (питання) пишеться в “кульці” в центрі сторінки. Коли обговорюються споріднені проблеми, вони записуються на папері із зазначенням зв'язку. Водночас “мозковий штурм” “вільного” типу дає можливість за дуже короткий період (три-п'ять хвилин) записати ідеї, що виникли. Обидва варіанти мають на меті заохочувати вільне висловлювання ідей.

Технологія “Ажурна пилка” використовується для створення на занятті ситуації, яка дає змогу учням працювати разом для засвоєння великої кількості інформації за короткий проміжок часу. Ефективна і може замінити лекції у тих випадках, коли початкова інформація повинна бути донесена перед подачею основного (базисного) матеріалу або доповнює таке заняття. Заохочує студентів допомагати один одному вчитися, навчаючи.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Отже, користуючись інтерактивними методами на заняттях з англійської мови, можемо назвати переваги інтерактивного навчання перед традиційним:

- у роботі задіяні усі студенти;
- студенти навчаються працювати у команді;
- формується доброзичливе ставлення до опонента;
- кожен студент має можливість пропонувати свою думку;
- створюється “ситуація успіху”;
- за короткий час опановується велика кількість матеріалу;
- формуються навички толерантного спілкування;
- вміння аргументувати свій погляд, знаходити альтернативне рішення проблеми.

Тобто організація навчання з використанням інтерактивних методів є досить важливою складовою фахової підготовки майбутніх учителів англійської мови початкових класів, оскільки передбачає використання дидактичних і рольових ігор, моделювання життєвих ситуацій, створення проблемних ситуацій. Подальших розвідок потребує питання дослідження засобів інтерактивного навчання у процесі професійної підготовки майбутніх учителів англійської мови початкових класів.

Література

1. Баханов К. О. Інноваційні системи, технології та моделі навчання в школі : монографія / К. О. Баханов. – Запоріжжя : Просвіта, 2000. – С. 160.
2. Воронцова В. В. Технологія обучения / В. В. Воронцова // Педагогика / под ред. П. И. Пидкасистого. – М., 1996. – С. 168.
3. Інтерактивні методи навчання у підготовці спеціалістів для банківської системи України : збірник наукових праць / Українська академія банківської справи Нац. банку України, Харківська філія ; ред. рада : О. В. Васюренко та ін. – Суми : ВВП “Мрія-1” ЛТД ; Х. : ХФУ АБС, 2001. – 250 с.
4. Кочубей Н. П. Інтерактивне навчання англійського діалогічного мовлення молодших школярів : посібник / Н. П. Кочубей // Бібліотечка журналу “Іноземні мови”. – 2012. – Вип. 4. – К. : Ленвіт, 2012. – 64 с.
5. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко. – К. : А.С.К., 2005. – С. 192.
6. Освітні технології : навч.-метод. посіб. / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко та ін. ; за заг. ред. О. М. Пехоти. – К. : А.С.К., 2001. – С. 256.
7. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии / Г. К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – С. 360.
8. Сердюков П. І. Технологія розробки комп’ютерних програм з іноземних мов / Петро Ігоревич Сердюков. – К. : Ленвіт, 1996. – 112 с.
9. Сисоєва С. О. Інтерактивні технології навчання дорослих : навч.-метод. посіб. для викладачів системи формальної освіти дорослих / С. О. Сисоєва. – К. : ВД “ЕКМО”, 2011. – 320 с.

УДК 378.147:371.6(07)

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ БАЗИ ЗАВДАНЬ ДЛЯ ПРОВЕДЕННЯ ТЕСТОВОГО КОНТРОЛЮ УСПІШНОСТІ МАЙБУТНІХ БУХГАЛТЕРІВ

Рудик Я. М.

Стаття висвітлює методичні особливості створення бази тестових завдань для проведення контролю успішності майбутніх бухгалтерів.

Ключові слова: база тестових завдань, тестовий контроль, тестове завдання, банк питань.

Статья рассматривает методические особенности создания базы тестовых заданий для проведения контроля успеваемости будущих бухгалтеров.

Ключевые слова: база тестовых заданий, тестовый контроль, тестовое задание, банк вопросов.

The article highlights methodological peculiarities of creating a set of test items for checking on academic performance of prospective accountants.

Key words: a set of test items, test control, test item, pool of questions.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Вищі навчальні заклади України, які надають освітні послуги майбутнім бухгалтерам, на сучасному етапі не можуть залишитись осторонь прискороного, інноваційного розвитку освіти і науки та вимагають забезпечення умов для розвитку, самореалізації особистості впродовж життя. Вища освіта покликана давати системні знання про професійну сферу діяльності, її специфіку, має формувати особистісні якості фахівця. Випускник вищої школи повинен володіти міцними та глибокими знаннями, професійним мисленням, мати власну професійно-особистісну позицію. З цією метою необхідно задіяти весь комплекс психолого-педагогічних, соціологічних засобів, які безпосередньо мають сприяти розв'язанню даної проблеми. У цій ситуації важливу роль відіграє проблема вибору та створення інструментарію для діагностики та аналізу якості підготовки майбутніх фахівців.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми реформування професійної освіти в Україні аналізуються у працях Н. Г. Ничкало, І. Л. Лікарчук, А. Чабана та ін. Для нашої країни цей процес є дуже важливим. Підготовка майбутнього фахівця до виконання ним посадових обов'язків є складною та багатогранною. Її успіх буде залежати від того, якою мірою скоординовані зусилля фахової підготовки. Ґрунтовні знання студентів, їхні власні переконання і, значною мірою, ціннісні орієнтації здобуваються під час професійного навчання. Випускник вищої школи – це фахівець, який отримав відповідну професійну підготовку, швидко орієнтується в нових сучасних ситуаціях, самостійно вирішує економічні завдання. Обмежена кількість випускників із високим рівнем економічної та професійної підготовки пояснюється, перш за все, недостатнім упровадженням у навчальний процес новітніх технологій, форм і методів активного навчання, ефективних засобів контролю якості навчання. Тестовий контроль успішності підготовки фахівців економічної сфери дозволяє оптимально враховувати вимоги обраної студентами спеціальності, розглянути робочі ситуації у вигляді умов тестових завдань. Під час проходження тестового контролю майбутні бухгалтери оволодівають мистецтвом швидко й ефективно вирішувати фахові завдання, розвивають економічне мислення. Використання такої форми контролю забезпечує включення студентів у спеціально створені ситуації, що передбачають не одне, а цілий ряд професійних рішень.

Прогресивні технології навчання досліджували В. П. Безпалько, Г. К. Селевко, О. С. Падалка та ін. Питання розробки, впровадження і використання тестового методу контролю успішності студентів висвітлені в працях В. С. Аванесова, В. В. Ільїна, К. Інгенкампа, В. М. Кадневського, П. Г. Лузана, В. Хлебнікова та ін. Проте в опублікованих працях не знайшли достатнього висвітлення особливості формування бази тестових завдань з економічних дисциплін. Наявні дослідження стосуються переважно загальних механізмів тестування безвідносно до конкретних

навчальних дисциплін, отже, без урахування специфіки майбутньої професійної діяльності.

Аналіз науково-педагогічної літератури переконує в тому, що проблема підвищення рівня професійної підготовки студентів у процесі навчання спеціальних дисциплін повністю не вивчена і потребує значної уваги. Це, в першу чергу, стосується удосконалення методики контролю успішності майбутніх фахівців-бухгалтерів.

Мета статті – розкрити особливості методики створення бази завдань для проведення тестового контролю успішності майбутніх бухгалтерів.

Виклад основного матеріалу. Значні переваги в організації та методиці проведення тестування можна отримати за допомогою застосування комп'ютерних програм для дистанційного навчання, які розробили велику кількість за останні роки (Moodle, Oracle iLearning, Прометей II тощо). До таких переваг відносяться:

- оперативність отримання результатів;
- значне розширення кола студентів, які можуть одночасно проходити перевірку;
- можливість швидко змінювати кількість та склад тестових завдань, які використовуються під час тестування;
- автоматизація підбору тестових завдань;
- можливість накопичувати статистичні дані з результатів виконання тестових завдань із метою їх подальшого вдосконалення;
- автоматизація визначення оцінки.

Проте переваги автоматизованого тестового контролю можуть бути реалізовані за умови, що під час перевірки використовують валідні тести щодо окремих тестових завдань, так і стосовно тесту в цілому. Така умова виконується, якщо комп'ютерна програма дозволяє використовувати всі типи тестових завдань і спрощує процедуру їх об'єднання у складанні тесту.

Аналізуючи можливості комп'ютерних програм, потрібно з'ясувати:

- можливість використовувати всі типи тестових завдань;
- використовувати різні форми представлення змісту тестових завдань (текстову, графічну, анімаційну);
- групувати тестові завдання як за змістом, так і за складністю (видами);
- змінювати вагові значення окремих тестових завдань у складі тестів;
- простота процедури комплектування тестів.

У результаті аналізу, враховуючи дидактичні, організаційні, фінансові та технічні чинники, але, перш за все педагогічні, ми дійшли висновку, що найбільш доцільно впроваджувати доступну і розповсюджену за принципом Open Source на умовах ліцензії GNU/GPL, систему Moodle (<http://moodle.org>). Вона одночасно може бути використана для підтримки всіх етапів планування, реалізації та адміністрування процесу тестування. Графічний інтерфейс, розвинута система підтримки користувачів і документація системи Moodle локалізовані та існують на декількох десятках мов.

Однією з найскладніших складових системи Moodle є модуль "Тест". Розробники системи додали велику кількість параметрів у модуль тестування. З одного боку, це дещо ускладнює настройку тесту, а з іншого – дозволяє зробити тест дуже гнучким. Нашим завданням було дослідити переваги модуля "Тест" та визначити методику складання та використання банку тестових завдань із навчальної дисципліни.

Серед основних переваг системи під час створення тестів можна виділити:

- широкий вибір видів тестових завдань;
- під час створення тестові завдання можуть бути розподілені за категоріями відповідно до видів, складності або інших критеріїв поділу завдань;
- завдання зберігаються у категоріях для більш легкого доступу і вони будуть доступними із будь-якого курсу сайту;
- тестові завдання і відповіді на них можна перетасувати (випадково), щоб уникнути випадків шахрайства;
- завдання можуть містити HTML та графічні елементи;
- науково-педагогічні працівники можуть визначати, які завдання можна використати в декількох тестах;

- вагове значення кожного тестового завдання може бути змінено науково-педагогічним працівником у межах тесту;
- тести автоматично оцінюються і переоцінюються, якщо завдання змінюються;
- тести можуть мати термін складання, після якого вони стають недоступними;
- число спроб складання тесту визначається інструктором;
- кожна спроба може залежати від результатів попередньої;
- метод оцінювання може використовувати найвищий бал, останній результат, найнижчий або середній бал;
- студенти можуть отримати рецензію на виконаний тест або правильні відповіді;
- студентам дозволяється або недозволяється переглядати результати останньої спроби;
- питання можуть вводитися вручну через інтерфейс у Moodle або імпортуватися у різноманітних форматах.

Модуль "Тест" складається з двох компонентів: *тесту* і *банку питань*. *Тест* – сукупність завдань, які буде запропоновано виконати студенту під час проведення певного виду перевірки. Тест складається із питань різних видів, які обираються із банку питань. Після закінчення процедури тестування студенту вже доступні правильні відповіді на завдання тесту. Крім того, в модуль "Тест" також входять інструменти для виставлення оцінок науково-педагогічним працівником.

У середовищі локалізованої версії Moodle тестові завдання називають питаннями. Тому для більшої точності у створенні бази тестових завдань будемо користуватися назвами, які використовуються даною програмою.

Банк питань призначений для створення та збереження у структурованому вигляді тестових завдань (питань), що складені відповідно до змісту та структури дисципліни, її окремих розділів, тем, або на вибір укладача. До складу банку питань (тестових завдань) можуть входити питання різного виду: з одним варіантом відповіді (одновибіркові), з багатьма варіантами відповіді (багатовибірковий), з можливістю вписати свою відповідь (завдання з вільним складанням відповіді) тощо. Питання також може мати коментар, що пояснює студентам правильну відповідь на питання.

Під час створення банку тестових завдань (питань) використовують два способи його наповнення. Для цього у системі існують опції: *Створити питання* та *Імпорт*. Але починати створення банку тестових завдань необхідно із визначення структури (питань), створюючи та використовуючи систему *категорій*, за якими будуть заноситися та розподілятися, і в яких зберігатимуться тестові завдання (питання). Система категорій аналогічна системі папок (каталогів) файлової системи Windows. Такий спосіб структурувати тестові завдання (питання), що зберігаються в банк питань із навчальної дисципліни та її окремих розділів, вимагає від укладача визначення категорії до початку створення банку тестових завдань, на які вони будуть розподілятися.

Система категорій може створюватися за різними ознаками і мати різні рівні розгалуження. Структура категорій визначається розробником банку тестових завдань залежно від видів тестового контролю, який планується проводити під час вивчення дисципліни (рис. 1).

Категорія 1. Основи побудови бухгалтерського обліку в бюджетних установах
 Категорія 1.1. Роль бухгалтерського обліку в управлінні бюджетними установами, його функції та завдання.
 Категорія 1.2. Бухгалтерський баланс.
 Категорія 1.3. План рахунків бухгалтерського обліку.
 Категорія 1.4. Форми бухгалтерського обліку.
 Категорія 1.5. Особливості організації бухгалтерського обліку.

Категорія 2. Облік доходів і видатків.
 Категорія 2.1. Система розпорядників коштів (РК) і завдання обліку їхніх доходів і видатків.
 Категорія 2.2. Класифікація доходів.
 Категорія 2.3. Класифікація видатків.
 Категорія 2.4. Порядок складання, розгляду й затвердження кошторису доходів і видатків.
 Категорія 2.5. Порядок отримання асигнувань із загального фонду бюджету.
 Категорія 2.6. Облік грошових коштів, внутрішніх розрахунків і доходів загального фонду.
 Категорія 2.7. Облік доходів спеціального фонду.
 Категорія 2.8. Облік видатків.

Рис. 1. Фрагмент структури категорій банку тестових завдань із дисципліни "Бухгалтерський облік у бюджетних установах" за умови, що передбачається проведення тестового контролю із розділів

Так у випадках, коли планується проводити перевірку тільки із розділів, у структурі банку передбачені тільки категорії за назвами розділів, які, в свою чергу, поділяються на категорії за назвами змістовних елементів, засвоєння яких передбачається контролювати.

За умови передбачення тематичного тестового контролю в структуру категорій додаються категорії із назвами тем, у яких передбачено категорії із змістовними елементами (рис. 2). Ступінь подрібненості категорій визначається необхідністю забезпечити та максимально точно відобразити в тесті структуру змісту матеріалу і полегшити процедуру його комплектування. Під час комплектування тесту до його складу бажано включити тестові завдання із кожного змістовного елементу розділу або теми, тому назви змістовних елементів є останньої ланкою в структурі категорій.

Категорія 1. Роль бухгалтерського обліку в управлінні бюджетними установами, його функції та завдання.
 Категорія 1.1. Основні терміни та поняття.
 Категорія 1.2. Класифікація господарських засобів бюджетних установ.
 Категорія 1.2.1. Класифікація господарських засобів бюджетних установ за складом і розміщенням.
 Категорія 1.2.2. Класифікація господарських засобів за джерелами їх утворення і призначенням.
 Категорія 1.3. Процес невиробничого споживання.

 Категорія 2. Бухгалтерський баланс.
 Категорія 2.1. Основні терміни та поняття.
 Категорія 2.2. Структура балансу бюджетної установи.

Рис. 2. Фрагмент структури категорій банку тестових завдань із дисципліни "Бухгалтерський облік у бюджетних установах" за умови, що передбачається проведення тестового контролю із окремих тем

Побудова структури категорій за назвами тем або розділів та їх змістовних елементів є найбільш доцільною з позицій забезпечення змістовної валідності тесту, однак такий підхід не є єдино можливим. Так структура категорій може бути створена за назвами тестових завдань (рис. 3).

- | |
|--|
| <p>Категорія 1. Завдання, де відповідь слово.
 Категорія 2. Завдання, де відповідь число.
 Категорія 3. Завдання, де відповідь формула.
 Категорія 4. Одновибіркові завдання.
 Категорія 5. Багатовибіркові завдання.
 Категорія 6. Завдання на впорядкування.
 Категорія 7. Вибірково-впорядкувальні завдання.
 Категорія 8. Перехресні завдання.
 Категорія 9. Вибірково-об'єднувальні завдання.
 Категорія 10. Матричні завдання.</p> |
|--|

Рис. 3. Структура категорій банку тестових завдань за типами тестових завдань

Для створення нової категорії слід зайти у вікно редагування навчального курсу у розділ **"Банк питань"**, де натиснути на вкладку **"Категорії"** у верхній частині вікна, внаслідок чого на екрані з'явиться форма для додавання категорії питань (рис. 4).

Рис. 4. Форма для створення категорій тестових завдань у MOODLE

Після формування переліку категорій за однією із запропонованих класифікацій можна переходити до наповнення бази тестовими завданнями. Цей процес теж має ряд важливих особливостей, аналіз яких може стати темою іншої статті.

Висновки. Процес формування категорій тестових завдань є одним із найважливіших етапів створення бази для майбутнього контролю успішності студентів з дисципліни "Бухгалтерський облік у бюджетних установах". Вибір оптимальної класифікації категорій дозволить уникнути пропусків навчального матеріалу у змісті тестових завдань, а також заощадить час на вибір науково-педагогічним працівником інструментарію для проведення усіх видів тестового контролю (вибіркового, модульного, підсумкового тощо).

Література

1. Аванесов В. С. Композиция тестовых заданий / В. С. Аванесов. – М. : Центр тестирования, 2002. – 239 с.
2. Анастаси А. Психологическое тестирование / А. Анастаси, С. Урбина. – СПб. : Питер, 2006. – 688 с.
3. Ільїн В. В. Методика тестового контролю успішності навчання студентів : монографія / В. В. Ільїн, П. Г. Лузан, Я. М. Рудик. – К. : НАКККІМ, 224 с.
4. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика / К. Ингенкамп ; пер. с нем. – М. : Педагогика, 1991. – 240 с.
5. Тестові технології у навчальному закладі : метод. посіб. / Л. І. Паращенко, В. Д. Леонський, Г. І. Леонська. – К., 2006. – 217 с.

УДК 371.38:373.2(075.8)

**ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ
“ДОШКІЛЬНА ОСВІТА” У ВИВЧЕННІ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ
“ОСНОВИ СЦЕНІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ”**

Тукач І. І.

Стаття присвячена розкриттю особливостей організації самостійної роботи студентів із навчальної дисципліни “Основи сценічної майстерності”, визначених через її зміст та рівні. Автором статті коротко охарактеризовано види самостійної роботи, які є ефективними щодо набуття студентами необхідних теоретичних знань та практичних умінь у галузі сценічної діяльності.

Ключові слова: підготовка студентів, самостійна робота, навчальна дисципліна, сценічна майстерність.

Статья посвящена раскрытию особенностей организации самостоятельной работы студентов с учебной дисциплины “Основы сценического мастерства”, определенных через ее содержание и последовательность. Автором статьи кратко охарактеризованы виды самостоятельной работы, которые являются эффективными в отношении приобретения студентами необходимых теоретических знаний и практических умений в области сценической деятельности.

Ключевые слова: подготовка студентов, самостоятельная работа, учебная дисциплина, сценическое мастерство.

The article is devoted to peculiarities of organizing independent work of students in the course of the academic discipline “Foundations of Dramatic Art”, which are defined through its content and levels. The author of the article overviews types of independent work effective in terms of student acquisition of necessary theoretical knowledge and practical skills in the area of dramatic art.

Key words: training of students, independent work, academic discipline, dramatic art.

Реформація системи освіти в Україні торкнулася її змісту, форм, методів і засобів організації навчання. У галузі вищої освіти все більшого поширення набувають комп'ютерні програми, інноваційні технології, використання яких повинно забезпечити, перш за все, підвищення рівня самостійності студентів у вирішенні життєво та професійно значущих завдань. Організація навчання студентів у вищій школі спрямована на озброєння їх методами самостійного оволодіння прийомами активізації пізнавальної, розумової, творчої діяльності, а також методами самостійного оволодіння теорією набуття й оновлення знань.

Самостійна навчальна робота – це різноманітні види індивідуальної та колективної навчальної діяльності студентів, яка спрямована на досягнення окресленої дидактичної мети, виконується ними самостійно без безпосередньої участі викладача, проте, за поставленими педагогом завданнями, у спеціально відведений для цього час [3]. Робота цього виду спрямовується на оволодіння студентами системою фахових умінь та навичок, на формування їхніх пізнавальних інтересів, на розвиток творчості й самостійності.

Цей вид роботи є важливим компонентом навчального процесу педагогічного вишу, оскільки може проводитися як безпосередньо в аудиторії, так і в позааудиторних формах роботи. У зв'язку із запровадженням положень Болонського процесу, самостійна навчальна робота розглядається як засіб формування у майбутнього педагога системи педагогічних переконань, обрання професійної позиції тощо [7]. На жаль, потенціал аудиторних занять неповною мірою дозволяє цього досягти.

Говорячи про специфіку системи підготовки висококваліфікованих фахівців дошкільної освіти, слід зазначити, що особливої актуальності нині набувають питання удосконалення їхньої теоретичної і практичної підготовки до проведення з дітьми різних видів роботи художньо-естетичного напрямку. Державні документи й стандарт дошкільної освіти скеровують діяльність працівників дошкільних навчальних закладів

(ДНЗ) на реалізацію компетентнісної парадигми, спрямованої на формування гнучкої, свідомої, творчої людини.

Із метою реалізації означених завдань у системі підготовки спеціаліста дошкільної освіти передбачено ряд дисциплін художньо-естетичного циклу, а саме: художня праця, образотворче мистецтво, сценічна майстерність, театралізована діяльність тощо. Завдяки вивченню цих та інших навчальних дисциплін студенти оволодівають широким колом знань і різноманітних умінь щодо вирішення завдань художньо-естетичного розвитку особистості. Таким чином, необхідністю пошуку шляхів удосконалення теоретичної та практичної підготовки майбутніх вихователів через організацію їхньої самостійної роботи визначається **актуальність даного дослідження**.

Аналіз останніх публікацій. Методологічні засади організації самостійної роботи ґрунтовно розглянуто в працях Л. Артемової, А. Алексюка, Ю. Бабанського, В. Безпалько, О. Киричука, І. Лернера та ін. Самостійна робота студентів як напрям педагогіки вищої школи досліджувалася С. Архангельським, В. Буряк, С. Гончаренком, М. Даниловим, Б. Єсиповим, І. Зязюном, В. Нагаєвим, Н. Ничкало та ін. У працях Л. Десева, З. Курлянд, Ю. Калугіна, І. Огородникова, В. Паламарчук, І. Трубавіної та ін. розглянуто питання індивідуалізації та диференціації самостійної роботи студентів. У теорії та методиці професійної освіти окремі питання організації самостійної роботи студентів різних спеціальностей розглядалися в наукових працях В. Аніщенко, Г. Беленької, Л. Машкіної, М. Машовець, О. Савченко, Н. Шишкіної та ін.

Метою дослідження є висвітлення особливостей організації самостійної роботи студентів спеціальності “дошкільна освіта” у процесі опанування ними навчальної дисципліни “Основи сценічної майстерності”.

Завдання дослідження:

- 1) проаналізувати особливості організації самостійної роботи студентів у вивченні ними навчальної дисципліни “Основи сценічної майстерності”;
- 2) визначити перспективи подальших досліджень щодо організації самостійної навчальної діяльності студентів у практиці вишів.

Викладення основного матеріалу. В основі самостійної роботи студентів лежить поняття самостійності. Психологи розглядають самостійність як здатність діяти особливим чином, не так, як усі (Л. Божович), як важливу ознаку професійної компетентності фахівця (Т. Александрова, В. Бодров). Л. Машкіна визначає під цим поняттям здатність людини виконувати певні дії чи комплекс дій без безпосередньої допомоги з боку іншої людини чи технічних засобів, що її замінюють, керуючись власним досвідом [4, с. 156].

Сучасні дослідники, зокрема І. Шайдур, вважають, що самостійна робота студентів є не чим іншим, як способом формування самостійності та активності особистості, її репродуктивних і творчих здібностей, уміння орієнтуватися в теорії та практичних ситуаціях, ставити й самостійно вирішувати теоретичні і практичні завдання [8, с. 7].

Дослідниця Т. Тімашева, аналізуючи важливість самостійності для фахової підготовки вчителя, визначає метою її організації сприяння формуванню самостійності як риси особистості та важливої професійної якості майбутнього педагога, суть якої полягає в умінні систематизувати, планувати, контролювати й регулювати свою діяльність без допомоги та контролю з боку викладача [8, с. 164].

Методика організації самостійної роботи студентів залежить від характеру, структури й особливостей дисципліни, що вивчається. З огляду на це, слід більш детально зупинитися на розкритті специфіки навчальної дисципліни “Основи сценічної майстерності”, яка є важливою складовою у структурі підготовки фахівця дошкільної освіти за освітньо-кваліфікаційним рівнем “бакалавр”.

Навчальна дисципліна “Основи сценічної майстерності”, яка вивчається у Ніжинському державному університеті імені Миколи Гоголя, відноситься до переліку дисциплін нормативної частини циклу професійної науково-предметної підготовки, входить до блоку дисциплін, що вивчаються за вибором студентів (блок І). Слід зазначити, що в цьому блоці за навчальним планом заплановано до вивчення споріднену дисципліну “Теорія та методика театралізованої діяльності”, яка ширше орієнтована на проведення різних видів театралізованої діяльності дітей дошкільного віку в ДНЗ.

Метою навчальної дисципліни “Основи сценічної майстерності” є вивчення та засвоєння студентами основ сценічної майстерності (з опорою на мистецтво актора) з огляду на специфіку майбутньої професійної діяльності. Указана вище навчальна дисципліна вивчається в 7 семестрі. Програма дисципліни, згідно навчального плану, розрахована на 72 аудиторні години (у тому числі – 12 годин лекційних, 10 годин семінарських занять, 10 годин практичної роботи та 22 години лабораторних занять), 26 годин самостійної та 10 годин індивідуальної роботи.

Методи викладання навчальної дисципліни – лекції, семінарські та практичні, лабораторні заняття, самостійна та індивідуальна робота студентів, репетиційна та етюдна робота, створення та показ вистави (фрагменту вистави).

У теоретичній частині навчальної дисципліни студенти набувають необхідних знань про основи акторської майстерності, а саме: про специфіку, складові та шляхи розкриття сценічного образу, внутрішню та зовнішню техніку актора, про природу акторських сценічних переживань. На теоретичному рівні студенти мають також ознайомитися з основами режисерської роботи як необхідного елементу подальшої практичної постановочної роботи.

Організація самостійної роботи студентів у виші визначає необхідність її навчально-методичного забезпечення, перш за все – щодо розробки навчальних програм та необхідної навчально-методичної літератури. З метою вирішення означеної проблеми нами було укладено та видано друком хрестоматію “Основи сценічної майстерності”, рекомендовану МОН України (лист від 10.06.13 р. № 1/11 – 9806) [5], користування якою дозволило студентам більш чітко й творчо самостійно працювати; планувати особисту стратегію навчання; творчо використовувати запропоновані матеріали щодо поповнення теоретичних знань і розвитку сценічних умінь, а також раціонально використовувати свій час.

Форми самостійної роботи, які використовуються у вивченні навчальної дисципліни “Основи сценічної майстерності”, включають виконання творчих і практичних завдань (індивідуально та в групах), підготовку й захист реферату; виконання сценічних етюдів за власним задумом і на задану тему; підготовку до залікової вистави тощо. У процесі самостійної роботи студенти вивчають запропоновану літературу з метою написання есе, доповідей і рефератів. Організація індивідуальної самостійної роботи студентів з навчальної дисципліни “Основи сценічної майстерності” (10 годин) передбачають аналіз сценарію вистави (із детальним зазначенням його складових в композиції, мізансценах та основах роботи з актором), створення театрального костюму, реквізиту до вистави тощо.

Організація самостійної роботи студентів (26 годин) у вивченні зазначеної дисципліни передбачає розподіл запланованих годин у трьох напрямках підготовки до:

- семінарсько-практичних занять (8 год.);
- лабораторних занять (10 год.);
- створення вистави й безпосередньої участі в ній (індивідуальна самостійна робота) (8 год.).

На нашу думку, такий розподіл навчальних годин, відведених на самостійну роботу, як закріплює й систематизує знання студентів, так і дає можливість підготуватися до виконання практичних творчих завдань. Наприклад, до проведення лабораторного заняття з теми “Засоби опанування сценічної техніки: етюди” (мета – формувати уміння точного та впевненого володіння елементами розкриття зовнішньої та внутрішньої техніки; розвивати здатність до імітації на задану тему), студентам пропонується підготувати до показу етюд на розкриття образу героя (за однією із запропонованих тем, або за власною).

Не менш цікавими для студентів є лабораторні заняття, теми яких потребують ґрунтовної самостійної підготовки, зокрема:

1. “Пісня, яку я бачу” (мета заняття: удосконалювати уміння тілесної та емоційної рухливості; розвивати основи композиційного сценічного мислення – розуміння зав’язки, кульмінації, розв’язки твору (із урахуванням специфіки сценічного твору)).

2. “Я створюю рекламу” (мета заняття: набувати уміння точного та впевненого володіння елементами розкриття зовнішньої та внутрішньої характерності; розвивати імітаційне самопочуття; сприяти розкриттю темпераменту, різноманітності почуттів, виявленню волі та артистизму в запропонованій тематичі сценічних етюдів).

Мета вищеперерахованих занять яскраво демонструє, що у процесі їх підготовки та проведення студент повинен якнайкраще виявити свою індивідуальність, креативність, розкрити творчі здібності, визначити особисте ставлення до мистецького матеріалу, інтерпретатором якого він, власне, визначається. Безперечно, це залежить від якості виконаної самостійної роботи, оскільки студент повинен “знайти себе”, розкрити необхідні риси власної артистичної натури тощо. Це можливо лише тоді, коли студент докладає максимальних творчих зусиль, а не копіює зразок викладача-наставника.

Зупинимось більш детально на ролі викладача в організації самостійної роботи студентів у вивченні ними дисципліни “Основи сценічної майстерності”. На нашу думку, педагог повинен володіти глибокими знаннями з теорії сценічної майстерності (у тому числі – акторської), знати основи режисерської роботи, уміти показати на практиці необхідні акторські уміння, окреслити та виділити основні моменти в роботі над сценічним образом тощо.

С. Вітвицька вказує на те, що викладач, виконуючи роль консультанта самостійної роботи студентів, повинен забезпечити підвищення вимог до інформаційної ємкості змісту навчальної дисципліни, до творчої самостійної діяльності студентів [2, с. 162–63]. Викладач має орієнтувати самостійну роботу студентів на вивчення та осмислення ними процесу сценічного перевтілення шляхом використання методів проблемного навчання, які сприяють пошуковій та творчій діяльності.

Як показав власний досвід викладання дисципліни “Основи сценічної майстерності”, задля підвищення ефективності самостійної роботи студентів викладач-консультант повинен дібрати доцільні види індивідуальної роботи зі студентами. Серед них – консультації щодо складання сценарію, добору засобів сценічної виразності, необхідних для кращого розкриття сценічного образу тощо.

У працях учених та науковців Л. Артемової, Ю. Бабанського, А. Брушлінського, С. Вітвицької, В. Кузьмінського, Л. Машкіної та ін. вказано на важливість забезпечення трирівневої структури самостійної роботи студентів, що передбачає: відтворюючий, напівтворчий і творчий рівні.

Відтворюючий рівень самостійної роботи є надзвичайно важливим при вивченні студентами основ сценічної майстерності, оскільки він лежить в основі інших рівнів та є базою засвоєння нових знань і умінь. Виконання самостійної роботи цього рівня у вивченні навчальної дисципліни “Основи сценічної майстерності” передбачає вирішення наступних завдань: складання бібліографічного покажчика з теми “Світові школи виховання актора”; складання відеодобірки матеріалів “Основи майстерності актора в золотому фонді театральних вистав”; виготовлення костюмів та реквізиту, необхідних для показу етюдів на лабораторних заняттях та залікової вистави тощо.

Напівтворчий рівень ґрунтується на попередньому й характеризується перенесенням уже набутих знань і навичок на аналогічні ситуації. Нами пропонуються для самостійної роботи такі завдання: складання сценарію за однією з дитячих казок (з розрахунку тривалості вистави 40–60 хв.) із зазначенням мізансцен, театального обладнання, реквізиту, характеристик сценічного образу головних героїв вистави; написання супровідної анотації до переглянутого відеофрагменту вистави; аналізу складових акторської майстерності, визначених у грі видатних акторів минулого тощо.

Творчий рівень самостійної роботи студентів пов'язаний із формуванням навичок здійснювати пошукову діяльність, аналізувати проблемні ситуації, вирішувати більш складні творчі завдання. Саме під час виконання самостійної роботи цього рівня розвивається творча особистість студента, що й передбачено метою вивчення навчальної дисципліни “Основи сценічної майстерності”. З опорою на творчий рівень, нами окреслено наступні види самостійної роботи: до семінарських занять – написання есе на одну із запропонованих тем із теорії світових акторських шкіл; до лабораторних занять – дуетну та підгрупову роботу з постановки та показу сценічних етюдів; знаходження та закріплення прийомів розкриття ролі.

Висновки. Здійснений нами аналіз особливостей організації самостійної роботи майбутніх фахівців дошкільної освіти в процесі опанування ними навчальної дисципліни “Основи сценічної майстерності” дозволяє зробити наступні висновки:

1. Особливостями організації самостійної роботи студентів у вивченні ними навчальної дисципліни “Основи сценічної майстерності” є:

- раціональне поєднання теорії та практики сценічної майстерності, перш за все, щодо практичного озброєння елементами внутрішньої та зовнішньої акторської техніки;
- максимальне використання потенціалу рівнів самостійної роботи, що дозволяє студенту виконувати різні види завдань відтворювального, творчого, аналітичного характеру з урахуванням специфіки навчальної дисципліни, що вивчається (закони сценічного мистецтва).

2. Перспективи подальших наукових досліджень проблеми організації самостійної навчальної діяльності студентів у практиці роботи вишів, на нашу думку, пов'язані з розробкою критеріїв оцінювання різних видів самостійної роботи студентів, удосконалення її змісту тощо.

Література

1. Артемова Л. В. Педагогіка і методика вищої школи : навчально-методичний посібник / Л. В. Артемова. – К. : Кондор, 2008. – 272 с.
2. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи : метод. посіб. для студентів магістратури / С. С. Вітвицька. – К. : Центр навчальної літератури, 2003. – 316 с.
3. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи : навч. посібник / А. І. Кузьмінський. – К. : Знання, 2005. – 486 с.
4. Машкіна Л. А. Організація самостійної навчальної роботи студентів у контексті Болонського процесу / Л. А. Машкіна // Вісник Київського міжнародного університету. Серія “Педагогічні науки”. – 2009. – № 13. – С. 150–165.
5. Основи сценічної майстерності : хрестоматія для студентів вищих навчальних закладів напряму підготовки “Дошкільна освіта” / уклад.: С. І. Матвієнко, І. І. Тукач. – Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2013. – 438 с.
6. Тімашева Т. М. Самостійна робота як складова підготовки майбутнього вчителя музики / Т. М. Тімашева // Наукові записки НДУ імені Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки. – Ніжин : НДУ. – 2008. – № 4. – С. 163–165.
7. Стратегія посилення самостійної роботи студентів у контексті приєднання до Болонського процесу : матеріали Всеукраїнської науково-методичної конференції 14–15 грудня 2004 р. / Г. В. Старченко та ін. (ред.). – Х. : ХНАМГ, 2004. – 243 с.
8. Шайдур І. А. Організація самостійної роботи студентів педагогічних університетів на основі індивідуально орієнтованого підходу : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / Шайдур Ірина Анатоліївна. – К., 2003. – 22 с.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА

УДК 331.546

**РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ
У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ**

Гордієнко Т. В.

У статті висвітлюється психолого-педагогічний аспект проблеми формування професійної спрямованості майбутніх учителів, розглядаються умови формування позитивної стійкої мотивації й інтересу до педагогічної діяльності, виділяються основні педагогічні принципи формування професійної спрямованості.

Ключові слова: професійна спрямованість, педагогічна спрямованість, принципи формування професійної спрямованості, принцип індивідуалізації, принцип мотивації, мотив, мотивація, принцип активності, свідомості і самостійності, принцип практичної спрямованості, принцип проблемності, принцип наступності.

В статье освещается психолого-педагогический аспект проблемы формирования профессиональной направленности будущих учителей, рассматриваются условия формирования позитивной стойкой мотивации и интереса к педагогической деятельности, выделяются основные педагогические принципы формирования профессиональной направленности.

Ключевые слова: профессиональная направленность, педагогическая направленность, принципы формирования профессиональной направленности, принцип индивидуализации, принцип мотивации, мотив, мотивація, принцип активности, сознательности и самостоятельности, принцип практической направленности, принцип проблемности, принцип преемственности.

The article highlights a psycho-pedagogical aspect of the problem of forming professional orientation in prospective teachers. The author considers the conditions of forming stable positive motivation and interest in pedagogical work and determines the main pedagogical principles of the formation of professional orientation.

Key words: professional orientation, pedagogical orientation, principles of forming professional orientation, individualization principle, motivation principle, motive, motivation, principle of activity, awareness and self-reliance, principle of practical orientation, principle of problem orientation, principle of succession.

Постановка проблеми. Основною метою вищої освіти в Україні є забезпечення психолого-педагогічних умов для саморозвитку і самореалізації студента як суб'єкта освітнього процесу та майбутньої професійної діяльності. Формування професійно-педагогічної спрямованості є надзвичайно важливою частиною професійного становлення майбутніх учителів. Однією з важливих властивостей особистості, що характеризує її як фахівця певної галузі, є професійна спрямованість.

Мета і завдання дослідження. Визначити умови формування позитивної стійкої мотивації і інтересу до педагогічної діяльності та виділити основні принципи формування професійної спрямованості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженню цієї якості людини у психології та педагогіці присвячено чимало наукових праць. Проблемі професійно-педагогічної спрямованості учителя присвячені праці Л. Долинської, М. Дьяченко, Л. Кандибович, С. Мартинової, С. Осадного, А. Сейтешева, О. Темрук, А. Черткової, С. Яремчук. Проте деякі аспекти цієї проблеми залишилися недостатньо вивченими. Це стосується принципів, факторів, умов, методів та засобів формування професійної спрямованості.

Виклад основних положень. Методичні спостереження показали, що студенти на початку навчання у виші виявляють велику цікавість до майбутньої діяль-

ності педагога. Проте на останніх етапах навчання відбувається різке зниження пізнавального запиту до педагогічної діяльності. Причини зниження інтересу вимагають ретельного дослідження. Для цього повинні бути визначені умови успішного формування спрямованості до педагогічної діяльності.

Зміна основних пріоритетів політики держави призводить до того, що вибір власної професійної спрямованості залишається за студентом. У студентів першокурсників, як правило, спостерігається висока внутрішня мотивація у виборі професії. Але після активного входження у профільну сферу, до нового типу діяльності, відмінного від школи, спостерігається ряд труднощів і суперечностей.

На думку А. П. Черних, професійно-педагогічна спрямованість – це якість особистості, яка характеризується стійким інтересом до професії вчителя в єдності з суспільною і пізнавальною активністю, що виявляється у прагненні та готовності відповідально виконувати свої педагогічні обов'язки та функції [8, с. 5]. Є. О. Науменко педагогічну спрямованість трактує як систему особистісних якостей, які визначають стійке, усвідомлене, активно-дійове ставлення до педагогічної діяльності [7, с. 8].

Найважливішими об'єктивними чинниками ефективності навчання є стан програм, підручників, навчальних посібників, що забезпечують навчальний процес і діяльність студента і викладача. Більшою мірою на ефективність навчання впливають склад викладачів і керівників, рівень їх загальної і педагогічної культури, що забезпечує здоровий клімат діяльності, спілкування і відносин усередині колективу, можливості постійного вдосконалення майстерності викладання. Найбільше впливає на ефективність навчального процесу вибір методів навчання, організація навчально-пізнавальної діяльності студентів, характер і рівень їх роботи. Добре побудований процес професійного навчання, на думку П. О. Шавір [9], створює сприятливі умови не тільки для подальшого розвитку і закріплення якостей, яких набули студенти, ще до вступу у вищий навчальний заклад, але й розвитку і формування нових, професійно важливих якостей, психолого-педагогічних знань, умінь і навичок, тобто цілісного формування всебічно розвинутої особистості майбутнього педагога, його професійно-педагогічної спрямованості.

Ефективність навчання залежить не тільки від зовнішніх умов і причин. Не менш значний вплив і внутрішніх ресурсів: стан і особистісні якості самого студента. Внутрішні ресурси навчання (суб'єктивний чинник) діють сильніше, ніж безліч об'єктивних причин. Слабкі внутрішні ресурси є наслідком несприятливої навчальної діяльності, коли немає ясності мети, слабка мотивація навчання, недостатньо розвинені уміння, коли навчальний процес нецікавий. Л. Б. Шнейдер [9, с. 62] виділяє зовнішні та внутрішні джерела формування професійної спрямованості. Зокрема до внутрішніх джерел становлення професійної ідентичності дослідниця відносить такі, як емоційно-позитивний фон, на якому відбувалось отримання інформації про професію; позитивне сприйняття себе у якості суб'єкта професійної діяльності; емоційно-позитивне сприйняття своєї приналежності до професійної спільноти; вдале засвоєння (присвоєння) прав та обов'язків, норм та правил професійної діяльності; готовність спеціаліста прийняти на себе професійну відповідальність; характер прояву та самоприйняття екзистенційного та функціонального Я; мотиваційна активність до реалізації себе у вибраній професії. При цьому авторка підкреслює пріоритетність зовнішніх джерел розвитку професійної ідентичності на початковому етапі навчання, до яких відносить інформаційно насичене оточуюче середовище, із якого отримується інформація про об'єкт та суб'єкт праці, цілі та завдання, засоби отримання освіти, вимоги професії до людини та ін.

Розглядаючи навчання як взаємообумовлений процес діяльності студентів і викладачів, можна сказати, що викладач повинен організувати діяльність студентів раціонально, що відіграє величезну роль у вдосконаленні навчального процесу. Якщо викладач правильно визначив мету, яка одночасно є мотивом навчання самого студента, якщо він вільно оперує змістом матеріалу, якщо висока організація навчальної діяльності – все це свідчить про те, що студент з об'єкту стає суб'єктом навчання, а, отже, проходить стан нерішучості, втрати віри у свої сили, відчуття непосильності навчальної роботи. Найголовніше для навчання те, щоб студенти бачили у викладачеві носія інтересу до професії. Викладач при цьому не може бути байдужим, безпристрасно оповідати зміст і не проявляти особистої участі до процесу і результатів діяльності студентів.

Небажаною тенденцією у навчанні є порушення емоційного балансу. Тільки він забезпечує жвавість і яскравість вражень, створюють атмосферу привабливості у навчанні.

Формування професійної спрямованості – це цілеспрямований, системний і послідовний процес. Тому, як і кожний процес, він має підпорядковуватися певній системі принципів, дотримання яких забезпечить його ефективність. Під принципами формування професійної спрямованості слід розуміти спрямовуючі положення, вимоги до організації та проведення процесу формування професійної спрямованості, які мають скеровуючий характер вказівок, норм тощо [5, с. 22].

Одним із головних педагогічних принципів є **принцип індивідуалізації**. Він дає змогу організувати процес формування професійної спрямованості так, щоб вибір способів та прийомів урахував індивідуальні особливості студентів, рівень розвитку їх навчально-пізнавальних та професійних здібностей. Метою принципу індивідуалізації є забезпечення максимальної продуктивності засвоєння професійної спрямованості усіма студентами.

Іншим, не менш важливим принципом формування професійної спрямованості є **принцип мотивації**. Ідея його опрацювання у сучасній педагогіці належить дидактам В. Оконю, Ю. Чабанському та психологу Л. Божович. У психології щодо поняття “мотивація” немає єдиного підходу. Одні під ним розуміють певні спонукання, які викликають активність організму і визначають її як спрямованість (М. Магомед-Емінов), інші – як сукупність мотивів (К. Платонов, В. Шадріков), а деякі – як сукупність факторів, що підтримують та спрямовують поведінку (Мадсен). Труднощі визначення понять “мотив” та “мотивація” полягають у тому, що ці два поняття взаємопов’язані та взаємообумовлені [1, с. 12].

Мотивація складається із сукупності певних мотивів. А мотив є предметом діяльності, за яким завжди стоїть певна потреба. На думку В. Волкової, основні якості професійної спрямованості визначаються мотивами поведінки, що займають домінуюче становище у мотиваційній структурі особистості у виборі й оволодінні професією. Як правило, мотиви вибору майбутньої професійної діяльності починають формуватися особистістю у роки ранньої юності [2].

До факторів, що сприяють формуванню мотивів вибору професії слід віднести престиж професії, рівень заробітної плати, місце проживання, спеціалізацію, можливість професійного зростання та підвищення кваліфікації, засоби масової інформації, особистісний вплив викладачів, батьків, знайомих, друзів, матеріальне становище та особисті зв’язки батьків, їх соціальне походження, освіту, професію, сімейні традиції, особисті плани молоді, потреби народного господарства та практичне знайомство з професією тощо.

Усі перераховані фактори обумовлюють розвиток професійно значущої мотивації особистості, що є системою взаємопов’язаних мотивів діяльності людини, які свідомо визначають лінію її поведінки у цілеспрямованому процесі формування професійної спрямованості. Досвід показує, що нерідко у виборі професії особистість керується мотивами матеріальної вигоди, досягнення економічного успіху, престижністю професії та вищого навчального закладу.

Н. Гейжан, М. Іванюк, В. Ендальцев, С. Мартинова та інші дослідники виділяють основні групи мотивів, які є домінуючими у формуванні професійної спрямованості особистості:

- 1) особистісний вплив оточуючих людей – порада батьків, учителів, товаришів;
- 2) престижність професії;
- 3) мотиви особистої вигоди – рівень заробітної плати, близькість до місця проживання, можливість поєднання навчання з роботою, можливість отримати місце у гуртожитку, перспектива кар’єрного зростання тощо;
- 4) емоційно-пізнавальні мотиви – захоплення внутрішнім змістом професії, творчим характером праці [6, с. 17]. За своїм психологічним впливом на особистість ці мотиви мають бути домінуючими.

На основі розглянутих принципів можна виділити одну з провідних внутрішніх умов формування професійної спрямованості – наявність професійно значущої мотивації професійного інтересу, позитивного ставлення до професії, професійних намірів та врахування особливостей загальної спрямованості людини.

У формуванні професійної спрямованості актуальним є дотримання **принципу активності, свідомості та самостійності**. По суті, він нібито походить від

принципу мотивації. На думку І. Зязюна, активність – важлива умова досягнення цілі в освіті [4].

Однією з умов досягнення успіху діяльності є активність студентів, підґрунтям якої є змістовна мотивація. Неабияку роль у виробленні позитивної емоційно-пізнавальної мотивації відіграє взаємодія “студент-викладач”, діяльність студента при цьому полягає у формуванні у себе професійних якостей, а діяльність викладача – у стимулюванні і керуванні процесом формування професійної спрямованості. Деякі вчені, наприклад В. Оконь, цей принцип визначають як **принцип самостійності**. Але ніяких суперечностей тут немає. Справа у тому, що одним із головних показників активності та свідомості навчання є самостійні навчально-пізнавальні дії суб'єктів навчання.

Наступним важливим принципом є **принцип практичної спрямованості** навчання, який полягає у розумінні зв'язків і залежностей між пізнанням дійсності, наслідком якої є теорія, та практикою. Під час проведення теоретичних занять учні мають здобувати професійні знання, а на практичних заняттях – навчитися ефективно діяти у складних умовах.

Два останні принципи відображені у таких внутрішніх умовах формування професійної спрямованості, як: урахування емоційно-ціннісних орієнтацій, які збігаються з обраною професією, самооцінки професійних здібностей та можливостей, професійного досвіду (професійних знань, умінь і навичок), внутрішньої готовності особистості до активної навчально-професійної діяльності з оволодіння професією, установки студента на діяльність із оволодіння професією.

В. Волкова однією з найважливіших умов, що впливають на формування професійної спрямованості, вважає застосування методу наближення навчальної діяльності до професійної. А. Ізмайлов у своїх дослідженнях робить висновок, що вирішення протиріч, які постають між цілісністю особистості та професіональністю, тобто між теоретичним характером загальноосвітніх та профільних знань і умінь, їх всебічним розвитком та емпіричним, конкретно-практичним характером змісту (знань і умінь) професії, якій навчається студент, можливе за умови реалізації **принципу практичної спрямованості**. Принцип практичної спрямованості – це вид взаємозв'язку у структурі освіти (включаючи і життєвий досвід), побудований з урахуванням мети формування спрямованості як провідної властивості особистості змісту соціального та технічного аспектів праці [5, с. 11].

Принцип професійної спрямованості має реалізовуватися через певні правила:

- під час вивчення основ наук розкриття суті законів, принципів, положень науки супроводжувати конкретними прикладами їхнього застосування у професії, якій навчаються;

- у ході професійної підготовки розкривати закони, принципи та положення науки, що лежать у основі техніки, економічних теорій, що вивчаються та професійних умінь і навичок;

- систематично пропонувати для вирішення завдань на курсах професійно орієнтованих та непрофільних дисциплін з виробничим змістом, прикладного спрямування;

- урахувувати зв'язок принципів професійної спрямованості та проблемності як умови розвитку здібностей учнів до творчості та раціоналізму;

- вимагати комплексного планування видів виховного впливу для розвитку потреб, емоцій, інтересів, здібностей, ідеалів та переконань учнів як основних форм прояву професійної спрямованості особистості.

В. Волкова одним із шляхів вирішення зазначених протиріч вважає використання у процесі професійної підготовки фахівців **принципу проблемності**. Суть цього принципу полягає у залежності навчально-пізнавальної діяльності учнів від минулого досвіду, наявних уявлень і знань для точнішого засвоєння нових знань і умінь, у спонуканні учнів до самостійної творчої діяльності, пов'язаної із усуненням існуючих протиріч між складністю, яку треба подолати, та недостатністю наявних засобів і знань для досягнення цієї мети. Принцип проблемності реалізується за рахунок організації пошукової діяльності учнів, яка починається із постановки питань, розв'язання проблем і проблемних завдань. Як відомо, однією з дидактичних систем, яка ґрунтується на принципі проблемності, є проблемне навчання. На думку

В. Волкової, важливо не тільки створювати проблемні ситуації, які б спонукали студентів до самостійного пошуку, а й розкрити перед ними значення засобів навчально-професійної діяльності (методів, способів організації пізнавальної та практичної роботи як дослідницького пізнавального процесу).

До важливих принципів формування професійної спрямованості слід також віднести **принцип наступності**. Він полягає у послідовності та системності при переході від одного рівня сформованості професійної спрямованості до іншого, від одного етапу формування цієї якості особистості до наступного. Найважливішим є врахування цього принципу на етапі профорієнтації та профнавчання. Реалізація цього принципу забезпечується всією системою методичних засобів.

Висновки. Отже, розвиток професійно-педагогічної спрямованості студентів, яка лежить у основі ефективності навчальної діяльності залежить від використання всіх зовнішніх і внутрішніх ресурсів навчання, від різноманітної діяльності викладача на заняттях, а умови і фактори, які спричиняють розвиток професійної спрямованості майбутніх учителів більш ефективні при реалізації наступних принципів: принципу індивідуалізації; принципу мотивації; принципу активності, свідомості та самостійності; принципу практичної спрямованості навчання; принципу професійної спрямованості; принципу проблемності і принципу наступності.

Література

1. Васильев И. А. Мотивация и контроль за действием / И. А. Васильев, М. Ш. Магомед-Эминов. – М., 1991.
2. Волкова В. В. Формування професійної спрямованості студентів-менеджерів на початковому етапі навчання : дис. ... канд. пед. наук / Волкова В. В. ; Київ. держ. лінгв. ун-т. – К., 2000. – 205 с.
3. Гейжан Н. Ф. О структуре профессиональной направленности выбирающего профессию / Н. Ф. Гейжан, М. И. Иванюк // Психологические проблемы формирования профессиональной направленности учащихся профтехучилищ : сб. науч. тр. – Л. : ВНИИ ПТО, 1982. – С. 5–20.
4. Зязюн І. А. Интеллектуально-творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти / І. А. Зязюн // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи. – К., 2000. – С. 40.
5. Измайлов А. О. Профессиональная направленность как педагогическое понятие и принцип / А. О. Измайлов, М. И. Махмутов // Вопросы взаимосвязи общеобразовательной и профессионально-технической подготовки молодых рабочих. – М., 1982. – С. 4–31.
6. Мартынова С. С. Сущность профессиональной направленности и особенности её формирования в старшем школьном возрасте / С. С. Мартынова // Вопросы профессиональной ориентации и профессиональной направленности учащихся и студентов. – Омск : ОГПИ, 1976. – С. 3–20.
7. Науменко Е. А. Психологическая структура и формирование профессионально-педагогической направленности личности : автореф. дис. ... к. психол. н. / Науменко Е. А. – М., 1997. – 22 с.
8. Черных А. П. Проблема формирования профессионально-педагогической направленности у студентов педагогических институтов : автореф. дис. ... к. пед. н. / Черных А. П. – Рязань, 1976. – 20 с.
9. Шавир П. А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности / П. А. Шавир. – М. : Педагогика, 1981. – 96 с.

УДК 347.96:35.088.7

АНАЛІЗ СФОРМОВАНOSTІ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЮРИДИЧНОЇ ГАЛУЗІ

Кожем'яко Н. В.

У статті розглянуто стан сформованості комунікативної компетентності майбутнього юриста за мотиваційним, когнітивним, діяльним та особистісним критеріями і показниками.

Ключові слова: компетентність, комунікативна компетентність.

В статье рассмотрено состояние формирования коммуникативной компетентности будущего юриста по мотивационным, когнитивным, деятельностным и личностным критериям и показателям.

Ключевые слова: компетентность, коммуникативная компетентность.

The article is a consideration of the state of formation of communicative competence in law students in terms of motivational, cognitive, activity- and personality-based criteria and indicators.

Key words: competence, communicative competence.

В умовах демократизації суспільства юридична освіта України диктує нові вимоги до професійної підготовки майбутніх фахівців юридичної галузі.

Майбутній юрист повинен постати перед сучасним суспільством як компетентний фахівець, який повинен не тільки вміти вирішувати правові питання, але й встановлювати емоційні контакти з різними учасниками спілкування, підтримувати довірчі стосунки, розуміти внутрішній світ співрозмовника і його психологічні особливості, потреби, мотиви поведінки, стан психіки, уміння слухати, змінювати стиль спілкування залежно від обставин.

Проблема формування комунікативної компетентності фахівців залишається актуальною серед учених, а саме: Д. М. Годлевська (соціальні працівники), Н. С. Назаренко (документознавці), О. О. Павленко (фахівці митної служби) та ін. Опрацьовані дослідження доводять, що комунікативна компетентність у роботі юриста займає значне місце.

У зв'язку з цим мета нашої статті вивчити стан сформованості комунікативної компетентності майбутнього юриста за мотиваційним, когнітивним, діяльним та особистісним критеріями.

Рівень сформованості комунікативної компетентності за когнітивним критерієм нами визначався за допомогою питань авторської анкети.

Студентам були запропоновані питання щодо визначення виду тактики спілкування, виду спілкування, стилю спілкування за допомогою яких були визначені основні знання комунікації (табл. 1). Так, на питання щодо виду тактики спілкування і виду спілкування лише 22 % студентів дали правильну відповідь, на питання щодо стилю спілкування 32 % студентів дали правильну відповідь.

Таблиця 1

Результати анкетування щодо основних знань комунікації

Питання	Всього студентів	%	Правильні відповіді		Неправильні відповіді	
			к-ть	%	к-ть	%
Вид спілкування	468	100	103	22	365	78
Вид тактики спілкування	468	100	94	20	374	80
Стиль спілкування	468	100	150	32	318	68

Отримані результати показали недостатній рівень знань студентів щодо основних понять комунікації.

За допомогою питань щодо розподілу часу, прийняття рішень, встановлення ділових стосунків, переконання, відповідальності визначились основні труднощі юридичної діяльності за трьома рівнями. Так, на питання щодо розподілу робочого часу студенти показали найнижчий рівень (51 %), на питання щодо переконання відповіло 42 % студентів, на питання щодо прийняття рішень – 40 % студентів (таблиця 2).

Таблиця 2

Результати опитування студентів щодо труднощів юридичної діяльності

Труднощі юридичної діяльності	к-ть	%	низький рівень		середній рівень		високий рівень	
			к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%
Розподіл робочого часу	468	100	243	51	140	30	85	18
Прийняття рішень	468	100	186	40	178	38	104	22
Встановлення ділових стосунків	468	100	170	36	159	34	139	30
Переконання	468	100	196	42	167	36	105	22
Відповідальність	468	100	174	37	160	34	134	29

Аналіз анкетування показує, що володіння студентами комунікативними знаннями – на низькому рівні.

Отримані нами результати переконують нас у тому, що рівень сформованості когнітивного критерію майбутнього фахівця юридичної галузі вимагає вдосконалення методів, форм і прийомів для формування комунікативної компетентності.

Встановлення рівнів сформованості комунікативної компетентності за діяльнісним критерієм було здійснено за допомогою тесту на з'ясування комунікативних і організаторських здібностей і вмінь [1, с. 300–302], і отримані такі дані (табл. 3 і табл. 4).

Таблиця 3

Результати тестування студентів на з'ясування рівня комунікативних здібностей і вмінь

Курси	Рівень комунікативних здібностей і вмінь									
	1		2		3		4		5	
	0,10–0,45 низький		0,46–0,55 нижче середнього		0,56–0,65 середній		0,66–0,75 високий		0,76–1,00 найвищий	
	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%
Всього	220	47	79	17	51	11	61	13	57	12

Таблиця 4

Результати тестування студентів на з'ясування рівня організаторських здібностей і вмінь

Курси	Рівень організаторських здібностей і вмінь									
	1		2		3		4		5	
	0,20–0,55 низький		0,56–0,65 нижче середнього		0,66–0,70 середній		0,71–0,80 високий		0,81–1,0 найвищий	
	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%
Всього	293	63	68	14	20	3	43	9	44	9

Отримані нами результати тестування на з'ясування рівня комунікативних і організаторських здібностей і вмінь було з'ясовано, що майбутні юристи не мають достатньо практичних комунікативних умінь, знань, навичок і не вміють використовувати їх у міжособистісному спілкуванні, не мають фахового досвіду, щоб

ефективно розподіляти свій час, не мають особистої організованості, самоконтролю, дисциплінованості, не розвинута інтуїція та орієнтація в складній ситуації.

Нам було важливо з'ясувати причини труднощів у юридичній діяльності.

За допомогою питань щодо недостатнього професіоналізму, слабкого юридичного досвіду, недостатньої комунікабельності, недостатнього рівня юридичних знань і вмінь нами було встановлено рівень сформованості комунікативної компетентності за мотиваційним критерієм.

За допомогою отриманих відповідей було з'ясовано, що найголовніші причини труднощів у юридичній діяльності майбутніх фахівців юридичної галузі – недостатній рівень юридичних знань і вмінь (72 % студентів), слабкий юридичний досвід (69 % студентів), недостатність професіоналізму (53 % студентів), недостатність комунікабельності (42 % студентів) (табл. 5).

Таблиця 5

Причини труднощів в юридичній діяльності майбутніх юристів

Причини труднощів у юридичній діяльності	Кількість студентів	%	Низький рівень		Середній рівень		Високий рівень	
			к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%
Недостатність професіоналізму	468	100	248	53	136	29	84	18
Слабкий юридичний досвід	468	100	322	69	98	21	48	10
Недостатність комунікабельності	468	100	196	42	159	34	113	24
Недостатній рівень юридичних знань і вмінь	468	100	336	72	89	19	43	9

Результати анкетування показали, що майбутні фахівці мають низький рівень показників з усвідомлення значення комунікативної компетентності в майбутній юридичній діяльності, а також не мають зацікавленості і бажання володіти комунікативними знаннями й уміннями, не мають стійкі мотиви та цілі професійної підготовки, мають поверхове уявлення про юридичну діяльність.

З огляду на вищезазначене мотивація є одним із успіхів у навчальній діяльності майбутніх юристів щодо опанування комунікативною компетентністю.

Отже, викладачам слід проводити цілеспрямовану роботу для формування мотивації у майбутніх фахівців юридичної галузі, а саме: з формування внутрішньої мотивації, а згодом і формування комунікативної компетентності майбутніх юристів.

Рівні сформованості комунікативної компетентності за особистісним критерієм нами визначався за допомогою тесту М. Снайдера [2, с. 48–49]. За допомогою тестування було з'ясовано рівень самоконтролю у спілкуванні за рівнями: низький – 46 % студентів, середній – 31 % студентів, високий – 23 % студентів (табл. 6).

Таблиця 6

Результати анкетування студентів на визначення рівня комунікативного контролю

К-ть студентів	%	Рівень комунікативного контролю					
		0–3 низький		4–6 середній		7–10 високий	
		К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
468	100	213	46	147	31	108	23

Все це зумовлює необхідність формувати почуття моральної та юридичної відповідальності.

З описаного нами комплексу критеріїв оцінювання комунікативної компетентності та наведені вище результати констатувального експерименту дозволили нам визначити рівень комунікативної компетентності майбутнього фахівця юридичної галузі.

Більшість студентів мають низькі і нижче середнього показники з усіх критеріїв сформованості комунікативної компетентності.

Результати експерименту показали, що майбутні юристи не мають стійких мотивів та цілей комунікативної підготовки, відсутні інтереси, значна кількість студен-

тів не відчувають потреби та цінностей до майбутнього фаху. Частина студентів не вміє ефективно розподіляти свій час, не має особистої організованості та дисциплінованості, не вміє вести ділову бесіду та диспут чи переговори. У більшості студентів недостатньо рішучості, вони не володіють прийомами активного і пасивного слухання.

Вищезазначені результати експерименту свідчать, що майбутній фахівець юридичної галузі не вміє захопити й утримати ініціативу спілкування, емпатійно поставитися до клієнта або партнера, не може дотримуватися конфіденційності у роботі з клієнтом, поставити питання, переконати чи спростувати дії.

Дані опитування показали, що більша частина студентів не має практичного досвіду з професійної діяльності, не вміє брати участь у розмові, дебатах чи диспуті, не має мовленнєвого досвіду, не вміє здійснити власну презентацію.

Отже, можна зробити висновок, що рівень сформованості комунікативної компетентності в більшості студентів на низькому рівні.

Завданням формувального етапу було перевірити ефективність педагогічних умов формування комунікативної компетентності у студентів експериментальної групи (ЕГ) Київського фінансово-економічного коледжу Національного університету державної податкової служби України (м. Ірпінь) у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін.

Слід зазначити, що формувальний етап є найважливішим у дослідженні, оскільки передбачає експериментальну перевірку ефективності впроваджувальних методичних розробок у практиці і застосування їх у навчальному процесі.

Мета формувального експерименту полягала в експериментальній перевірці ефективності педагогічних умов формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців юридичної галузі під час вивчення психолого-педагогічних дисциплін. Результатом упровадження є цілеспрямоване формування комунікативної компетентності.

Щоб провести цей етап дослідження нами були розроблені анкети і підібрані методики, за допомогою яких ми змогли оцінити рівень комунікативної компетентності майбутніх юристів відповідно до виокремлених критеріїв та їх показників.

Для діагностики когнітивного критерію нами були розроблені тестові завдання. Для діагностики діяльнісного критерію ми розробили опитувальник, який передбачав показати ріст практичних умінь, навичок, знань і використання їх у діловому міжособистісному спілкуванні, вміти оцінити практично досягнуті результати, вміти внести відповідну корективу в юридичну діяльність. Для діагностики мотиваційного критерію була використана шкала оцінки потреби в досягненні [2, с. 10–11]; для діагностики особистісного критерію – методики на визначення комунікативної самооцінки, свідомості та самосвідомості [1].

Вони були впроваджені в навчальний процес у вивченні “Професійна психологія” для перевірки результативності педагогічних умов формування комунікативної компетентності майбутніх юристів.

Нами було сформовано дві групи: експериментальна (ЕГ – 43 студента) та контрольна (КГ – 43 студента).

На початку формувального експерименту проводилося діагностування студентів, мета якого була визначити початковий рівень сформованості комунікативної компетентності у майбутніх фахівців юридичної галузі (табл. 7).

Результати на початку формувального експерименту показали, що майбутні фахівці юридичної галузі мають низький рівень сформованості комунікативної компетентності: 75 % і 84 % опитуваних експериментальної та контрольної груп показали низький рівень когнітивного критерію і тільки 23% і 16% студентів – достатній; низький рівень сформованості діяльнісного критерію властивий низький рівень – 72 % і 88 % опитуваних; 28 % і 58 % студентів; 49 % і 42 % студентів мають достатній рівень сформованості мотиваційного критерію; 44 % і 28 % студентів мають низький рівень сформованості особистісного критерію; 51 % і 70 % – задовільний; 5 % і 2 % – достатній.

Отримані результати свідчать про те, що експериментальна та контрольна групи знаходяться приблизно на одному рівні розвиненості.

Таблиця 7

**Результати на початку формувального експерименту студентів КГ і ЕГ
щодо сформованості критеріїв і рівнів**

Критерії	Групи	К-ть студ.	%	Рівні							
				низький		задовільний		достатній		високий	
				К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
когнітивний	ЕГ	43	100	33	75	10	23	1	2	0	0
	КГ	43	100	36	84	7	16	0	0	0	0
діяльнісний	ЕГ	43	100	31	72	0	0	12	28	0	0
	КГ	43	100	38	88	5	12	0	0	0	0
мотиваційний	ЕГ	43	100	12	28	21	49	10	23	0	0
	КГ	43	100	25	58	18	42	0	0	0	0
особистісний	ЕГ	43	100	19	44	22	51	2	5	0	0
	КГ	43	100	12	28	30	70	1	2	0	0

Низький рівень розвиненості комунікативної компетентності підтвердив необхідність упровадження в навчальний процес, розроблені і теоретично обґрунтовані педагогічні умови формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців юридичної галузі в процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін, метою яких є підвищення рівня сформованості їх комунікативної компетентності.

Дисципліна “Професійна психологія” є однією з психолого-педагогічних дисциплін комунікативного напрямку, оскільки вона об’єднує знання, уміння та навички, які студенти опанували під час вивчення інших дисциплін, а саме: “Професійна психологія”, “Юридична психологія”, “Загальна психологія”, “Педагогіка і психологія”, “Соціальна психологія” та ін. Вона розвиває важливі професійні якості студентів і формує комунікативну компетентність.

Під час аналізу результатів щодо сформованості комунікативної компетентності за когнітивним критерієм було з’ясовано, що потрібен розвиток цього критерію, тому студентам експериментальної групи у вивченні “Професійної психології” слід опановувати теоретичні і практичні знання з основ поняття комунікації, а саме: процес спілкування та його складові, вербальні та невербальні засоби спілкування, спілкування як взаємодія, сприйняття у спілкуванні, ділову міжособистісну комунікацію, конфлікти у спілкуванні.

Під час вивчення психолого-педагогічних дисциплін для розвитку комунікативної компетентності за діяльнісним критерієм застосовувалися такі методи: імітаційні, неімітаційні, інтерактивні і дискусійні.

Формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців здійснювалося як під час проведення практичних занять, так і позааудиторних – самостійна робота студентів.

Нами було підготовлено методичні рекомендації, метою яких є представлення програми формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців юридичної галузі у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін.

Основним завданням програми формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців юридичної галузі у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін є спрямування навчального матеріалу цих дисциплін на набуття майбутніми юристами знань, умінь, навичок комунікації, застосування оптимального стилю спілкування, використання методів саморегуляції емоційного стану перед і під час спілкування, на формування та розвиток комунікативних здібностей тощо [3, с. 5].

В експериментальній групі проводилися практичні заняття із застосуванням різних методів навчально-пізнавальної діяльності: ділова і рольова гра, переговори, дебати, мозкова атака, тренінг, кейс-метод. Саме в них реалізувалися компетентнісний, комунікативний, діяльнісний, особистісний підходи до навчання, що сприяло усвідомленому, вмотивованому опануванню студентами комунікативними знаннями, навичками та уміннями. Нами враховувалися особливості їх діяльності, що розвивало їх пізнавальний інтерес і який, у свою чергу, забезпечував високу активність на практичних заняттях.

Самостійна робота є однією з форм організації навчання щодо формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців юридичної галузі. Ця форма навчання розвиває у студентів самостійність, відповідальність, уміння здобувати знання не тільки під час навчального процесу, а й упродовж життя.

У розроблених нами методичних рекомендаціях ми приділили увагу самостійній роботі студентів. Завдання містили перелік питань, що необхідно було опрацювати відповідно до рекомендованої літератури; поданий орієнтовний перелік тем рефератів, які тісно пов'язані з вивченням психолого-педагогічних дисциплін [3].

Отже, усе вищезазначене сприяло більш якісному засвоєнню комунікативних знань студентів, які успішно використовували їх на практичних заняттях, що сприяло підвищенню рівня сформованості комунікативної компетентності майбутніх фахівців юридичної галузі під час вивчення психолого-педагогічних дисциплін.

У кінці формувального експерименту нами було проведено діагностування студентів експериментальної та контрольної груп (табл. 8).

Таблиця 8

Результати формувального експерименту студентів КГ і ЕГ щодо сформованості критеріїв і рівнів

Критерії	Групи	К-ть студ.	%	Рівні							
				низький		задовільний		достатній		високий	
				К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
когнітивний	ЕГ	43	100	0	0	10	23	20	47	13	30
	КГ	43	100	29	67	7	16	7	16	0	0
діяльнісний	ЕГ	43	100	0	0	14	33	23	53	6	14
	КГ	43	100	20	47	13	30	10	23	0	0
мотиваційний	ЕГ	43	100	0	0	24	56	10	23	9	21
	КГ	43	100	10	23	26	61	7	16	0	0
особистісний	ЕГ	43	100	0	0	9	21	27	63	7	16
	КГ	43	100	13	30	24	56	6	14	0	0

Аналіз результатів заключного етапу формувального експерименту показав ефективність педагогічних умов, які сприяли формуванню комунікативної компетентності майбутніх юристів.

Нами був проведений порівняльний аналіз рівнів сформованості комунікативної компетентності майбутніх фахівців юридичної галузі на початку і в кінці експерименту.

З вищезазначеного спостерігається, що в контрольній групі змін майже не відбулося, а в експериментальній спостерігається ріст комунікативної компетентності студентів.

Аналіз педагогічного експерименту дозволяє нам зробити висновок, що виклад навчального матеріалу психолого-педагогічних дисциплін повинен бути систематичним, цілеспрямованим, усвідомленим та вмотивованим.

Нами доведено, що формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців юридичної галузі залежить від дотримання педагогічних умов, що активно стимулюють навчальний процес студентів за допомогою різноманітних підходів, форм, методів, засобів навчання.

Отже, педагогічні умови формування комунікативної компетентності майбутніх юристів під час вивчення психолого-педагогічних дисциплін сприяли досягненню результату, окресленого в методичному блоці, а саме, сприяли росту комунікативної компетентності студентів експериментальної та контрольної груп і їх переходу на більш високий рівень комунікативної підготовки, в процесі якої змінилися інтереси, мотивація, рівень комунікативних знань, умінь, навичок, мислення та поведінки.

Література

1. Бутенко Н. Ю. Комунікативні процеси у навчанні : навч.-метод. посіб. / Н. Ю. Бутенко, В. М. Приходько, Н. І. Федоренко. – К. : КНЕУ, 2004. – 383 с.
2. Карелина А. А. Психологические тесты / А. А. Карелина. – М. : Владос, 2002. – 312 с.
3. Кожем'яко Н. В. Формування комунікативної компетентності майбутніх юристів : метод. рекомендації / Н. В. Кожем'яко, В. І. Свистун. – К. : ІПТО НАПН України, 2013. – 46 с.

УДК 378:16

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ВИКОРИСТАННЯ МУЗЕЙНОЇ ПЕДАГОГКИ У ПРОФЕСІЙНІЙ ОСВІТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Кочерга О. М.

У статті автор обґрунтовує необхідність упровадження в практику професійної підготовки сучасного вчителя інноваційних форм та методів навчання; розкриває сутність поняття “музейна педагогіка”; аналізує досвід використання елементів музейної педагогіки у процесі вивчення курсу “Історія педагогіки” студентами-бакалаврами.

Ключові слова: професійна освіта, інноваційні освітні процеси, музейна педагогіка, віртуальний музей, учитель початкової школи.

В статье автор делает обоснование необходимости использования в практике профессиональной подготовки современного учителя инновационных форм и методов обучения; раскрывает сущность понятия “музейная педагогика”; анализирует опыт использования элементов музейной педагогики в процессе изучения курса “История педагогики” студентами-бакалаврами.

Ключевые слова: профессиональное образование, инновационные образовательные процессы, музейная педагогика, виртуальный музей, учитель начальной школы.

The author of the article substantiates the necessity of innovative forms and methods of teaching in professional preparation of modern teachers, reveals the essence of the notion of “museum pedagogy” and analyzes the experience of applying elements of museum pedagogy to the course of “History of Pedagogy” for the bachelor’s degree.

Key words: professional education, innovative educational processes, museum pedagogy, virtual museum, primary school teacher.

В останнє десятиліття система освіти України переживає складні реформацийні процеси, спрямовані на виконання важливих завдань Болонської декларації. Ефективним шляхом вирішення цих завдань є модернізація змісту освіти, головними напрямками якої є зміна ціннісних освітніх орієнтирів, упровадження інноваційних процесів, адекватних сучасним вимогам і потребам, застосовування нових педагогічних технологій.

На нашу думку, однією з найцікавіших інновацій можна вважати використання у навчально-виховному процесі елементів музейної педагогіки. Звичайно, відвідування музеїв є традиційним для нашої освітньої системи. Проте практика переконує, що нестандартні форми і методи впровадження музейної педагогіки оптимізують і підсилюють навчально-виховну роботу як у загальноосвітніх школах, так і у вищих навчальних закладах, важливими завданнями яких є відродження і формування загальнодержавних цінностей, національної свідомості, значущості української нації в масштабах загальносвітової історії, політики та культури.

У сучасній Україні існує низка музеїв, музейних кімнат, предметом документування яких є різні напрями педагогічної культури й освіти. Ці музеї присвячені відомим педагогам і діячам освіти, історії окремих навчальних закладів, історії освіти певного регіону чи території міста, району. Наведемо приклади лише окремих музеїв: Педагогічний музей АПН України (м. Київ), Меморіально-педагогічний музей В. О. Сухомлинського (с. Павлиш Кіровоградської області), Меморіальний музей Г. С. Сковороди (м. Переяслав-Хмельницький Київської області), Музей історії Ніжинської вищої школи, Музей рідкісної книги Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя та ін.

Останнім часом дослідники музейної діяльності та педагоги звертаються до музейної тематики, але особливості використання незвичних методів і форм навчально-виховної діяльності вивчено недостатньо.

Метою статті є аналіз сучасних підходів до використання музейної педагогіки у практиці професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи.

Як наукове поняття “музейна педагогіка” вперше було використано на початку ХХ століття в Німеччині А. Ліхтварком, А. Рейхвенном, Г. Фройденталем [2]. На першому етапі музейна педагогіка визначалася як конкретний напрям діяльності німецьких музеїв, пов’язаний з їхньою участю у житті шкіл. У 30–60-х рр. ХХ ст. музейна педагогіка трактувалася у достатньо вузькому розумінні, в основному, як використання музею з метою навчання та виховання, а в подальшому її ідеологічний, виховний характер постійно підкреслювався у якості найбільш важливого. Пізніше нова наука перетворюється у систему, яка за використання музейної експозиції, фондів, віртуального простору дозволяє інтегрувати заклади освіти у навчання і виховання молоді.

Аналіз проблеми дозволяє зробити висновок про те, що елементи музейної педагогіки використовувалися і в радянській освітній системі. З плином часу вітчизняні музеєзнавці по-новому сформулювали наукове визначення “музейної педагогіки”. Вона розглядається як комплексна наукова дисципліна, що тільки формується, знаходиться на стику музеєзнавства, педагогіки, психології та вивчає виховні аспекти музейної комунікації [4]. Завданням музейного педагога на даному етапі є розвиток здатності ширше сприймати різноманітну інформацію, навчити інтегрувати і використовувати знання, отримані різним шляхом у музейному середовищі.

Представники музейної педагогіки (І. Буланій, Г. Гільмутдінова, І. Євтушенко, І. Коссова, Є. Медведєва, Н. Решетніков, Б. Столяров, М. Юхневич) досліджують культурно-освітню (просвітницьку) функцію музеїв різних профілів і розглядають музей як установу культури, в якій можливо здійснювати навчально-виховний процес.

Розглядаючи музеї як навчально-виховні заклади, автори В. Аміко, Г. Анцупова, К. Ігумнова, Г. Закс, К. Лазер, Г. Леонтьєва, А. Лихтварик, М. Масмуді, Є. Покровський, Г. Розанова, М. Стругова, В. Хребст аналізують навчальні і виховні функції музеїв. Сучасні науковці (Т. Белофастова, О. Ванслова, М. Гнедовський, В. Дукельський, Н. Макарова, Д. Равікович, А. Сейневський, Т. Чумалова, Т. Юрєнева) дійшли висновку, що внаслідок тривалого культурно-історичного розвитку соціальні функції музею значно розширилися, що уможливило перетворення музею в “поліфункціональний соціокультурний центр, який зайняв своє місце у системі закладів науки, культури, освіти і виховання” [1].

Варто зазначити, що значна частина людей розглядає музеї як місце для спілкування та відпочинку, проведення дозвілля. І це цілком природно, адже в цьому напрямку музей має широкі можливості, які реалізуються у формі зустрічі, клубу, брифінгу. Для потреб відвідувачів у музеї організують ярмарки, масові заходи, свята, концерти, Дні відчинених дверей.

Окремо зупинимось на основних напрямках діяльності музеїв у плані педагогіки.

Інформування – це перший ступінь освоєння музейної інформації, тобто початкове отримання свідчень про музей, його колекцію або окремі музейні предмети. Воно здійснюється у формі лекцій та консультацій; надання інформації за допомогою комп’ютерів, друкованої продукції, розробленої для різних вікових категорій.

Другий ступінь засвоєння музейної інформації – навчання, яке охоплює передачу та засвоєння знань, а також здобуття вмінь та навичок під час музейної комунікації. Навчання здійснюється у формі уроку-екскурсії, тематичного заняття.

Третій – вищий ступінь засвоєння музейної інформації – розвиток творчого початку, який реалізується формами студії, фестивалю, конкурсів, історичної гри.

Ці аспекти надзвичайно актуальні для вивчення історії педагогіки в процесі професійної підготовки майбутнього вчителя, оскільки дозволяють зануритися в епоху, краще зрозуміти умови, в яких працював педагогічний діяч.

Як відомо, основною формою навчання у виші є лекційно-семінарські заняття, в ході яких студенти засвоюють основний зміст навчальної програми курсу, аналізують творчі доробки педагогів минулого та сучасності, вивчають історію розвитку освіти від давніх часів до сьогодення. Разом з тим слід зазначити, що внесення до змісту навчання студентів елементів музейної педагогіки збагачує їх

педагогічний світогляд, сприяє активізації пізнавального інтересу до вивчення скарбів педагогічної науки.

Відомо, що у кожному регіоні України існує багата історична спадщина, яку неодмінно треба використати в роботі з вихованцями. Жоден підручник, посібник чи навіть електронний носій не дасть студентам того багатого історичного матеріалу, про який зможуть розповісти музейні експонати. Пам'ятки історії та культури допомагають викладачеві більш яскраво розкрити перед майбутніми педагогами історичну спадщину, а самим студентам зрозуміти процес розвитку суспільства, виховання та освіти від найдавніших часів до сьогодення.

Музейні експонати є відбитком визначних подій історії України, життєвого та творчого шляху її кращих представників, у тому числі і в галузі освіти. Музейні реліквії – своєрідні “голоси історії”, які являють собою значний ілюстративний матеріал. Документи, нагороди, фотографії, особисті речі, різноманітні джерела допомагають студентам відчувати історичну епоху і справляють на них величезне враження.

Наведемо кілька прикладів використання елементів музейної педагогіки у процесі викладання історії педагогіки в педагогічному коледжі. Вивчення педагогічної спадщини Г. Сковороди, його творчого доробку доцільно провести у музеї. Наші студенти мають нагоду відвідати Переяслав-Хмельницький меморіальний музей Г. С. Сковороди, який розміщено у будинку колишнього колегіуму, що є пам'ятником архітектури XVIII ст. Експозиція музею висвітлює літературну та педагогічну діяльність відомого філософа-мандрівника на Переяславщині.

Студентам цікаво дізнатися про історію відкриття Переяславського колегіуму як одного із відомих навчальних закладів того часу, який розпочав свою діяльність 2 жовтня 1738 року. Із слів екскурсовода вони дізнаються, що Переяславський колегіум – один із небагатьох навчальних закладів на Лівобережній Україні. Викладання в ньому здійснювалося на рівні університету; викладачі підбиралися з Київської академії. В основному на навчання до колегіуму приймали дітей духовенства, дворян і невелику кількість дітей ремісників та селян. Усього навчалось 110–130 учнів – по 17–28 осіб у класі. Колегіум мав два ступеня освіти: середню та вищу освіту з шестирічним терміном навчання. Виховання було дуже жорстоке. За мізерну провину сікли різками, влаштовували суботні розправи – перевіряли вивчений матеріал. За три помилки били. Велику увагу надавали релігійному вихованню: кожного ранку по дорозі до класів учні повинні були цілувати мощі святого мученика Макарія – покровителя колегіуму. Спілкувалися учні між собою переважно на латині як у бурсі, так і за її межами, їжа бурсаків також була аскетична: м'яса, сніданків та вечері не було, а на обід давали рідкий борщ або куліш з води та пшона. Факти, донесені екскурсоводом до студентів, яскраво відображали тогочасну систему освіти.

Студенти знайомляться з інформацією про той особливий період у житті колегіуму, коли в ньому працював філософ-гуманіст Г. С. Сковорода (1753 року його запросили викладати піітику). Студенти поринають у ті роки, коли відомий педагог-гуманіст прагне змінити систему навчання, яка до нього існувала в колегіумі. Екскурсовод розповідає, що Г. Сковорода розуміє неефективність старого методу викладання і задумує написати курс піітики “Рассуждение о поэзии и руководство к искусству оной”, яке стає педагогічним та філософським твором. Учні з задоволенням слухають лекції нового вчителя, який розбирав шедеври античних авторів, розказував “простою мовою” секрети віршів, розкривав красу римованого рядка. Сковорода на уроках дуже часто критично виступав проти біблійських догм, розповідав про праці Спінози, Коперника, Ломоносова. Він відмовляється від фізичних покарань, розмовляє зі студентами, як рідний батько з дітьми, підтримує і розвиває природні хист своїх учнів. Така форма виховання критично сприймається його колегами і Переяславським єпископом. Крамольного вчителя скоро звільняють.

І розповідь екскурсовода, і вся атмосфера музею – одноповерхова споруда з чотирма класними кімнатами, вестибюлем, бібліотекою і келією, відтвореними в первісному вигляді, старовинні меблі – підтримують атмосферу колишніх часів, а воскова фігура Григорія Сковороди підкреслює присутність великого українського філософа і поета в цьому старовинному навчальному закладі. У музеї відтворено оригінальний інтер'єр класу поетики, в якому Г. Сковорода читав лекції: столи і лави, на одній стіні ікони, на іншій – одяг спудеїв, кафедра і крісло вчителя, дошка. На сто-

лах книги. Враження таке, ніби учні тільки-но залишили клас. Все це не може не вражати студента, залишити його байдужим до особистості відомого педагога-класика.

З документальною точністю відтворено обстановку келії, в якій мешкав, працюючи в колегіумі, Г. Сковорода. Студенти дізнаються, що саме в цій келії він написав свій трактат “Рассуждения о поэзии и руководство к искусству оной”. Інші зали музейної експозиції розповідають майбутнім педагогам про вшанування пам’яті філософа-просвітителя. У них широко представлені картини, графіка, літографія, народне мистецтво, які відображають все типове, властиве поету-філософу.

В одному з колишніх класів експонується унікальний портрет Г. С. Сковороди роботи невідомого художника XVIII ст. В експозиції представлені поміщицькі меблі XVIII ст., у вітринах розміщені музичні інструменти (ліра, бандура, цимбали, цитра, сопілка, скрипка), якими досконало володів педагог. У одній з кімнат відтворено інтер’єр бібліотеки колегіуму. Бібліотека часто слугувала Григорію Савичу за робочу кімнату. В експозиції бібліотеки старовинні шафи, в яких зберігаються книги, видані в XVI–XIX ст. Їх більше 10 тисяч томів.

Важливого значення у вивченні історії вітчизняної педагогіки приділяємо ознайомленню студентів з краєзнавчим матеріалом. Вивченню педагогічної спадщини С. Ф. Русової, Х. Д. Алчевської, П. П. Білецького-Носенка допомагають експозиційні матеріали музею Софії Русової (с. Олешня Ріпкинського району), музей-садиба Х. Д. Алчевської (м. Борзна), кімната-музей П. П. Білецького-Носенка (м. Прилуки).

Зрозуміло, що відвідування музею, який територіально дуже віддалений від міста, в якому знаходиться навчальний заклад, не завжди доступне як для студентів, так і для викладачів. Саме тому практикуємо використовувати в навчально-виховному процесі студентів віртуальні музеї, які можна відшукати в мережі Інтернет.

Віртуальний музей – це інформаційний мультимедійний та інтерактивний ресурс, що реалізований засобами інформаційно-комунікаційних технологій і який характеризується представленням у віртуальному просторі цифрових об’єктів матеріальної та нематеріальної спадщини. Невід’ємна складова навігації у віртуальному музеї схожа з напрямками діяльності реального музею.

Матеріал віртуальних музеїв допомагає студентові засвоїти біографічний матеріал про життєвий і творчий шлях педагога-класика, поринути в ту епоху, в якій він творив, відкрити для себе нові грані його наукового доробку. До пошукової роботи у мережі Інтернет залучаємо самих студентів: вони охоче знаходять необхідний матеріал, систематизують його, а потім виступають з науковими повідомленнями перед студентською аудиторією.

У курсі історії педагогіки вивчення проблем розвитку вітчизняної педагогічної думки намагаємось проводити через залучення студентів до самостійного створення презентаційних матеріалів з використанням елементів музейної педагогіки у формі заочних подорожей та екскурсій. Студенти добирають архівні матеріали про життєвий та творчий шлях К. Д. Ушинського, А. С. Макаренка, В. О. Сухомлинського, О. А. Захаренка, П. П. Білецького-Носенка, Х. Д. Алчевської, С. Ф. Русової, Г. Г. Ващенко, М. І. Демкова та ін., створюючи у навчальних кабінетах експозиційні куточки.

За сприятливих умов підсумкове заняття доречно провести у Педагогічному музеї України, унікальність якого в тому, що його експозиція наочно показує шлях становлення та розвитку освіти в Україні від стародавніх часів до наших днів. З особливим інтересом студенти знайомляться з такими експозиціями: етнопедагогіка древніх слов’ян; школи “книжного навчання” Київської Русі; з історії українського друкарства; діяльність братських шкіл в Україні у XIV–XVI ст.; педагогічні принципи Києво-Могилянської академії; козацька педагогіка; філософсько-педагогічні погляди Г. Сковороди; розвиток вищої освіти в Україні в першій половині XIX ст.; дошкільне виховання і освітньо-педагогічна діяльність Софії Русової; освіта і педагогічна думка в Україні в 1920–1930-х рр.; освіта в Україні в роки Великої Вітчизняної війни. Студенти мають можливість відвідати виставку сучасної освіти, науки і культури.

Враховуючи усі аспекти використання елементів музейної педагогіки, цей напрямок є досить важливою частиною системи виховання майбутнього вчителя-професіонала, вчителя-патріота, оскільки завдяки безпосередньому зв’язку із духовними надбаннями та історичним минулим дозволяє наочно ілюструвати ті чи інші події і факти із життя нашого славного народу.

На наш погляд, одним із нагальних питань більш ефективного використання новітніх методів роботи є створення скоординованої системи співпраці музею і навчальних закладів. Організація екскурсій, лекцій, конференцій з урахуванням особливостей підготовки майбутніх фахівців сприятиме модернізації навчально-виховного процесу в цілому.

Література

1. Белофастова Т. Ю. Педагогічні засади діяльності музею як соціально-культурного центру : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Белофастова Т. Ю. – К., 2003. – 18 с.
2. Музейная педагогика: истоки, настоящее и перспективы [Электронный ресурс]. – Режим доступа:
<http://edu.rin.ru/cgi-bin/article.plids>. – Назва з екрана.
3. Сергеева И. Ю. Музейная педагогика в практике современной школы / И. Ю. Сергеева [Электронный ресурс]. – Режим доступа:
www.abitu.ru/researcher/practice/practice_org. – Назва з екрана.
4. Фесенко Г. Вре́мён связу́ющая нить. Музейная педагогика / Г. Фесенко, С. Иванова, Л. Подкапаева // Дошкольное воспитание. – 2008. – № 6. – С. 81–83.

УДК 159.9:17.023:371.134:378

СИНЕРГЕТИЧНИЙ ПІДХІД ДО ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ АГРАРНОЇ ГАЛУЗІ

Полозенко О. В.

У статті обґрунтовано доцільність застосування синергетичного підходу до психологічної підготовки майбутніх фахівців аграрної галузі.

Ключові слова: синергетика, синергетичний підхід, психологічна підготовка.

В статті обоснована целесообразность применения синергетического подхода к психологической подготовке будущих специалистов аграрной отрасли.

Ключевые слова: синергетика, синергетический подход, психологическая подготовка.

The article substantiates the expedience of synergetic approach to psychological training of prospective specialists in agrarian sector.

Key words: synergetics, synergetic approach, psychological training.

Постановка проблеми. Сучасний стан розвитку України – соціальна й економічна кризи, нестабільність, хаос, – зумовлені не лише соціально-політичними, економічними змінами, а й деформаціями духовно-моральної сфери та особливостями психічного життя суспільства. Особливо в моменти нестійкості, дії окремої людини впливають на макросоціальні процеси. Тому існує потреба усвідомлення відповідальності кожної людини за долю всього суспільства.

Як зазначає І. Єршова-Бабенко, нинішній період життя суспільства потребує від людини вміння легко й швидко реагувати, оцінювати, змінюватися, створювати і зберігати себе, при цьому не руйнуючи, а також зберігати іншого. Це особливий стиль життя і мислення, характер спілкування, який дозволяє людині й оточенню одночасно і безконфліктно “бути” і при цьому “бути у становленні” [1]. Ми поділяємо точку зору І. Єршової-Бабенко про те, що освіта XXI століття має бути спрямована на формування і розвиток людського в людині, на забезпечення можливості не тільки набувати професійних знань і навичок, а й створювати і зберігати себе як особистість у гармонії з собою і суспільством [2].

На вирішення цих та інших проблем спрямована психологічна підготовка майбутніх фахівців аграрної галузі, яку необхідно здійснювати на засадах синергетичного підходу. Оскільки він широко використовується для аналізу й вирішення проблем, у центрі яких постає світ, суспільство, людина.

Аналіз досліджень і публікацій свідчить, що в останні десятиліття проблема застосування ідей синергетики інтенсивно досліджується як вітчизняними, так і зарубіжними науковцями та знаходить своє відображення у працях багатьох відомих учених. Зокрема, базові ідеї синергетики відображено у працях Р. Келера, Г. Ніколаса, І. Пригожина, І. Стенгерс, Г. Хакена, Е. Янча, В. Аршинова, В. Буданова, Ю. Данилова, К. Делокарова, С. Капіци, С. Курдюмова, Г. Малинецького та ін.

Використання синергетичного підходу в соціально-гуманітарних науках висвітлено у дослідженнях Є. Антонова, В. Волова, В. Єгорова, Д. Китаєва, Є. Князевої, Н. Мальцевої, С. Пожарського, В. Стюпіна та ін. Також проблеми застосування принципів синергетики в освіті досліджували Г. Васянович, О. Вознюк, В. Виненко, Л. Зоріна, А. Євдотюк, І. Єршова-Бабенко, В. Ільїн, Т. Каплунович, С. Клепко, В. Кремень, С. Кульневич, В. Кушнір, В. Лутай, В. Маткін, А. Семенова, М. Таланчук, О. Чалий та ін.

Особливості застосування синергетичного підходу в педагогіці розглянуто в дисертаційних дослідженнях О. Бочкарьова, А. Вахіна, О. Вознюк, А. Захарова, М. Ігнатенко, В. Виненко, А. Євдотюк, В. Корчагіна, В. Маткіна, Л. Сурчалової, Ю. Талагасва, М. Федорової та ін.

Мета – обґрунтувати доцільність застосування синергетичного підходу до психологічної підготовки майбутніх фахівців аграрної галузі.

Виклад основного матеріалу. Сучасна наука вступила у суттєво новий етап свого розвитку (посткласичний) і його загальні закономірності втілились у наукову методологію – синергетику, яка нині є найоптимальнішою для наукового розгляду українських реалій – соціальної й економічної криз, нестабільності, хаосу – і дозволяє розробити засоби та методи для покращення управління суспільними процесами [3, с. 3].

Сучасні наукові дослідження засвідчують, що синергетична парадигма сприяє глибокому пізнанню таких складних нелінійних відкритих систем як суспільство та різноманітних його підсистем, зокрема освіти. Варто погодитися з думкою М. Кіященко, що саме синергетична парадигма примусить нашу систему освіти перенацілитися з процесу навчання індивіда на процес формування і розвитку вільної творчої особистості [4, с. 318].

Світовий педагогічний процес є відкритою макросистемою, де вільно циркулюють освітньо-виховні теорії, напрями, педагогічні ідеї. Наприкінці ХХ ст. для педагогіки синергетика починає відігравати роль одного з методологічних принципів аналізу освітніх систем. Синергетика постає важливим засобом гуманітаризації освіти та своєрідним “методологічним інструментарієм” у дослідженні масової психології, механізмів творчості та інших психолого-педагогічних аспектів [5, с. 180]. У синергетичному сенсі, освіта – це самоорганізація людини як цілісної, упорядкованої системи, що коеволюціонує з ідеалами культури і співвідноситься з образами сучасного світу [6]. А. Ворожбітова вбачає в педагогічній синергетиці синтез багатofакторних взаємодій у зустрічних процесах виховання і самовиховання, освіти і самоосвіти, навчання і самонавчання, що актуалізуються в особистості, яка навчається [7].

Важливо наголосити, що як і будь-яка інша наука, синергетика ґрунтується на певних принципах, зокрема В. Буданов [8, с. 189–202] виокремлює такі:

1. Гомеостатичність. За тлумаченням науковця, гомеостаз – це підтримання програми функціонування системи у певних межах, які дозволяють їй прямувати до своєї мети. Будь-яка система має власну мету існування. Мета-програма системи в стані гомеостазу в синергетиці називається атрактором. В. Буданов наголошує, що атрактор існує лише у відкритих дисипативних системах, тобто таких, що розсіюють енергію, речовину або інформацію.

2. Ієрархічність. Сутність ієрархії полягає у складовій природі рівнів вищого порядку по відношенню до рівнів нижчого порядку. Зміна параметрів порядку синхронно диригує поведінкою множинності елементів нижчого рівня, які утворюють систему. Феномен їх взаємоузгодженого співіснування називає В. Буданов явищем самоорганізації.

3. Нелінійність. Як зазначає В. Буданов, щоб перейти від одного стану гомеостазу до іншого, ми вимушені опинитися на їх спільній межі – області сильної нелінійності. Власне відносини людей є нелінійними, оскільки існують межі почуттів, емоцій, пристрастей, поблизу яких поведінка стає “неадекватною”. Колективні дії не зводяться до суми індивідуальних незалежних дій. Саме в цьому, на думку В. Буданова, полягає психологічна складність – нелінійність задачі відбору персоналу, вибору та прийняття рішень.

4. Відкритість (незамкненість). Живі організми і суспільство є відкритими системами, які споживають речовину й енергію. Відкритість дозволяє еволюціонувати таким системам від простого до складного. Це означає, що ієрархічний рівень може розвиватися, ускладнюватися тільки при обміні речовиною, енергією, інформацією з іншими рівнями. В. Буданов наголошує, що принцип відкритості уможливує явища самоорганізації буття і становлення.

5. Нестійкість. У точці нестійкості система стає відкритою та чутливою до впливів інших рівнів буття й отримує раніше недоступну їй інформацію. Стани нестійкості, вибору – точки біфуркації – є обов'язковими в ситуаціях народження нової якості, вони характеризують межу між новим і старим. Значущість точок біфуркації полягає в тому, що в них уможливується несиловий вплив на вибір поведінки системи, на її долю. В. Буданов акцентує увагу, що саме властивість нестійкості в критичні моменти розвитку систем дозволяє зрозуміти “роль особистості в історії”.

6. Динамічна ієрархічність. Це основний принцип проходження системою точок біфуркації, її становлення, народження і загибелі ієрархічних рівнів. Принцип

динамічної ієрархічності описує виникнення нової якості системи по горизонталі: мега+мікро=макро.

7. Спостережуваність. Принцип спостережуваності підкреслює обмеженість і відносність наших уявлень про систему в кінцевому експерименті; запускає процес діалогу внутрішнього споглядача і метаспоглядача. Цілісний опис ієрархічної системи складається із комунікації між споглядачами різних рівнів.

Окрім цього, синергетика оперує такими поняттями як самоорганізація, аттрактор, хаос, флуктуація, біфуркація. На думку М. Федорової, фундаментальні положення синергетики відкривають нові можливості для педагогічної науки, тому що саме самоорганізація дає можливість зрозуміти механізм розвитку особистості того, кого навчають, педагогічного колективу, педагогічної системи в цілому [9, с. 22].

Як зазначають В. Кремень і В. Ільїн [10, с. 204], на основі синергетичних принципів в освітньому просторі суб'єкт делокалізований і невідокремлений від учасників освітнього процесу, а головні положення синергетики можна порівняти з основними поняттями педагогіки, зокрема: самоорганізація – це сукупність процесів, що відбуваються в системі освіти, які сприяють підтриманню її оптимального функціонування, відповідних самобудові, самовідновленню та самозміні; стан нестабільності, нестійкості нелінійного середовища – невизначеність і можливість вибору, здатність до якого є важливою якістю людини, що перебуває в критичних ситуаціях, аномальних умовах існування; хаос – ситуації невизначеності, відсутність єдиного рішення і підходу, проблемна ситуація, неорганізовані та спонтанні прагнення студента; флуктуація – відхід від жорстких навчальних програм, імпровізація, інтуїція, здатність змінити сценарій заняття через випадкову репліку студента або іншу незначну подію; біфуркація – критичний момент невизначеності майбутнього розвитку, виявлення альтернативних варіантів можливості; аттрактор дає можливість передбачати певну обумовленість майбутнього, це відносно стійкі можливі стани, на які виходять процеси еволюції у відкритих нелінійних середовищах; флуктуація – постійні зміни, коливання та відхилення, що породжують стан нестабільності, невірноваженості. Отже, синергетичний підхід до освіти полягає в пробуджувальному навчанні як відкритті людиною себе або як співробітництва з самим собою та з іншими [10, с. 10].

Принципи синергетичного підходу поклали початок новій системно-синергетичній концепції педагогіки, вихідними положеннями якої є такі: сутність усіх педагогічних явищ і процесів становить системний синергетичний підхід; кожна педагогічна система розглядається і розуміється як синергетична цілісність; рушійними силами розвитку педагогічних систем і особистості є синергетизм цих систем і їх взаємодія як внутрішня, так і зовнішня; педагогічні системи мають забезпечити формування людини як особистості; особистість у педагогічному процесі розглядається як синергетична, соціальна система, що саморозвивається [10, с. 207].

Синергетичний підхід є підґрунтям для застосування принципів синергетики в педагогічній теорії і практиці, що в свою чергу, дозволить реалізувати функцію виховання і розвитку особистості на умовах відкритості для нових соціальних і психолого-педагогічних впливів. Ідеї і погляди синергетики містять у собі величезний потенціал, оволодіння яким сприятиме здатності впливати на еволюцію суспільства та його членів, обирати їм шляхи подальшого розвитку, а поняття “самоорганізація”, “самовизначення”, “самореалізація”, “саморозвиток” наповнюються реальною сутністю і втілюються в життя.

Розглядаючи можливості застосування синергетичного підходу в освіті, зокрема для психологічної підготовки майбутніх фахівців аграрної галузі, варто зазначити, що наприкінці ХХ ст. виникає інтерес до досліджень, у яких розкриваються нові погляди на людину, зокрема на її психіку. Так, у цей період, відомою в Україні та за її межами професором І. Єршовою-Бабенко було висунуто психосинергетичну концепцію розуміння психіки і розроблено методологію її дослідження як синергетичного об'єкта. Це уможливило підняти питання про формування психосинергетики як наукової галузі, що вивчає середовища різноманітної природи, котрі самоорганізуються, де психіка постає системоутворюючим фактором.

І. Єршова-Бабенко [11] досліджувала психіку як синергетичний об'єкт, природне специфічне надскладне явище і розглядала його як сукупність фазових станів різноманітних видів процесів, що самоорганізуються. Це дозволило дослідниці

представити психіку як гіперсистему синергетичного порядку, цілісність якої розкривається через безліч вимірів інформаційних та енергетичних, індивідуального прижиттєвого і трансособистісного колективного буття та становлення, субстратних і процесуальних, що співвідносяться з рівнями живого, неживого і віртуального. В психосинергетиці психіка розуміється не як системна властивість відображення, а як сукупність прояву фазових станів різноманітних видів сутностей, процесів і структур, видів матерії, інформації й енергії, що самоорганізуються.

Психіка людини, що є складною системою, скерована зовнішнім хаосом – зростанням складності, невизначеності, нестійкості, непередбачуваності – самоорганізуючись, виробляє ефективні закони взаємодії з довкіллям, утворюючи порядок з хаосу. Майбутні системи не визначаються однозначно через теперішні її стани, що притаманно лінійним системам, а еволюційні зрушення в біфуркаційних точках можуть призвести до кардинальних змін у траєкторіях системи, до непередбачуваних наслідків. Конфліктні ситуації, різкі зміни природних умов, надмірні фізичні навантаження та багато інших факторів, уможливлють у таких “точках” негативний вплив на психіку людини, й як наслідок, резонанс комплексу соціально-психологічних і психофізіологічних наслідків. Подібний резонанс можуть спричинити й позитивні впливи, які допомагають людині знайти певний баланс з оточенням, розкрити свої здібності і стимулюють її розвиток. Розгляд психіки як відкритої нелінійної системи, схильної до впливу флуктуацій зовнішньої інформації, що впливає на свідомість і підсвідомість, дозволив А. Шевцову [12] висловити припущення про “біфуркаційні” механізми розвитку особистості.

Висновки. Отже, беручи до уваги викладене вище, вважаємо доцільним здійснювати психологічну підготовку майбутніх фахівців аграрної галузі на засадах синергетичного підходу. Оскільки від розгляду психіки людини як синергетичного об'єкта в майбутньому залежить розвиток тих можливостей і здібностей людини, про які вона сама мало знає, які невміло використовує, однак від яких залежить вирішення багатьох проблем сучасності і майбутнього.

Література

1. Ершова-Бабенко И. Психосинергетические основания концептуально-стратегической модели высшего образования [Электронный ресурс] / И. Ершова-Бабенко, С. Корниенко. – Режим доступу: <http://www.philosophy.ua/lib/3yershova-korniyenko-fo-2-4-2006.pdf>. – Назва з екрана.
2. Ершова-Бабенко И. В. Ценность информации в трансграничном образовании: психосинергетический подход [Электронный ресурс] / И. В. Ершова-Бабенко. – Режим доступу: <http://lib.znate.ru/docs/index-232737.html?page=18>. – Назва з екрана.
3. Аршинов В. И. Синергетика как феномен постнеклассической науки / В. И. Аршинов. – М. : Мир, 1999. – 204 с.
4. Киященко Н. И. Синергетические проблемы образовательного процесса / Н. И. Киященко // Синергетическая парадигма. Синергетика образования. – М. : Прогресс-Традиция, 2007. – 592 с.
5. Вознюк О. В. Педагогічна синергетика : генеза, теорія і практика : монографія / О. В. Вознюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – 708 с.
6. Панфілов О. Ю. Синергетичний підхід до осмислення освіти [Електронний ресурс] / О. Ю. Панфілов, О. О. Савченко. – Режим доступу: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Nzkhups/2009_2/Panfilov.pdf. – Назва з екрана.
7. Ворожбитова А. А. Синергетический аспект вузовского образования в свете лингвориторического подхода / А. А. Ворожбитова // Вестник высшей школы. – 1999. – № 2. – С. 22–26.
8. Буданов В. Г. Синергетическая методология в постнеклассической науке и образовании / В. Г. Буданов // Синергетическая парадигма. Синергетика образования. – М. : Прогресс-Традиция, 2007. – 592 с.
9. Федорова М. А. Педагогическая синергетика как основа моделирования и реализации деятельности преподавателя высшей школы : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Федорова М. А. – Ставрополь, 2004. – 169 с.

10. Кремень В. Г. Синергетика в освіті: контекст людиноцентризму : монографія / В. Г. Кремень, В. В. Ільїн ; Національна академія педагогічних наук України. – К. : Педагогічна думка, 2012. – 368 с.

11. Ершова-Бабенко І. В. Психосинергетика и ее место в постнеклассике [Електронний ресурс] / І. В. Ершова-Бабенко. – Режим доступу:

http://archive.nbuv.gov.ua/portal/chem_biol/ia/2011_2/ANTR112_16.PDF. – Назва з екрана.

12. Шевцов А. Г. Некоторые аспекты психосинергетического моделирования личности [Електронний ресурс] / А. Г. Шевцов. – Режим доступу:

<http://philopsy.com/konfer/psihosiner51t.html>. – Назва з екрана.

УДК 378.1

РЕФЛЕКСИВНА МОДЕЛЬ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЯК ШЛЯХ УДОСКОНАЛЕННЯ ПРОЦЕСУ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ

Таран О. М.

У статті розглядається проблема використання рефлексивного підходу у процесі формування професійної компетентності вчителя іноземної мови, моделі підготовки вчителів, роль рефлексії в професійному становленні педагога.

Ключові слова: вчитель іноземної мови, рефлексія, рефлексивний підхід, педагогічна рефлексія.

В статье рассматривается проблема использования рефлексивного подхода в процессе формирования профессиональной компетентности учителя иностранного языка, модели подготовки учителей, роль рефлексии в профессиональном становлении педагога.

Ключевые слова: учитель иностранного языка, рефлексия, рефлексивный подход, педагогическая рефлексия.

The article deals with the problem of using reflective approach in the formation of professional competence of foreign language teachers, models of teacher training, the role of reflection in teacher professional development.

Key words: foreign language teachers, reflection, reflexive approach, pedagogical reflection.

Модернізація структури і змісту шкільної іншомовної освіти посилює вимоги до якості професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов, спонукає до створення ефективної моделі процесу формування їхньої професійної компетенції.

Проблемам формування професійної компетентності сучасних учителів іноземної мови присвячена значна кількість публікацій українських та зарубіжних учених (О. Б. Бігич, Н. Ф. Бориско, С. Ю. Николаєва, Л. Я. Зєня, Н. В. Барграмова, К. С. Махмурян, В. В. Сафонова, О. Н. Соловйова, Е. І. Соловйова, Й. І. Пассов та ін.), в яких підкреслюються особливі вимоги до особистості та професійних якостей фахівців. Проте постійний розвиток педагогічної науки, новітні дослідження та інновації в методиці викладання іноземних мов спонукають до пошуку нових шляхів та моделей підготовки вчителів іноземних мов.

Як відомо, до джерел методичної компетенції та знань учителів відносяться підготовка до професійної діяльності у вищих навчальних закладах та курси підвищення кваліфікації, вивчення методичної літератури з проблем організації навчально-виховного процесу з іноземної мови, досвід вчителювання, спостереження за професійною діяльністю колег та досвідчених учителів-майстрів, участь у роботі науково-методичних семінарів та конференцій, спілкування з колегами, власний досвід вивчення іноземної мови.

Серед існуючих різноманітних моделей підготовки вчителів британський фахівець з методики викладання іноземних мов М. Уоллес виділяє як три основні: ремісницьку модель (The Craft Model), науково-прикладну модель (The Applied Science Model) та рефлексивну модель (The Reflective Model) [6].

Відповідно до ремісницької моделі студент здобуває професійну підготовку на прикладі досвідченого вчителя, вчителя-майстра, за яким він спостерігає та якого наслідує, тобто до отримання професійних умінь ставляться як до ремесла та накопичення досвіду. Це традиційний підхід, який все ще використовується у деяких країнах у якості післядипломної педагогічної освіти.

За науково-прикладною моделлю студент вивчає теоретичні курси з прикладної лінгвістики, до якої належить і методика викладання іноземних мов, та інших суміжних предметів або наук, які пізніше використовуються у викладанні іноземної мови. Саме на цій ідеї базується, більшою чи меншою мірою, підготовка вчителів з іноземної мови у багатьох університетах та коледжах.

Під час використання рефлексивної моделі студентам надається можливість проводити заняття або спостерігати за заняттями колег, студенти пригадують свій

минулий досвід вивчення іноземної мови, аналізують цей досвід самостійно, обговорюють його з іншими студентами або досвідченими вчителями і в такий спосіб створюють свої власні теорії навчання іноземної мови та перевіряють їх на практиці. Ця модель знаходить своє використання в групах професійного розвитку вчителів і в деяких сучасних курсах з підготовки вчителів. Найважливішим чинником у професійному становленні, за цією моделлю, виступає власний досвід викладання іноземної мови та рефлексія.

На думку М. Уоллеса, рефлексивний компонент у роботі вчителя виникає з принципової неможливості створити універсальний довідник з готовими порадами та рекомендаціями на всі випадки життя, оскільки навчальний процес динамічний та мінливий, і неможливо раз і назавжди освоїти всі секрети педагогічної праці, тому що ті прийоми та методи, які були ефективними сьогодні, вже завтра можуть виявитися недостатніми або навіть непридатними. Він наголошує, що викладацька діяльність за своєю природою є творчою, а вчитель є професіоналом, який систематично рефлексує та аналізує свою діяльність [6, с. 5].

Аналіз вітчизняних публікацій з проблем формування професійної компетентності свідчить про зростання цікавості до рефлексії як важливого механізму забезпечення професійної діяльності, про підвищення ролі рефлексії в професійному становленні педагога.

Педагогічна рефлексія – це процес пізнання педагогом самого себе як професіонала, стану свого розвитку, саморозвитку та їх причин, здатність до критичного переосмислення власного досвіду, аналіз власних думок, які пов'язані з його професійно-педагогічною діяльністю, роздуми про себе як особистість, усвідомлення того, як його сприймають та оцінюють учні, колеги, інші люди, це один із механізмів саморегуляції педагога, механізм корекції професійної поведінки у педагогічному спілкуванні [1; 2; 3].

Найбільш вдало, на наш погляд, явище рефлексивного підходу до педагогічної діяльності відображає циклічна модель, розроблена Г. Гіббсом [5] (див. рис. 1).



Рис. 1. Рефлексивний цикл за Г. Гіббсом

Ця модель налічує шість етапів, кожен з яких має свою мету та завдання. Перший етап присвячується опису ситуації (подія, місце, учасники); на другому етапі пропонується описати емоції, почуття, відчуття щодо ситуації, яка склалася; метою наступного етапу є оцінювання результатів, виокремлення позитивних або негативних моментів. Важливим етапом цієї моделі є аналіз ситуації, причин, що призвели до успіху або невдачі, порівняння теоретичних знань, отриманих у процесі попередньої професійної підготовки та досвідом їх практичного використання. Формулювання висновків відбувається на наступному етапі, завданням якого є виокремлення нової інформації, прийняття рішення щодо подальшого розвитку. На заключному етапі складається план щодо подальших дій, щоб уникнути подібних ситуацій, якщо досвід негативний, або щоб творчо використати досвід, якщо він був позитивний. Цей етап також передбачає звернення до навчальної літератури, консультування з викладачами або досвідченими колегами. Рефлексивний цикл Г. Гіббса спонукає до

систематичного розмірковування щодо протікання всіх фаз будь-якої діяльності, що є особливо важливим у професійному становленні майбутніх фахівців, зокрема майбутніх учителів іноземної мови.

Отже, здатність до рефлексії є професійно значущою якістю особистості, основою для формування та розвитку професійних здібностей педагога, що дозволяє нам стверджувати, що цю здатність до професійної рефлексії необхідно формувати вже у вищих навчальних закладах, потрібно розвивати у студентів рефлексивні якості, рефлексивне мислення, вміння здійснювати цю діяльність, залучати майбутніх учителів до різноманітних способів здійснення рефлексії. Рефлексія повинна стати структурним компонентом навчальної діяльності студентів, і твердження російського педагога В. Краєвського про те, що рефлексії потрібно навчати, є правомірним та таким, що заслуговує на увагу [4]. Зокрема науковець вважає, що навчання без рефлексії неможливе, що людина, яка багато разів повторює діяльність за зразком, може нічому не навчитися, тому що, той, хто повторює – не вчиться. На його думку, професійне становлення відбувається, коли до справи підключається рефлексія, завдячуючи якій виокремлюються схеми діяльності, шляхи вирішення практичних задач, тобто рефлексивний процес приводить до розвитку професійних умінь [4].

Спостереження за процесом підготовки майбутніх учителів іноземної мови дозволяє нам стверджувати, що в сучасних умовах організації навчального процесу з набуття необхідних професійних компетенцій студенти не завжди сприймають себе як активних суб'єктів цієї діяльності. Впровадження в навчальний процес елементів професійної рефлексії може призвести до позитивних змін у ставленні студентів до навчання, із об'єкта навчання вони перетворюються на суб'єкт навчання, що сприятиме успішному професійному становленню, допоможе здійснювати всебічне оцінювання результатів своєї власної діяльності.

Рефлексивна модель підготовки фахівців, розроблена М. Уоллесом, наочно ілюструє шлях підготовки майбутніх учителів в умовах навчального закладу, показує місце для активного впровадження елементів рефлексії [6, с. 49] (див. рис. 2).

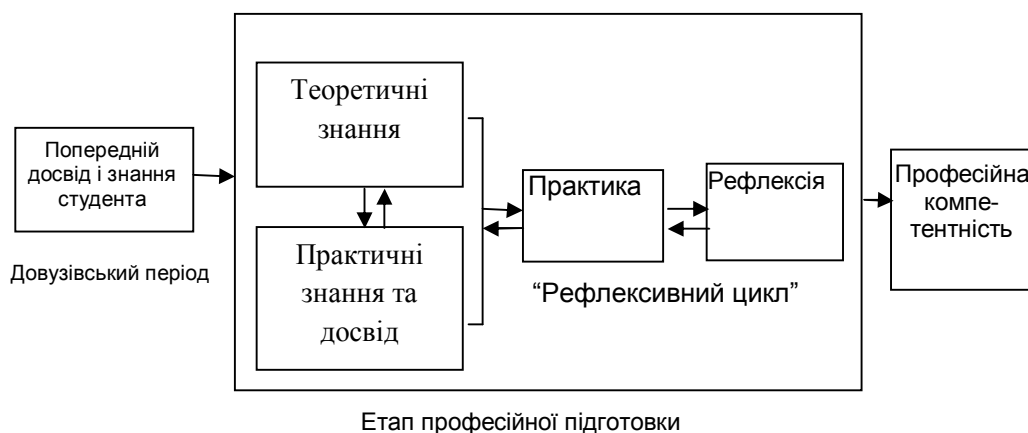


Рис. 2. Рефлексивна модель підготовки вчителя іноземної мови за М. Уоллесом

Британський науковець привертає увагу до необхідності врахування попереднього досвіду та знань студентів, які вони отримують до вступу до навчальних закладів, оскільки, і особливо це стосується педагогічної праці, вони вже мають уявлення та певне ставлення до цієї професії, певний позитивний або негативний досвід вивчення іноземної мови в середніх навчальних закладах, до якого потрібно звертатися, обмірковувати, аналізувати на етапі професійної підготовки у вищих навчальних закладах.

На цьому етапі, за переконанням М. Уоллеса, основними завданнями для майбутніх учителів є оволодіння теоретичними знаннями з дисциплін психолого-педагогічного циклу та методики викладання, рефлексія, в ході якої студент приходить до розуміння сутності нових знань та порівнює їх з попередніми уявленнями

та досвідом, застосування теоретичних знань для вирішення практичних завдань, оцінка набутих знань. За традиційною моделлю (The Applied Science Model) студенти отримують знання з психолого-педагогічних дисциплін у певній послідовності, і ми очікуємо, що майбутні фахівці зможуть їх використати в конкретній ситуації. За рефлексійною моделлю студенти повинні постійно мати змогу для аналізу та випробування теоретичних знань у шкільній аудиторії, в процесі практичної діяльності, а цей шкільний досвід повинен впливати на процес набуття теоретичної підготовки. М. Уоллес пропонує організувати навчальний процес у виші у такий спосіб, щоб процес набуття теоретичних знань підтримувався практичною діяльністю в шкільній аудиторії впродовж вивчення певного теоретичного курсу. При оцінюванні навчальних досягнень студентів також потрібно звертати увагу саме на їхню здатність використовувати отримані знання для вирішення практичних завдань.

Навчально-педагогічна практика студентів має велике значення для їхнього професійного становлення, але роль цього виду діяльності значно зростає, як зазначає науковець, якщо ця практична діяльність студентів піддається рефлексії, якщо вони не тільки організують навчально-виховний процес, але й залучаються до спостереження за навчальним процесом, аналізу та обговорення занять і конспектів уроків колег, якщо це відбувається в діалогічній формі або студентам пропонується здійснити письмовий аналіз своїх спостережень, оскільки писемне мовлення обов'язково забезпечує рефлексію, містить рефлексивний компонент.

Етап професійної підготовки передбачає також отримання практичних знань та досвіду в умовах спеціально організованого навчального процесу. Заслугує на увагу думка британського фахівця про те, що в процесі навчання студентам потрібно продемонструвати основні підходи, методи, техніки, прийоми, режими роботи, стилі спілкування, які використовуються, наприклад, у викладанні іноземної мови, і які вони зможуть використати в своїй подальшій професійній діяльності. Таким чином, процес вивчення іноземної мови у вищому навчальному закладі – це шлях набуття практичних знань з викладання цього предмету і повинен слугувати студентам, у розумних межах, моделлю для організації навчального процесу в середній школі. Практичні знання та досвід і теоретична підготовка є благодатною основою для рефлексії.

Рефлексивна модель підготовки вчителя іноземної мови, яка запропонована М. Уоллесом, ставить у центр навчального процесу студента, його особистість, що є необхідністю та вимогою процесу формування професійної компетентності в сучасних умовах.

Формування професійної рефлексії у майбутніх учителів іноземної мови повинно зайняти належне місце в навчальному процесі в умовах здобуття професії в навчальних закладах. Теоретична підготовка вчителів іноземних мов повинна обов'язково поєднуватися з особистою професійною практикою, знання мають бути інтегрованими у власний практичний досвід, що стане підґрунтям для розвитку професійної рефлексії. Отже, розвиток рефлексивного мислення є актуальним завданням професійної підготовки сучасних учителів, для яких характерна компетентність, творчість, висока культура, потреба в постійному самовдосконаленні.

Література

1. Гапоненко Л. Розвиток рефлексії як психологічного механізму корекції професійної поведінки у педагогічному спілкуванні / Л. Гапоненко // Рідна школа. – 2002. – № 4. – С. 14–16.
2. Полякова Г. Показники педагогічної творчості вчителя / Г. Полякова // Психолог. – 2006. – № 35. – С. 3–5.
3. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов. – М. : ИКАР, 2009. – 448 с.
4. Краевский В. В. Теоретические основы профессионального становления молодого педагога / Володар Викторович Краевский. – Самара : СГПУ, 1996. – 167 с.
5. Gibbs G. Learning by Doing: A guide to teaching and learning methods. Further Education Unit / G. Gibbs. – Oxford Polytechnic : Oxford, 1988.
6. Wallace M. Training Foreign Language Teachers: A Reflective Approach / M. Wallace. – Cambridge University Press, 2006. – 192 p.

УДК 371.15:373.3

ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНО-ЦІННІСНОГО КОМПОНЕНТУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Ткаченко Л. І.

У статті автор обґрунтовує необхідність формування морально-ціннісного компонента критичного мислення майбутнього вчителя. Наголошує на важливості таких складових критичного мислення як толерантність, громадянськість. Пропонує поняття “громадянське критичне мислення” майбутнього вчителя початкової школи та вказує на шляхи його формування.

Ключові слова: ціннісні орієнтації, толерантність, громадянськість, громадянське критичне мислення.

В статье автор обосновывает необходимость формирования морально-ценностного компонента критического мышления будущего учителя. Подчеркивает важность таких составляющих критического мышления как толерантность, гражданственность. Предлагает понятие “гражданское критическое мышление” будущего учителя начальной школы и указывает на пути его формирования.

Ключевые слова: ценностные ориентации, толерантность, гражданственность, гражданское критическое мышление.

The author of the article substantiates the necessity of forming the moral-value component of critical thinking in prospective teachers and emphasizes the importance of such constituents of critical thinking as tolerance and civic-mindedness. The article puts forward the notion of “civic critical thinking” of future primary school teachers and shows ways of its formation.

Key words: value orientations, tolerance, civic-mindedness, civic critical thinking.

Постановка проблеми, її зв'язок із важливими завданнями. Державна політика створення інтелектуального, духовного потенціалу нації реалізується через діяльність учителя. Вища педагогічна школа покликана готувати компетентного та високоморального фахівця, здатного бути взірцем для підростаючого покоління українців та нести громадянську відповідальність за майбутнє своєї країни.

Особлива увага має приділятися професійному становленню майбутнього вчителя початкової школи як суб'єкта духовно-моральної відповідальності за рівень освіченості юних громадян демократичного суспільства. Майбутній фахівець має усвідомлювати соціальну значущість педагогічної діяльності, вміти аналізувати те, що відбувається у власній країні та за її межами, має бути готовим відмовитися від звичних стереотипів, від того, що не витримує критичного осмислення і не сприяє вирішенню особистих, професійних та суспільних проблем.

Професійна підготовка фахівця такого рівня може бути здійснена за умови формування у майбутніх учителів початкової школи критичного мислення.

Загальний аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми із зазначенням нерозв'язаних питань або аспектів. Аналіз поглядів західних та вітчизняних учених на проблему формування критичного мислення, дозволяє стверджувати, що актуальність вказаної цінності зростає у періоди соціальних, економічних, політичних змін, коли постає необхідність переосмислення певного стану речей та здійснення правильного морального вибору стосовно перспектив розвитку суспільства.

Потрібно визнати, що психолого-педагогічні дослідження проблеми критичного мислення останнього десятиліття схиляються до того, щоб розглядати вказану дефініцію як інтегровану якість особистості, яка, окрім інтелектуальних умінь, уключає рефлексивні, протиманіпулятивні уміння та виступає морально-регулятивним засобом діяльності індивіда.

На важливості морального аспекту критичного мислення наголошують вітчизняні науковці О. В. Белкіна-Ковальчук, Л. А. Києнко-Романюк, О. Г. Марченко та ін. [2; 5; 7]. На морально-регулятивну функцію критичного мислення вказують

зарубіжні дослідники Р. Х. Джонсон, Р. Енніс, С. І. Заір-Бек, Д. Клустер, Г. Ліндсей, Р. Пауль, К. Поппер, Д. Рассел, Л. О. Сундєєва, Р. Томпсон, Е. Тоффлер, К. Халл, Д. Халперн, Дж. Чаффа, В. О. Шаміс та ін.

Однак аналіз значного пласту наукових досліджень дозволив нам виокремити нерозв'язане питання – формування морально-ціннісного компоненту критичного мислення майбутнього вчителя початкової школи.

Метою нашої статті є виділення морально-ціннісного компоненту критичного мислення майбутнього фахівця початкової школи та визначення можливостей його формування.

Дослідники критичного мислення визнають, що рівень критичності визначається загально особистісними якостями, установками та переконаннями [6, с. 3], "... навичками рефлексивного ставлення до свого "Я", моральною та соціальною відповідальністю, повагою до індивідуальних особливостей кожної людини" [12]. Неможливо забезпечити здійснення процесу повноцінного ефективного критичного мислення, якщо у структуру цього процесу не будуть включені морально-ціннісні складові. "Критичне мислення без позитивної основи може бути знаряддям зла. Оцінка тих чи інших суджень, дій, політичних орієнтацій, вчинків людей тощо вимагає не тільки раціонального аналізу, але й пов'язана з категоріями добра і зла, з поняттями порядності чи підлості, справедливості чи несправедливості, гуманізму, прав людини тощо", – вважає О. В. Белкіна-Ковальчук [1, с. 31].

Індивід, який мислить критично, має завжди пам'ятати про моральні межі суспільства, виходячи за які, мислення, а точніше, його наслідки, стають небезпечними для соціуму. З цього приводу В. О. Сухомлинський говорив, що завдання розвитку мислення молодшої людини не може бути відокремленим від розвитку духовного та морального аспекту особистості.

Варто наголосити, що Л. А. Києнко-Романюк у дисертаційному дослідженні розглядає "моральне критичне мислення", яке характеризується громадянською позицією, що спирається на загальнолюдські цінності демократії, толерантності та формує "духовну наповненість особистості" [5, с. 115].

Учитель є носієм соціально очікуваного стилю поведінки, способу життя. Специфіка його роботи полягає у повсякденному вирішенні безлічі педагогічних ситуацій, пов'язаних зі сферою міжособистісних стосунків. Саме ця особливість його соціального статусу вимагає не тільки професійних умінь та якостей, але особистісних цінностей.

Філософський підхід інтерпретує цінність як "феномен, який об'єктивно, за своєю природою є благом для людини, спрямованим на утвердження її в бутті, реалізацію її творчих можливостей" [10]. Сукупність педагогічних цінностей, усвідомлених особистістю вчителя, які утворюють основу спрямованості особистості та виступають регулятором ставлення учителя до оточуючої дійсності, власної діяльності, людей російська дослідниця Ю. А. Райсвих розглядає як професійно-педагогічні ціннісні орієнтації [11].

Ціннісні орієнтації детермінують поведінку особистості, регулюють професійну діяльність майбутнього вчителя. Хоча варто зазначити, що ціннісні орієнтації особистості не завжди збігаються із цінностями суспільства. Останні стають стимулами, спонукають до дії лише за умови, якщо вони усвідомлюються людиною і стають її особистісними цінностями, переконаннями, ідеалами, цілями [8].

Педагогічна діяльність із формування та розвитку гуманних суспільних цінностей має забезпечуватися методами формування свідомості, серед яких важлива роль відводиться дискусії та методу прикладу. Паралельно до цього мають формуватися певні форми поведінки, що не суперечать визначеним цінностям.

Отже, процес формування ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя початкової школи має здійснюватися наступним чином. На початковому етапі студенту пропонуються певні цінності, які він має усвідомити та прийняти як значущі для себе. Етап реалізації ціннісної орієнтації в діяльності та поведінці здійснюється через тренінгові вправи, ділові та рольові ігри, методи самопрезентації та педагогічного моделювання. Використовуються також елементи позитивної психотерапії, психодрами тощо.

Наступним кроком є закріплення ціннісної орієнтації і переведення її у статус якості майбутнього педагога. Ефективною на завершальному етапі є педагогічна

практика, яка включає в себе педагогічну рефлексію щодо власних професійних цінностей, які стануть підґрунтям майбутньої діяльності вчителя початкових класів. Студентам пропонується ведення щоденника рефлексії [11], виконання творчого завдання “Пошук власного кредо” тощо.

Досліджуючи вищезазначене, вважаємо за необхідне зупинитися на важливому аспекті вказаної проблеми – вікових особливостях майбутніх фахівців.

Студент педагогічного закладу I-II рівнів акредитації знаходиться на тому віковому етапі, коли можливості пізнавальної діяльності відрізняються зростанням продуктивності та критичністю суджень.

Маємо наголосити, що важливим новоутворенням ранньої юності є сформованість соціальної зрілості, широкі соціальні та стійкі пізнавальні інтереси. Молода людина оволодіває певним комплексом соціальних функцій дорослої людини, має можливість виконувати соціальні обов'язки та приймати відповідальність за власні вчинки, рішення, життя [14, с. 39]. У юнака формується моральна свідомість, ціннісні орієнтації, вибір громадянської позиції. Для цього віку характерним є прояв юнацького максималізму у критичному оцінюванні суспільних процесів та явищ [15, с. 197, 199]. З огляду на це, ми розглядаємо вказаний віковий період як сенситивний для розвитку громадянського критичного мислення майбутнього вчителя початкової школи, яке характеризується об'єктивним оцінюванням процесів, що відбуваються у країні та світі, у власному життєвому просторі людини. Наявність такого типу мислення у майбутнього вчителя сприяє його активній громадянській позиції, сповідуванню принципів гуманізму. Воно передбачає наявність у студентської молоді таких цінностей як ініціативність, справедливість, толерантність, громадянськість.

Остання є необхідною якістю сучасного вчителя, що працює на демократичних засадах [1]. Американський учений Дж. Зевін наголошує, що громадянськість є здатністю особистості критично оцінювати ситуацію у суспільстві [4]. Російські дослідники вказують на один із головних проявів громадянськості – внутрішню готовність людини служити вищим цілям, бути джерелом і рушійною силою морального вдосконалення суспільства [9, с. 249].

Переконані, що тільки громадянська позиція сучасного педагога може сприяти ефективному здійсненню процесу виховання підростаючого покоління, а ніяк не економічні стимули, які в нашій державі не працюють. Тому важливо, щоб формування громадянськості майбутнього вчителя підтримувалося державною освітньою політикою.

Ще однією важливою складовою громадянського критичного мислення є толерантність. “Декларація принципів терпимості”, затверджена резолюцією Генеральної конференції ЮНЕСКО в листопаді 1995 року, у Статті 4 проголошує наступне: “Виховання у дусі терпимості має бути направлене на протидію впливу, що викликає почуття страху і відчуження по відношенню до інших. Воно має сприяти формуванню у молоді навичок незалежного мислення, критичного розуміння і вироблення суджень, заснованих на моральних цінностях”. Тут же зазначається, що терпимість не означає толерантне ставлення до соціальної несправедливості, відмову від особистісних переконань. Мова йде про вільне дотримання своїх поглядів і визнання такого права за іншими. У документі вказується на необхідності підтримки програм, які сприятимуть вирішенню питань підвищення рівня педагогічної підготовки, “з метою виховання чуйних і відповідальних громадян, відкритих сприйняттю інших культур, здатних цінувати свободу, поважати людську гідність та індивідуальність, попереджати конфлікти або вирішувати їх ненасильницькими засобами” [3].

Варто зазначити, що у контексті професійної підготовки толерантність розглядають як “...професійно важливу якість учителя нового типу, що виявляє свою сутність у здатності сприймати без агресії відмінні від його власних судження, спосіб життя, характер поведінки, зовнішність і будь-які інші особливості людей, які його оточують у сфері освітнього простору і соціокультурного середовища, шляхом встановлення з ними відносин довіри, співпраці, компромісу, ... співпереживання та психологічного комфорту” [13].

Із метою формування громадянського критичного мислення майбутнього вчителя початкової школи пропонуємо у педагогічний процес увести такі методи та прийоми:

- критичний аналіз сучасного культурно-політичного стану суспільства, як важливого чинника становлення особистості;
- дискусії з питань впливу мас-медіа на формування сучасної людини;
- “круглі столи”, метою яких є обговорення проблем сучасної освіти, в т. ч. критичний аналіз документів, що регламентують діяльність освітньої галузі у нашій країні та їх порівняльний аналіз із деякими загальноєвропейськими положеннями;
- написання критичних есе (наприклад із теми “Моральне виховання” (дисципліна “Теорія і методика виховання”): “Значення громадянських цінностей для сучасної молоді людини”, “Громадянська свідомість майбутнього вчителя” тощо;
- організація міні-дискусій із актуальних питань міста, регіону, країни, міжнародної спільноти;
- критичний аналіз, оцінка та моделювання соціальної ситуації на різних рівнях (місцевому, загальнодержавному, міжнародному). Наприклад, перед студентами ставимо таке завдання: спрогнозуйте ланцюжок наслідків, які можливі після введення російської мови як другої державної. Який вплив це матиме на здійснення процесу національного виховання?
- вправа “Абсурдні рішення” (аналіз рішень, які приймалися та їх вплив на подальший розвиток суспільства);
- здійснення проектної діяльності, яка має зосереджуватись на таких проблемах, як-от: місце молоді людини у сучасному світі, цінності молоді XXI ст. та ін. Ці проблеми є соціально значущими, що дозволяє формувати громадянські цінності майбутнього вчителя початкової школи.

Окрім того, необхідно залучати студентів до волонтерської діяльності, участь у якій сприяє вихованню активної громадянської позиції, спонукає студентів до вибору ціннісних орієнтирів, спрямованих на загальнолюдські чесноти, а саме: гуманізм, толерантність, соціальне партнерство. Указаний вид соціальної діяльності сприяє також удосконаленню умінь виявляти проблеми у соціумі та ефективно їх вирішувати, здатності до планування та самостійної діяльності, виробленню власного погляду на події; виховує відповідальну позицію майбутнього вчителя за те, що відбувається у суспільстві; удосконалює комунікативні та рефлексивні уміння.

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок. Розглянуте вище дозволяє стверджувати, що формування критичного мислення майбутніх учителів початкової школи має здійснюватися спільно із розвитком моральної складової. Інакше маємо говорити про фахівця, що вміє знаходити необхідну інформацію, вирішувати складні питання, але при цьому не можемо гарантувати моральну екологічність діяльності такого індивіда.

Таким чином, вища педагогічна освіта має бути спрямована на формування у майбутніх педагогів моральних громадянських цінностей із метою участі їх у демократичних процесах сучасного суспільства. Тому перспективами подальших наших досліджень стане вивчення проблеми громадянських моральних цінностей майбутнього фахівця освітньої галузі у межах технології формування критичного мислення.

Література

1. Бабакіна О. О. Формування громадянськості майбутнього вчителя початкових класів у процесі професійної підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / Бабакіна О. О. – Запоріжжя, 2008. – 20 с.
2. Белкіна-Ковальчук О. В. Формування критичного мислення учнів початкових класів у процесі навчання : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.09 / Белкіна-Ковальчук Олена Віталіївна. – Луцьк, 2006. – 215 с.
3. Декларация принципов терпимости. – Париж : ЮНЕСКО, 1995. – 16 с.
4. Зевин Дж. Столкновение разных подходов к понятию гражданственности: трудности развития у учащихся критического мышления / Дж. Зевин // Гражданское образование: содержание и активные методы обучения. – М., 1997.
5. Києнко-Романюк Л. А. Розвиток критичного мислення студентської молоді як загальнопедагогічна проблема : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Києнко-Романюк Лариса Анатоліївна. – К., 2007. – 235 с.
6. Липкина А. И. Критичность и самооценка в учебной деятельности / А. И. Липкина, Л. А. Рыбак. – М. : Просвещение, 1968. – 141 с.

7. Марченко О. Г. Педагогічні умови формування критичного мислення курсантів у процесі навчання у вищих військових навчальних закладах : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Марченко Ольга Геннадіївна. – Х., 2005. – 251 с.
8. Научитель О. Д. Ціннісні орієнтації студентів: психологічні фактори формування, розвитку, трансформації : автореф. дис. ... канд. психол. наук / О. Д. Научитель. – К., 1999. – 17 с.
9. Никифоров Ю. О понятии гражданственности / Ю. Никифоров, А. Скалина // Известия Алтайского государственного университета. – 2007. – № 4–3 (56). – С. 248–252.
10. Причелій Є. М. Філософія : підручник для студ. вищих навч. закладів / Є. М. Причелій, А. М. Черній, Л. А. Чекаль. – 2-ге вид., випр. і доп. – К. : Академвидав, 2006. – 592 с.
11. Райсвих Ю. А. Формирование профессионально-педагогических ценностных ориентации будущих учителей в контексте их профессионального обучения / Ю. А. Райсвих // Профессиональное образование. Приложение “Новые педагогические исследования” Академия профессионального образования, – Москва : ИСОМ, 2005. – № 3. – С. 87–91.
12. Сундеева Л. А. Использование технологии развития критического мышления на различных ступенях профессионального образования / Портал современных педагогических ресурсов. – Режим доступа:
<http://www.intellect-invest.org.ua/>. – 2010. – Название с экрана.
13. Тодорцева Ю. В. Формування толерантності майбутніх учителів у процесі професійної підготовки : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Тодорцева Юлія Вікторівна. – Південноукраїнський держ. педагогічний ун-т ім. К. Д. Ушинського. – О., 2004.
14. Хухлаева О. В. Психология развития: молодость, зрелость, старость : учеб. пособие для студентов вузов / О. В. Хухлаева. – М. : Академия, 2002. – 208 с.
15. Щотка О. П. Вікова психологія: Практикум : навч.-метод. посіб. / за наук. ред. О. П. Щотки. – Ніжин : Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2008. – 309 с.

УДК 378

МЕХАНІЗМИ ПРОЕКТНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В УПРАВЛІННІ ПРОЦЕСОМ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Шевчук М. О.

У статті розглядаються механізми проектних технологій, що підвищують ефективність управління процесом формування професійної компетентності майбутніх учителів і оптимізують професійне зростання студентів.

Ключові слова: управління, механізми управління, проектна технологія, професійна компетентність.

В статье рассматриваются механизмы проектных технологий, которые повышают эффективность управления процессом формирования профессиональной компетентности будущих учителей и оптимизируют профессиональный рост студентов.

Ключевые слова: управление, механизмы управления, проектная технология, профессиональная компетентность.

The article discusses mechanisms of projective technologies that increase effectiveness in the management of the process of building professional competence in prospective teachers and optimize student professional development.

Key words: management, mechanisms of management, projective technology, professional competence.

Постановка проблеми. В умовах історичних освітніх перетворень зростає роль управління в забезпеченні злагодженого, чіткого, безперебійного функціонування процесу підготовки майбутніх учителів. Управління значною мірою визначає якість результату й ефективність подальшої професійної діяльності вчителя.

Парадигмальна зміна цілей освіти впливає й на розуміння управлінської функції викладача у формуванні професійної компетентності майбутніх учителів. Підвищення ефективності управління системою оволодіння професійною компетентністю майбутніми вчителями сприяє покращенню функціональних основ та відповідає світовим стандартам.

В умовах компетентнісної освіти проблема управління формуванням професійного зростання майбутнього вчителя є однією з найбільш актуальних проблем сучасної педагогіки. Процес теоретичної та практичної підготовки студента до майбутньої діяльності ґрунтується на тісній взаємодії його з викладачем і нерозривно пов'язаний з поняттям "управління". Рівень сформованості професійної компетентності сьогодні, тобто результативність підготовки кваліфікованого, творчо мислячого професіонала, готового до саморозвитку, самоутвердження і виявлення внутрішнього потенціалу, діючого в межах гуманістичної стратегії та особистісно орієнтованої ідеології, залежить від ефективності наукового управління даним процесом. А відсутність чіткої науково-методичної системи управління призводить до зниження рівня сформованості компетентності фахівця.

Отже, запорукою високої результативності процесу оволодіння компетентностями майбутніми вчителями є, без сумніву, розумне управління цим процесом, бо, як вважає В. Лазарєв, "хоч би які найчудовіші педагогічні новації не були розроблені, при неякісному управлінні не можна сподіватися на їхнє широке та ефективне засвоєння" [4, с. 12].

Аналіз останніх досліджень. Проблема управління освітою набула досить ґрунтовного висвітлення у науковій літературі. До вивчення різних її аспектів зверталися Н. Анциперова, В. Афанасьєв, Л. Гребенкіна, О. Китов, В. Лазарєв, Є. Машбиць, Н. Тализіна, Р. Шакуров.

Загальні питання управління вищою школою розглянуті в дослідженнях В. Андрущенка, Б. Гаєвського, В. Галузинського, Г. Дмитренка, М. Добрускіна, М. Євтуха, В. Лісовського, В. Якуніна; окремим аспектам управління вищою школою

присвячені праці Р. Акоффа, Л. Барішнікової, З. Береговського, О. Камінського, О. Кудріна.

Є. Березняк, Ю. Васильєв, Л. Даниленко, Г. Єльнікова, В. Зверєва, Ю. Конаржевський, Н. Кузьміна, А. Маркова, В. Маслов, В. Олійник, В. Пikelьна, М. Поташнік, Т. Рогова, В. Симонов, В. Сластьонін, П. Третьяков, Є. Хриков, Р. Черновол-Ткаченко, Т. Шамова висвітлювали у своїх наукових працях аспекти управлінської роботи з педагогічними працівниками, організації взаємодії суб'єктів освітнього процесу, становлення соціального партнерства.

Якість управління залежить від механізмів реалізації прийнятих управлінських рішень, що дає змогу ефективно досягати наміченої мети, оскільки грамотна декларація цілей без набору дій та заходів, які сприяють оптимальному руху до мети, призводить до зниження рівня формування професійної компетентності фахівців.

Дослідженням психологічних механізмів управління освітою займалися А. Бодальов, Л. Карамушка, Н. Коломінський, В. Крижко, С. Максименко, В. Моляко, Є. Павлютенко, Л. Уманський, Р. Шакуров.

Виклад основного матеріалу. У загальному розумінні механізм – це система, устрій, що визначає порядок будь-якої діяльності [6, с. 283]. А механізмом функціонування системи, на думку Д. Новікова, є сукупність правил, законів та процедур, які регламентують взаємодію функціонування учасників даної системи. При цьому механізмом управління науковець визначає сукупність процедур прийняття управлінського рішення [5, с. 67]. Інакше кажучи, механізм управління визначає залежність дій керівника як комплексу управлінських впливів, від цілей системи та діяльності виконавців. Такий погляд дозволяє розглядати механізм управління як синонім методу управління, оскільки, як вважає Новіков, і механізм, і метод визначають як здійснюється управління [5, с. 68].

Імпровізація у даному разі малоефективна. Оволодіння сукупністю конкретних механізмів управління дає змогу оптимізувати шлях досягнення мети і знизити невизначеність результату.

Значний резерв підвищення ефективності процесу формування професійної компетентності майбутніх учителів містять проектні технології, які ґрунтуються на принципах гуманізації, демократизації, диференціації та індивідуалізації і становлять соціальне мотивоване партнерство, центром уваги якого є не тільки процес викладання, а й організована творча співпраця рівноправних особистостей на рівні суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Проектна діяльність формує досвід продуктивних дій у ситуаціях невизначеності, нестабільності (що є ознакою нашого часу). Саме через проектування, на думку І. Єрмакова, можливо сформувати людину інноваційного типу життя, здатну творити й сприймати інформаційні зміни та нововведення [3, с. 7].

Інакше кажучи, проектування стає саморозвитком особистості, а проектна діяльність – технологічною основою компетентнісного підходу у формуванні особистості. При цьому специфіка, особливості та принципи проектної технології містять механізми управління процесом формування професійної компетентності майбутніх учителів, що забезпечує гарантоване отримання запланованих освітніх результатів.

Отже, на нашу думку, в управлінні процесом оволодіння компетентностями можна виділити наступні механізми, що ґрунтуються на засадах проектних технологій і підвищують ефективність управління та, як результат, рівень сформованості професійної компетентності студентів: мотиваційно-стимуляційний, проблемно-пошуковий, результативно-практичний, пізнавально-орієнтаційний, творчо-мобілізаційний та рефлексивно-оцінний.

Розглянемо кожен із визначених механізмів.

Мотиваційно-стимуляційний механізм управління грає важливу роль у підвищенні результативності процесу професійного зростання майбутніх учителів. Досягнення високого рівня сформованості професійної компетентності спирається на високу мотивацію. Мотивація є рушійною силою удосконалення особистості в цілому. Це психічні явища, що стали спонуканням до виконання тієї або іншої дії, вчинку, визначають активність та спрямованість на досягнення запланованого результату. Актуальність формування мотивації обумовлена оновленням змісту освіти. Під мотивом розуміють внутрішню позицію особистості, прагнення до досягнення певних цілей, результатів. Це спонукальна причина діяльності, яка визначає її спрямованість (підхід, загальна лінія поведінки) та інтенсивність (внутрішнє пору-

шення й активність). Становлення мотивації майбутніх учителів – це не просте зростання позитивного або негативного відношення до процесу оволодіння компетентностями, а утворення складних структур мотиваційної сфери. Ці окремі структури мотиваційної сфери повинні стати об'єктом управління з боку викладача.

Проектна діяльність у процесі компетентнісного зростання активізує мотиваційну сферу особистості студента, оскільки пробуджує його суб'єктний потенціал і задовольняє потреби у системному саморозвитку. Проектні технології ґрунтуються на врахуванні психофізіологічних та розумових здібностей, індивідуальних та вікових особливостей, інтересів та нахилів майбутніх учителів, що створює, як вважає Н. Власова, мимовільний план мотивації. А розуміння соціальної значущості педагогічної діяльності, прагнення зайняти певне місце в системі професійної освіти, досягнення реальних практичних результатів під час виконання проектів, отримання соціального успіху у проектній роботі розкриває довільний план мотивації професійної самореалізації [1, с. 54].

Проектні технології полімотивовані, тобто здатні формувати як внутрішню, так і зовнішню мотивацію. Виконання різноманітних проектів у процесі навчання формує, як стверджує В. Апельт, такі види мотивів: соціальні (прагнення досягти успіхів у професійній діяльності, компетентнісно зростати з кожним виконаним проектом, зрозуміти сутність різних професійних явищ), пізнавальні (орієнтація на оволодіння новими знаннями і способами здобуття знань, виявлення розумової активності), комунікативні (співпраця у процесі проектування), регулятивні (побудова програми самовизначення та самовдосконалення) [2, с. 72].

Формуванню позитивної мотивації у проектних технологіях сприяє й S-S-ий характер стосунків викладача і студентів. Організація роботи на засадах співпраці, співтворчості, взаєморозуміння, взаємодопомоги, підтримки знімає зовнішній примус, спонукаючи до наполегливості у розв'язанні проблеми.

Проектні технології передбачають створення вступної, поточної та заключної мотивації, що відповідає етапам проектно-технологічного процесу і робить процес формування професійної компетентності майбутніх учителів керованим на всіх стадіях.

Особливого значення у проектних технологіях має формування мотивів – досягнень (за Д. Аткинсом). Спрямування проектною роботою на практичний результат сприяє розвитку прагнень до успіху й уникнення невдач, а створення розвивального проектного простору, який поєднує навчально-пізнавальну та науково-дослідну діяльність, формує мотиваційну сферу за умови плідної співпраці викладача та студента.

Отже, управління підготовкою кваліфікованого спеціаліста, що здійснюється на засадах проектною діяльністю, дасть змогу подолати бідність та вузькість навчальної мотивації студентів, активувати життєву допитливість та розширити коло їх пізнавальних інтересів, сформувати процеси самостійного цілепокладання та прагнення долати труднощі.

Підвищенню рівня професійної компетентності майбутніх учителів сприяє й дія **проблемно-пошукового механізму** управління.

Проблема є спонукальним фактором дії, який містить у собі певну невизначеність. В управлінні процесом професійного зростання значну роль відіграє не тільки тематична визначеність проблем, але й їх рівневий характер. Чим складніша тема дослідження, тим більше неоднозначних проблем вона містить, і тим важче пошук шляхів її розв'язання. Отже, управління процесом формування професійної компетентності студентів пов'язується з класифікаційними основами проблематизації навчання й визначенням пріоритетів у професійних проблемах. При цьому поступове ускладнення проблемного навчального поля має відповідати накопиченню у майбутніх учителів досвіду розв'язання проблем, рівню інтеграції знань, формуванню пошукових та рефлексивних умінь.

Враховуючи те, що проблемою називається ситуація, коли раніше визначені способи діяльності не призводять до досягнення наміченого результату, управління процесом підготовки фахівців має зорієнтовувати проектну проблематику у площину професійної діяльності майбутніх учителів. Розв'язання широкого спектру професійних проблем різного рівня складності дає змогу формувати у студентів уміння приймати оперативні рішення у нестандартних ситуаціях, будує основи педагогічної

імпровізації, навчає майбутніх учителів координації дій у відповідності з обставинами, що створює умови майбутнього професійного успіху.

Важливим завданням управління підготовкою кваліфікованих фахівців у галузі освіти є створення ситуацій, які потребують дій пошуково-дослідницького спрямування як підґрунтя подальшого удосконалення майбутніми вчителями власної професійної діяльності. Оволодіння студентами пошуково-дослідницькими вміннями є вимогою модернізації сучасної вищої освіти, пов'язаної із залученням України до Болонського процесу і передбачає новий підхід до підготовки спеціалістів. Пошуково-дослідницька діяльність спрямована на роботу з інформацією, її пошук, аналіз, структурування, трансформування у дидактичний продукт (кожна з цих дій реалізовується при проектно-технологічній діяльності студентів: організаційно-підготовчому етапу відповідає пошук інформації, її аналіз, конструкторському і технологічному етапу – структурування та трансформування у дидактичний продукт).

Формуванню пошуково-дослідницьких умінь сприяє виконання пошуково-дослідницьких завдань (вправа, педагогічна задача, педагогічна ситуація). В. Кулешова визначає завдання такого типу як настанову викладача студентам, у ході виконання якої здійснюється цілеспрямоване, планомірне виконання дій студентами з урахуванням умов і специфіки професійної діяльності фахівця, і весь комплекс виконуваних дій, спрямований на формування пошуково-дослідницьких умінь. Виконуючи пошуково-дослідні завдання, майбутній учитель не тільки привласнює його зміст, але й змушений іти шляхом пошуку і спроб, що сприяє самостійному відкриттю істини. Своєрідність даного виду завдань у тому, що рішення народжується в процесі співпраці суб'єктів освітнього процесу. Визначальним, на думку І. П'ятницької-Позднякової, у пошуково-дослідницької діяльності студента є актуалізація професійно значущих знань – як процес переведення з потенційного стану в актуальну дію раніше набутих знань, їх відтворення та перенесення в нові ситуації, використання з метою встановлення зв'язку з новою інформацією.

Таким чином, сутність пошуково-дослідницького механізму управління полягає в тому, що викладач може в педагогічно доцільній логіці актуалізувати, особливим чином конструювати пошуково-дослідницькі завдання, що є одним з інструментів формування пошуково-дослідницьких умінь студентів.

Важливо наголосити, що у поєднанні з проблемною основою процесу формування компетентностей, пошуково-дослідницька діяльність набуває особливої емоційної привабливості і стає досить важливим елементом мотивування самого процесу навчання.

Отже, проблемно-пошуковий механізм управління формуванням професійної компетентності студентів має спиратися на застосування пошуково-дослідницької діяльності у підготовці майбутніх учителів, що забезпечить підвищення рівня кваліфікації і розширення функціональних можливостей фахівця.

Оволодіння студентами методологією та методами дослідницької діяльності забезпечить перехід на вищий рівень організації процесу пізнання. Пошуково-дослідницька робота сприяє інтелектуальному розвитку особистості майбутнього вчителя, формуванню його світогляду завдяки розумовій діяльності, аналітико-синтетичним діям.

Пізнавально орієнтаційний механізм управління компетентнісного зростання студентів пов'язаний із створенням ситуацій, які потребують вивчення й пояснення фактів та явищ дійсності з метою набуття і систематизації суб'єктивно нових знань про них, що сприяє збудженню інтелектуально-пізнавальних мотивів у зв'язку з пошуковим характером дослідження, радістю відкриття нового, задоволення від індивідуально-самостійного характеру роботи. Успішне функціонування пошуково-дослідницької діяльності передбачає активізацію самостійної пізнавально орієнтаційної діяльності майбутніх учителів за умов переходу від моно-, діалогічних до полілогічних форм спілкування, притаманних проектним технологіям.

Цілісність управління компетентнісним зростанням студентів охоплює і аспект творчості пізнавально-інтелектуальної діяльності. **Творчо-мобілізаційний механізм** управління формуванням професійної компетентності фахівців галузі освіти характеризується прагненням позбавити процес підготовки майбутніх учителів впливу шаблону, висуваючи ініціативу пошуку невідомого у збереженні свідомого контролю, організованості та дисципліни. Управління на засадах проектних техно-

логій характеризується граничним напруженням в одному напрямі вольових, емоційних та інтелектуальних зусиль. При цьому творча активність студента у проектно-технологічному аспекті процесу оволодіння компетентностями являє собою розв'язання нескінченного ряду творчих завдань, які формують уміння приймати власні виважені відповідальні рішення, нестандартно вирішувати складні педагогічні ситуації і робити крок до майбутніх професійних відкриттів та кардинально нових технологій. Управління, спрямоване на встановлення діалектичного зв'язку між творчістю, пізнанням та пошуком, сприяє ефективності вирішення виховних, освітніх та розвивальних завдань учителями у майбутній професійній діяльності.

Реалізація в управлінні проектного принципу орієнтації процесу підготовки майбутнього вчителя на практичний результат пов'язаний з сутністю компетентнісного підходу. Компетентність як інтегральна властивість особистості ґрунтується на практично-діяльній основі і передбачає готовність учителя розв'язувати професійні проблеми й типові професійні задачі, які виникають у реальних ситуаціях професійної педагогічної діяльності, з використанням знань, професійного й життєвого досвіду, цінностей та нахилів. Тому дія **результативно-практичного механізму** управління передбачає отримання матеріального, поведінкового, психологічного, діяльнісного, мотиваційного результату на теоретичному і практичному рівнях професійного зростання. Отриманий реальний конкретний результат, що створює для студентів ситуацію успіху, виконує стимуляційну функцію у процесі формування професійної компетентності майбутніх учителів, викликаючи задоволення від здійсненої роботи і вимальовуючи перспективи подальшого індивідуально-професійного розвитку. Крім того, практично-результативний механізм управління процесом оволодіння компетентностями тісно пов'язаний з рефлексивно-оціночним механізмом.

Процес управління лише тоді буде ефективним, коли здійснюється функція контролю. Контроль, як фундаментальний елемент процесу управління, дає змогу виявити проблеми та відповідно скорегувати діяльність. Система контролю об'єднує всі аспекти процесу управління формуванням професійної компетентності майбутніх учителів. Зіставляючи реально досягнуті результати із запланованими, визначається міра досягнення мети, а аналіз досягнень дає змогу зафіксувати успіхи та невдачі. Рефлексивно-оцінний підхід проектних технологій в управлінні сприяє найбільш точній корекції процесу підготовки кваліфікованих фахівців за рахунок виявлення помилок та проблем, оцінювання умов, характеру взаємозалежностей видів діяльності, забезпечує усвідомлення причин позитивних та негативних аспектів отриманих результатів, у ході якого здійснюється оцінка та переоцінка помилок та можливостей для подальшого удосконалення процесу компетентнісного зростання студентів.

Отже, **рефлексивно-оцінний механізм** управління процесом формування теоретичної та практичної готовності майбутніх учителів до професійної діяльності сприяє підвищенню якості даного процесу та більш ефективному формуванню професійної компетентності студентів.

Висновки. Таким чином, комплекс механізмів управління процесом оволодіння професійними компетентностями, який ґрунтується на засадах проектних технологій, як таких, що найбільше відповідають запитам та потребам суспільства, спрямований на удосконалення процесу підготовки фахівців і сприяє підвищенню рівня сформованості професійної компетентності майбутніх учителів.

Література

1. Волков К. Н. Психология о педагогических проблемах / К. Н. Волков. – М. : Просвещение, 1981. – 128 с.
2. Гребенюк О. С. Формирование интереса к учебной и трудовой деятельности у учащихся средних и проф.-тех. училищ / О. С. Гребенюк. – М. : Высшая школа, 1986. – 48 с.
3. Єрмаков І. Компетентнісний потенціал проектної діяльності / І. Єрмаков // Школа (Шкільний світ): Інформаційно-методичний журнал. – 2006. – № 5. – С. 5–11.
4. Лазарев В. С. Управление образованием на пороге новой эпохи / В. С. Лазарев // Педагогика. – 1995. – № 5. – С. 12–14.
5. Новиков Д. А. Управление проектами: организационные механизмы / Д. А. Новиков. – М. : ПМСОФТ, 2007 – 140 с.
6. Словарь иностранных слов. – 9-е изд., испр. – М. : Русский язык, 1982. – 608 с.

ВІТЧИЗНЯНИЙ І ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

УДК 378(09)(438)"1940/44"

**ДІЯЛЬНІСТЬ ПЕДАГОГІЧНОЇ СЕКЦІЇ ВІЛЬНОГО ПОЛЬСЬКОГО
УНІВЕРСИТЕТУ В РОКИ ОКУПАЦІЇ (1940–1944 рр.)**

Давиденко О. В.

У статті висвітлено деякі аспекти, пов'язані з організацією підпільної освітньої діяльності педагогічної секції Вільного Польського університету в Варшаві під час німецько-фашистської окупації (1940–1944 рр.). Акцентовано увагу на практичній діяльності педагогічної секції, яка зусиллями викладачів зуміла за досить короткий термін відновити підготовку педагогічних кадрів. Зроблено висновок, що вищезгадана секція розгорнула широкомасштабну викладацьку і науково-методичну діяльність у підпіллі. Саме завдяки цьому вдалося забезпечити неперервність процесу навчання та швидку відбудову системи вищої педагогічної освіти у повоєнній Польщі.

Ключові слова: Вільний Польський університет, педагогічна секція, підпільна освітня діяльність, навчальний процес, період окупації.

В статье освещены некоторые аспекты, связанные с организацией подпольной образовательной деятельности педагогической секции Свободного Польского университета в Варшаве во время немецко-фашистской оккупации (1940–1944 гг.). Акцентируется внимание на практической деятельности педагогической секции, которая усилиями преподавателей сумела за довольно короткий срок восстановить подготовку педагогических кадров. Сделан вывод, что вышеупомянутая секция развернула широкомасштабную преподавательскую и научно-методическую деятельность в подполье. Именно благодаря этому удалось обеспечить непрерывность процесса обучения и быстрое восстановление системы высшего педагогического образования в послевоенной Польше.

Ключевые слова: Свободный Польский университет, педагогическая секция, подпольная образовательная деятельность, учебный процесс, период оккупации.

The article highlights some aspects pertaining to organization of underground educational work of the pedagogical section at Free Polish University in Warsaw during the Nazi occupation (1940–1944). Emphasis is placed on the practical work of the pedagogical section, where teacher training was restored owing to the efforts of the teaching staff. It has been concluded that the abovementioned section carried out wide-ranging educational work and research in the underground. It is this that ensured continuity in the process of teaching and quick restoration of the system of higher pedagogical education in post-war Poland.

Key words: Free Polish University, pedagogical section, underground educational activities, teaching process, occupation period.

Постановка проблеми. Розвиток вищої освіти є пріоритетною функцією будь-якої держави, є ключовим елементом сталого розвитку суспільства як на національному, так і на європейському рівнях. Утворення Європейського простору вищої освіти, який спирається на європейську інтелектуальну, наукову і культурну спадщину характеризується тісною співпрацею між державою, вищими навчальними закладами, студентами, викладачами, роботодавцями та іншими зацікавленими сторонами. Україна не є винятком і долучається до інтеграційних процесів в області освіти, зокрема, її приєднання до Болонського процесу слід вважати закономірним явищем, підказаним спільним із Європою культурно-історичним минулим. Крім того, входження в Болонський процес потребує модернізації змісту й педагогічної освіти, яка має бути фундаментальною, якісною, здійснюватися в органічному взаємозв'язку з

наукою і педагогічною практикою. Історичний досвід розвитку педагогічної освіти не втратив своєї значущості й сьогодні.

Добросусідські, партнерські відносини України з Польщею створюють об'єктивні умови для якісного покращення культурних, освітніх і наукових зв'язків між двома країнами. Особливо цікавою, на нашу думку, є вивчення та дослідження комплексу питань, пов'язаних із підпільною діяльністю Вільного Польського університету у Варшаві (далі – ВПУ), зокрема педагогічної секції в роки німецько-фашистської окупації (1940–1944 рр.). Результати історико-педагогічного аналізу досліджуваної тематики можуть актуалізувати цінний досвід діяльності таких закладів у контексті сучасних модернізаційних процесів в освіті.

Таким чином, актуальність проблеми, пов'язаної з організацією таємної вищої освіти в період окупації на прикладі діяльності педагогічної секції підпільного ВПУ, недостатня її дослідженість у вітчизняній педагогіці та необхідність урахування вже наявного досвіду польських дослідників зумовили вибір теми нашої публікації в такому формулюванні: Діяльність педагогічної секції Вільного Польського університету в роки окупації (1940–1944 рр.).

Аналіз досліджень. Аналіз наукового доробку польських і вітчизняних дослідників дає можливість зробити висновок про те, що досліджуване питання вивчалось лише в контексті досліджень історії вищої педагогічної освіти в Польщі такими науковцями, як М. Вальчаком, А. Василюк, Б. Гралаком, А. Ігнатович, Я. Казмірською, Г. Кемпою, П. Матусяком, І. Шемпрух, Л. Павелець та іншими дослідниками. Ці науковці розглядали окремі аспекти підпільної вищої освіти, однак ряду питань, зокрема педагогічній освіті було приділено недостатньо уваги.

Метою дослідження, запропонованого у даній статті, є здійснення наукового аналізу розвитку університетської педагогічної освіти у таємному Вільному Польському університеті на прикладі педагогічної секції як важливого компоненту підготовки педагогічних кадрів для системи вищої таємної освіти Польщі (1940–1944 рр.).

Основна частина. Зазначимо, що розвиток вищої педагогічної освіти в Польщі як педагогічний напрям і педагогічний факт напряму пов'язаний з проблемою національної системи освіти в довоєнний період. Водночас суспільно-політичні та соціально-економічні перетворення в країні упродовж 1939–1944 рр. зумовили появу нових тенденцій у розвитку педагогічної освіти з урахуванням реалій окупаційного режиму.

Після захоплення німцями польських територій окупаційна влада зруйнувала довоєнну систему освіти, ліквідувала польську середню і вищу школу. У відповідь на перманентний терор німецької адміністрації виникли осередки підпільної освіти, зокрема вищої. На той час в освітньому просторі окупованої Польщі науково-педагогічний потенціал був представлений вагомими здобутками Варшавського та Ягеллонського університетів, Варшавською політехнікою, Університетом ім. Яна Казимира у Львові, Католицьким університетом у Любліні, Познанським університетом ім. Адама Міцкевича в якості Університету Західних Земель, Вільним Польським університетом у Варшаві та іншими закладами.

Безумовно, дослідження структурної розбудови й освітньої діяльності таємних університетів у Польщі, в яких здійснювалася педагогічна освіта, потребують глибокого та неупередженого вивчення. Одним із таких закладів став ВПУ, який виник ще у довоєнний період у Варшаві на базі Вищих наукових курсів у 1919 р. Структурно він складався з чотирьох відділів, одним із яких був педагогічний. З 1925 р. педагогічний відділ поділявся на дві секції: педагогічну і соціально-освітню.

За нашим переконанням, для того, щоб належно оцінити функціонування педагогічної секції ВПУ в період окупації, доцільно з'ясувати передумови її виникнення. На думку польських дослідників, зокрема, М. Вальчака, Б. Гралака, Я. Казмірської, найбільш вагомими серед них були: значне скупчення професорсько-викладацького складу довоєнного педагогічного відділу в Варшаві, систематичні неформальні дискусії викладачів зі студентами, наявність глибокої віри польських педагогів у перемогу над окупантами [8, с. 272; 3, с. 65–66; 5, с. 235].

З початком воєнних дій у 1939 р. члени педагогічної ради ВПУ прийняли рішення щодо продовження освітньої діяльності, проте багато студентів і викладачів були змушені піти на фронт. Будівля закладу разом з цінною апаратурою для проведення експериментальних робіт, тисячі екземплярів наукової і навчальної

літератури були знищені. Проте з заборону діяльності вищих навчальних закладів з боку німецької окупаційної влади ВПУ розпочав свою конспіративну діяльність у приватних помешканнях. Відмітимо той факт, що на початковому етапі окупації деякі викладачі педагогічної секції ВПУ, зокрема, С. Трохим, М. Лібрачова намагалися налагодити контакт зі своїми студентами і в січні 1940 р. розпочали роботу в таємних комплектах. Як правило, комплекти налічували невелику кількість студентів, оскільки організація підпільного навчання вимагала багато зусиль і часу з боку організаторів конспіративного навчання і самих викладачів.

Як свідчить аналіз дослідницьких матеріалів, таємна вища освіта в окупованій Польщі розвивалася успішно, порівняно з попередніми роками лише з 1942 р. Переломним моментом в організації таємної освіти на базі ВПУ стала весна 1942 р. Цей період відзначився завершальним етапом організації ВПУ як інституції конспіративної освіти, обумовлений конференцією у складі організаторів таємного навчання і викладачів даного закладу. До керівного складу увійшли Т. Віверег (ректор), Ч. Вицех (директор Департаменту освіти і культури), К. Май (член Таємної організації вчителів). Результатом даного зібрання стали організаційні засади діяльності ВПУ в конспірації: прийнято рішення про надання ВПУ назви "Товариства наукових курсів"; затверджено список викладачів, які повинні контактувати зі слухачами ВПУ; надання уповноваження викладачам і окремим студентам організовувати таємні комплекти у складі 5–8 осіб; навантаження для перших шести семестрів мало бути 10 год. / тижд., а для останніх – по 6 год. / тижд.; навчання могло тривати три роки і навчальний процес тривав під час літніх канікул [1].

Принадно зазначити, що на початковому етапі діяльності педагогічної секції слухачів було небагато, переважно це були студенти, що розпочали своє навчання ще до війни. Тоді декан педагогічного відділу звернувся із проханням до С. Трояновського, члена Таємної організації вчителів, який також працював у цьому закладі із проханням проінформувати вчительські кола про функціонування підпільної педагогічної секції. Завдяки плідній агітаційній справі С. Трояновського до навчання у ВПУ долучилося близько 100–150 осіб. Студентами були особи віком 25–40 р., переважно вихідці як із сільської місцевості, так і міст. В основному це були студенти із Варшави, Варшавського, Гроєцького, Бяльскоподляського, Брезинського, Ловицького, Ченстоховського повітів. Так, за даними Архіву Центрального управління Союзу польських учителів станом на 1944 р. на педагогічній секції навчалось 200 осіб [2].

Значну роль в організації адміністративної структури ВПУ, зокрема, педагогічної секції відіграв відомий громадський діяч і педагог, ректор ВПУ – Т. Віверег, у приватному помешканні якого навесні 1942 р. відбулося зібрання з участю викладачів згаданої установи. На порядку денному була організація навчального процесу і затвердження професорсько-викладацького складу у таємних комплектах на педагогічній секції в умовах окупації (див. табл. 1).

Результати аналізу педагогічного доробку Б. Гралака, А. Ігнатович та інших науковців дозволяють стверджувати, що одне заняття було розраховане на дві години, навчання відбувалося у приватних помешканнях професорів чи студентів, офіційно-дозволених школах чи професійно-технічних закладах. Зкладами, при яких діяли таємні комплекти, були Міська школа гігієни (директор А. Лавринович); будинок сестер урсулинок (вул. Генстей на Повішлу), в якому проживала і викладала Г. Радлінська; школа № 53 (вул. Семірадського, 17); приватні помешкання професорів – В. Васіка (вул. Мехнацького, 25), А. Зіленчика (вул. Кошикова, 53), С. Хессена (вул. Калізька, 13), М. Лібрачової (вул. Польна, 40), А. Дрийського (вул. А. Плуга, 1) та ін. [3, с. 66; 4, с. 89–90].

Вважаємо за доцільне наголосити на тому, що вся інформація, яка стосувалася таємного функціонування педагогічної секції, а саме, відвідані семінари, практичні заняття, лекції, складені екзамени фіксувалися у залікових книжках, якщо такі були у наявності студентів або спеціальних картках, виданих керівниками відділу.

Викладацький склад у таємних комплексах педагогічної секції ВПУ (м. Варшава, 1942 р.)

№ з/п	Основні предмети	Викладачі
1.		Т. Вівегер (ректор ВПУ)
2.	Історія філософії. Історія виховання	В. Васік (декан)
3.	Логіка. Теорія пізнання	Б. Борнштейн-Борковські
4.	Загальна психологія	А. Друйські
5.	Історія педагогічних доктрин	С. Хессен
6.	Психологія виховання	М. Лібрачова
7.	Гігієна в школі	А. Лавринович
8.	Історія шкільництва. Організація шкільництва. Техніка розумової праці	С. Трухім
9.	Історія філософії	А. Зіленчук
10.	Дитяча психопатологія	А. Фалковські
11.	Вибрані проблеми з педагогіки	А. Якіль
12.	Вступ до педагогіки. Загальна педагогіка	М. Одрзівольські
	Предмети додаткові	Викладачі
13.	Історія Польщі	Н. Гонсіровська
14.	Біологія	Т. Вольські
15.	Польська мова і література	А. Болеські
16.	Географія	Я. Дилік

Ще одним важливим аспектом діяльності педагогічної секції була наукова робота зі студентами. У специфічних умовах окупаційного режиму, незважаючи на нестачу наукової літератури, обмеженого доступу до бібліотек та архівів, студенти працювали над магістерськими дослідженнями. Як свідчать архівні матеріали, магістерські роботи захистило 33 студенти. Як правило, захисти відбувалися у помешканнях викладачів. На нашу думку, слід відмітити різноплановість тем магістерських робіт: "Організація середнього шкільництва у Польщі в 1918–1939 рр." (Є. Брисик), "Організація народного шкільництва в Галичині в 1772–1916 рр." (С. Чайковські), "Заклади підготовки вчителів у Польщі" (Є. Крашевські), "Організація шкільних округів у Польщі в 1918–1939 рр." (Ф. Крук), "Виховання дівчат у Польщі" (Г. Ожоговська), "Функція розваг у світлі сучасних психологічних і педагогічних теорій" (Ю. Ринковські), "Персоналізм та індивідуалізм у сучасній педагогіці" (Й. Ледуховська), "Покарання в школі" (Ф. Левандовські), "Історія Віленського університету" (Б. Зеліньські), "Опіка над дітьми – одна із суспільних функцій школи" (С. Желазко) та ін. [7, с. 322].

Як свідчить аналіз архівних, літературних джерел, педагогічна діяльність професорсько-викладацького складу ВПУ не обмежувалася викладанням у таємних комплексах. До їхньої компетенції входило також забезпечення студентів навчально-методичною літературою. Доцільно згадати внесок бувшого директора університетської бібліотеки Б. Левакова, який забезпечив студентам нелегальне користування замкнутими книгосховищами. Крім того, викладачі і професори університету часто давали у користування своїм підопічним власні зібрання книг. Серед них варто назвати професора С. Трухіма, який мав власну цінну бібліотеку, завдяки користуванню якій було захищено декілька магістерських робіт.

Привертає увагу й підпільна видавнича діяльність ВПУ, яку очолила Г. Бродовська. Підготовку та видання навчально-методичного матеріалу у педагогічному відділі здійснював С. Трояновські, який обіймав посаду старшого асистента з педагогіки. Одночасно він був директором початкової школи № 53 (вул. Красінського, 10), де і діяло конспіративне видавництво. Поширенням і розпродажем таємних матеріалів займалися студенти, серед яких варто відмітити В. Гніздовську, вчителя початкової школи № 73, Е. Вієнковську, вчителя початкової школи № 53, Й. Курана, директора початкової школи № 64 та ін. Завдяки плідній праці викладачів педагогічного відділу ВПУ за часи окупації на базі цієї школи підпільно було видано такі науково-методичні друковані праці: Б. Борнштейн-Борковські "Теорія пізнання" (100 екземплярів); Б. Борнштейн-Борковські "Основи метафізики" (100 екземплярів);

М. Лібрачова "Психологія виховання" (100 екземплярів); Н. Гонсірговська "Методичні вказівки до викладання історії" (100 екземплярів) [7, с. 323].

У важкі часи окупаційного режиму викладачі ВПУ не полишали і наукової діяльності, хоча багато з цих наукових праць, монографій були втрачені під час Варшавського повстання 1944 р. Найбільш плідним став науковий доробок Б. Борнстейн-Борковські, який написав: "Започаткування геометричної логіки в філософії Платона", "Що таке категоріальна алгебраїчно-логічна геометрія?", "Про найважливіші основи теорії наукового пізнання". Гідний внесок у педагогічну науку зробив і М. Одрзивольський, який написав ряд робіт – "Про підсвідомість у вихованні дітей", "Вступ до педагогіки". Привертає увагу також дослідження з історії світової і польської педагогіки С. Трухіма. Це були "Співвідношення піаристів і Комісії народної освіти", "Поділ історії польського шкільництва по округах", "Історія грецького шкільництва". Також науковим дослідженням С. Хессена в області педагогічної науки стала монографія "Філософія виховання". У свою чергу декан педагогічного відділу В. Васік за часи окупації написав "Історію філософії", III том монографії "Севастьян Петрици" та ін. [6, с. 171–172].

Зазначимо, що педагоги ВПУ активно долучалися до обговорення питань, пов'язаних із реформуванням польської педагогічної освіти у повоєнний період. Координатором і активним учасником цих обговорень був Т. Вівігер. На порядку денному були питання, пов'язані з організацією університетів, особливо педагогічних відділів. Крім того, особлива увага приділялася співпраці закладів вищої освіти з різноманітними культурно-освітніми студіями.

Конспіративну освітню діяльність педагогічного відділу ВПУ перервали події Варшавського повстання 1944 р. У результаті воєнних дій значно зменшився професорсько-викладацький склад, зокрема педагогічної секції. Трагічно загинули провідні професори – О. Лавринович, А. Якель. Проте ВПУ не припинив своєї підпільної діяльності і Т. Вівігер разом з викладачами переїхали до Міланувки, передмістя Варшави. Саме там вдалося налагодити контакт з ректором Варшавського університету, В. Антонєвічем, почесним президентом м. Ченстохова. У результаті тих консультацій було прийнято рішення про продовження підпільної освітньої діяльності закладу у м. Ченстохові.

Перші заняття з участю викладачів ВПУ і Варшавського Університету розпочалися 4 листопада 1944 р. у такому складі: Т. Вівігер (фізіологія), В. Васік (історія філософії, педагогіка), Б. Борнстейн-Борковські (логіка, теорія пізнання), С. Трухім (організація шкільництва), С. Балей (загальна психологія, психологія виховання). Декан відділу В. Васік, у свою чергу, запросив до співпраці таких професорів Варшавського Університету – Б. Наврочинського (загальна педагогіка), С. Мазуркевича (дидактика).

Відмітимо, що на початковому етапі роботи педагогічного відділу після Варшавського повстання діяло два комплекти по 6 осіб, а у грудні 1944 р. додалося ще дві групи. Перша складалася з місцевих студентів, інша – з приїжджих. У цілому навчалася 21 особа. Заняття відбувалися у приватних помешканнях студентів 5 разів на тиждень по 3–4 год. щодня. Згідно досліджень Є. Подгурської це були такі адреси проведення таємного навчання: вул. Б. Йоселевіча, 7, вул. Крутка, 22, вул. Баклавіцька, 12 та ін. [7, с. 327].

Після визволення Ченстохова 16 січня 1945 р. студентські комплекти з педагогіки ВПУ було об'єднано з групами Варшавського Університету, навчання в яких тривало до 8 квітня 1945 р. у формі академічних курсів. Відомо, що в лютому 1945 р. викладачі згаданої вищої установи на чолі з Т. Вівігером розпочали організаційні заходи із започаткування нової інституції у Лодзі.

Отже, підсумовуючи, зазначимо, що проблема становлення та розвитку мережі вищої підпільної освіти у Польщі в період 1939–1944 рр. була однією з найбільш актуальних у процесі організації конспіративної освіти в цілому. Вивчаючи історико-педагогічну спадщину розвитку конспіративної вищої освіти в Польщі у період німецько-фашистської окупації, ми можемо стверджувати, що важливе місце в її структурі займав педагогічний напрям, зокрема, діяльність педагогічної секції Вільного Польського університету (1940–1944 рр.). Одним із основних чинників, які зумовили її виникнення, було значне згромадження професорсько-викладацького складу довоєнного педагогічного відділу в Варшаві, систематичні неформальні дискусії

викладачів зі студентами, наявність глибокої віри польських педагогів у перемогу над окупантами. Незважаючи на важкі умови окупаційного режиму, вищезгадана секція розгорнула широкомасштабну викладацьку і науково-методичну діяльність у підпіллі. Саме завдяки цьому вдалося забезпечити неперервність процесу навчання та швидко відбудову системи вищої педагогічної освіти у повоєнній Польщі.

Література

1. Archiwum Akt Nowych w Warszawie (AAN, Варшава), Zespół akt Delegatury Rządu RP na Kraj. Biuro Prezydialne – Poczta do Rządu. 1943, sygn. 202/1-32. Sprawozdanie za okres od 15.09. – 15.12. 1942 r. z terenu nauki, sztuki, kultury, k. 20.
2. Archiwum Zarządu Głównego Związku Nauczycielstwa Polskiego (AZG ZNP), Zespół Wolnej Wszechnicy Polskiej, sygn. 24. Sprawozdanie S. Trojanowskiego z działalności Wolnej Wszechnicy Polskiej w latach 1939–1945, t. 40.
3. Gralak B. Szkolnictwo wyższe i nauka polska pod okupacją niemiecką i radziecką 1939–1945 / B. Gralak. – Zgierz : Wydanie własne, 2010. – 510 s.
4. Ignatowicz A. Tajna Oświata i Wychowanie w Okupowanej Warszawie / A. Ignatowicz. – Warszawa : Fundacja, Warszawa Walczy 1939–1945: [Bellona], 2009. – 191 s.
5. Kazmierska J. Szkolnictwo warszawskie w latach 1939–1945 / J. Kazmierska. – Warszawa : Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1980. – 308 s.
6. Matusak P. Edukacja i kultura Polski Podziemnej 1939–1945 / P. Matusak. – Siedlce: Instytut Historii Wyższej Szkoły Rolniczo-Pedagogicznej w Siedlcach; Muzeum Historii Polskiego Ruchu Ludowego w Warszawie; Siedleckie Towarzystwo Naukowe, 1997. – 562 s.
7. Podgórska E. Sekcja Pedagogiczna Wydziału Pedagogicznego Wolnej Wszechnicy Polskiej w okresie okupacji / E. Podgórska // Przegląd Historyczno-Oświatowy. – 1980. – T. XXIII 1 (87). – S. 319–329.
8. Walczak M. Działność oświatowa i martyrologia nauczycielstwa polskiego pod okupacją hitlerowską 1939–1945 / M. Walczak. – Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk – Łódź : Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, 1987. – 532 s.

УДК 378.663:502/504(438)

ІНТЕРДИСЦИПЛІНАРНА ЕКОЛОГІЧНА ПІДГОТОВКА В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ ПОЛЬЩІ

Демешкант Н. А.

Особливістю еколого-професійної освіти майбутніх фахівців природничих спеціальностей в університетах Польщі є інтердисциплінарна екологічна підготовка. Зазначена форма організації навчальної діяльності дозволяє підготувати фахівців напрямку "Охорона навколишнього природного середовища"; створює умови для отримання студентами будь-якої природничої спеціальності додаткової другої освіти; координує еколого-освітню та еколого-дослідницьку роботу в навчальному закладі.

Ключові слова: екологічна підготовка, фахівці природничих спеціальностей, природоохоронна відповідальність.

Особенностью эколого-профессионального образования специалистов естественных специальностей в университетах Польши является интердисциплинарная экологическая подготовка. Данная форма организации учебной деятельности позволяет подготовить специалистов направления "Охрана окружающей природной среды"; создает условия для получения студентами любой естественно-научной специальности дополнительного второго образования; координирует эколого-образовательную и эколого-исследовательскую работу в вузе.

Ключевые слова: экологическая подготовка, специалисты естественных специальностей, природоохранная ответственность.

Interdisciplinary environmental training is the specific of eco-professional education of future specialists in natural sciences at the universities of Poland. This form of organization of educational work makes it possible to prepare specialists in "Environmental Protection"; creates conditions for students of natural sciences to receive additional specialization, and coordinates eco-educational and eco-research activities at higher education institutions.

Key words: environmental training, specialists in natural sciences, environmental responsibility.

Постановка проблеми. Суспільно-політична трансформація, що розпочалася в Польщі в 1989 році, а також пов'язані з нею зміни свідомості суспільства викликали, після майже повного ігнорування зростаючих екологічних проблем, справжню хвилю концепцій щодо реалізації найважливіших цілей екологічної політики держави та заповнення величезної прогалини в частині інформування суспільства щодо екологічної ситуації країни в цілому та конкретних регіонів зокрема.

Поступово очевидним ставав факт неможливості уникнення деградації середовища лише шляхом нормативно-правових, економічних, чи навіть технічних механізмів без розуміння та професійної підтримки з боку суспільства. Питання суспільної відповідальності громадян у природоохоронній діяльності відома від часу опублікування "Порядку денного XXI століття" [1]. Проте, з точки зору його типово інтердисциплінарного характеру, можливості ефективної реалізації поставлених завдань знаходяться в сфері освіти і є досить обмеженими. Це призводило до того, що рівень екологічних знань, а тим більше практичної природоохоронної діяльності суспільства залишався в Польщі досить низьким [2]. Проблема суспільної природоохоронної відповідальності є багатогранною в основному в зв'язку з необхідністю розрізнення, а далі врахуванні в процесі узагальнення, трьох видів відповідальності, зокрема таких як відповідальність за нинішні причини погіршення стану навколишнього середовища (існуючі на сьогодні джерела забруднення, накопичення негативних чинників), а також відповідальність за історичні (минулі) та можливі (майбутні) причини деградації середовища.

Загальний аналіз останніх досліджень. На думку польських учених С. Чає (S. Czaja), Б. Федор (B. Fiedor) та З. Якубчик (Z. Jakubczyk), екологічна суспільна

відповідальність означає процес співпраці та контролю з боку громадян та суспільних організацій розробку та прийняття рішень щодо діяльності, наслідки якої можуть мати вплив на якість життя населення [3]. До головних проблем суспільної екологічної відповідальності належать: доступ і відкритість інформації між адміністрацією та населенням регіону; взаємодія місцевих та центральних органів влади; доступні для населення юридичні та інформаційні регулюючі механізми й інституції, що гарантують результативний вплив на прийняття рішень; сприятливі для громадськості даного регіону регулюючі юридичні засоби та методи прийняття рішень.

Проте найбільш істотним показником результативної суспільної природоохоронної відповідальності є організаційно-правове забезпечення реальної участі громадськості в прийнятті рішень, підґрунтям чого є екологічна свідомість суспільства, підкріплена знаннями та реальним аналізом екологічної та економічної ситуації в регіоні та в світі. Зазначені обставини спричинили до значних змін у розвитку системи екологічної освіти на всіх рівнях, особливо в системі вищої освіти. Впродовж тривалого часу вища освіта Польщі здійснювала підготовку спеціалістів зі спеціальною природоохоронною освітою в межах окремої спеціальності “Інженерія навколишнього природного середовища” або “Охорона навколишнього природного середовища”. Незначна кількість вищих навчальних закладів скеровували освітню пропозицію до більш широкого кола споживачів освітніх послуг, які зацікавлені були не лише в технічному розв’язанні екологічних проблем, а більше в поглибленні знань щодо попередження негативних екологічних наслідків з метою формування нової системи цінностей у стосунках людини з навколишнім природним середовищем.

Мета статті – проаналізувати особливості організації інтердисциплінарної еколого-професійної підготовки майбутніх фахівців аграрної галузі в університетах Польщі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Інтердисциплінарна екологічна освіта в університетах Польщі спочатку здійснювалася переважно як післядипломна підготовка спеціалістів. Першими вищими навчальними закладами, що пропонували подібні курси, були Краківський аграрний університет, на базі якого, починаючи з 1969 року, функціонують курси післядипломної підготовки “Охорона природи” ім. С. Мичковського та Варшавський аграрний університет (SGGW), у якому від 1978 року організовано постійнодіючі курси “Навчання охороні та розвитку навколишнього природного середовища” (Studium Ochrony i Kształtowania Środowiska). В 90-х роках в університетах Польщі спеціалізована природоохоронна підготовка фахівців відбувалася переважно в межах таких напрямів підготовки як біологія, хімія, географія і геологія у вигляді окремої спеціальності. На думку польських учених Р. Олачек (R. Olaczek) та Д. Бабської (D. Vabska), вищі навчальні заклади Польщі з запізненням відреагували на масштабний розвиток суспільного природоохоронного руху кінця 80-х і початку 90-х років і відповідно зростання зацікавленості молоді в цій проблематиці. Довгий час уважалося, що існуючі у вищій освіті Польщі напрями підготовки забезпечують необхідну кількість різних спеціалістів для сфери охорони навколишнього природного середовища. Недолік полягав у недооцінці значення екологічної освіти як складової загальної освіченості особистості, невід’ємного компоненту світогляду та першочерговим елементом системи цінностей [4].

Перші незначні кроки університетів Польщі в напрямі розбудови системи екологічної освіти полягали на зміні назв напрямів підготовки, факультетів і кафедр та незначних змінах навчальних планів і програм. Наприклад, напрям “Санітарна інженерія” був замінений на “Екологічна інженерія”, “Меліорація” на – “Розвиток природного середовища”. Як зазначає В. Боярські (W. Wojarski), випускники таких напрямів підготовки не з власної волі перетворювалися на “технократів”, оскільки їм не вистачало належної гуманістичної та біологічної освіти [5]. Проте варто зазначити, що в багатьох вищих навчальних закладах всіх спрямувань з’явилися лекції, зміст яких безпосередньо або опосередковано стосувався екологічної та природоохоронної тематики, а до деяких навчальних планів включено окрему навчальну дисципліну “Екологія”, або “Охорона навколишнього середовища”.

Першим вищим навчальним закладом, на якому було започатковано окремий напрям підготовки “Охорона навколишнього природного середовища”, стала Вища педагогічна школа в Ополю. Цей напрям було відкрито на природничо-технічному

факультеті в 1990 році. Навчальний план нового напрямку був інтердисциплінарний, проте з перевагою прикладних наук. У червні 1991 року цей напрям був включений до міністерського переліку напрямів підготовки фахівців у системі вищої освіти Польщі [6].

Починаючи з 1992–1993 навчального року напрям “Охорона навколишнього природного середовища” широко поширюється в університетах Польщі, набуваючи поступово самостійності та незалежності від специфіки університету та факультетів. На сьогодні “Охорона навколишнього природного середовища” являє собою міжфакультетську підготовку, що дозволяє студентам інших напрямів або спеціальностей за потреби отримувати додаткову вищу освіту, з отриманням окремого диплому; поглиблювати екологічні знання, виконуючи спільні наукові проекти, беручи участь у польових практичних заняттях, або виробничих практиках.

Загалом, у Польщі освітня діяльність у сфері охорони навколишнього природного середовища включає дві основні тенденції:

1. Галузева модель, у якій охорона навколишнього середовища є спеціальністю (або спеціалізацією), і реалізується в межах певного напрямку підготовки (наприклад, біології, хімії, географії, геології, агрономії, лісівництва). В таких випадках студенти отримують поглиблені екологічні знання, як правило, пов’язані з основним напрямом підготовки.

2. Інтердисциплінарна модель, що реалізується шляхом програми міжфакультетської природоохоронної підготовки. Такий вид підготовки дає випускникам шанс набуття міждисциплінарних знань щодо основ функціонування середовища, небезпеки для різних його компонентів, а також попереджувальних і відновлювальних дій.

Цей вид екологічної підготовки здійснюється або самостійною організаційною структурою вищого навчального закладу, яка займається лише освітою в галузі охорони навколишнього природного середовища, або як окремий напрям підготовки в межах різних факультетів. Досвід університетів Польщі свідчить, що спосіб здійснення підготовки має істотний вплив на формування освітньо-кваліфікаційної характеристики випускника. В самостійних організаційних структурах програми підготовки, як правило, більш повно відображують складність природоохоронної проблематики, складені більш пропорційно, в результаті чого випускники отримують повніші і різнобічні знання.

Якщо звернутися за досвідом упровадження вищевказаних видів екологічної (природоохоронної) підготовки в природничо-аграрних університетах Польщі, то більш поширеною є інтердисциплінарна модель екологічної освіти. Наприклад, у Варшавському природничому університеті, починаючи з 1997 року, підготовку за напрямом “Охорона навколишнього природного середовища” здійснює окрема організаційна структура “Міжфакультетська природоохоронна підготовка” (Międzywydziałowe Studium Ochrony Środowiska). Така організація структури дозволяє участь у процесі фахової підготовки спеціалістів у багатьох дисциплінах, дякуючи чому забезпечується комплексність і змістовність навчальної програми.

Багаторічний досвід навчально-наукової діяльності міжфакультетської природоохоронної підготовки Варшавського природничого університету свідчить, що без урахування незаперечної потреби донесення випускникам знань щодо функціонування природи, бажаним є збагачення їх вузькоспеціалізованими природоохоронними знаннями.

Загальна схема навчальної програми представлена на рис. 1. Програма підготовки – це інтердисциплінарний, широкий і диференційований профіль підготовки, що вимагає від студентів значних зусиль, а від навчального закладу потужної матеріально-технічної бази та висококваліфікованого професорсько-викладацького складу. Різноманітні завдання, що постають у природоохоронній галузі, вимоги роботодавців свідчать, що крім базових знань і знань щодо функціонування природного середовища необхідним є ознайомлення майбутніх фахівців даного напрямку з: системами землевпорядної інформації, що є основним інструментом природоохоронного планування, проектування, управління і контролю, а також ідентифікації і прогнозування змін навколишнього природного середовища; принципами сталого розвитку і використання територій (забезпечення територіального порядку); функціями, принципами проектування, впливом технічної інфраструктури на природне

середовище і можливості обмеження шкідливих впливів; технологіями, сприятливими для середовища, та природоохоронними технологіями і механізмами відновлення середовища (рекультивация, ревіталізація, ренатуризація); інструментами реалізації сталого розвитку, включаючи систему природних оцінок [7].



Рис. 1. Загальна схема програми підготовки за напрямом "Охорона навколишнього природного середовища"

Джерело: опрацювання автора на підставі Międzywydziałowe Studium Ochrony Środowiska SGGW [Електронний ресурс] – режим доступу: <http://msos.sggw.pl>

Вказаний досить амбіційний профіль підготовки реалізується шляхом насичення навчального процесу великою кількістю лабораторних і практичних занять, польових практик та виконання проектних завдань. Випускник напряму "Охорона навколишнього природного середовища" спрямований у професійній діяльності на реалізацію принципів сталого розвитку, а отже, повинен відчувати необхідність пошуку компромісних рішень для задоволення суспільних сподівань і збереження природних ресурсів.

Висновки. Таким чином, інтердисциплінарна екологічна підготовка майбутніх фахівців природничих спеціальностей є невід'ємною складовою системи екологічної освіти в університетах Польщі. Організаційні та науково-дидактичні засади її функціонування дозволяють сформувати еколого-відповідального фахівця, що гарантує сталий розвиток держави.

Література

1. Kozłowski S. Ekorozwój. Wyzwania XXI wieku / S. Kozłowski. – Warszawa : Wyd. PWN, 2002. – S. 90–91.
2. Borecka K. Rola edukacji środowiskowej w upowszechnianiu procedur ekologicznej partycypacji publicznej / K. Borecka ; C. Rosik-Dulewska(red.) // Ochrona środowiska na uniwersyteckich studiach przyrodniczych. – Opole Sindruk, 2007. – S. 29–37.
3. Czaja S. Partycypacja publiczna społeczności lokalnych w procesach podejmowania decyzji w zakresie inwestycji wpływających na środowisko / S. Czaja, B. Fiedor, Z. Jakubczyk. – Kraków : Impuls, 1998. – S. 119–130.
4. Olaczek R. Geneza i rozwój studiów ochrony środowiska / J. Siepak, L. Boszke (red.) // Ochrona środowiska na uniwersyteckich studiach przyrodniczych. – Słubice-Poznań : Wyd.Betagraf P.U.H., 2005. – S. 18–29.
5. Bojarski W. Kształcenie ekologiczne / W. Bojarski // Wychowanie i nauczanie. – Warszawa : PWN, 1987. – 450 s.
6. Biuletyn Informacji Publicznej [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.bip.nauka.gov.pl>. – Назва з екрана.
7. Żelazo J. Wybrane aspekty kształcenia na kierunku ochrona środowiska / publicznej / J. Żelazo, J. Mosiej ; C. Rosik-Dulewska(red.) // Ochrona środowiska na uniwersyteckich studiach przyrodniczych. – Opole Sindruk, 2007. – S. 183–192.

УДК 37.091(520)

ОСОБЛИВОСТІ СИСТЕМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ У СУЧАСНІЙ ЯПОНІЇ

Зброева Н. Б.

У статті аналізуються структура і загальні правила функціонування вищих навчальних закладів сучасної Японії. Розкривається специфіка вступу, навчання та характерні особливості організації навчального процесу.

Ключові слова: система освіти, освіта в Японії.

В статье анализируются структура и общие правила функционирования высших учебных заведений современной Японии. Раскрывается специфика поступления, обучения и характерные особенности организации учебного процесса.

Ключевые слова: система образования, образование в Японии.

The article analyzes the structure and general rules of operation of higher educational institutions in contemporary Japan. It reveals the specifics of entrance, studies and peculiarities of the teaching process organization.

Key words: system of education, education in Japan.

Однією з рушійних сил прогресу у будь-якій галузі людської діяльності є синтезування і осмислення накопиченого світового досвіду. В сучасних українських реаліях особливу важливість має набувати вивчення розвитку освіти у найбільш розвинених країнах світу. Тому доцільним, на наш погляд, є звернення до досвіду Японії – країни, яка впевнено посідає одне з передових місць у світовому суспільному просторі, і де питанню освіти надається величезна увага. Освітня проблемам Японії присвячені праці О. Джуринського, І. Зязюна, О. Михайличенко, О. Озерської, А. Сбруєвої, Т. Свердлової та ін., проте педагогічна актуальність та позитивний досвід цієї країни, на нашу думку, заслуговують на більшу увагу, що й послугувало приводом написання даної статті.

Система вищої освіти Японії парадоксальна. З одного боку, незважаючи на стрімкі процеси інтернаціоналізації останніх десятиліть, вона, як і раніше, залишається однією з найконсервативніших у світі, стійко пручаючись модернізації та впливу інших культур на свою самобутність. Аж до середини минулого сторіччя система освіти працювала на підтримку укоріненого в японській культурі протиставлення “ніхондзін / гайдзін” (“японське / чуже”). З іншого боку, саме через реформи освіти завжди відбувалося оновлення японського суспільства: починаючи з першої модернізації (революція імператора Мейдзі) в кінці XIX ст., яка заклала основи японської вищої освіти за західним зразком, і закінчуючи останніми реформами, спрямованими проти традиційного консерватизму навчальних закладів.

У наші дні в Японії налічується близько 600 університетів, причому 425 приватних. Загальна кількість студентів перевищує 2,5 млн осіб. Найпрестижнішими державними університетами є Токійський (заснований у 1877 р., має 11 факультетів), університет Кіото (1897 р., 10 факультетів) і університет в Осаці (1931 р., 10 факультетів), а також університети Хоккайдо і Тохоку. З приватних найбільш відомі університети Тюо, Ніхон, Васеда, Мейдзі, Токай і Кансайський університет в м. Осака. Крім того, є значна кількість вищих навчальних закладів, де навчається по 200–300 студентів на 1-2 факультетах [5].

Прийом до університетів традиційно проводиться у два етапи. На першому абітурієнти централізовано здають “Загальний тест досягнень першого ступеня”, який проводиться Національним центром з прийому в університети. Ті, хто успішно витримав тестування, допускаються до вступних іспитів, які відбуваються вже безпосередньо в університетах. Цікаво, що кращі вищі заклади освіти мають у своїй структурі початкові, молодші, середні, старші школи і навіть дитячі садки. І якщо дитина успішно пройшла весь шлях від раннього дитинства до старшої школи в системі певного університету, вона зараховується до нього без іспитів, що є в сучасній Японії надзвичайно престижним і у майбутньому приносить вражаючі плоди як для держави, так і для зростаючої особистості.

Характерною особливістю організації навчального процесу в японських університетах є чіткий розподіл на загальнонаукові та спеціальні дисципліни. Перші два роки всі студенти отримують загальноосвітню підготовку, вивчаючи саме загальнонаукові дисципліни: історію, філософію, літературу, суспільствознавство, іноземні мови, а також слухаючи спецкурси зі своєї майбутньої спеціальності. За перший дворічний період студенти отримують можливість глибше проникнути у сутність обраної спеціальності, а викладачі – переконатися у адекватності вибору студента, визначити його потенціал. Теоретично після закінчення загальнонаукового циклу студент може поміняти спеціалізацію, і навіть факультет. Однак у реальності такі випадки вкрай рідкісні і мають місце тільки у межах одного факультету, а ініціатором виступає не студент, а адміністрація. В останні два роки студенти вивчають обрану ними спеціальність.

Терміни навчання в усіх університетах стандартизовані. Базовий курс вищої освіти становить 4 роки за всіма основними напрямками навчання та спеціальностями. Медики, стоматологи і ветеринари вчать на два роки довше. По закінченні базового курсу присуджується ступінь бакалавра (*Gakushi*). Формально студент має право значитися у виші 8 років, тобто відрахування несумлінних студентів практично виключається. За рідкісним винятком переведення з одного університету до іншого не практикується. Але окремі університети здійснюють прийом іноземних студентів на другий чи третій курс, при цьому для них проводяться спеціальні іспити (*transfer examination*).

Випускники вишів, що проявили здібності до дослідницької роботи, можуть продовжити навчання в аспірантурі на ступінь магістра (*Shushi*), яке передбачає поглиблену наукову і професійну спеціалізацію, триває два роки, закінчується складанням випускних іспитів та захисту тез (дисертації). Ступінь доктора філософії (*Hakushi*) вимагає трьох років навчання для тих, хто має ступінь магістра, і не менше 5 років для бакалаврів, передбачає складання випускних іспитів та захист дисертації на основі індивідуально проведених досліджень [1]. Статус “кандидат наук” в Японії, як і у більшості країн, відсутній.

Більшість університетів організовує навчальний процес за семестровою системою. В університетах функціонує система залікових одиниць, якими оцінюється обсяг досліджуваного курсу, виходячи з кількості годин, що витрачаються щотижня протягом семестру на роботу в аудиторії або лабораторії. Цікава форма захисту курсових, реферативних робіт практикується у приватних вишах – виїзд викладачів і студентів у гори або на море на 2–3 дні. До обіду планується навчальна робота, в другій половині дня – спортивні ігри, а у вечір відбуваються дискусії-захисти за темами робіт, які поєднують у собі достатньо високий рівень як вимогливості, так і демократичності з боку викладача стосовно студентів.

Окрім студентів, аспірантів і докторантів, у японських вишах є вільні слухачі, “перевідні” студенти, студенти-дослідники і колегіальні дослідники. Вільні слухачі зараховуються на базовий курс або до аспірантури для вивчення одного або кількох курсів. Студенти, що переведені з японських або зарубіжних вишів зараховуються з метою відвідин окремих лекцій для отримання наукового керівника в аспірантурі або докторантурі. Студенти-дослідники вступають до аспірантури на рік і більше для вивчення будь-якої наукової теми під керівництвом професора даного університету, однак академічні ступені їм не присуджуються. Нарешті, колегіальними дослідниками називають викладачів, учителів, науковців та інших фахівців, які виявили бажання проводити дослідницькі роботи під керівництвом конкретного, обраного ними, професора даного закладу.

Зауважимо, що Японія за причини замкнутості свого суспільства і складності мови ніколи не входила до числа світових лідерів по залученню іноземних студентів. Однак політика інтернаціоналізації вищої освіти, яка проводиться в Японії з 1983 р., приносить свої плоди. Переважно японські виші залучають молодь із сусідніх азійських країн. Серед іноземних студентів громадяни Китаю, Тайваню та Кореї. Проте долучитися до великої японської культури й осягнути нюанси національної системи управління приїжджають і бажаючі з розвинених країн Заходу. Наприклад, кількість американських студентів оцінюється приблизно в тисячу осіб. Разом з тим зрілі професіонали своєї справи – викладачі, дослідники та фахівці із зарубіжних країн залучаються дуже активно. Наприклад, більше 10 років тому був прийнятий

закон, що дозволяє іноземним фахівцям займати штатні посади в японських вищих навчальних закладах на досить вигідних умовах. На допомогу тим іноземцям, хто погано знає японську мову, організований інтенсивний річний курс навчання у Міжнародному студентському інституті міста Осака. А з 1987 р. функціонує програма обміну викладачами JET (*Japan Exchange Teaching Programme*), в межах якої близько тисячі викладачів англійської мови приїжджають до Японії щороку [4].

Прийом іноземних студентів здійснюється на тих самих підставах, що й набір японських абітурієнтів. Також іноземні студенти зобов'язані здати загальноосвітній іспит. Наприклад, його варіант для гуманітаріїв включає перевірку з всесвітньої літератури, всесвітньої історії, англійської. Варіант для природничо-наукових спеціальностей містить питання з математики, фізики, хімії, біології та англійської мови. Однак найважливіше – це тест з японської мови, який проводить Асоціація міжнародної освіти. Він включає три блоки: перевірку знання ієрогліфів і лексики, аудіювання, читання та перевірку знань з граматики. Цей іспит проводиться за чотирма рівнями складності. Перший рівень передбачає вивчення японської мови протягом 900 годин і знання 2000 ієрогліфів, другий – 600 годин і 1000 ієрогліфів, третій – 300 годин і 300 ієрогліфів, четвертий – 150 годин і 100 ієрогліфів [3]. До речі, сучасна японська дитина за шкільні роки має засвоїти 1850 ієрогліфів. Це мінімум, встановлений Міністерством освіти, причому половиною з котрого треба оволодіти вже у молодших класах.

Офіційний документ про успішно складений іспит першого рівня є достатньою підставою для вступу до будь-якого ВНЗ Японії (навіть на ступінь магістра). Для окремих вишів досить здати й іспит другого рівня. Наявність документу про зданий іспит третього рівня дозволяє влаштуватися на роботу в японські фірми.

Оплата навчання в японських вишах для іноземних студентів варіюється від 380 тис. єн на рік і більше у державних вишах, до 900 тис. єн у приватних вишах (\$ 1 дорівнює 122 єнам). Найдорожче коштує навчання за такими спеціальностями: економіка, медицина, педагогіка, філологія. 80 % іноземців навчаються в Японії за свій рахунок, решті виплачуються різні види стипендій. Можна претендувати на урядову стипендію (*Japanese Government Scholarship*), стипендію Японської асоціації міжнародної освіти, стипендії від програми “Міжнародне взаєморозуміння”, стипендії Міністерства освіти у межах програм стажувань, від приватних фондів, які засновані меценатами та ін. Стипендії для студентів-іноземців становлять близько 30–40 тис. єн щомісяця. Аспіранти можуть розраховувати на 90–100 тис. єн на місяць [6].

Зауважимо, що у вищій школі Японії не схвалюється розслабленість і тривалі пошуки себе, як у європейських вишах; сюди слід приїжджати вже тоді, коли абітурієнт точно знає, з якою сферою хоче пов'язати своє майбутнє, ким хоче стати.

Цікавою вбачається тема працевлаштування випускників університетів і подальшого підвищення кваліфікації. Прийом на роботу в Японії проводиться один раз на рік, у квітні. При відборі претендентів враховується рейтинг вишу, а також результати, показані на тестуванні, що включає питання на визначення ступеня загальної підготовки та культури, засвоєння гуманітарних і технічних знань. Окрім того, кращі претенденти проходять співбесіду, в ході якої оцінюються особистісні якості (в позові комунікабельність, готовність до компромісів, високий рівень амбіцій, відповідальність, старанність, загальна культура та ерудиція, ін.). Випускники вищих навчальних закладів, яких взяли на роботу, продовжують навчання і в корпораціях. Процес удосконалення складається в основному з практикумів, що проводяться в різних підрозділах фірми, курсів лекцій, семінарів за специфікою трудової діяльності та психологічних тренінгів. Співвідношення практичних і теоретичних занять завжди складається на користь перших (від 6:4 до 9:1) [2].

У японських фірмах прийнята постійна ротація кадрів. Після того як працівник досить освоївся з однією спеціальністю, він обов'язково переводиться на інше робоче місце, де процес практичного навчання починається знову. Періодична зміна робочих місць протягом трудової діяльності співробітника (зазвичай 3–4 рази) вважається кращим способом підвищення кваліфікації кадрів. Завдяки ротації формуються “керівники широкого профілю”, які досконало знають особливості діяльності всіх ланок і рівней своєї компанії.

Маючи за мету об'єктивний аналіз питання вищої освіти Японії, зазначимо, що в цій країні існує досить активний суспільний рух, який виступає проти

традиціоналізму і стереотипізації підготовки фахівців. Проте далеко не всі сучасні виши Японії прагнуть до нововведень у своїй діяльності і радикальних змін у системі свого функціонування. Найбільш вагомим аргументом позиції останніх є той факт, що переважною більшістю зарубіжних дослідників японська система освіти (від початкової до вищої і “післядипломної”), незважаючи на деякі спірні моменти, оцінюється надзвичайно високо, що й спонукає консерваторів дотримуватися традиційного погляду й установок на освіту молоді. Підводячи підсумок, можна з упевненістю сказати, що система освіти Японії є однією з найефективніших в усьому світі. Вміло синтезуючи кращі, перевірені часом, досягнення педагогічної думки з особливостями свого соціуму, ця система забезпечує країні висококваліфіковані кадри в усіх сферах, що є основною базою вражаючих досягнень японців у техніці, економіці, культурі та високого рівня життя в цілому.

Література

1. Зверева Н. Н. Опыт модернизации японской системы образования: история и современность / Н. Н. Зверева // Вестн. Томского гос. ун-та. Педагогика. – 2008. – № 310. – С. 163–169.
2. Петиненко И. А. Система образования Японии: что ведет эту страну к успеху? / И. А. Петиненко // Вестн. Томского гос. ун-та. Педагогика. – 2012. – № 2. – С. 174–178.
3. Examination for Japanese University admission for International Students (EJU) [Електронний ресурс]. – Режим доступу:
http://www.jasso.go.jp/eju/index_e.html. – Назва з екрана.
4. Japan Exchange Teaching Programme // Информационно-исследовательский портал) [Електронний ресурс]. – Режим доступу:
<http://www.jetprogramme.ca/>. – Назва з екрана.
5. Japanese universities dominate top 10 // Kyodo Newsy. Fushigi Nippon. – 11.05.2009. [Електронний ресурс]. – Режим доступу:
<http://www.japantoday.com/category/national/view/japanese-universities-dominate-top-10>. – Назва з екрана.
6. Okada K. Education system still effective, valid model / Keisuke Okada // The Japan Times. – 12.09.2009. [Електронний ресурс]. – Режим доступу:
<http://www.japantimes.co.jp/news/>. – Назва з екрана.

УДК 378.14

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ КВАЛІФІКАЦІЙ І КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ У СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ НІМЕЧЧИНИ

Євтушик Л. П.

У статті розглянуто розвиток понять “ключові кваліфікації” та “ключові компетентності” у Німеччині, проаналізовано критерії класифікації різних видів компетентностей та підходи до формування і розвитку цих компетентностей у системі професійної підготовки Німеччини. Оскільки наше дослідження полягає у визначенні шляхів формування професійної компетентності вчителя, то наступним кроком має бути визначення структури ключових компетентностей педагога.

Ключові слова: ключові кваліфікації, ключові компетенції, професійна підготовка, вищий навчальний заклад, знання, уміння, навички.

В статье рассматривается развитие понятий “ключевые квалификации” и “ключевые компетентности” в Германии, анализируются критерии классификации разных видов компетентностей и подходы к формированию и развитию этих компетентностей в системе профессиональной подготовки Германии. Так как наше исследование состоит в определении путей формирования профессиональной компетентности учителя, то следующим шагом должно быть определение структуры ключевых компетентностей педагога.

Ключевые слова: ключевые квалификации, ключевые компетентности, профессиональная подготовка, высшее учебное заведение, знания, умения, навыки.

The article deals with the development of the concepts of “key qualifications” and “key competencies” in Germany. The criteria for classification of different types of competencies and approaches to the formation and development of these competencies in the system of professional training in Germany are analyzed. Since the aim of our research is to determine the ways of building teachers’ professional competency, then the next step should be to determine the structure of teachers’ key competencies.

Key words: key qualifications, key competencies, professional training, higher education institution, knowledge, skills.

Постановка проблеми та її зв'язок з важливими завданнями. В останні десятиліття відбувається переорієнтація системи освіти на компетентнісний підхід, що є обумовленим загальноєвропейською тенденцією інтеграції, глобалізації світової економіки та процесом зближення систем вищої освіти. З огляду на це, важливим є теоретико-методологічне вивчення даної проблеми та розроблення змісту кваліфікацій і компетентностей. У конвенції Ради Європи та ЮНЕСКО “Про визнання кваліфікацій з вищої освіти в європейському регіоні” (Лісабон, 11 квітня 1997 р.), яка була ратифікована Верховною Радою України у 1999 році, наголошується на необхідності прозорих критеріїв і методів визнання кваліфікацій та дипломів [1].

Аби випускники українських ВНЗ були конкурентоспроможними на європейському рівні, в системі вищої освіти впроваджуються європейські стандарти та принципи забезпечення якості освіти з урахуванням вимог ринку праці до компетентності фахівців.

Загальний аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивчення досвіду професійної підготовки фахівців Німеччини показує, що у ВНЗ Німеччини велика увага приділяється якості формування професійних знань, умінь, навичок. Відповідь на запитання, що повинен знати і вміти випускник ВНЗ, якими професійними навичками й особистісними якостями він повинен володіти, дає термін “ключові кваліфікації” чи “ключові компетентності”.

Поняття “ключові кваліфікації” на початку 70-х років минулого століття обґрунтував німецький економіст, директор Інституту дослідження ринкових відносин та професій Дітер Мертенс. Пізніше ініціатива розвитку теорії ключових компетент-

ностей виходить від учених, зайнятих у сфері професійної підготовки. Йоганнес Вільдт, фахівець з дидактики вищої школи, вважав, що формування міждисциплінарних ключових кваліфікацій має бути лейтмотивом реформи вищої школи в Німеччині [11]. Експерт з управління персоналом Андреас Ленцен наголошував, що саме володіння ключовими кваліфікаціями є фактором успіху в стимулюванні діяльності працівників [6]. Участь у розробці проектів, орієнтованих на розвиток ключових кваліфікацій і компетентностей, брали й інші вчені-педагоги і психологи, зокрема, Райнгард Бадер, Лотар Ретц, Томас Райтман, Андреас Шелтен. Вони зробили спробу скласти перелік ключових кваліфікацій, до якого, крім загальноосвітніх, загально-професійних, когнітивних, психомоторних умінь, входили й особистісна та соціальна компетентність, а також ціннісні орієнтації.

У наш час проблемою розвитку ключових компетенцій та ключових кваліфікацій займається група вчених Гейдельберзького університету, серед яких керівник відділу ключових компетентностей та дидактики вищої школи Дітмар Хур, керівник відділу навчання і викладання Андреас Барц. Професор Гелен Кнауф (професійна вища школа м. Фульда) та Гелен Орт (професійна вища школа м. Шмалькальден) розробили систему прийомів і методів формування ключових компетентностей на заняттях з різних дисциплін у вищій школі.

Тоді як у зарубіжній системі підготовки фахівців концепції розвитку ключових кваліфікацій і компетентностей інтенсивно дискутуються, у вітчизняній педагогіці вони висвітлені недостатньо.

Мета статті – прослідкувати процес становлення і висвітлити базові положення концепції ключових компетентностей і ключових кваліфікацій у професійній освіті Німеччини.

Виклад основного змісту. Коли Д. Мертенс у 1974 р. вперше обґрунтував термін “ключові кваліфікації”, він назвав їх “третьою величиною”, яка знаходиться над освітніми цілями й освітніми елементами і є ключем до швидкого і безперешкодного доступу до спеціальних знань, що постійно поновлюються [7, с. 36]. Відправною точкою для Мертенса було, з одного боку, зростання безробіття, а з іншого – неможливість дати точний прогноз кваліфікаційних вимог до фахівців через занадто швидкий розвиток суспільства та економіки. Мертенс висловив гіпотезу про стрімке знецінення в таких умовах конкретних фахових знань, а разом з тим і неминучу втрату кваліфікації. Таким чином, вимога флексибільності фахівців дещо відсуває на задній план передачу і засвоєння фахових знань, а головною метою професійної підготовки стає формування і розвиток ключових кваліфікацій.

Під ключовими кваліфікаціями Мертенс має на увазі такі знання, вміння і навички, володіючи якими, фахівець отримує здатність виконувати не якесь вузьке коло завдань, а стає спроможним швидко засвоювати нові фахові знання, адаптуватися до змін у технології виробництва, без проблем переходити від одних операцій чи видів діяльності до інших, тобто він володіє знаннями, вміннями та навичками, що виходять за межі якоїсь певної професії і є основою вміння вирішувати будь-які професійні проблеми [7, с. 32]. Таким чином, термін “ключові кваліфікації” набуває самостійного значення і не співвідноситься з певною професією. Стосовно гуманітарних професій це поняття отримала назву “ключові компетенції” і було внесене в рекомендації Міжнародної організації праці щодо підготовки фахівців сучасного типу.

Мертенс виділяє чотири типи ключових кваліфікацій: базові кваліфікації, елементи широкого спектру, горизонтальні кваліфікації і фактор віку. До базових кваліфікацій, які Мертенс називає кваліфікаціями вищого порядку, бо вони можуть використовуватися і в професійному, і в повсякденному житті, належать, зокрема, логічне та контекстуальне мислення, здатність до конструктивної діяльності, емпатія, вміння планувати і навчатися. Елементами широкого спектру він називає такі знання і вміння, що застосовуються в багатьох професіях, як от знання основ кодексу праці, комп'ютерна грамотність. Під горизонтальними кваліфікаціями розуміється вміння здобувати, обробляти та ефективно використовувати різні види інформації. Фактор віку – це завдання передусім неперервної освіти, що має на меті вирівнювання різниці в освіті молодших і старших співробітників. На думку Мертенса, комбінація всіх чотирьох типів ключових кваліфікацій зможе забезпечити необхідну гнучкість професійних кадрів [7, с. 43].

У галузі професійної освіти поняття ключових кваліфікацій формувалося з урахуванням особливостей тієї чи іншої професії. У каталог ключових кваліфікацій вносились методичні, особистісні, соціальні елементи. Крім того, це поняття знайшло застосування в гімназіях, середніх школах, університетах. У своїй праці "Оцінка ключових кваліфікацій з психологічної точки зору" група вчених Боннського Інституту освітніх досліджень називає 25 ключових кваліфікацій, які найчастіше зустрічаються в літературі: комунікативні здібності, здатність до кооперації, флексибільність, креативність, контекстуальне, аналітичне та логічне мислення, самостійність, здатність бачити й вирішувати проблеми, здатність до переносу навички, готовність і здатність навчатися, здатність приймати рішення і добиватися поставленої мети, надійність, відповідальність, здатність до концентрації, витримка, точність, самостійне навчання, готовність добиватись успіху, здатність критикувати та виносити судження, знання іноземних мов [4, с. 15].

У кінці 1997 р. комісія з освіти Організації економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР) в межах міжнародного проекту "Визначення та відбір компетентностей: теоретичні та концептуальні дослідження" (DeSeCo) доручила провідним фахівцям провести експертизу з метою розробки рекомендацій для визначення, відбору, застосування та вимірювання компетентностей в освіті [3]. Відомий німецький психолог Франц Вайнерт визначає компетентність як наявність когнітивних здібностей і навичок вирішувати певні проблеми, якими індивід може оволодіти шляхом навчання, так само, як і пов'язаними з ними мотиваційними, вольовими і соціальними задатками, що дозволяють використовувати ці компетентності "для успішного і відповідального вирішення проблем у варіативних ситуаціях" [10, с. 27].

У межах проекту DeSeCo ключові компетентності поділяються на три категорії. По-перше, фахівець повинен уміти інтерактивно та ефективно застосовувати засоби масової інформації, допоміжні засоби та інструменти, знання та інформацію, наприклад, інформаційні технології, символи, тексти або мови. По-друге, в мультикультурному світі потрібно вміти спілкуватися з представниками різних культур та інтегруватися всередині гетерогенних соціальних груп, мати здатність до кооперації, конфліктостійкість, емоційну стабільність, уміння домовлятися, толерантність. По-третє, необхідна здатність чітко бачити цілі і визначати пріоритети, вміння відшукувати ресурси для реалізації особистих планів, брати на себе відповідальність за свій спосіб життя і самостійно діяти, прогнозувати наслідки своїх вчинків та узгоджувати їх із нормами суспільної моралі, чітко бачити свої особисті права й потреби в контексті суспільних процесів. Здатність до рефлексії є центральним елементом цих компетентностей, оскільки вона передбачає не тільки вміння діяти відповідно до загальноприйнятих методів і формул у звичних ситуаціях, але й здатність адекватно реагувати на зміни, вчитися на власному досвіді, критично мислити і діяти [3, с. 12–17].

У 2006 р. Європарламент та Рада Європейського Союзу розробили рекомендації про основні компетенції для навчання протягом усього життя, у яких говориться, зокрема, і про те, що необхідно запровадити загальноєвропейські еталонні межі щодо основних компетенцій для надавачів послуг з освіти та професійної підготовки [2]. На конференції ректорів ВНЗ Німеччини, яка проходила у 2000 р., мова йшла, зокрема, про те, що одним з напрямів політики вищої школи є виокремлення ключових кваліфікацій у змісті програм та вдосконалення критеріїв їх оцінювання [9, с. 49]. Так, відділ ключових компетентностей та дидактики вищої школи університету м. Гейдельберг запропонував модель поліпшення якості професійної підготовки, яка передбачає покращення курикулярної структури шляхом ефективної організації навчальних планів та програм, інтеграції в них модулів ключових компетентностей та співпраці центру ключових компетентностей і факультетів; покращення якості кінцевого продукту, тобто сприяння розвитку навчальних компетентностей студентів за допомогою інтегрованої навчально-виховної програми ключових компетентностей; покращення якості навчального процесу, а саме стимулювання і подальший розвиток дидактичних та особистісних компетентностей [8, с. 17]. Вибір ключових компетентностей залежить від вимог, які ставить перед студентами повсякденне життя (вміння організувати свій побут), навчання у вищому навчальному закладі (здатність виконувати всі вимоги програми та розвиток особистості, необхідні для успішного навчання), а також ринок праці

(флексибільність, іновативність, міждисциплінарні проекти, адміністративні вміння). Таким чином, формування ключових компетентностей є необхідною передумовою не лише для особистісного, але й професійного розвитку. Вони сприяють самоідентифікації та здатності ефективно діяти в умовах світу, що швидко змінюється. Згідно з Гейдельберзькою моделлю за формальними критеріями виокремлюють такі ключові компетентності: спеціальна компетентність (когнітивна, об'єктного спрямування, як знання основ роботи з комп'ютером, володіння іноземними мовами, правова грамотність), методична компетентність (уміння вирішувати типові завдання, готовність приймати відповідальні рішення, вміння ефективно організувати свій час, володіння методами й прийомами навчання та роботи), особистісна компетентність (володіння прийомами самореалізації й розвитку, надійність, ініціативність, стресостійкість та ін.), соціальна компетентність (здатність успішно взаємодіяти з іншими людьми, готовність до співпраці в групі, вміння залагоджувати конфлікти, вміння співпереживати, толерантність, лідерські якості) [8, с. 17].

Ключові кваліфікації розглядаються як компетентності формування особистості, як уміння обходитися зі своїми знаннями. Викладачі, на думку розробників Гейдельберзької моделі, не повинні бути лише передавачами знань, а мають навчити, як здобути їх самостійно, а студенти не повинні бути пасивними споживачами, а активно співпрацювати для досягнення спільної мети. Формування ключових компетентностей здійснюється адитивно (створення єдиного навчального курсу), кооперативно (децентралізоване формування компетентностей через діяльність спеціального центру), інтегративно (формування ключових компетентностей у рамках курикулуму) [8, с. 18].

Таку думку поділяють і інші експерти, зокрема, Гелен Кнауф, яка підтримує ідею активної співпраці, творчості студентів у навчальному процесі. Вона вважає, що засвоєння ключових компетентностей не потребує додаткових тренінгів, а відбувається під час навчальних занять, коли студенти виступають з доповідями чи рефератами, працюють у проблемних групах, виконують проектні роботи, проводять презентації, дискутують один з одним [5].

Висновки. Таким чином, у статті розглянуто розвиток понять “ключові кваліфікації” та “ключові компетентності” у Німеччині, проаналізовано критерії класифікації різних видів компетентностей та підходи до формування і розвитку цих компетентностей у системі професійної підготовки Німеччини. Оскільки наше дослідження полягає у визначенні шляхів формування професійної компетентності вчителя, то наступним кроком має бути визначення структури ключових компетентностей педагога.

Література

1. Конвенція про визнання кваліфікацій з вищої освіти в європейському регіоні. – Лісабон, 11 квітня 1997 року. – 2007. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/994_308. – Назва з екрана.
2. “Про основні компетенції для навчання протягом усього життя”. Рекомендація 2006/ 962/ ЄС Європейського Парламенту та Ради ЄС від 18 грудня 2006 року. – 2006. – [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/994_975
3. Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen: Zusammenfassung // Definition and Selection of Competencies (DeSeCo). – 20. 07. 2005. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.oecd.org/edu/statistics/desecco. – Назва з екрана.
4. Didi H.-J. Einschätzungen von Schlüsselqualifikationen aus psychologischer Perspektive: Gutachten im Auftrag des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) / H.-J. Didi. – Bonn : Institut für Bildungsforschung, 1993. – 116 S.
5. Knauf H. Das Konzept der Schlüsselqualifikationen und seine Bedeutung für die Hochschule. Einführung in das Thema / H. Knauf // Schlüsselqualifikationen praktisch. Veranstaltungen zur Förderung überfachlicher Qualifikationen an deutschen Hochschulen. Blickpunkt Hochschuldidaktik / Hrsg.: H. Knauf, M. Knauf. – Bielefeld, 2003. – S. 11–30.
6. Lenzen A. Erfolgsfaktor Schlüsselqualifikationen: Mitarbeiter optimal fördern / A. Lenzen. – Heidelberg : Sauer-Verlag, 1998. – 189 S.
7. Mertens D. Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft / D. Mertens // Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. – Stuttgart : W.Kohlhammer GmbH, 1974. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу:

http://doku.iab.de/mittab/1974/1974_1_MittAB_Mertens.pdf. – Назва з екрана.

8. Schlüsselkompetenzen und Beschäftigungsfähigkeit: Konzepte für die Vermittlung überfachlicher Qualifikationen an Hochschulen / Verantwortlich: Meyer-Guckel V. – Essen : Stifterverband für die deutsche Wissenschaft e. V., 2004. – 43 S.

9. Studium und Beruf // Beiträge zur Hochschulpolitik 8/2000: Hochschulrektorenkonferenz 4./5. Mai 2000; Redaktion: Joachim Weber, Claire Friedrichs. – Bonn : Verlag K. H. Bock, 2000. – 134 S.

10. Weinert F. E. Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit // Weinert F.E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. – Weinheim und Basel : Beltz Verlag, 2001. – S. 17–31

11. Wildt J. Fachübergreifende Schlüsselqualifikationen – Leitmotiv der Studienreform? / J. Wildt // Das integrierte Handlungskonzept Studienreform: Aktionsformen für die Verbesserung der Lehre an Hochschulen / Ulrich Welbers (Hrsg.). – Neuwied/ Kriftel/ Berlin : Luchterhand, 1997. – S. 198–213.

УДК 37.0(477)“20”

ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ В УКРАЇНСЬКІЙ ПЕДАГОГІЦІ ХХ СТОЛІТТЯ

Коваленко Є. І.

У статті проаналізовано теоретичні підходи до формування творчої особистості у вітчизняній педагогіці у ХХ ст. в різні історичні періоди, показано динаміку поглядів учених на сутність творчості як педагогічного феномену.

Ключові слова: творчість, творча особистість, технології формування творчої особистості.

В статье проанализировано теоретические подходы к формированию творческой личности в отечественной педагогике в ХХ в. в разные исторические периоды, показано динамику взглядов ученых на сущность творчества как педагогического феномена.

Ключевые слова: творчество, творческая личность, технологии формирования творческой личности.

The author analyzes theoretical approaches to the formation of creative personality in the Ukrainian pedagogy of the 20th century during different historical periods and shows the dynamics of scientific views on the essence of creativity as a pedagogical phenomenon.

Key words: creativity, creative personality, technologies of the formation of creative personality.

Проблема творчості є однією з актуальних проблем упродовж усього ХХ ст. На сьогодні налічується декілька тисяч публікацій (монографій, тематичних збірників, дисертаційних робіт, статей тощо), спеціально присвячених вивченню різних сторін творчості.

Вчених з давніх-давен цікавили питання про сутність творчості, механізми процесу її виникнення і протікання, критерії оцінювання, методи виміру, розклад творчих людей в популяціях, і головне, можливості цілеспрямованого формування творчої особистості.

Аналіз наукових праць з проблеми творчості свідчить передусім про багатоаспектність, складність, великомасштабність цієї проблеми. Це, зокрема простежується в розмаїтті термінів, у введенні в науковий обіг значної кількості понять, якими оперують учені різних галузей науки, досліджуючи проблеми творчості: творча еволюція, творче начало, творчий потенціал, творчі здібності, творчі можливості, творче мислення, творча активність, творче ставлення, творча свідомість, творча діяльність, творча праця, творчі школи, творчий колектив, творча особистість і цей перелік можна продовжувати. Тому, розуміючи всю складність і трудність визначення сутності творчості як наукового феномена, ми зупинимось лише на деяких аспектах дослідження творчості як педагогічної проблеми в історико-педагогічному аспекті.

В історії педагогічної думки України були періоди підвищеної уваги до питань творчості. Особливо цей інтерес загострився в кін. ХІХ – на поч. ХХ ст., коли явно відчулася потреба у формуванні творчої, самодостатньої особистості. У світовій педагогіці цей період характеризується як кризовий в освітній системі, що призвело до виникнення різних течій, спрямованих на реформування шкільної системи – теорія вільного виховання, експериментальна педагогіка, педагогіка особистості, прагматична педагогіка, вальдорфська педагогіка та ін. Українська педагогічна думка розвивалася як складова цього реформаторського руху. У працях визначних педагогів цього періоду (С. Русової, О. Музиченка, Я. Чепіги, С. Ананьїна та ін.) гострій критиці піддається тогочасна школа і проголошується вимога створення нової школи, яка б забезпечувала творчий розвиток дитини.

У цей період в Україні активно досліджуються деякі аспекти психології творчості, що мало значний вплив і на педагогіку. Репрезентовано цей напрям було

трактатом І. Франка “Із секретів поетичної творчості” (1899). У Харкові розпочала роботу школа “психології творчості”. До 1923 р. її представники видали вісім томів наукових праць “Питання теорії і психології творчості”. На сторінках цього часопису опубліковано статті О. І. Білецького “В майстерні художнього слова”, П. Енгельмейєра “Неврологія або всезагальна теорія творчості”, І. І. Лапшина “Про перевтілення в художній творчості”, Т. Райнова “Вступ до феноменології творчості”, С. Л. Франка “Про сутність художнього пізнання (Гносеологія Гете)”, Е. Кагарова “Типовий розвиток релігійно-міфологічної творчості” та ін. Відомий український психолог В. А. Роменець, аналізуючи діяльність харківської школи, зазначає, що її провідною ідеєю було те, що розуміння художнього твору є своєрідним віддзеркаленням творчого процесу в душі того, хто сприймає цей твір. Будь-яке розуміння є нерозуміння, що передбачає подальшу інтерпретацію. Думка не передається, а тільки збуджується через слово. Розуміння художнього цілого залежить від правильного тлумачення його одиниць – образів, з яких воно складається. Наукова і художня творчість має своїм результатом неоціненний скарб – самопізнання. Відображення людини в мистецтві більш глибоке, ніж у релігії і навіть у науці [9, с. 352–353].

Побачили світ і праці О. О. Потебні щодо психологічного аспекту поетики та О. М. Веселовського щодо історичної творчості народу. О. О. Потебня аналізує структуру поетичної творчості, передбачає теорію бісоціації, показує зближення двох віддалених сфер людського досвіду, наслідком чого є творчий продукт. О. М. Веселовський “... показує необхідність виділення особистої творчості із групової, колективної, протиставляє свою позицію ідеї позалюдського походження творчості, не бачачи, що вона несе в собі натяк на певний об’єктивний зміст, який передається творцем” [Цит. за: 9, с. 658].

Послідовники О. О. Потебні та О. М. Веселовського, використовуючи інтроспективний метод, розглядали індивідуальне та історичне становлення психічного крізь призму творчості. Д. М. Овсянико-Куликовський робить спробу виділити те спільне, що споріднювало усі види творчості. На прикладі художньої творчості він показує, що творча діяльність людини “мотивується не ззовні, а зсередини, є породженням якоїсь внутрішньої душевної потреби. Це – саме потреба вираження, потреба, що отримує задоволення в цьому вираженні, незалежно від подальших наслідків його застосувань”. Потреба вираження задовольняється не лише художньою творчістю, а й метафізичною, науковою, науково-філософською, технічною тощо. В основі всіх їх лежить потреба вираження або своїх прагнень до філософського поєднання думок, або прагнень вияву свого технічного таланту та генію” Таким чином, Д. М. Овсянико-Куликовський звертає увагу в основному на аспект самовираження, не враховуючи основної характеристики творчої діяльності – її комунікативного характеру. В. А. Роменець, оцінюючи його внесок у дослідження проблеми творчості, зазначає, що Овсянико-Куликовський “переоцінює роль суб’єктивного фактора, вважаючи, що художник у творчій діяльності свідомо або несвідомо реалізує принцип своєї “інтелектуальної та моральної совісті”. І перша, і друга, на його думку, навіть у разі зовнішніх обмежень психологічно залишаються вільними, вони є норомом, примхою автора. А задля того, щоб без проблем виявитися назовні, вони мають бути вільними не лише внутрішньо, психологічно, а й зовнішньо, у сфері громадянськості, політики тощо [Цит. за: 9, с. 659].

Особливий інтерес становить праця С. Л. Рубінштейна “Принцип творчої самодіяльності. До філософських основ сучасної педагогіки”, надрукована в “Записках вищої школи м. Одеси” у 1922 р. [11].

Детальний аналіз питань творчості здійснив П. К. Енгельмейєр. Він розглядає усі види творчості. Запропонував назву теорії творчості – **еврологія**, яка у своєму найвищому розвитку перетвориться на всезагальну теорію діяльності, або “**активізм**”. Предметом неврології, з його точки зору, мають бути суб’єкт творчості, об’єкт творчості та процес творчості [14].

Цей перший період характеризувався розвитком парадигми “вільного виховання”, яка витісняючи авторитарну парадигму “школи навчання” мала в своїй основі гуманістичну спрямованість, проте в практиці не знайшла відповідних організаційних форм і методів навчання.

Другий період – 20-ті – поч. 30-х рр. ознаменувався утвердженням парадигми “трудової (діяльної) школи” і поглибленням педагогічної кваліметриї.

Активно досліджуються розвиток пам'яті, уяви, мислення, інтелекту вихованців. У педагогічній теорії і практиці формування творчої особистості пов'язується з розвитком творчого мислення шляхом широкого впровадження дослідницьких методів, доводячи їх до абсолютизації. Ці думки знаходимо у праці Г. Ващенко "Загальні методи навчання".

Саме в ці перші періоди визначилися контури основних підходів до формування творчої особистості, були закладені основні концептуальні ідеї педагогіки творчості, які живили педагогічну думку і вчених, і педагогів-практиків у наступні десятиліття.

Наступний період – **50–90-ті рр.** У цей період інтенсивно починають досліджуватися питання творчості в зарубіжній і вітчизняній психології (Торанс, Гілфорд, Гутман, Кестлер, Роллан, Я. О. Пономарьов, В. А. Роменець, О. Н. Лук, В. В. Рибалка, В. О. Моляко та ін.). Щодо педагогіки, то ще на початку 60-х рр. В. О. Сухомлинський писав, що "...творчість, формування творчої особистості – це педагогічна цілина". У своїй практичній діяльності і теоретичних працях учений глибоко проаналізував сутність творчості, її значення для розвитку особистості, виявив основні риси творчої особистості та накреслив шляхи її формування [13]. Його ідеї знайшли свій подальший розвиток у педагогіці співробітництва, діяльності творчих педагогів-новаторів.

Структурними одиницями дослідження творчості в цей період є: визначення продукту творчості, особливостей протікання творчого процесу, рис творчої особистості, педагогічних умов, що забезпечують творчу діяльність.

Характеристика творчості як продукту діяльності. Увага вчених, що досліджують творчість як продукт, зосереджена на визначенні критеріїв творчості. Незважаючи на те, що на цю тему написано багато праць, проблема залишається відкритою. Пов'язано це передусім зі специфікою результатів творчої діяльності, що відносяться до різних галузей. Проте навіть в одній галузі ієрархія досягнень є своєрідною і важко піддається виміру і співставленню. Аналіз і узагальнення праць вітчизняних і зарубіжних учених свідчать, що до критеріїв творчості однакостайно вчені відносять такі характеристики продукту діяльності як новизна, оригінальність, міра узагальнення, прогресивність, соціальне визнання, стрімкість зміни звичних уявлень про дійсність, сила впливу на інших тощо. С. Л. Виготський, В. О. Сухомлинський акцентували увагу на тому, що у процесі формування творчої особистості слід керуватися визначеними критеріями, проте необхідно враховувати певні особливості їх застосування. Так, новизна як критерій творчості поза об'єктивним, має і суб'єктивне значення, тобто, з одного боку новизна продукту творчості розглядається в конкретно-історичному значенні, коли його оцінка залежить від суспільства і культури, в якій він створений, а з іншого – з точки зору цінності і новизни для самої особистості. Якщо людина (в т. ч. і дитина) самостійно розв'язує давно вже вирішену проблему, її слід вважати творцем. І в цьому випадку творчість також має соціальну цінність, хоч і опосередковану: сам процес діяльності, творчий акт, сприяє розвитку творчих здібностей, які особистість виявить у майбутньому.

Особливості творчого процесу (діяльності). У протіканні творчого процесу дослідники виділяють певні стадії (акти, етапи). Більшість учених творчу діяльність пов'язує з вивченням творчого мислення, процесом розв'язання наукових, технічних, художніх чи практичних проблем. У цьому процесі, як правило, виділяють три головні моменти: виникнення замислу (ідеї, проблеми), його ідеальне розв'язання (висунення гіпотези), практична реалізація. Зверталася увага на творче мислення, його характерні риси (гнучкість, прогностичність, конвергентність, дивергентність). Підкреслюється, що творча діяльність є функціональною єдністю інтелектуальних, вольових і емоціональних процесів, їх своєрідним сплавом.

Риси творчої особистості. Риси творчої особистості, що в основному вивчалися методом вивчення біографій видатних людей, які зробили визначні наукові винаходи, створили шедеври в галузі мистецтва, літератури чи архітектури, характеризуються великою строкатістю, є залежними від виду творчості, у якому людина реалізувала себе. Водночас узагальнення досліджень вітчизняних і зарубіжних учених дає нам підстави виділити ті найсуттєвіші риси, які фактично характеризують усіх творчих людей: це – розвинений інтелект, сприйнятливність до нового, гнучкість мислення, самостійність і незалежність в оцінках явищ, подій, процесів,

поглядів, емоційно-оцінне ставлення до дійсності, самоповага і відчуття власної гідності, наполегливість у досягненні мети, прагнення до самореалізації особистості.

Дослідження природи феномену творчості як пізнання і відкриття, здійснене науковцями, засвідчило, що творчість людини ґрунтується на єдності спадкового і набутого. На початкових ступенях творчого пізнання і відкриття для себе світу велике значення мають спадкові чинники, на вищих – набуті риси й індивідуальні особливості. Виходячи з цього вченими (Г. Костюк, В. Роменець, О. Запорожець) пропонується розрізнати у творчості як складному особистісному утворенні психофізіологічну та соціально-психологічну основи. Психофізіологічний аспект формування креативності як творчої спрямованості особистості проявляється в тому, що в будь-якій ситуації у людини виникає рефлексорна модель діяльності, яка характеризується динамічністю і реалізується як співставлення стереотипу і варіотипу. Варіотип завжди виникає як продукт взаємодії попередніх напрацьованих зв'язків. При цьому чим більше компонентів варіотипу включає нейродинамічна структура, тим гостріше переживається особистістю творчий процес. Психофізіологічна природа творчості ґрунтується і на твердженні, що здійснення творчого процесу, підтримання активності особистості, окрім мозку, здійснюють інші функціональні системи організму.

Щодо соціально-психологічної природи творчості, то вона проявляється як вибіркова спрямованість особистості під впливом соціальних факторів. Сьогодні вчені єдині у визнанні здатності всіх дітей до творчості. В. О. Сухомлинський стверджував, що дітей, нездатних до творчої діяльності, немає. Але зазначав, що всеосяжне обдарування – це виняток. Як правило, діти виявляють творчі здібності до певних видів діяльності. І завдання школи, вчителів – виявити ці схильності, допомогти розвинути кожній дитині її здібності. Разом з тим В. О. Сухомлинський вважав, що творчості дітей треба вчити, оскільки ми вчимо читати, розв'язувати задачі, оскільки визначальним фактором розвитку творчих здібностей є соціальний, і зокрема навчання і виховання як цілеспрямований вплив на формування особистості вихованців, і з іншого боку, як забезпечення психолого-педагогічного супроводження розвитку вихованця в процесі його життєтворчості.

Серед умов і факторів, що обумовлюють творчу діяльність і які, на наш погляд, мають урахувувати педагоги і вихователі (в т. ч. і батьки), ми виділяємо три групи:

- умови і фактори, що викликають творчу діяльність: пізнавальні потреби, естетичні потреби, потреба в самореалізації, самовираженні. Залежно від наявних потреб формується мотивація діяльності, бажання, схильності. Мотивація в психології і педагогіці трактується як рушійна сила діяльності суб'єкта (в даному випадку творчості), вона не лише викликає творчу діяльність, але й формується у самому творчому процесі і дозволяє мобілізувати резерви психічного розвитку особистості учня, сформувати "рефлекс мети". У теорії І. Павлова "рефлекс мети" – основа життєвої енергії людини, який підкоряє її цілісно, захоплює, надихає на пошук. Ще Й. Г. Песталоцці, обґрунтовуючи свою теорію розвивального навчання, писав, "що дитина – не посудина, яку слід наповнити, а факел, який слід запалити". Ця позиція співзвучна з положеннями Г. С. Костюка, який пов'язує розвиток особистості з розвитком її свідомості та суб'єктності. У становленні суб'єктності він виділяє два етапи: перший – включення людини у суспільну діяльність, в процесі якої формується свідомість – "внутрішнє середовище"; на другому – зростає значення "внутрішнього середовища" – системи психічних властивостей, що склалася в процесі її взаємодії з навколишнім середовищем. Це "внутрішнє" і стає фактором подальшого розвитку особистості, її саморуху від нижчих до вищих форм взаємовідносин із зовнішнім світом, спонукає до творчості, самовдосконалення;

- умови і фактори, що забезпечують творчу діяльність: знання, вміння і навички (досвід), певний рівень розвитку пізнавальних процесів. Простежується така ієрархія: знання – уміння – майстерність – творчість. Принагідно слід нагадати відомі афоризми: "Пуста голова не мислить" (М. Бердяєв), "Щоб лампада горіла – треба підливати масла" (Й. Г. Песталоцці);

- фактори, що стимулюють і підтримують творчу діяльність: усвідомлення особистістю власної безпеки. Це дає змогу відчути, що діяльність схвалюється, підтримується, критика спрямовується не на засудження діяльності чи поглядів, а на

представлення іншої позиції та запрошення до співставлення, порівняння, аналізу. Таке ставлення педагога стосовно вихованця формує в останнього віру у власні сили, націлює його на повніше використання своїх можливостей, на усвідомлення справедливого ставлення, довіри до нього. Надання учневі (вихованцю) психічної свободи, можливості використати свою особистість; бути собою, вільно висловлювати свої думки, почуття, вибирати для себе вид діяльності. Така свобода, на думку психологів, створює стан психологічного комфорту, збільшує відкритість, послаблює напругу, приводить до вироблення відповідальності за свої вчинки.

Важливою умовою підтримання творчої діяльності є заохочення і педагогічна підтримка творчої діяльності учня, досягнення ним певних успіхів. Успішність діяльності виступає стимулом, джерелом енергії для продовження і поглиблення творчих пошуків.

На сучасному етапі (90-ті рр. XX і поч. XXI ст.) розробляються технологічні підходи до формування творчої особистості: діяльнісний, особистісно орієнтований, акмеологічний, компетентнісний.

Виходячи з викладених вище теоретичних міркувань, основними шляхами формування творчої особистості у педагогічному процесі ми вважаємо:

- формування готовності вчителя до розвитку творчого потенціалу вихованців;
- посилення уваги до формування особистісної готовності учнів до творчої пізнавальної діяльності, розвитку своїх здібностей, громадянської позиції, і усвідомлення ними своїх соціальних і професійних намірів від навчальної діяльності. Під час усього періоду навчання учня у школі він має бути включений в атмосферу глибокої пошани, культу творчо-пізнавальної діяльності, тісного зв'язку з життям, сьгоднішніми проблемами суспільства. Цьому сприяє збільшення питомої ваги творчих видів діяльності у навчальному процесі – проблемних методів, семінарів, дискусій, ділових ігор; самостійної науково-дослідної роботи учнів старшої ланки – анотації, реферати, наукові розвідки з певної проблеми, виконання проблемних завдань під час контролю навчальних досягнень учнів, робота в проблемних наукових гуртках, участь в олімпіадах, конкурсах учнівських наукових робіт, в роботі МАН, в науково-практичних конференціях тощо.

Розв'язання завдань формування творчої особистості потребує і суттєвих зрушень у дидактичній системі школи, відходу від традиційної в основному репродуктивної, знаннєвої системи навчання до гуманістичної особистісно зорієнтованої, модульно-розвивальної, в якій би зросла роль самостійної творчої роботи учнів, самостійного опрацювання наукової літератури з наступними індивідуально-груповими формами занять та рейтинговим контролем знань. Але головне – це увага до індивідуальності кожного учня, надання йому певної інтелектуальної та академічної свободи у поєднанні з вихованням почуття власної гідності і відповідальності. Кожний випускник школи має бути людиною творчою, самодостатньою.

Наразі йде розробка теоретико-методичних питань ефективного управління процесом становлення творчої особистості. Психологи застерігають, що слід утримуватися від надто оптимістичних очікувань, бо, на думку В. В. Рибалки, точних рецептів щодо того, як формувати творчу особистість, поки що немає. Існуючі уявлення про природу творчості та творчої особистості носять гіпотетичний характер. Тому використовувати ці уявлення та моделі треба обережно, особливо зважаючи на індивідуальний характер процесу творчості, наявність у кожної людини індивідуального стилю творчої діяльності [8].

Література

1. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психологические очерки : книга для учителя / Лев Семенович Выготский. – М. : Просвещение, 1991. – 93 с.
2. Гильбух Ю. З. Умственно одаренный ребенок: Психология, диагностика, педагогика / НИИ психологии / Юрий Зиновьевич Гильбух. – К. : ВО "Укрвузполіграф", 1992. – 83 с.
3. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Григорій Савич Костюк ; упор. В. В. Андрієвська, Г. О. Балл, О. Т. Губко, О. В. Проскура ; за ред. Л. М. Проколієнко. – К. : Радянська школа, 1989. – 608 с.
4. Моляко В. О. Концепція виховання творчої особистості / Валентин Олексійович Моляко // Рад. школа. –1991. – № 5. – С. 47–51.

5. Лук А. Н. Психология творчества / Александр Наумович Лук. – М. : Наука, 1978. – 127 с.
6. Пономарев Я. А. Психология творчества и педагогика / Яков Александрович Пономарев. – М. : Педагогика, 1976. – 280 с.
7. Психология творчества: общая, дифференциальная, прикладная / отв. ред. Я. А. Пономарев. – М. : Наука, 1990. – 224 с.
8. Рыбалка В. В. Психология развития творческой личности / Валентин Васильевич Рыбалка. – К., 1996. – 234 с.
9. Роменец В. А. Історія психології ХХ століття / Володимир Андрійович Роменець, Ірина Петрівна Маноха. – К. : Либідь, 1998. – 989 с. – С. 352–353.
10. Роменець В. А. Психологія творчості / Володимир Андрійович Роменець. – К. : Вища школа, 1971. – 247 с.
11. Рубинштейн С. Л. Принцип творческой самореализации / Сергій Леонідович Рубинштейн // Вопросы философии. – 1989. – № 4. – С. 89–95.
12. Сисоєва С. О. Підготовка вчителя до формування творчої особистості : монографія / Світлана Олександрівна Сисоєва. – К. : Поліграфкнига, 1996. – 405 с.
13. Сухомлинський В. О. Людина неповторна / Василь Олександрович Сухомлинський // В кн.: В. О. Сухомлинський. Вибрані твори : в 5 т. – К. : Рад. школа, 1977. Т. V. – 1977. – С. 80–96.
14. Энгельмейер П. Теория творчества [Электронный ресурс] / Петр Климентьевич Энгельмейер. – Либроком, 2010. – 208 с. – Режим доступа: <http://www.tovievich.ru>. – Назва з екрана.

УДК 378:[177.7:392](73)

ФІЛАНТРОПІЧНІ ТРАДИЦІЇ У США: СУБ'ЄКТИ БЛАГОДІЙНИЦТВА У СФЕРІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Красуля А. В.

Здійснено аналіз особливостей благодійницької діяльності різних верств американського суспільства. Проаналізовано приклади благодійної підтримки освітніх закладів. Визначено чинники, що зумовлюють формування філантропічних традицій, та суб'єкти благодійництва у сфері вищої освіти.

Ключові слова: благодійницька діяльність, суб'єкти, філантропічні традиції, соціальний капітал.

Осуществлен анализ особенностей благотворительной деятельности различных слоев американского общества. Проанализированы примеры благотворительной поддержки образовательных учреждений. Определены факторы, обуславливающие формирование филантропических традиций, и субъекты благотворительности в сфере высшего образования.

Ключевые слова: благотворительная деятельность, субъекты, филантропические традиции, социальный капитал.

This paper presents an overview of charitable activities of various social groups in the United States, and analyzes examples of philanthropic support of educational institutions. In the process, it determines factors influencing the formation of traditions and patrons of charity in the field of higher education.

Key words: charity, patrons, philanthropic traditions, social capital.

Постановка проблеми. Вивчення зарубіжного досвіду управління університетом, а саме дослідження позитивного досвіду диверсифікації ресурсних джерел в університетах США, нам вбачається своєчасним, оскільки досягнути успіху у справі перебудови національної освіти України неможливо без урахування досягнень прогресивної світової теорії та практики. Важливість долучення України до зарубіжних досягнень підкреслено у стратегічному документі – “Стратегія інноваційного розвитку України на 2010–2020 роки в умовах глобалізаційних викликів” (проект) [3]. Особливо важливим є вивчення досвіду країн, університети яких посідають високі місця в міжнародних академічних рейтингах. США, безсумнівно, є однією з таких країн. Протягом багатьох років американська нація формувала філантропічну свідомість. Меценатство, добродійна діяльність були частиною суспільного життя і в Україні до революції 1917 року, але за роки Радянського Союзу філантропічний дух було майже викорінено. Сьогодні в сфері вищої освіти, особливо нашої держави, знов відроджуються такі поняття, як “благодійність” та “меценатство”. На відміну від нашої країни, де революція перервала процес перетворення “дикого капіталізму” в капіталізм цивілізований, в Америці традиція благодійності зростала і міцніла, охоплюючи всі сфери життя. Освіта, охорона здоров'я, культура, фундаментальні науки отримують постійно величезні впливання від приватних благодійних фондів [6]. Кожне суспільство прагне знайти шляхи залучення приватної та громадської ініціативи для надання якісних освітніх і наукових послуг, зокрема шляхом благодійних внесків та фандрейзингових кампаній [7]. Згідно з дослідженими джерелами [1; 5; 6; 9] американське суспільство має вагомий історичний досвід доброчинності у сфері освіти та науки, який доцільно вивчити з метою використання прогресивних ідей в управлінні ВНЗ України. Але як кожне явище, благодійність має дві сторони однієї медалі. Таким чином, доцільність наукового вивчення фандрейзингової діяльності, зокрема філантропічних традицій в університетах США, зумовлено необхідністю подолання низки суперечностей у розвитку системи вітчизняної вищої освіти (ВО):

- між зростаючими вимогами сучасного суспільства до якості освітніх послуг та недостатнім рівнем готовності ресурсного забезпечення системи вітчизняної вищої освіти, необхідного для їх задоволення;

- між необхідністю інтеграції вітчизняних ВНЗ до Європейського простору вищої освіти (ЄПВО) і недостатньою державною і громадською підтримкою інноваційного пошуку нових методів управління ВНЗ;

- між об'єктивною потребою всебічного аналізу зарубіжного досвіду здійснення модернізації управління ВО та відсутністю його системного вивчення й узагальнення у вітчизняній педагогічній теорії та практиці.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В Україні розробленням проблем розвитку вищої освіти та її фінансування займаються В. Андрущенко, Ю. Бенедик, Т. Боголіб, А. Даниленко, М. Згуровський, В. Козаков, К. Корсак, В. Кремінь, В. Куценко, К. Левківський, В. Луговий, С. Ніколаско, В. Огнев'юк, Т. Фінікова. Історичні аспекти благодійницької діяльності досліджувалися вітчизняним ученим Н. Сейко [2]. Разом із тим у педагогічній теорії недостатньо розроблено проблему диверсифікації джерел фінансування для реалізації місії університету. Вирішення поставленої проблеми становить **мету дослідження**, яка сформульована нами як характеристика чинників, що впливають на розвиток благодійності в американському суспільстві, виявлення суб'єктів благодійництва у сфері вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. В Стародавньому Римі на рубежі старої і нової ери жив багатий патрицій, великий землевласник Гай Цильній Меценат. Маючи значні статки, він безкорисливо надавав допомогу римським поетам свого часу. Згодом ім'я Меценат стало прозивним. Так стали називати багатих людей, які підтримували культуру, будували храми, сирітські будинки, лікарні на свої кошти. Благодійна підтримка меценатів, спонсорів, випускників, батьків, викладачів і співробітників допомагає вишу у забезпеченні студентів можливостями світового рівня, залученні кращих викладачів та створенні науково-дослідних центрів, а також забезпечує довгострокову фінансову стабільність університету [5]. Залучення ресурсів, а саме, фандрейзинг або благодійна діяльність, дозволяє університету долати труднощі, що стоять перед вищою освітою сьогодні. З метою виявлення особливостей філантропічних традицій в американському суспільстві проаналізуємо благодійні традиції сучасності, зокрема в сфері вищої освіти. Коли в грудні 2012 року Морт Цукерман (Mort Zuckerman), нью-йоркський магнат у сфері нерухомості та ЗМІ, пожертвував 200 мільйонів доларів Колумбійському університету на створення дослідного інституту імені Мортімера Цукермана, він зробив це з пафосом, відповідним такої нагоди: на прес-конференцію були запрошені два нобелівські лауреати, президент університету, мер міста та журналісти з провідних нью-йоркських видань. Більшість з 12 інших пожертвувань, зроблених торік, сума яких перевищувала 100 мільйонів доларів, висвітлювалися в пресі з таким же розмахом: серед них були 150 мільйонів доларів, пожертвованих Карлом Іканом (Carl Icahn) Медичній школі гори Синай (Mount Sinai School of Medicine), 125 мільйонів доларів, пожертвованих Філом Найтом (Phil Knight) Орегонському університету здоров'я і науки (Oregon Health & Science University) і 300 мільйонів доларів, пожертвованих Полом Алленом (Paul Allen) Інституту вивчення головного мозку імені Аллена в Сієтлі (Allen Institute for Brain Science). Якщо переглянути прес-релізи цих заходів або проїхати повз університетські будівлі, симфонічні зали, інститути, стадіони, названі на честь благодійників або заради такого випадку звернутися до історії великих пожертвувань, зроблених Рокфеллерами, Карнегі, Стенфордом і Дьюком, швидше за все можна зробити висновок, що історія благодійності в США – це історія епічної щедрості багатих американців. Насправді це не зовсім так. Одна з найбільш вражаючих особливостей благодійності в США полягає в тому, що люди, які найменше можуть дозволити собі робити пожертвування, віддають на благодійність найбільший відсоток своїх доходів. У 2011 році найзаможніші американці пожертвували на благодійність приблизно 1,3 % від своїх доходів. Для порівняння американці, що займають нижні щаблі соціальної драбини, пожертвували на благодійність у середньому 3,2 % від своїх доходів. Відносну щедрість бідних американців підкреслює також і те, що на відміну від представників середнього класу і заможних людей, більшість з них не мають можливості скористатися податковими пільгами для благодійників, тому що вони не вказують дані про пожертвування у своїй податковій декларації.

З'ясуємо, чому так відбувається? Американці з низьким рівнем доходів не можуть бути за своєю природою більш просоціальними, ніж інші. Проте деякі експерти вважають, що багаті люди, можливо, дійсно менш щедрі, оскільки особисте

прагнення до накопичення не узгоджується в їхній свідомості з ідеєю колективної взаємодопомоги. У минулому році Пол Піф (Paul Piff), психолог Каліфорнійського університету в Берклі, опублікував дослідження, в якому він встановив зв'язок між багатством і частішанням випадків неетичної поведінки: "Хоча гроші не обов'язково змінюють людину, – пояснив П. Піф у бесіді з репортерами журналу *New York*, – багаті люди дещо частіше схильні ставити свої власні інтереси вище інтересів інших людей" [8]. Дослідження звичок дарування, характерних для різних соціальних класів, яке зробив П. Піф показало, що вони зумовлені складною сукупністю чинників. У ході серії контрольованих експериментів люди з низьким рівнем доходів, а також люди, які вважають, що вони знаходяться на нижчих щаблях соціальної драбини, продемонстрували більшу щедрість, маючи на руках меншу кількість благ, ніж представники вищих верств суспільства. Варто зазначити, що коли представникам обох груп показали відео про дітей-жебраків, рівень співчуття у групи заможних людей почав зростати, й обидві групи продемонстрували практично однакове бажання допомагати нужденним. Якщо дослідження П. Піфа доводить, що демонстрація бідності підштовхує до щедрості, чи може так статися, що ізоляція заможних американців від людей, що живуть у бідності, є причиною їх відносної скупості? Патрік Руні (Patrick Rooney), помічник декана школи філантропії університету Індіани (Indiana University School of Philanthropy), пояснив, що, якщо людина часто стикається з проблемами і сама змушена заробляти на життя, то вона більшою мірою здатна відчувати співчуття. Його точка зору знайшла підтвердження в дослідженні, нещодавно проведеному вченими з видання *The Chronicle of Philanthropy*, в межах якого було проаналізовано звички дарування американців з різних районів країни. Вчені виявили, що люди, які проживають у менш багатих районах, жертвували дещо більше у відсотковому співвідношенні, ніж жителі фешенебельних районів. Однак дослідники виявили ще один цікавий факт: поведінка багатих людей розрізняється залежно від соціального складу громади, у якій вони живуть. Заможні люди, які живуть у гомогенному співтоваристві таких же, як вони, заможних людей – це райони, де більше 40 % сімей заробляють не менше 200 тисяч доларів на рік – виявилися менш щедрими, ніж такі ж заможні люди, що проживають у більш диверсифікованому соціально-економічному оточенні. Науковці зробили припущення, що ізоляція від нужденних співгромадян може притупляти імпульси щедрості. Заможність дарувальника впливає не тільки на те, скільки він дає грошей, але і кому. Бідні люди, як правило, жертвують релігійним організаціям і громадським благодійним фондам, тоді як багаті частіше воліють підтримувати коледжі та університети, художні галереї та музеї. З 50 великих пожертвувань, зроблених приватними особами в 2012 році, 34 було передано освітнім закладам, більшість з яких – це коледжі та університети, такі як Гарвард, Колумбійський університет і Берклі, де навчається національна та світова еліта. Дев'ять з цих великих пожертвувань отримали музеї та художні галереї, такі як Художній музей Метрополітен, а інші пожертвування були передані медичним центрам і модним благодійним фондам, таким як *Central Park Conservancy*. Жодне з них не було направлено в організацію соціального забезпечення або в благодійний фонд, який у першу чергу піклується про потреби бідних. Велику частину пожертвувань, зроблених багатими людьми, було передано в елітні приватні школи, а зовсім не в найбільші національні громадські організації, такі як фонд *Дорога разом*, *Армія порятунку* або в фонд *Нагодуємо Америку* [9].

Висновки. Американська система вищої освіти є міжнародним авторитетом як модель досконалості завдяки кільком унікальним характеристикам, а саме: академічній свободі, ґрунтовній гуманітарній освіті, професійним програмам MBA, якісній науковій підготовці аспірантів та докторантів. Ще одна відмінна риса американської вищої освіти є її професійний стратегічний підхід до залучення ресурсів, що забезпечують важливе джерело доходу вишів в умовах скорочення державної підтримки університетів і збільшення витрат на навчання, а також глобальної конкуренції [4]. В основу американської системи благодійності і податкового кодексу покладено ідею про те, що приватні особи здатні приймати більш правильні рішення щодо соціальних інвестицій, ніж уряд. Індивідуальна філантропія завжди вважалася честю, до того ж американці схильні вважати, що великий незалежний благодійний сектор є важливим фактором, що підтримує громадянські почуття [1]. Незважаючи на те, що здебільшого благодійність працює в інтересах елітарних інституцій, у ставленні

американців до філантропії є щось, чим можна пишатися, зокрема соціальним капіталом, який будується за допомогою індивідуальної участі громадян та волонтерської діяльності.

Література

1. Верховгляд О. Розвиток американського законодавства у сфері вищої освіти в ХХ–ХХІ сторіччі / О. Верховгляд, Ю. Романовська, О. Романовський // Вища освіта. – 2010. – № 5/6. – С. 68–78.
2. Сейко Н. А. Добročинність у сфері освіти України (ХІХ початок ХХ – століття) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.05 “Соціальна педагогіка” / Н. А. Сейко. – Луганськ, 2009. – 46 с.
3. Стратегія інноваційного розвитку України на 2010–2020 роки в умовах глобалізаційних викликів (проект) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://kno.rada.gov.ua/komosviti/control/uk/publish/article?art_id=47920&cat_id=46017&showHidden=1. – Назва з екрана.
4. Управління інноваційним розвитком освіти в суспільстві ризику : монографія / за ред. проф. А. А. Сбруєвої. – Суми : Вид-во СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2012. – 460 с.
5. Джонстоун Б. Финансирование и доступность высшего образования: международные сравнительные исследования оплаты обучения и мер финансовой поддержки / Б. Джонстоун // Семинар “Финансирование и доступность высшего образования”, Урал. гос. Унив-т, 15 июня 2006 г. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://unimgmt.eunnet.net/unimg/N2\(16\)_2001/win](http://unimgmt.eunnet.net/unimg/N2(16)_2001/win). – Название с экрана.
6. Улицкая Л. Роскошь, доступная каждому / Людмила Улицкая // Благотворительность в России. – 2009. – № 1. – С. 11–17.
7. Управление в высшей школе: опыт, тенденции, перспективы. Руководство авторского коллектива В. М. Филипов. – М. : Логос, 2006. – 488 с.
8. The Money-Empathy Gap [Electronic Resource] / Lisa Miller // New York Journal. – 2012. – July, 1. – Mode of access: <http://nymag.com/news/features/money-brain-2012-7/>. – Назва з екрана.
9. Why the Rich Don't Give to Charity [Electronic Resource] / Ken Stern // 2013. – March, 20 – Mode of access: <http://www.theatlantic.com/magazine/archive/2013/04/why-the-rich-dont-give/309254/>. – Назва з екрана.

УДК 37.015.31:17.022.1

МОРАЛЬНО-ЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПЕДАГОГІЦІ УКРАЇНИ В ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХХ СТ.

Лещенко М. Є.

У статті розглядаються мета та зміст морально-етичного виховання в Україні II пол. ХХ ст. Показано, що цей процес був обумовлений державною ідеологією і політикою. Мета виховання була орієнтована на моральний вигляд особистості, її морально-етичні принципи, активну життєву позицію. Порізно радянські науковці розуміли і зміст морально-етичного виховання.

Ключові слова: морально-етичне виховання, мета морально-етичного виховання, зміст морально-етичного виховання, комуністичне виховання, моральний вигляд особистості, моральність, морально-етичні принципи.

В статье рассматриваются цель и содержание морально-этического воспитания в Украине II пол. ХХ в. Показано, что этот процесс был обусловлен государственной идеологией и политикой. Цель воспитания была ориентирована на нравственный облик личности, ее морально-этические принципы, активную жизненную позицию. По-разному советские ученые понимали и содержание морально-этического воспитания.

Ключевые слова: морально-этическое воспитание, цель морально-этического воспитания, содержание морально-этического воспитания, коммунистическое воспитание, нравственный облик личности, нравственность, нравственные принципы.

The study looks at the purpose and content of moral and ethical upbringing in Ukraine in the second half of the 20th century. It shows that this process was determined by the state ideology and regulations. The purpose of upbringing was oriented toward moral make-up of a person, his or her moral and ethical principles, active life attitude. There were different interpretations of the content of moral and ethical upbringing among soviet scientists.

Key words: moral and ethical upbringing, purpose of moral and ethical upbringing, content of moral and ethical upbringing, communist upbringing, moral make-up of a person, morality, moral and ethical principles.

Актуальність проблеми. У складному процесі формування особистості чільне місце належить морально-етичному вихованню, оскільки зміст морального виховання учнів зумовлений потребами і вимогами суспільства до формування всебічно розвиненої особистості, рівнем його моральності. З огляду на це, завдання морального виховання – формування національної свідомості й самосвідомості, прагнення жити в гармонії з природою, свідомої дисципліни, обов'язку та відповідальності, поваги до закону, до старших, до жінки [9, с. 251]. Завданням морально-етичного виховання є також формування таких якостей особистості, в яких виявляється її ставлення до самої себе як до людини і до члена колективу. Це – чесність і правдивість, почуття честі і людської гідності, самокритичність, принциповість тощо.

Моральне виховання – виховна діяльність школи і сім'ї, що має на меті формування стійких моральних якостей, потреб, почуттів, навичок і звичок поведінки на основі засвоєння ідеалів, норм і принципів моралі, участь у практичній діяльності.

Проблемі морально-етичного виховання приділялась значна увага здавна. Оскільки воно є основою становлення системи цінностей людини. Ті підвалини моральності, які закладаються в дитинстві, впливають і обумовлюють все подальше життя особистості, її установки, поведінку, відношення до інших людей тощо.

Дану проблему вивчали такі видатні педагоги як В. О. Сухомлинський, К. Д. Ушинський, А. С. Макаренко, С. Ф. Русова, Я. Ф. Чепіга, Я. А. Коменський та ін.

На сучасному етапі розвитку педагогічної і психологічної науки проблемі морального виховання приділяли увагу у філософських, психологічних і педагогічних дослідженнях ХХ ст. В. П. Андрущенко, Г. П. Васянович, І. А. Зязюн, М. Й. Красовицький, В. Г. Кремень, С. О. Сисоєва, О. В. Сухомлинська, М. Д. Ярмаченко,

К. І. Чорна та ін. Прийоми і методи морального виховання розкрито у працях Т. І. Цвєлиха, М. Й. Боришевського, Д. І. Водзінського, Р. Х. Шакурова та інших освітніх діячів України. Багато з дослідників пропонували свою “методику” виховання моральності людини.

Метою публікації є висвітлення проблеми постановки мети та визначення змісту морально-етичного виховання у вітчизняній педагогічній думці II пол. XX ст.

Основний виклад. У дослідженні теорії морального виховання досить істотне місце займає наукове обґрунтування його мети як об’єктивної характеристики, в якій знаходить свій закономірний вияв його результат. Дослідники визначають, що мета процесу морально-етичного виховання є основою для побудови такої педагогічно-виховної діяльності, яка спрямована на формування моральності особистості.

У 40–50-ті рр. XX ст. головною метою виховання проголошували всебічний і гармонійний розвиток особистості, а основоположні ідеї в обґрунтуванні цілей морально-етичного виховання виводилися з марксистсько-ленінського вчення про сутність комуністичної моралі та шляхи морального розвитку суспільства. Тому при визначенні його цілей, як правило, виходили з етичних вимог до особистості. М. І. Болдирєв зазначав, що для того, щоб підростаючі покоління змогли успішно будувати та побудувати комунізм, вони мають бути виховані в дусі високих вимог комуністичної моралі [3, с. 4].

У педагогічній літературі 40–50-х рр. XX ст. найважливіші напрями морально-етичного виховання визначалися за допомогою виділення частин, у яких знайшли відображення ідейно-політичні та моральні вимоги до морального вигляду радянської людини, при цьому їх перелік був досить обширний і відрізнявся варіативністю.

Найчастіше до числа завдань морально-етичного виховання відносили формування радянського патріотизму і пролетарського інтернаціоналізму (відносин до Батьківщини, інших країн і народів), колективізму, критичного ставлення до буржуазної ідеології, соціалістичного ставлення до праці і суспільної власності, свідомої дисципліни, культури поведінки, чесності та правдивості, відносин між людьми на основі соціалістичного гуманізму. Також до завдань морально-етичного виховання відносили форсування таких якостей особистості, в яких виявляється її ставлення до самої себе як до людини і до члена колективу. Це – чесність і правдивість, почуття честі і людської гідності, самокритичність, принциповість тощо [10, с. 9].

У радянський період на розвиток теорії морально-етичного виховання, як і всієї педагогічної науки, значно впливали державна ідеологія і політика, засновані на марксистсько-ленінському вченні про комуністичну мораль. Так, у 60–80-ті рр. цільові установки морально-етичного виховання визначалися на основі прийнятої Програми КПРС (1961 р.) і наступних рішень партійних з’їздів. У цих умовах мета морально-етичного виховання орієнтувалася на систему зовнішніх вимог до морального вигляду особистості.

Особливості визначення цільових установок ілюструє позиція О. С. Богданової, О. Д. Калініної, М. Б. Рубцової, відповідно до якої метою морально-етичного виховання молоді є формування у неї як загальнолюдських норм поведінки, так і таких соціалістичних моральних цінностей, які народжені в ході боротьби трудящих проти експлуатації, боротьби за свободу, соціальну рівність, щастя та мир [1, с. 4].

Кінцевим результатом морально-етичного виховання вважали моральні якості. В такому випадку мета морально-етичного виховання виражається в тих конкретних якостях особистості, які необхідно і можливо сформувати у школярів на кожному етапі їх вікового розвитку.

У педагогіці проблема формування конкретних якостей особистості як цільової установки здійснення виховної роботи була поставлена А. С. Макаренком. Він вважав, що якості особистості виступають кінцевим результатом виховання і тому є його цілями. “Цели воспитательного процесса, – зазначав він, – должны всегда ясно ощущаться воспитательной организацией и каждым воспитателем в отдельности. Они должны составлять основной фон педагогической работы, и без ощущения развернутой цели никакая воспитательная деятельность невозможна. Эти цели и должны выражаться в проектируемых качествах личности, в картинах характеров и в тех линиях развития их, которые определенно намечаются для каждого отдельного человека” [4, с. 106].

Поняття “зміст морального виховання” як конкретизація загальних його цілей у радянській педагогіці застосовувалося досить рідко, але навіть у цих випадках автори включали в нього сукупність досить різнопланових категорій.

І. С. Марьєнко розглядав зміст морального виховання як підбір необхідних видів діяльності, що викликаються ними відносин та умов їх реалізації, на основі яких відбувається формування позитивного поведінки вихованців. Саме такий зміст морального виховання реалізується в різних організаційних формах і за допомогою різноманітних методів і методичних прийомів [5].

М. І. Болдирєв, вважаючи найважливішою виховною функцією школи залучення учнів у різноманітну діяльність і регулярне роз'яснення і привчання до виконання правил соціалістичного співжиття, вказував, що організація морального досвіду учнів у поєднанні з різними формами і прийомами їх переконання складає основний зміст процесу морально-етичного виховання, що здійснюється в школі [3].

Конкретизації основного складу завдань морально-етичного виховання в 60-ті рр. певною мірою сприяв Моральний кодекс будівника комунізму, що став ідейною основою, що визначала весь процес морально-етичного виховання учнів [6]. Моральний кодекс включав сукупність моральних відносин, які визначали принципи і норми моральної поведінки особистості і виступали в якості її морального ідеалу.

Розглядаючи моральне виховання як найважливішу складову частину комуністичного виховання, І. А. Каїров і Ф. Н. Петров вважали, що “этот процесс имеет целью воспитание подрастающих поколений в духе нравственных принципов, сформулированных в моральном кодексе строителя коммунизма, формирование моральных качеств, необходимых активным строителям коммунизма” [8, с. 119–120]. На думку вчених, принципи, зафіксовані в моральному кодексі, висловлювали цілісність моральної свідомості особистості.

Принципи Морального кодексу були класифіковані І. С. Марьєнком, і таким чином був визначений основний склад субцілей морально-етичного виховання, які розкривають моральні риси особистості соціалістичного типу, позначені ще в перші роки будівництва соціалізму. “По значению нравственные принципы, сформулированные в моральном кодексе, можно классифицировать по группам, которые составят общие задачи нравственного воспитания и самовоспитания учащихся, – говорил І. С. Марьєнко. – Эти группы принципов тесно связаны между собой и в реальной действительности не выступают изолированно друг от друга” [5]. У запропонованій автором класифікації виділено п'ять груп принципів, серед яких:

1) моральні принципи як узагальнені вимоги суспільства до особистості, в яких виражені відданість справі комунізму, любов до соціалістичної Батьківщини, висока свідомість громадського обов'язку, непримиренність до ворогів комунізму, а також нетерпиме ставлення до порушників громадських інтересів;

2) принципи, які стосуються відносин учнів до інших народів і націй (почуття радянського патріотизму і пролетарського інтернаціоналізму, нетерпимість до національної і расової неприязні, мужність і хоробрість, готовність виконувати свій громадянський обов'язок із захисту Батьківщини);

3) принципи, що відображають сумлінне ставлення до праці на благо суспільства і турботу про збереження і примноження суспільного надбання;

4) принципи, що розкривають ставлення учнів до інших людей (колективізм, товариська взаємодопомога, гуманізм, взаємна повага між людьми);

5) принципи, що охоплюють ставлення школярів до норм і правил комуністичного гуртожитку (чесність і правдивість, моральна чистота, простота і скромність у суспільному та особистому житті, непримиренність до дармоїдства, кар'єризму, користоловства).

До кінця 70-х рр. вимоги до морального вигляду радянської людини в концентрованому вигляді були втілені в нову, інтегральну мету морального виховання, сформульовану в доповіді генерального секретаря Л. І. Брежнєва на XXV з'їзді КПРС і висвітлену потім у педагогічних дослідженнях, – формування активної життєвої позиції [7].

Активна життєва позиція радянської людини розглядалася як прояв моральної активності у всіх сферах людської діяльності (трудова, суспільно-політична, моральної і т. д.), її готовність до практичної дії на користь суспільству. Розкриваючи педагогічний зміст активної життєвої позиції, автори як і раніше включали в нього

загальні вимоги до соціальної зрілості особистості, що матеріалізуються як стійкі, свідомі ставлення особистості до суспільства, праці, до себе і інших людей, зумовлені системою соціальних цінностей.

Подальша наукова розробка категорій змісту і завдань морально-етичного виховання пов'язана з розвитком в останній чверті ХХ ст. його особистісно орієнтованої концепції, що звернула дослідників до вивчення психологічного боку моральності особистості.

На необхідність особистісно орієнтованого підходу до визначення цілей морального виховання вказувала Л. І. Божович. Вона вважала, що для організації виховної роботи дуже важливо визначити, які особистісні якості повинна мати вихована дитина. З цією метою, на її переконання, “надо создать конкретный образец поведения и деятельности ребенка, определить тот комплекс особенностей его личности, к формированию которого должна стремиться педагогика на данном этапе возрастного развития ребенка” [2, с. 16].

Висновки. У педагогіці проблема визначення цілей морально-етичного виховання як конкретних якостей особистості, складових прогнозованого результату виховного процесу в той чи інший віковий період розвитку дитини, і необхідності послідовного їх ускладнення ставилася з кінця 60-х рр. ХХ ст. Теоретичні дослідження зводились до того, що основним завданням морально-етичного виховання є перетворення уявлень та знань про моральні норми у внутрішні збудники розвитку школяра (совість, честь, обов'язок, гідність), в навички і звички моральної поведінки, невід'ємні для людини якості в системі моральних відносин розвиненого соціалістичного суспільства.

Література

1. Богданова О. С. Этические беседы с подростками : кн. для учителя / О. С. Богданова, О. Д. Калинина, М. Б. Рубцова. – М. : Просвещение, 1987. – 192 с.
2. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – М. : Просвещение, 1968. – 464 с.
3. Болдырев Н. И. Некоторые вопросы воспитания коммунистической морали в свете решений XIX съезда партии / Н. И. Болдырев // Советская педагогика. – 1952. – № 12. – С. 3–19.
4. Макаренко А. С. Сочинения : в 7 т. / А. С. Макаренко. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1958.
Т. 5. – 1958. – 558 с.
5. Марьенко И. С. Задачи нравственного воспитания школьников / И. С. Марьенко // Нравственное воспитание школьников / под ред. И. С. Марьенко. – М., 1969. – С. 28–42.
6. Марьенко И. С. Человек будущего воспитывается сегодня / И. С. Марьенко // Из опыта нравственного воспитания школьников / под ред. И. С. Марьенко. – М., 1964. – С. 16–17.
7. Материалы XXV съезда КПСС. – М. : Политиздат, 1976. – 213 с.
8. Педагогическая энциклопедия : в 4 т. / гл. ред. И. А. Каиров, Ф. Н. Петров. – М. : Советская энциклопедия, 1964–1966.
Т. 3. – 1968. – 880 с.
9. Фіцула М. М. Педагогіка : навч. посіб. для студентів вищих навчальних закладів освіти / М. М. Фіцула. – К. : Академвидав, 2003.
10. Цвелих Т. І. Методика морального виховання дітей молодшого і середнього шкільного віку : метод. посіб. для вчителів / Т. І. Цвелих, Д. Л. Ваккер, С. С. Коваленко. – К. : Рад. школа, 1974. – 144 с.

УДК 378.4(48):378.1.001.76(48)

ЕРЕСУНДСЬКИЙ УНІВЕРСИТЕТ ЯК ІННОВАЦІЙНА ФОРМА ІНТЕГРАЦІЇ У ВИЩІЙ ОСВІТІ СКАНДИНАВСЬКИХ КРАЇН

Логвиненко Т. О.

У статті обґрунтовується необхідність модернізації вищої освіти в контексті комплексу потреб і запитів кін. XX – поч. XXI ст. У зв'язку з цим розкривається інноваційна діяльність Ересундського університету як міжнародного об'єднання вищих навчальних закладів Данії та Швеції.

Ключові слова: академізм, Болонський процес, вища освіта, глобалізація, інтернаціоналізація, інновації, консорціум, якість навчання, мобільність, Ересундський університет, університет.

В статье обосновывается необходимость модернизации высшего образования в контексте комплекса потребностей и запросов конца XX – нач. XXI ст. В связи с этим раскрывается инновационная деятельность Эресундского университета как международного объединения высших учебных заведений Дании и Швеции.

Ключевые слова: академизм, Болонский процесс, высшее образование, глобализация, интернационализация, инновации, консорциум, качество обучения, мобильность, Эресундский университет, университет.

In the article the necessity of higher education modernization in the context of complex needs and demands of the late 20th – early 21st century are highlighted. In this connection the innovative activities of Oresund University as an international association of higher educational establishments in Denmark and Sweden are described.

Key words: academism, Bologna process, higher education, globalization, internationalization, innovations, consortium, quality of education, mobility, Oresund University, university.

Сучасну вищу освіту Європи, в тому числі – скандинавських країн, характеризують тенденції, що відтворюють різноманітність запитів і потреб кін. XX – поч. XXI ст.: економічних, політичних, соціальних, культурних та ін. Відповідно до вимог часу вони обумовлюють її модернізацію. До впливу на трансформацію вищої освіти науковці (В. Андрущенко, А. Бойко, С. Гончаренко, М. Дмитриченко, В. Данчук, П. Давидов, М. Євтух, В. Зубко, М. Згуровський, К. Корсак, В. Кремень, В. Козаков, В. Карамушка, В. Кузь, О. Ковальчук, В. Луговий, Н. Муліна, М. Михальченко, Н. Нічкало, В. Огнев'юк, В. Поліщук, А. Сбруєва, С. Сисоєва, Б. Хорошун, О. Язвінська та ін.) відносять багато чинників та її характерних ознак. Це процеси глобалізації, інтернаціоналізації, демократизації, перехід від постіндустріального до інформаційного суспільства. Важливе значення надається реалізації положень Болонської декларації, міжнародній і внутрішній інтеграції вищих навчальних закладів, їх урізноманітненню, автономії, розширенню завдань, взаємодії з промисловістю, функціонуванню науково-освітньо-промислових комплексів. Актуалізації набувають мобільність студентів і викладачів, створення єдиного освітнього простору, забезпечення якості навчання у відповідності зі зростаючими вимогами тощо.

Центральна роль у реалізації інновацій, модернізованих завдань вищої освіти відводиться університетам. Зарубіжні та вітчизняні вищі навчальні заклади вже мають позитивні досягнення в здійсненні трансформаційних процесів, що характеризує і вищу освіту скандинавських країн. У цьому контексті значний науковий інтерес становить функціонування університету в Ересундському регіоні Скандинавії. Але його досвід ще не знайшов відтворення у вітчизняних наукових дослідженнях.

Мета статті – розкрити певні інноваційні особливості діяльності міжнародного об'єднання – Ересундського університету.

Ересундський регіон уявляє з себе географічний простір двох країн (Данії та Швеції), який охоплює частини їхніх територій по обидві сторони існуючої між ними протоки Ересунд. Саме у цьому регіоні як втілення міжнародної взаємодії між вищими навчальними закладами Данії та Швеції й виникло міжнародне об'єднання –

консорціум ряду університетів під загальною назвою “Ересундський університет”. Цей консорціум ґрунтується на довготривалій спільній історії Данії та Швеції, їхній географічній близькості та прагненні до підвищення якості вищої освіти відповідно до вимог сучасності. Незважаючи на двонаціональне підґрунтя вищих навчальних закладів, що увійшли до консорціуму, їхня взаємодія виявилася однією з найбільш успішних у Європі. Сприяло співпраці навчальних закладів Ересундського регіону введення в дію у 2000 році мосту Ересунд, що з’єднав території Данії та Швеції. Якщо до цього сполучення між країнами було складнішим, то з появою мосту воно значно спростилося: відстань між Копенгагеном (Данія) і Мальме та Лундом (Швеція) може долатися дуже швидко (за 35–60 хв.).

Ересундський університет, як консорціум, об’єднує 14 вищих навчальних закладів, які розташовані у двох регіональних секторах: данському (10 закладів) та шведському (4 заклади). Деякі їх особливості представлені у таблиці 1.

Таблиця 1

Вищий навчальний заклад / країна	Рік заснування	Факультети / галузі	Річний бюджет	К-ть студентів / аспірантів / викладачів
Копенгагенський ун-тет (Данія) / (KU)	1479 р.	Юридичний, медичний, гуманітарний, природничі науки, соціальні науки, теологія	536,5 млн євро	35700/3405/6700
Лундський університет (Швеція) / (LU)	1666 р.	Юридичний, медичний, бізнесу, соціальні та гуманітарні науки, мистецький, теологія	552,5 млн євро	41000/3047/6006
Технічний університет Данії (Данія) / (DTU)	1829 р.	Інженерний, технологічний	204,4 млн євро	5794/600/2150
Королівський ветеринарний та сільськогосподарський ун-тет Данії (Данія) / (KVL)	1858 р.	Ветеринарія, сільське господарство, біологія та біотехнології, харчова промисловість, ландшафтний дизайн, економіка с/г	151,1 млн євро	3500/450/1600
Данський ун-тет фармакологічних наук (Данія) / (DFU)	1892 р.	Фармацевтика, наркотичне виробництво	35,1 млн євро	1200/140/350
Ун-тет Крістіанстад (Швеція) / (HKr)	1912 р.	Природничі, соціальні, гуманітарні науки; педагогічна освіта	41,4 млн євро	11179/0/495
Копенгагенська школа бізнесу (Данія) / (CBS)	1917 р.	Економіка бізнес, філологія, комунікація, культура	100,2 млн євро	11647/178/878
Королівська школа бібліотечної справи та інформаційної науки (Данія) / (DB)	1956 р.	Бібліотечна справа, інформаційні науки	12,1 млн євро	840/13/130
Ун-тет Роскільда (Данія) / (RUC)	1972 р.	Природничі, соціальні, гуманітарні науки; комунікація, журналістика, культура	77,6 млн євро	9360/232/463
Ун-тет Мальме (Швеція) / (Mah)	1998 р.	Природничі, соціальні, гуманітарні науки; педагогічна освіта, стоматологія	100 млн євро	21000/206/1100
ІТ ун-тет Копенгагена (Данія) / (ITU)	1999 р.	ІТ навчання, мультимедійні технології	20 млн євро	1347/35/220
Данський ун-тет освіти (педагогічний ун-тет) (Данія) / (DPU)	2000 р.	Педагогічна соціологія, філософія освіти, педагогічна психологія, педагогічна антропологія, науково-педагогічні дослідження	39,3 млн євро	4093/93/363
Шведський ун-тет с/г наук (SLU)	1862 р.	Сільське госп-во, біологія та біотехнології	240 млн євро	3340/830/3200

Діяльність Ересундського університету розпочалася у 1997 р. Спочатку це була взаємодія між університетами м. Копенгагена та м. Лунда. Поступово вона набула суттєвого кількісного збільшення, охоплюючи 150000 студентів (2005 р.). Виникла унікальна освітня сфера, в якій 12000 викладачів – дослідників стали широко реалізувати різні напрями спільної діяльності, базуючись на засадах Болонського процесу. Ересундський університет, як транскордонна регіональна кооперація навчальних закладів, об'єднав дослідників і студентів через кордони, здійснюючи співпрацю з промисловістю та урядовими колами. Вищі навчальні заклади університету стали справжніми “портами” знань, місцями, де зустрічаються глобальні потоки студентів і дослідників, ідеї та інновації [3].

Між університетами регіону відбувається різносторонній обмін освітньою інформацією, впроваджуються спільні навчальні курси. Студенти можуть певний період часу навчатися в іншому навчальному закладі. Існує і повне інтегроване навчання студентів у інших університетах. Ересундський університет відкритістю своїх курсів і програм для тих, хто прагне ними оволодіти, сприяє освіті студентів по обидві сторони Ересундського університетського регіону. Доцільно зазначити, що відкриття у 2001 р. Ересундського Літнього університету як нового інноваційного закладу, створило необхідні умови для вивчення різних курсів, що викладаються англійською мовою. У 2005 р. Літній університет презентував близько 80 навчальних курсів. Все це призводить до того, що вищі навчальні заклади регіону користуються значною популярністю серед студентів й інших регіонів. Наприклад, Лундський університет набирає значну частину студентів (більше 50 %) з-поза меж регіону.

Взагалі впродовж останніх років діяльність університету засвідчує зростання інтересу та прагнення молоді до одержання вищої освіти. Це ілюструють показники вступу абітурієнтів до вищих навчальних закладів. Так вступ на навчання у шведській частині Ересундського регіону (Sköne) зріс більше як на 53 %. Кількість бакалаврів (період 1998/1999 – 2003/2004 рр.) збільшилась із 8000 до 12500, а зі ступенем магістрів – з 7000 до 10300 осіб. У данському регіоні зросла кількість студентів у сфері гуманітарних та соціальних наук.

Характерно, що значний відсоток серед студентів – жінки: у Лундському університеті на поч. XXI ст. вони становили 54 %, а в університеті м. Мальме – 67 %. Спостерігається і така особливість. Склад студентів відтворює певні відмінності території за соціальною структурою населення, етнічною приналежністю тих, хто навчається. Зокрема, у Крістіанстадському університеті 84% студентів походили з родин, у яких їхні батьки були без вищої освіти. У Лундському – низький відсоток молоді робітничого походження. В університеті м. Мальме – найвищий показник на шведському освітньому просторі щодо набору студентів, які не мають шведського походження. До певної міри це пояснюється і специфікою програм і курсів, які пропонуються цими закладами. Університети – Крістіанстадський та у м. Мальме – пропонують порівняно з Лундським вищим навчальним закладом освіти, що має більшу практичну спрямованість на ринок праці (інженерів, учителів, медсестер). У Лундському університеті – високий рівень академізму навчання, ряд освітніх напрямів є дуже престижними. Все це породжує жорсткий конкурс при вступі.

Суттєвою особливістю вищої освіти Ересундського регіону є значна кількість студентів-іноземців. Це пояснюється різними чинниками. По-перше, право вступу до Ересундського університету надається представникам усіх скандинавських країн. Це призвело на практиці до збільшення кількості студентів із Швеції і Норвегії до навчання у Копенгагені, переважно для вивчення медицини, архітектури, ветеринарії, дизайнерських курсів. По-друге, багато університетів цього регіону розширили кількість програм навчання англійською мовою, що позитивно вплинуло на збільшення кількості студентів, які проходять ступеневе навчання в данській та шведській частинах Ересундського регіону. По-третє, відповідно до вимог Болонського процесу та Європейських програм (Еразмус, Сократ) щодо збільшення студентської мобільності, з кожним роком зростає кількість угод Ересундського університету з зарубіжними вищими навчальними закладами стосовно обміну студентами. Значна кількість данських і шведських студентів виїжджають на навчання в інші країни Європи, а з них прибувають студенти в Ересундський університет. Набуває поширення обмін із вищими навчальними закладами Північної Америки, Австралії, Азії. Ересундський університетський консорціум має у загальному 800 офіційних партнерів – університетів у світі.

Отже, діючи як національний, Ересундський університет має яскраво виражений інтернаціональний характер.

Важливим напрямом діяльності університету є встановлення ним зв'язків із оточуючим середовищем, громадою. Він все більше розглядається як складова громадської інфраструктури регіону. Приклади співпраці вищих навчальних закладів регіону з зовнішніми партнерами багаточисельні та різноманітні. Лундський університет, наприклад, співпрацює з громадою через стимулювання своїх студентів до застосування одержаних навичок у діяльності компаній. Цьому сприяють навчальні курси: "Інновації та компанії", "Організація для партнерства" та ін. Університет м. Мальме співпрацює через ярмарки ринку праці, відвідування компаній з навчальними цілями, виконання з ними спільних проектів тощо. Данський університет фармакології поширює відповідні знання, обґрунтовуючи їхню важливість через популярні наукові періодичні видання, розповсюджує їх через учителів-предметників у школах.

Поширеними й ефективними є такі методи співпраці: а) залучення представників регіональних кампаній, які мають подвійне працевлаштування (у бізнесі та університеті як професори), для читання студентам лекцій з економіки, адміністрування, медицини, юриспруденції; проходження студентами університету в м. Мальме частини певних навчальних програм у регіональному бізнесі або організації. Заслугує на увагу те, що планування і відповідний зміст курсів і програм узгоджується з потребами ринку праці як у Данії, так і Швеції, що є офіційним обов'язком обох країн. Університети регіону радяться з цих питань із роботодавцями, профспілками, представниками влади. Деякі університети в Данії мають постійні групи роботодавців для публічного обговорення важливих освітніх питань. Суттєве значення має й те, що у педагогічному університеті, наприклад, набір курсів і програм навчання здійснюється як на основі потреб ринку праці, так і цілей дослідницьких програм, які реалізуються у вищому навчальному закладі.

Одним із напрямів роботи Ересундського університету є й те, що вищі навчальні заклади широко розповсюджують знання в громадах регіону. Суттєву роль у цьому процесі відіграють університетські бібліотеки, інформаційними фондами яких можуть користуватися всі бажаючі члени громади. Здійснюється поширення в територіальних громадах і результатів наукових досліджень, котрі виконуються різними університетами. Інформаційні матеріали про університет розповсюджуються у вигляді буклетів, брошур, через Інтернет. Ересундський веб-портал зібрав відомості про різноаспектні навчальні можливості Ересундського університетського консорціуму. Надається доступ до більш ніж чотирьох тисяч освітніх програм і курсів, що пропонуються університетами, особливості вступних вимог до абітурієнтів. Опублікування інформації англійською мовою значно розширює аудиторію її сприймання в різних країнах світу.

Вищі навчальні заклади Ересундського регіону надають у громаді різні види безкоштовних послуг, що здійснюються волонтерськими студентськими організаціями. В університетських приміщеннях із членами громади проводяться збори, семінари. При ветеринарно-сільськогосподарському університеті діє лікарня для тварин тощо.

Отже, діяльність Ересундського університетського консорціуму – яскрава форма інноваційного підходу до функціонування університетів Данії та Швеції в умовах євроінтеграційного розвитку вищої освіти кін. ХХ – поч. ХХІ ст. Розпочавшись із незначного рівня обміну студентами та інформацією, освітня взаємодія вищих навчальних закладів набула форми консорціуму університетів. Його діяльність характеризує відповідність вимогам Болонського процесу, відкритість та інтернаціоналізація, різноаспектність діяльності, мобільність студентів та викладачів, високий рівень якості навчання та дослідницької діяльності, міцні зв'язки з суспільством, громадою.

Література

1. Дмитриченко М. Ф. Вища освіта і Болонський процес : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / М. Ф. Дмитриченко, Б. І. Хорошун, О. М. Язвінська, В. Д. Данчук. – К. : Знання України, 2006. – 440 с.

2. Модернізація системи вищої освіти: соціальна цінність і вартість для України : монографія. – К. : Педагогічна думка, 2007. – 257 с. – (Серія “Модернізація вищої освіти: світоглядно-педагогічні проблеми”).

3. Supporting the Contribution of Higher Education Institutions to Regional Development: Report of the Oresund Region to the OECD-project / Nielsen Linda, Bexell Göran, Jensen Henrik Toft, Olausson Lennart. – Copenhagen, 2005. – 132 p.

УДК 378.09

ВНЕСОК О. Я. ГЕРДА У РОЗВИТОК ВИЩОЇ ОСВІТИ ЖІНОК**Малько Н. М.**

У статті розглядається становлення та розвиток вищої освіти в Російській імперії кін. XIX ст. Висвітлюються основні етапи організації вищих жіночих (Бестужевських) курсів. Аналізується просвітницька діяльність О. Я. Герда у галузі вищої жіночої освіти. Будучи прихильником усього нового, вчений активно підтримував бажання жінок отримувати вищу освіту. Його лекції, прочитані на вищих жіночих курсах, отримали схвальні відгуки серед широкого загалу.

Ключові слова: О. Я. Герд, жіноча освіта, вищі жіночі курси, просвітницька діяльність.

В статье рассматривается становление и развитие высшего образования в Российской империи конца XIX в. Освещаются основные этапы организации высших женских (Бестужевских) курсов. Анализируется просветительская деятельность А. Я. Герда в области высшего женского образования. Будучи сторонником всего нового, ученый активно поддерживал желание женщин получать высшее образование. Его лекции, прочитанные на высших женских курсах, получили положительные отзывы среди широкой общественности.

Ключевые слова: О. Я. Герд, женское образование, высшие женские курсы, просветительская деятельность.

The article describes the formation and development of higher education in the Russian Empire in the late nineteenth century. It highlights main stages in the establishment of women's (Bestuzhev) higher courses and gives analysis of O.Y.Gerd's educational activity in the field of women's higher education. Being a proponent of everything new he actively supported women's desire to receive higher education. His lectures given at the women's higher courses received recognition from general public.

Key words: O. Y. Gerd, women's education, women's higher courses, educational activity.

Постановка проблеми. У Законі України “Про освіту” робиться акцент на доступності для кожного громадянина усіх форм і типів освітніх послуг, що надаються державою, рівність умов кожної людини для повної реалізації її здібностей, таланту, всебічного розвитку [3]. Але таке положення речей було не завжди. В Україні, як в усій Російській імперії, до кін. XIX ст. доступ у виши жінкам був закритий. З часом жінки відстояли своє право на рівноцінний доступ до всіх закладів освіти. Проте залишається ще багато невивчених питань, особливо, що стосується окремих особистостей, які підтримували жінок у їх намірах. Отже, вивчення здобутків минулого в цій царині набуває актуальності.

Загальний аналіз останніх досліджень і публікацій. Різні аспекти жіночої освіти на сучасному етапі досліджували Є. Андрєєва, О. Аніщенко, В. Добровольська, О. Ковельська, О. Куліш, М. Рижкова, Н. Слюсаренко, Т. Сухенко та ін. Кожен із науковців у своїх працях так чи інакше звертається до педагогічної спадщини XIX – поч. XX ст., яка була прогресивною на той час і не втратила своєї актуальності і сьогодні.

На жаль, педагогічній персоналії О. Я. Герда в сучасній літературі приділяється мало уваги. Лише в окремих публікаціях епізодично розкривається внесок педагога у розвиток освіти жінок.

Мета статті – розкрити сутність питання жіночої освіти. З'ясувати внесок О. Я. Герда у становлення та розвиток вищої освіти жінок у кін. XIX ст.

Виклад основного матеріалу дослідження. Слід зазначити, що тільки у др. пол. XIX – на поч. XX ст. почало здійснюватися повною мірою право жінок на освіту, рівну з чоловіками. А до того жінок не приймали в університети, школи для дівчаток були рідкістю або програма в них виявлялася скороченою і обмежувалася “жіночими” обов'язками дружини і матері [5, с. 37].

Згодом стали поступово руйнуватися деякі традиції, що стосувалися жінок. Зміна і розвиток інтересів та потреб жінок значно випереджали засоби їх задоволення. Жінок вже не задовольняла та освіта, яка була їм доступна і та роль, яка традиційно відводилась їм суспільством. З'явився потяг до знань, прагнення до активної громадської діяльності.

Крім того, жінки середнього класу відчували необхідність в отриманні певних спеціальних практичних знань і навичок, за допомогою яких можна було б матеріально утримувати сім'ю. Вони гостро відчували потребу в освіті.

До середини XIX ст. прагнення жінок отримати вищу освіту не було прийнято в суспільстві з розумінням. Почалася наполеглива боротьба з віковими пережитками і звичним устроєм життя. Ця проблема все більше привертала до себе інтерес громади. Крім дискусій про шляхи її вирішення, почали створюватися численні комісії, подавалися до уряду проекти і прохання [4, с. 339].

У 1867 р. відома громадська діячка Є. І. Конраді звернулася з проханням до першого з'їзду природників, який проходив у Петербурзі з запискою, в якій просила з'їзд клопотати перед урядом про надання російським жінкам права на вищу освіту. "Більшість жінок, – писала Є. І. Конраді, – не лише не володіє систематичним, чітко науковим запасом знань, але не має навіть тих елементарних відомостей, без яких будь-яке наступне заняття науками нагадує безпомічне блукання у сутінках" [7, с. 38]. Записка Є. І. Конраді отримала підтримку серед учасників з'їзду, але виносити будь-яке клопотання перед урядом з'їзд відмовився.

Незабаром після з'їзду Є. І. Конраді разом із М. В. Трубніковою, Н. В. Стасовою, П. С. Стасовою склали прохання, яке підписали 100 жінок на ім'я ректора Петербурзького університету про дозвіл їм відвідувати лекції в університеті. В 1868 р. аналогічне прохання, під яким стояло вже 400 підписів, було подано міністру народної освіти Д. А. Толстому. В проханні йшлося, що "серед російських жінок, які давно впевнилися у недостатності своєї освіти, знайдеться немало особистостей, готових до усвідомленої праці, а тому відкриття для них університетських аудиторій буде справжнім благом, яке згодом збагатить наше суспільство корисними членами" [7, с. 38].

Це звернення викликало схвальний відгук серед багатьох жінок різних губерній Російської імперії. Підтримуючи звернення Петербурзького осередку, подібні прохання були надіслані до Міністерства народної освіти з Смоленська, Москви, Києва, Катеринослава, Керчі. Боротьба за допуск жінок в університети, за вищу жіночу освіту набувала все ширшого та яскраво політичного характеру.

Допоки в урядових структурах розглядали отримані прохання, по всій країні створювалися різні курси, навколо яких групувалися жінки, які бажали навчатися. Разом вони влаштовували лекції, запрошували досвідчених лекторів. У Петербурзі для читання лекцій поряд з іншими відомими науковцями і педагогами, такими як А. Н. Бекетов, Д. І. Менделєєв, А. Н. Страннолюбський, В. А. Євтушевський, В. Я. Абрамов, був запрошений і О. Я. Герд [7, с. 39].

Засновниці, які домоглися доступу жінок до вищої освіти, отримували численні привітання із-за кордону. Відомий англійський науковець Джон Стюарт Міль писав: "Милостиві государині! З почуттям задоволення і з повагою дізнався я, що у Росії знайшлися освіченні і сміливі жінки, які вимагають для своєї статі участі у різних галузях вищої освіти... і що їм для своєї справи вдалося заручитися підтримкою видатних людей науки. Цього ж домагаються з постійно зростаючою наполегливістю, але досі без успіху, найбільш освічені люди європейських країн. Завдяки Вам, милостиві государині, Росія, можливо, випередить їх" [6, с. 9].

Таким чином, під тиском громадськості уряд був вимушений піти на поступки у справі жіночої освіти. Дозволялося відкривати різного роду курси жінок, переважно педагогічні і медичні. В 1869 р. у Петербурзі були відкриті Аларчинські і Володимирські курси. Але ці жіночі курси не були вищими навальними закладами. Вони давали слухачкам знання в об'ємі чоловічих гімназій і готували їх до викладання у початкових класах, прогімназіях і жіночих училищах.

Погодившись на відкриття жіночих курсів, уряд рішуче відмовив їм у будь-якій фінансовій підтримці, оголосивши ці курси виключно приватною справою. Більше того, були прийняті всі заходи, щоб якомога швидше привести курси до фінансового краху. Програма перших жіночих курсів була вкрай скорочена порівняно з

програмами чоловічих вищих навчальних закладів. Курси не давали абсолютно ніяких прав своїм випускницям, окрім тих, які вони мали раніше – можливість стати домашньою наставницею, гувернанткою або учителькою початкових класів.

Скорочена програма жіночих курсів не задовольняла потреби російських жінок у вищій освіті. Не маючи можливості отримати її у Росії, жінки почали виїжджати на навчання за кордон в університетах Європи. Слід зауважити, що до середини XIX ст. і в країнах західної Європи жінки також не мали повних прав на отримання вищої освіти. Виняток становила Швейцарія, де жінки широко допускалися в університети.

Побоюючись поширення революційних поглядів, уряд Росії у травні 1873 р. віддав наказ про негайне повернення всіх російських жінок під загрозою переслідування. В квітні 1876 р. було офіційно затверджено Положення, за яким Міністерство народної освіти отримало право започатковувати на власний розсуд вищі жіночі курси в університетських містах. Курси відкривалися як приватні навчальні заклади, підкорялися нагляду навчально-окружного керівництва і не надавали жінкам, які їх закінчували, ніяких прав.

Незабаром у Міністерство надійшло прохання про відкриття таких курсів у Петербурзі з навчальним планом, розробленим професорами Петербурзького університету. Прохання датувалося 9 квітня 1876 р. було підписано А. Н. Бекетовим, А. Л. Боровиковським, О. Я. Гердом, А. Н. Страннолюбським та іншими відомими науковцями та педагогами, а також відомими діячами жіночого руху Н. В. Стасовою, О. П. Рукавішніковою, В. П. Тарнавською, О. А. Мордвіною, С. В. Ковалевською, В. Д. Самарською-Биховець, М. К. Цебриковою та З. Ю. Яковлевою.

Міністр народної освіти гр. Д. А. Толстой згодився на відкриття жіночих курсів, указуючи, що вони можуть бути відкриті як приватний навчальний заклад на ім'я одного із професорів, здатного забезпечити належний напрямок і нести за них повну відповідальність. 23 квітня 1877 р. в листі міністру професор Петербурзького університету К. Н. Бестужев-Рюмін погодився взяти на себе відкриття таких курсів.

20 вересня 1878 р. у культурному і громадському житті Росії відбулася знаменна подія – у Петербурзі були відкриті постійні вищі жіночі курси, що стали першим жіночим університетом. Створення курсів було результатом боротьби передової російської громадськості за рівність жінок, результатом тривалої і наполегливої боротьби власне російських жінок за право на вищу освіту.

В 1879 р. були затверджені правила вступу на Бестужевські курси. Згідно правил на курси приймалися особи, які мали атестат про закінчення 8 класів жіночої гімназії, інституту шляхетних дівчат або іншого навчального закладу, який дає право бути домашньою наставницею або учителькою. На курси могли вступати особи не молодші за 21 рік. Плата за навчання становила 50 руб. на рік.

Одночасно з відкриттям Бестужевських курсів було створено “Товариство матеріальної підтримки вищих жіночих курсів”. У його уставі зазначалося, що “Товариство має за мету доставляти кошти для підтримки вищих жіночих курсів, відкритих у С.-Петербурзі професором Бестужевим-Рюмінім ... Кошти товариства складаються: а) із щорічних внесків дійсних членів; б) із пожертвувань і в) із зборів від організованих на користь товариства з дозволу і з дотриманням установлених правил літературних читань, концертів, спектаклів тощо” [7, с. 50].

Виконавчим органом Товариства був комітет, до складу якого входило 12 осіб, обирався він на 3 роки. До першого складу комітету серед інших відомих педагогів і науковців входив Олександр Якович Герд, який у той час працював у приватній жіночій гімназії княгині Оболенської.

Він розумів величезну силу освіти жінок, їх важливе значення для держави і суспільства. Відстоював думку про розумові можливості та моральність жінок, був упевнений, що за сприятливих умов навчання жінки можуть досягти значних успіхів: “Боже мій, – говорить він у листі до своєї молодшої родички, – як багато, дуже багато може дати народна школа у руках досвідченої, всебічно розвиненої, морально відданої справі вчительки! Навіть зараз помітний вплив нової школи на пом'якшення устоїв, розуміння з боку селянської сім'ї там, де ставлення вчительки до дітей добрі і гуманні!” Але для людини і педагога з таким широким кругозором, як у Олександра Герда, робота вчительки у народній школі не була тим ідеалом, до якого мала прагнути жінка. Більш широко розумів він завдання жіночої освіти, передбачаючи вагомий результати такої освіти в колі сім'ї і педагогічній діяльності [1, с. 37].

Як зазначалося, паралельно з роботою у гімназії Оболенської, О. Я. Герд брав участь у роботі вищих жіночих курсів. Вищій освіті жінок він надавав великого значення, важливість якої в ту епоху не визнавалася багатьма, навіть освіченими людьми. Його погляди на це питання розкриваються в листі до жінки, яка звернулася за порадою: “Кинути курси, – писав їй О. Я. Герд, – було б великою помилкою. Аналізуючи їх значення, ти, ймовірно, нехтуєш їх основною метою. Людина, яка закінчила лише гімназію, ніколи не може відчувати себе сильною, навіть працюючи вчителем у народній школі. Вона не знає науки, не може любити і цінувати її по справжньому і головне – їй не вистачає освіченості для вирішення різних питань. Вона може гарно наслідувати, працювати, але не бути професіоналом... Ні кинути курси і не думай, не порівнюй їх з восьмим класом гімназії, він не дасть тобі і тисячної долі того, що дасть серйозне вивчення науки...” [1, с. 37]. Саме так розглядаючи вищу освіту, О. Я. Герд розумів, що раціональне і результативне отримання освіти неможливе без вагомого і розумного проходження попередніх освітніх ступенів.

Педагогічна робота не дозволяла Олександрові Яковичу більше займатися безпосередньо наукою. Проте він постійно поповнював свою домашню бібліотеку найкращими педагогічними творами. Серед його намірів було читання загальноосвітніх лекцій, курсів з різних галузей природознавства, загальний план яких вже був ним окреслений: він мав розповісти про Всесвіт і про Землю, історію утворення Землі і геологічну будову, розповісти про органічний світ (рослин і тварин), а у кінці окремі повідомлення про людину, антропологію. Початок цього курсу було здійснено в його публічних лекціях про небесні світила, прочитаних ним у 1882 р. на користь вищих жіночих курсів. Присутні на цих лекціях пам'ятають інтерес, який змінив викликати лектор, ніколи не займаючись цією проблемою спеціально [2, с. 318].

Коли О. Я. Герд готувався до своїх популярних лекцій з астрономії (підготовка до них зайняла майже півроку), у його товаришів виникло запитання, як він згодився читати лекції з предмету, який був йому майже невідомим? І ось його відповідь, вкрай характерна для О. Я. Герда: “Що ж? Для цього я вчуся сам і зроблю все, що можу, щоб лекції були гарними. Якщо за це не беруться люди, більше нашого ознайомлені з предметом, то доводиться прийматися за справу нам”. У цій відповіді простежується властива Олександрові Яковичу та розумна покірливість дійсності, яка заставляє людину не відмовлятися від справи лише тому, що він не може виконати її в ідеалі: “... хто може, нехай зробить краще”, – говорив він. Відомо, що лекції були прочитані О. Я. Гердом майстерно, аудиторія була завжди повна і надала за шість лекцій 2000 р. чистого прибутку на користь Товариства для підтримки слухачок Вищих жіночих курсів [2, с. 312].

Повний життєвої енергії О. Я. Герд охоче йшов на зустріч “всього живого або того, що обіцяло життєвий розвиток”. Перешкоди життєвого шляху складали для нього немінучі умови, в яких розвиваються і кріпнуть сили людини, необхідні для досягнення мети.

Висновок. Аналіз історико-педагогічної літератури засвідчує, що діяльність Бестужевських курсів, відкритих у 1878 р., – яскрава і драматична сторінка в історії вітчизняного просвітництва. Створені за ініціативою передової громадськості, вони й існували лише завдяки громадській підтримці та всупереч наполегливій протидії царського уряду. Бестужевські курси були одним з найбільших досягнень у боротьбі прогресивних громадських сил Росії за рівність жінок і розвиток жіночої освіти, у боротьбі власне жінок за право доступу до вищої школи.

З перших років існування жіночих курсів О. Я. Герд брав активну участь у їх організації, палко підтримуючи прагнення жінок до вищої освіти. Він визнавав важливість і пріоритетність ролі жінки, як носія засад моральності у сім'ї та суспільстві.

Література

1. Вейтберг Петр. Памяти А. Я. Герда / Петр Вейнберг // Женское образование. – 1889. – № 1. – С. 29–40.
2. Дрентельн Н. С. Несколько воспоминаний об Александре Яковлевиче Герде / Н. С. Дрентельн // Педагогический сборник. – 1889. – Апрель. – С. 305–313.
3. Закон України “Про освіту”. – К., 1996.
4. Латышина Д. И. История педагогики. Воспитание и образование в России (X – начало XX века) : учебное пособие / Д. И. Латышина. – М. : Издательский дом “Форум”, 1998. – 584 с.

5. Мікулак Н. М. Історико-філософські аспекти жіночої освіти і ментальності [Електронний ресурс] / Н. М. Мікулак // Філософія. – 2013. – № 3 (95), березень. – С. 37–42. – Режим доступу:

http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/grani/2013_3/10.pdf. – Назва з екрана.

6. Санкт-Петербургские высшие женские (Бестужевские) курсы (1878–1918) : сборник статей / под общ. ред. проф. С. Н. Валка, доц. Н. Г. Сладкевича, акад. В. И. Смирнова и проф. М. Л. Тронской. – Издательство Ленинградского университета, 1965. – 288 с.

7. Федосова Э. П. Бестужевские курсы – первый женский университет в России (1878–1918) / под ред. Э. П. Днепров. – М. : Педагогика, 1980. – 144 с.

УДК 37(09)(477)

ВНЕСОК І. Ф. ТЕСЛЕНКА У РОЗРОБЛЕННЯ МЕТОДИКИ ШКІЛЬНОЇ МАТЕМАТИКИ ДЛЯ ВЧИТЕЛІВ ТА СТУДЕНТІВ ВИШІВ

Орел О. В.

У статті розглядаються шляхи модернізації шкільної математичної освіти 70-х рр. ХХ ст., зокрема цілей навчання математики. Подані методичні рекомендації І. Ф. Тесленка для вчителів та студентів педагогічних вишів щодо розкриття цілей навчання у процесі викладання математики.

***Ключові слова:** методика викладання математики, реформування математичної освіти 70-х рр. ХХ ст., цілі викладання математики, науковий світогляд, наукове світорозуміння, логічне мислення, математична мова, діалектичне мислення, комуністичне виховання, профорієнтаційна робота, методичні рекомендації.*

В статье рассматриваются пути модернизации школьного математического образования 70-х гг. ХХ в., в частности целей обучения математике. Представленные методические рекомендации И. Ф. Тесленко для учителей и студентов педагогических ВУЗов по раскрытию целей обучения в процессе преподавания математики.

***Ключевые слова:** методика преподавания математики, реформирования математического образования 70-х гг. ХХ в., цели преподавания математики, научное мировоззрение, научное миропонимание, логическое мышление, математический язык, диалектическое мышление, коммунистическое воспитание, профориентационная работа, методические рекомендации.*

The article discusses the ways of modernizing school mathematical education of the 70s, in particular the objectives of teaching mathematics, and presents I. F. Teslenko's guidelines for teachers and students of higher pedagogical educational institutions revealing the learning objectives in the process of teaching mathematics.

***Key words:** methods of teaching mathematics, reform in mathematical education of the 70s, the objectives of teaching mathematics, scientific worldview, scientific understanding of the world, logical thinking, mathematical language, dialectical thinking, communist education, vocational work, guidelines.*

Проблема розвитку шкільної математичної освіти в Україні в др. пол. ХХ ст. залишається маловивченою, і тому існує нагальна потреба в опрацюванні історико-педагогічних аспектів розвитку шкільної математичної освіти, результати якого могли б бути використані в сучасних умовах [6, с. 1].

Методика викладання математики розвивалась під впливом двох факторів: практична діяльність учителів, у якій народжувалися нові методичні прийоми, здогадки та відкриття; педагогічні дослідження (обґрунтована постановка методичних проблем, опора на точні факти, розкриття суперечностей педагогічного процесу, аналіз об'єктивних навчально-виховних умов і встановлення закономірностей розвитку учнів) [14, с. 3].

Мета статті – проаналізувати розвиток шкільної математики в 70-х рр. ХХ ст., методичні рекомендації І. Ф. Тесленка для вчителів і студентів педагогічних вишів щодо вивчення математики.

Основні завдання:

1. З'ясувати стан проблеми розвитку шкільної математичної освіти 70-х рр. ХХ ст., методики викладання математики і її освітлення в психолого-педагогічній та методичній літературі.
2. Дослідити наукові та методичні підходи Івана Федоровича Тесленка щодо методики викладання математики.
3. Розглянути методичні рекомендації щодо розкриття цілей навчання у процесі викладання математики.

Реформа школи 1964 р. спричинила корекцію парадигми загальної освіти, а також кардинальне реформування системи викладання математики: повне

оновлення структури і змісту математичних дисциплін у початковій, середній та старшій школах, розробку нового математичного забезпечення, перегляд цілей навчання математики [3, с. 14].

Радянські вчені мали дотримуватись “єдиного правильного” означення математики за Ф. Енгельсом: “Математика – це наука про просторові форми і кількісні відношення дійсного світу” [1, с. 3–4].

Під впливом популістських комуністичних гасел, без яких неможливо було обійтись в освітній діяльності України, проголошених на XXII з’їзді КПРС (1964 р.) та наступних пленумах ЦК, шкільним реформаторам та методистам здалось, що цілі навчання математики не відповідають партійним настановам. Їх слід підсилити ідеологічною складовою, тобто активізувати процес переконання вчителів та молоді в існуванні “радянської” математики, відмінної від “буржуазної” [3, с. 14].

Цілі викладання математики в радянській школі автори посібника “Методика преподавания математики: Пособие для учительских пед.институтов” [4], поділили на три категорії: загальноосвітні, виховні та практичні [3, с. 14].

У посібнику “О задачах советской школы и целях преподавания математики: Методика преподавания математики в восьмилетней школе” [5] автори сформулювали цілі таким чином:

Загальноосвітні цілі полягали в тому, щоб вчитель повідомляв учням певне коло знань, які дозволяли розуміти кількісні відносини і залежності найпростіших явищ реального світу і розбиратись у його формах (дані знання повинні були сприяти вихованню в учнів марксистсько-леніністського світогляду, розвивати логічне мислення і просторову уяву і т. д.).

Виховні цілі полягали в тому, що викладання математики було важливим завданням для виховання в учнів діалектико-матеріалістичного світогляду, почуття радянського патріотизму та національної гордості. На уроках математики потрібно було показувати, що основною рушійною силою розвитку математики була виробнича діяльність людей, а також що всі об’єкти, що досліджуються в школі, були запозичені з реального світу.

Підготовка до практичної діяльності під час навчання математики полягала в тому, щоб учні набували умінь та навичок застосовувати теорію до практики, які виникали у повсякденному житті, побуті, на виробництві. Для цього учні повинні були навчитися виділяти математичну сторону життєвого факту, явища, яке спостерігалось і відносити його до відповідного кола понять, математичних залежностей і законів. Школярі повинні були навчитись користуватися інструментами і приладами для вимірювання, таблицями, довідниками, графіками і логарифмічною лінійкою для обчислень [3, с. 14–15].

У посібнику “Методика викладання математики. Загальні питання” автор О. Власенко виділяв такі цілі навчання математики: освітні, практично-прикладні, виховні [2, с. 6].

Освітні цілі полягали в тому, щоб учитель допомагав учням опанувати максимум необхідних математичних знань і навичок, ознайомлювати їх з доступними методами та ідеями тогочасної математики, показувати її місце в суспільно корисній діяльності. Важливою була також підготовка випускників до успішного навчання у вишах та свідомого застосування математики на виробництві.

Практично-прикладні цілі передбачали вироблення в учнів умінь і навичок пов’язувати теорію з практикою, тобто розв’язувати задачі виробничого і життєвого характеру, математично осмислювати навколишні явища. Завдяки математизації виробництва, техніки, науки та управління в 70–80-ті рр. набули широкого впровадження електронно-обчислювальні машини, які вимагали від спеціалістів навичок математичного і логічного аналізу технологічних процесів та складання програм для цих машин. Тому перед школою стояло завдання надати своїм випускникам міцні знання, уміння та навички, розвивати в них функціональне та чітке логічне мислення.

Виховні цілі полягали в тому, що вчитель повинен був активно формувати в учнів науковий світогляд, виховувати логічне творче мислення і культуру мови, комуністичну мораль та естетичні смаки [2, с. 6–7].

Вчений Іван Федорович Тесленко систематично проводив наукові дослідження, які були присвячені питанням змісту математичної освіти, методики геометрії в середній школі, а також формуванню наукового світогляду у процесі вивчення

математики та професійної підготовки вчителя-математика в педагогічних інститутах [19, с. 493].

Саме на допомогу вчителям та студентам педагогічних інститутів для розкриття цілей навчання у викладанні математики І. Тесленком були написані посібники "О преподавании математики в связи с трудовым и производственным обучением" (у співавторстві з О. Дубинчук) [10], "Научно-техническая революция и математика в школе" [15], "Формування діалектико-матеріалістичного світогляду учнів при вивченні математики" [17], "Комуністичне виховання учнів на уроках математики" (у співавторстві з В. Коваленко, М. Касьяненко) [12], "Методика викладання математики в IV і V класах. Геометрія" [14] та ін. Говорячи про періодичні видання, Іван Федорович висвітлював дану тему в статтях "О преподавании математики в связи с производственной деятельностью учащихся" [7], "О структуре профессиональной деятельности учителя математики и повышении эффективности урока" [8], "Диалектика формування математичних понять" [11], "Математика формує світогляд" [13], "Розвивати діалектичне мислення школярів на уроках" [16], "Формування комуністичного світогляду на уроках математики" [18], та ін.

Іван Федорович Тесленко зазначав у статті [18], що всі форми, види і засоби навчально-виховної роботи в школі були скеровані на формування комуністичного світогляду учнів, тобто весь складний організм школи (директор школи, вчителі, комсомольські організації, бібліотекарі, лікарі, завгоспи та ін.) здійснювали свої функції специфічними засобами. "Успішність колективних зусиль залежала від умілого поєднання навчальних та виховних цілей" [18, с. 61].

Іван Федорович у посібнику [17] виділив три завдання навчання, єдність яких забезпечувала б успішне вивчення математики: місце засвоєння математичних знань і відповідний цим знанням розвиток світоглядного мислення, формування інтелектуальних та емоційно-вольових умінь, вироблення практичних навичок. "Усі ці завдання однаково важливі для вчителя, який прекрасно розуміє єдність і взаємозалежність процесів навчання, виховання і розвитку школярів" [17, с. 36].

І. Тесленко вважав, що вивчення математики здійснювалося на основі як інтелектуальних, так і почуттєвих можливостей учнів. Все це означало те, що за умілої організації роботи освітній і виховний вплив поєднуються і створюють передумови наукового світогляду. У формуванні світогляду школярів, при аналізі роботи передових учителів математики, вчений виділяв три основні напрямки: вироблення наукового світорозуміння, розвиток культури логічного мислення, виховання комуністичної свідомості [18, с. 62].

Іван Федорович у посібнику [9] виділяв істотні ознаки наукового світогляду: узагальнена та науково обґрунтована система уявлень, думок та понять і поглядів на природу, суспільство і мислення; погляди, в істинності яких ми переконані й сприймаємо їх як свої власні; керуючись ними в своїй діяльності як принципами для прийняття рішень і своєї поведінки, як опорою мислення і прагнень [9, с. 31].

Для розвитку наукового світорозуміння І. Тесленко рекомендував учителям якнайповніше розкривати зв'язок математики з суспільною практикою, з життям, з технікою, з іншими науками. Заради виконання цього завдання вчителі мали використовувати практичні вправи з виробничим змістом і, що особливо важливо, ставити перед учнями певну практичну проблему перед вивченням нової теми або розділу. "Перед розглядом розділу "Розв'язування трикутників", в якому вводились формули залежностей між основними і допоміжними елементами, потрібно було поставити перед учнями таке проблемне завдання: у всіх технічних спорудах і будівельних конструкціях стійкість і нерухомість забезпечуються трикутниками, вузлами чи ланками, які "несуть" і "розподіляють" різні види навантаження (тиск, розтягування, вагу); для розрахунку сил навантаження потрібно було знати і вміти точно обчислювати функціональну залежність між сторонами і кутами згаданих трикутних форм" [18, с. 62]. Саме цим, пропонував вчений, можна було викликати в учнів інтерес до необхідності вивчення формул синусів, косинусів, векторизації трикутників та інших залежностей. Головне, щоб учитель показував школярам, що математичні формули, теореми і різноманітні залежності створювались під впливом практики і для практичних потреб людини були і є найважливішим фактором для формування наукового світорозуміння. Іван Федорович зауважував, що суттєву роль у науковому світогляді відігравали короткі екскурси у розгляданні багатьох шкільних

математичних тем: етапи розвитку поняття числа, створення поняття функції, виникнення ідеї геометричних перетворень (симетрії, зсуву, обертання, гомотетії), теорема Піфагора, формула Герона, виникнення логарифмів, Задача Архімеда, Декартова ідея методу координат, Ейлерова символіка і т. д. [18, с. 62–63].

Щодо розвитку культури логічного мислення учнів учений зазначав, що “шкільний курс математики характеризується суворою послідовністю викладу матеріалу, визначеністю понять і логічною обґрунтованістю висновків та тверджень” [18, с. 63], тому тільки за умови глибокого засвоєння учнем математичних знань, усвідомлення особливостей і взаємозв'язків між окремими твердженнями, теоремами, розділами, частинами шкільного курсу, розвивалося б математичне мислення [18, с. 63].

І. Ф. Тесленко виділяв у посібнику [15] такий термін, як символічна мова (що була і є складовою частиною математичної системи наукових понять). Математична мова доповнювала природні розумові здібності людини, удосконалювала правильність і точність її мислення, давала змогу оволодівати математичними методами (координатним, векторним, аксіоматичним, наближених обчислень), які “допомагали розв'язувати задачі, які нерідко недоступні ні уяві, ні безпосередньому сприйманню” [15, с. 11]. Вчений рекомендував учителям розв'язати кілька дидактичних завдань, які повинні були сприяти оволодінням учнями математичною мовою:

- 1) знаходити найкращу взаємовідповідність між звичайним словом, символом і поняттям;
- 2) мотивувати, за активною участю учнів, введення і роль символів;
- 3) вводити символи не раніше поняття, а разом з ним, або пізніше (бо символ завжди повинен виражати собою певне поняття);
- 4) попереджувати неправильне читання учнями символічних записів;
- 5) добиватися грамотного розміщення учнями символічних записів на дошці і в зошитах [15, с. 11–12].

Що ж до формування діалектичного мислення Іван Федорович, посилаючись на позитивний досвід учителів, наголошував, що “вивчення матеріалу на уроках у цих учителів проходили у взаємодії трьох моментів: живого споглядання, абстрактного мислення і практики” [18, с. 64]. Вчений рекомендував використовувати педагогам вивчення окремих задач, фігур, чисел, моделей, схем, макетів; вимірювання, побудови тощо, щоб учні змогли засвоїти загальні (і досить абстрактні) математичні поняття і твердження [18, с. 64].

Методичні рекомендації в посібнику [15] І. Ф. Тесленко робив такі: для розв'язання геометричних задач на комбінацію тіл із застосуванням тригонометрії було яскравою ілюстрацією єдності і взаємного проникнення живого споглядання, абстрактного мислення і практики, тобто “діяльність у навчальному процесі, яка вимагала певних математичних знань і умінь (розв'язування задач, креслення фігур та графіків, виготовлення приладів і моделей, проведення розрахунків і обчислень, робота в майстернях школи чи заводу, суспільно корисна праця, використання математики в природничих науках, в побуті тощо)” [15, с. 21].

Говорячи про виховання комуністичної свідомості вчителю потрібно було знати і розуміти закони і категорії діалектики і керуватись ними в своїй роботі, зауважував І. Тесленко, для того щоб поступово підвести учнів до філософських узагальнень математичних фактів [17, с. 6]. У посібнику [12] автори виділяли такі складові комуністичного виховання: формування науково-матеріалістичного світогляду; прищеплення рис комуністичної моралі; виховання високих естетичних почуттів і смаків; фізичне загартування організму [12, с. 6]. А от у посібнику [15] І. Ф. Тесленко зазначив, що вирішальною роллю для здійснення навчально-виховних завдань у формуванні комуністичного світогляду учнів повинна була належати вчителю-предметнику. “Засвоєння знань повинно було проходити в умовах активного пізнавального процесу в усій його складності, коли вдосконалювались не лише мислення учнів, а й розвивались здібності, різноманітні форми емоційно-вольової діяльності” [15, с. 20].

Іван Федорович вважав головним фактом те, що засобами математики ефективно виховувались в учнів самостійність мислення, наполегливість у подоланні труднощів, новаторство, критичне ставлення до себе і своїх товаришів, самоконтроль, розвиток культури мовлення, усунення поверховості і суб'єктивізму в оцінці

фактів та явищ. “Правильно робили ті вчителі, які створювали належні умови (на уроці і в позаурочний час) для дискусій і обміну думками” [18, с. 67].

Розглядаючи питання профорієнтаційної роботи в процесі вивчення математики, І. Тесленко радив проводити вчителям ознайомлення школярів 8–10 класів з окремими характеристиками основних галузей виробництва і професій. “Засобами математики можна було розповісти про деякі технологічні процеси заводів, фабрик, про вимоги до окремих спеціальностей робітників, про продуктивність праці, перспективи розвитку народного господарства, про досягнення в техніці, космічних дослідженнях і т. д.” [15, с. 28]. Вчений рекомендував учителям формувати у школярів уміння обчислювати, вимірювати, конструювати, для того щоб майбутня трудова діяльність у виробництві була більш продуктивною; створювати на кожному уроці умови для активної навчально-математичної діяльності кожного учня, для здобуття ним знань і умінь, які полегшували оволодінням майбутньою професією. Іван Федорович вважав важливим засобом профорієнтаційної роботи в школі проведення факультативних занять, як найбільш масової форми диференціації навчання [15, с. 28].

Методичні рекомендації, на думку І. Тесленка, допомагали ефективніше розкривати учням поняття (множина, вектор, відображення, конгруентність, паралельність, фігура, кут та ін.); використовувати конкретну наочність; вчити розв’язувати задачі та доводити теореми; використовувати проблемний підхід до опанування теоретичного матеріалу; поурочно дозувати цей матеріал; визначати структуру конкретного уроку; формувати уявлення та графічні навички учнів тощо [15, с. 30].

Висновки. Розглянувши стан проблеми розвитку шкільної математики 70-х рр. та її висвітлення в психолого-педагогічній та методичній літературі, можемо сказати, що організація навчального процесу в школі повинна була відбивати специфічні виховні та розвивальні цілі математики, як науки. Вони не можуть бути визначені раз і назавжди, бо змінюються залежно від політичних, економічних, соціокультурних перетворень суспільства, тому їх пошук постійно продовжується.

Дослідивши педагогічну діяльність, методичні та наукові рекомендації Івана Федоровича Тесленка, щодо введення в шкільну практику нової програми з математики 70-х рр., слід наголосити, що модернізація програми мала своїм завданням допомогти вчителям математики зрозуміти ідейну структуру нової програми і розкрити цілі навчання математики в школі. Це дало поштовх на розробку нових посібників та методичних рекомендацій учителям-предметникам і методистам.

Методична допомога вченого ґрунтувалася на результатах експериментальних досліджень (аналізу нового змісту освіти, написання підручників і посібників з математики, експерименти в школах) і узагальненням передового досвіду вчителів.

Література

1. Бевз В. Г. Що таке математика? / В. Г. Бевз // Дидактика математики: проблеми і дослідження : міжн. зб. наук. робіт. – Вип. 18. – Донецьк : Фірма ТЕАН, 2002. – С. 3–10.
2. Власенко О. І. Методика викладання математики. Загальні питання / О. І. Власенко. – К. : Вища школа, 1974. – 208 с.
3. Лодатко Є. О. Цілі математичної освіти в контексті соціокультурних трансформацій суспільства / Є. О. Лодатко // Вісник Запорізького національного університету : зб. наукових статей. Педагогічні науки / гол. ред. Л. І. Міщик. – Запоріжжя : Запорізький національний університет. – 2007. – № 1. – С. 94–118.
4. Ляпин С. Е. Методика преподавания математики : пособие для учительских институтов / под общ. ред. С. Е. Ляпина. – Л. : Учпедгиз, 1952. – 452 с.
5. О задачах советской школы и целях преподавания математики / С. А. Гастева, Б. И. Крельштейн, С. Е. Ляпин, М. М. Шидловская // Методика преподавания математики в восьмилетней школе / под общ. ред. С. Е. Ляпина. – М. : Просвещение, 1965. – С. 5–8.
6. Павлюк О. М. Шкільна математична освіта в Україні в контексті освітніх реформ другої половини ХХ століття [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.rusnauka.com/SND_2007/Pedagogica/18597.doc.htm. – Назва з екрана.
7. Тесленко И. Ф. О преподавании математики в связи с производственной деятельностью учащихся / И. Ф. Тесленко // Математика в школе. – 1950. – № 5. – С. 16–20.

8. Тесленко И. Ф. О структуре профессиональной деятельности учителя математики и повышении эффективности урока / И. Ф. Тесленко // Математика в школе. – 1980. – № 3. – С. 11–17.
9. Тесленко И. Ф. Формирование диалектико-материалистического мировоззрения учащихся при изучении математики / И. Ф. Тесленко. – М. : Просвещение, 1979. – 136 с.
10. Тесленко И. Ф. О преподавании математики в связи с трудовым и производственным обучением / И. Ф. Тесленко, Е. С. Дубинчук. – М., 1962.
11. Тесленко І. Ф. Діалектика формування математичних понять / І. Ф. Тесленко // Радянська школа. – 1978. – № 1. – С. 23–29.
12. Тесленко І. Ф. Комуністичне виховання учнів на уроках математики : методичний посібник для вчителів / І. Ф. Тесленко, В. Г. Коваленко, М. Д. Касьяненко. – К. : Радянська школа. – 1983. – 88 с.
13. Тесленко І. Ф. Математика формує світогляд / І. Ф. Тесленко // Радянська освіта. – 1972. – № 80.
14. Тесленко І. Ф. Методика викладання математики в IV і V класах. Геометрія / І. Ф. Тесленко. – К. : Радянська школа, 1974. – 104 с.
15. Тесленко І. Ф. Науково-технічна революція і математика в школі / І. Ф. Тесленко. – К., 1973. – 31 с.
16. Тесленко І. Ф. Розвивати діалектичне мислення школярів на уроках математики / І. Ф. Тесленко // Радянська школа. – 1977. – № 2. – С. 49–57.
17. Тесленко І. Ф. Формування діалектико-матеріалістичного світогляду учнів при вивченні математики : посібник для вчителів / І. Ф. Тесленко. – К. : Радянська школа, 1982. – 160 с.
18. Тесленко І. Ф. Формування комуністичного світогляду на уроках математики / І. Ф. Тесленко // Радянська школа. – 1966. – № 2. – С. 61–67.
19. Українська педагогіка в персоналіях : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів : у 2 кн. XX століття / за ред. О. В. Сухомлинської. – К. : Либідь, 2005. – 552 с.

УДК 346.7:378(479.2)

НОРМАТИВНО-ПРАВОВІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В АЗЕРБАЙДЖАНІ, ВІРМЕНІЇ ТА ГРУЗІЇ

Федорчук І. В.

У статті здійснено аналіз нормативно-правової бази розвитку вищої педагогічної освіти в Азербайджані, Вірменії та Грузії в кін. ХХ – на поч. ХХІ ст. Автор вдається до детального аналізу основоположних законодавчих документів – законів, що регулюють сферу вищої освіти, та стратегічних програм розвитку освітнього сектора. Визначені особливості законодавчого підґрунтя функціонування систем педагогічної освіти в досліджуваних країнах.

Ключові слова: вища педагогічна освіта, нормативно-правова база вищої освіти, інтеграція, Азербайджан, Вірменія, Грузія.

В статье анализируется нормативно-правовая база развития высшего педагогического образования в Азербайджане, Армении и Грузии в кон. ХХ – в нач. ХХІ в. Автор прибегает к детальному анализу основополагающих законодательных документов – законов, регулирующих сферу высшего образования, и стратегических программ развития образовательного сектора. Определены особенности законодательного аспекта функционирования систем педагогического образования в исследуемых странах.

Ключевые слова: высшее педагогическое образование, нормативно-правовая база высшего образования, интеграция, Азербайджан, Армения, Грузия.

The article analyzes the legislation aspects of higher teacher education in Azerbaijan, Armenia and Georgia in the late ХХ – early ХХІ century. The author scrutinizes basic normative documents – laws which regulate the sphere of higher education and state programs on education development. The peculiarities of educational legislation in teacher education in the studied countries are presented.

Key words: higher teacher education, legislation of higher education, integration, Azerbaijan, Armenia, Georgia.

Др. пол. ХХ ст. – поч. ХХІ ст. характеризується посиленням впливу процесів інтеграції та глобалізації на розвиток вищої освіти кожної країни. Уряди провідних держав світу розробляють стратегії розвитку вищої освіти країни щодо інтеграції систем освіти у світовий освітній простір та їх відповідності запитам глобалізованого суспільства, темпам розвитку науки і техніки. Стрімкий розвиток сучасного суспільства ставить перед спеціалістом нові вимоги, серед яких визначальними є відповідальність, активність, самостійність, умотивованість до постійного самовдосконалення, вміння вчитися протягом життя тощо. Саме ці характеристики кваліфікованого працівника визначають його затребуваність та конкурентоспроможність на міжнародному та національному ринках праці. І тому кожна з країн намагається відшукати шляхи вдосконалення власних систем освіти.

Не залишаються осторонь від світових та європейських процесів в освіті і Азербайджан, Вірменія та Грузія, яких об'єднує спільна мета щодо інтеграції в європейський освітній простір. За роки незалежності ці країни накопичили значний досвід модернізації вищої освіти, прогресивні ідеї якого можуть бути корисними для України. Слід зазначити співпрацю з міжнародними організаціями в сфері освіти, вдосконалення системи гарантування якості освіти, підтримку мобільності студентів та професорсько-викладацького складу, удосконалення змісту вищої освіти відповідно до вимог Болонського процесу, розбудова законодавчої та нормативно-правової бази в сфері освіти тощо. Особливе місце в цих процесах належить педагогічній освіті як підсистемі вищої освіти, що в умовах швидкозмінного світу потребує кардинальних змін.

Аналіз актуальних досліджень засвідчив, що питання функціонування, адаптації та модернізації систем вищої освіти є предметом наукового пошуку таких учених, як А. Асланян, К. Меджидов, Л. Мкртчян, Н. Набієва, Н. Несирлі, Г. Нодія,

Ю. Саргсян, Г. Шарвашідзе та ін. Особливий інтерес у цій парадигмі становлять дослідницькі проекти таких міжнародних організацій як ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, Світовий банк, Організація міжнародного співробітництва і розвитку та інші [2; 3; 4; 5; 14]. Проте, на нашу думку, ці дослідження, фокусуючись на вищій освіті в цілому, недостатньо відображають стан та напрями розвитку, нормативно-правове забезпечення педагогічної освіти. У вивченні законодавчих основ розвитку освіти вчителів цінним вважаємо праці російських компаративістів В. А. Мяснікова та Г. Ю. Нечаєвої, які вдаються до детального аналізу нормативно-правових аспектів розвитку освіти Азербайджану, Вірменії та інших країн СНД [1]. У цьому контексті значним доробком є також дослідження “Педагогічна освіта в країнах Східного партнерства: Азербайджан, Білорусь, Вірменія, Грузія, Молдова та Україна” (2011) виконане під егідою Генеральної Дирекції з питань освіти і культури Європейської Комісії, де питання освітнього законодавства цих країн розглядаються з проєкцією на педагогічну освіту [12].

Результати проведеної нами пошукової та аналітичної роботи дозволяють констатувати нестачу комплексного вивчення та осмислення нормативно-правового забезпечення педагогічної освіти країн Південного Кавказу.

Отже, в ході вивчення та наукового осмислення законодавчих та нормативно-правових основ вищої освіти країн Південного Кавказу маємо за **мету** проаналізувати особливості законодавства та державної політики Азербайджану, Вірменії та Грузії в сфері вищої педагогічної освіти.

Системотворчими компонентами в освітньому законодавстві, що регулює сферу вищої педагогічної освіти Азербайджану, Вірменії та Грузії, є закони “Про освіту” (2009 р. – Азербайджан), “Про вищу та післядипломну освіту” (2004 р. – Вірменія) та “Про вищу освіту” (2004 р. – Грузія), де сформульовані основні принципи державної політики в сфері вищої освіти, в тому числі і педагогічної. Закон “Про вищу освіту” Республіки Азербайджан на даному етапі знаходиться в процесі розробки, і тому при порівнянні основоположних документів у сфері вищої освіти країн Південного Кавказу керуємося законом “Про освіту” (2009) та іншими чинними нормативно-правовими актами, які визначають ключові аспекти функціонування та перспективи розвитку вищої освіти, в тому числі і педагогічної в цій країні.

Законодавчі документи, що регулюють сферу вищої освіти кожної досліджуваної нами країни, визначають основні принципи державної політики в сфері забезпечення прав громадян на освіту, загальні засади освітньої діяльності навчальних закладів, принципи їх управління та фінансування, державні стандарти освіти, зарахування студентів, кваліфікації, тривалість та цикли навчання, права та обов'язки студентів та професорсько-викладацького складу, економіку освіти. Найбільш детальним, на нашу думку, є закон “Про вищу освіту” Грузії, де окрім загальних положень дуже чітко визначаються вимоги щодо структури ВНЗ, управлінських органів, їх прав та компетенцій, процедури авторизації (отримання закладом статусу ВНЗ) та акредитації, реорганізації та ліквідації навчального закладу, процес нострифікації, особливості деяких навчальних програм (педагогічні, навчання національних меншин грузинської мови та програма комп'ютерної грамотності) тощо [9]. Закони Азербайджану та Вірменії мають більш загальний характер так, як і закон Грузії служать фундаментом для розробки супровідних положень та актів. Наприклад, до виходу закону “Про вищу освіту” Республіки Азербайджан вища освіта окрім закону “Про освіту” (2009) регулюється такими додатковими нормативними документами як Тимчасове положення про багатоступеневу структуру вищої освіти (наказ Міністерства освіти № 399 від 07.05.1993), Правила організації формальної освіти (постанова Кабінету міністрів № 147 від 06.07.2010), положеннями про державну атестацію студентів бакалаврського та магістерського ступеню ВНЗ Республіки Азербайджан та ін. У Вірменії структура та діяльність закладів вищої освіти регулюється законом “Про державні некомерційні установи” (2001), правилами ліцензування та сертифікації ВНЗ тощо. Слід зазначити, що після підписання країнами Південного Кавказу Болонської декларації (2005) у закони були внесені ряд змін і поправок, що свідчить про динамічний процес вдосконалення сфери вищої освіти на законодавчому рівні. Свідченням значної уваги уряду до педагогічної професії, наприклад у Грузії, є створення досить міцної бази нормативних документів, а саме: Професійні стандарти вчителів (2008), Правила сертифікації вчителів (2009), Кодекс вчителя (2010) та Правила входження в професію (2010).

Проаналізувавши структуру та зміст законів Азербайджану, Вірменії та Грузії, можемо зробити висновок про схожість основоположних засад державної політики в сфері вищої освіти: гарантування та забезпечення права кожного громадянина на отримання вищої освіти, неперервність, якість, наступність, відповідність потребам особистості, інтеграція у світовий та європейський освітній простір, заохочення мобільності студентів та викладачів тощо. Ці та інші положення стали визначальними у розробці державних програм розвитку освітнього сектора, які здебільшого розробляються на 4–5 років. Поступальний розвиток вищої освіти у руслі загально-світових тенденцій сприймається урядами країн Південного Кавказу як засіб зміцнення авторитету і конкурентоспроможності держави на міжнародному рівні.

Окрім основних принципів державної політики та цілей освіти, закони досліджуваних нами країн визначають також стандарти освіти. Так, у законах Азербайджану та Вірменії стандартам присвячені відповідно стаття 6 та 8, які відображають позицію держав щодо єдиних вимог до структури, змісту навчальних програм, управління, матеріально-технічної бази, інфраструктури, рівня знань та вмій студентів на кожному етапі вищої освіти [6; 13]. Закон Грузії “Про вищу освіту” (2004) не приділяє окремої уваги стандартам вищої освіти, а лише описує особливості педагогічної програми, навчання національних меншин грузинської мови та програми комп’ютерної грамотності (стаття 47) [9]. Розробкою освітніх стандартів у Грузії займаються галузеві організації: для педагогічної професії – це Національний центр професійного розвитку вчителів, метою якого є вдосконалення якості викладання в школах, встановлення стандартів підготовки та підвищення статусу вчителя.

Схожість позиції урядів Азербайджану, Вірменії та Грузії спостерігаємо і у питанні щодо гарантування якості освіти на законодавчому рівні. Так, закони, що регулюють сферу вищої освіти країн Південного Кавказу, визначають основні механізми державного контролю якості освіти (ліцензування, акредитація, внутрішнє оцінювання якості освіти). Цікавим у цьому аспекті є досвід Грузії, де законом “Про вищу освіту” (стаття 25) передбачено створення служби контролю якості освіти у ВНЗ та визнається необхідність співпраці з іноземними закладами освіти щодо встановлення об’єктивних критеріїв контролю якості діяльності освітнього закладу [9]. Результати аналізу нормативно-правової бази трьох досліджуваних нами країн дають можливість стверджувати, що найбільш чітко питання гарантування якості освіти визначається у Грузії, де окрім закону “Про вищу освіту” (2004), державних програм розвитку освітнього сектора контроль якості освіти прописується у законі “Про розвиток якості освіти” (2010). Цей законодавчий документ закріплює правові основи механізмів підтримки розвитку якості освіти (акредитація, авторизація, створення та повноваження Національного центру підвищення якості освіти) [8].

Обов’язковою та невід’ємною частиною законодавчої та нормативно-правової бази вищої освіти і зокрема педагогічної є питання управління та фінансування закладів вищої освіти. Відповідно до основних законів цієї сфери управління державними ВНЗ в Азербайджані, Вірменії та Грузії організовується на засадах автономності, що значно розширює сферу і форми діяльності університетів та інститутів. Цей аспект дуже детально розглядається в законах “Про вищу освіту” Вірменії та Грузії, де чітко описуються керівні органи ВНЗ, їх склад, повноваження, процедура та строк призначення ректора, проректорів, деканів, повноваження та процедура обрання членів Вченої ради, рад факультетів, трудового колективу тощо. Так, цьому питанню в основному законі вищої освіти Грузії відводиться цілий розділ (статті 14–31), на відміну від чинного закону Азербайджану, який визначає лише загальні принципи менеджменту закладів всіх ланок освіти [6; 9]. Ми пояснюємо це відсутністю в Республіці Азербайджан закону “Про вищу освіту”, де детальний опис процедури управління та фінансування вищої освіти був би необхідною складовою.

Міжнародне співробітництво в сфері освіти позиціонується урядами країн Південного Кавказу як дієвий інструмент вдосконалення власної освітньої системи та забезпечення її конкурентоспроможності на світовому рівні. І тому важливість налагодження міжнародних зв’язків з іноземними закладами освіти, мобільність студентів та професорсько-викладацького складу є провідними ідеями законодавчих документах вищої освіти трьох досліджуваних нами країн. Це також підкріплюється додатковими нормативними положеннями щодо навчання за кордоном, процедури нострифікації, перезарахування кредитів, прикладом чого слугує Державна програма

з навчання молоді Азербайджану в зарубіжних країнах на 2007–2015 рр. (2007), оложення про направлення громадян Азербайджанської Республіки для отримання освіти в зарубіжних країнах і про отримання громадянами зарубіжних країн освіти в навчальних закладах Азербайджану (2001). Порівняльний аналіз результатів дослідження Виконавчого агентства з питань освіти, культури та аудіовізуальних засобів виконаного у Азербайджані, Вірменії та Грузії засвідчує, що міжнародне співробітництво в сфері освіти в цих країнах набирає обертів хоча і різними темпами [3; 4; 5]. Теза про важливість налагодження партнерських зв'язків з міжнародними організаціями, недержавними установами, навчальними закладами зарубіжних країн пронизує основний законодавчий документ освітньої сфери трьох досліджуваних нами країн, проте найбільш чітко цей аспект висвітлюється в законі “Про освіту” (2009) Республіки Азербайджан, статті 44–45 якого присвячені загальним положенням міжнародного співробітництва, правам громадян Республіки Азербайджан на отримання освіти в зарубіжних країнах та правам іноземців на отримання освіти в Азербайджані [6].

Проаналізовані нами закони Азербайджану, Вірменії та Грузії є основними державними документами, що визначають концептуальні засади функціонування вищої освіти в тому числі і педагогічної. На основі положень визначених у цих законах кожною з досліджуваних нами країн розробляються не менш важливі для розвитку освітнього сектора програми, доктрини та концепції, які узагальнюють, регламентують, систематизують та визначають шляхи подальшого реформування вищої освіти. Зокрема це – Державна програма з реформування системи вищої та середньої спеціальної освіти Республіки Азербайджан на 2009–2013 рр., Державна програма розвитку освіти Республіки Вірменія на 2011–2015 рр., Стратегія розвитку освітнього сектора Республіки Грузії на 2011–2015 рр. Головними завданнями держав на найближчі 4–5 років ці стратегічні документи визначають інтеграцію вищої освіти держави в європейський освітній простір, модернізацію змісту вищої освіти відповідно до вимог Болонського процесу, забезпечення конкурентоспроможності освіти на міжнародному рівні. Розробка державних програм розвитку освіти здебільшого ґрунтується на аналізі досягнень та пошуку шляхів вирішення існуючих проблем, що сприяло б подальшому розвитку та модернізації національних систем освіти. На основі результатів порівняльного аналізу стратегічних планів розвитку освіти, а саме частини щодо вищої освіти, можемо стверджувати, що спільним для всіх трьох досліджуваних нами країн є необхідність вирішення таких проблем як: підвищення якості вищої освіти, вдосконалення матеріально-технічної бази та фінансування вищих навчальних закладів, модернізація змісту та подальша децентралізація в управлінні вищою освітою [7; 10; 11].

За даними міжнародного дослідження педагогічної освіти в країнах Південного Кавказу особливо гостро відчувається потреба підкріплення деяких аспектів вищої педагогічної освіти на законодавчому рівні, а саме: інновації в освітній сфері та організація подальшого професійного розвитку вчителів (Вірменія), сфера діяльності установ підвищення кваліфікації вчителів (Азербайджан), базова та післядипломна педагогічної освіти (Грузія), міжнародне співробітництво в сфері вищої освіти (Вірменія, Грузія) [12, с. 44].

Ми вдалися до детального аналізу особливостей основних законодавчих документів вищої освіти Азербайджану, Вірменії та Грузії, щоб показати рівень забезпечення законодавчого підґрунтя для розвитку вищої педагогічної освіти в країнах Південного Кавказу на сучасному етапі. Проведений нами змістовий аналіз нормативно-правової бази дозволяє стверджувати, що основним стратегічним завданням державної освітньої політики є інтеграція освіти у світовий простір вищої освіти, що здійснюється шляхом вдосконалення структури, змісту, управління, фінансування та якості вищої освіти і педагогічної освіти зокрема.

Отже, проаналізувавши основні нормативно-правові засади функціонування та розвитку вищої педагогічної освіти в Азербайджані, Вірменії та Грузії, можемо констатувати підвищення уваги урядів до модернізації освіти, що проявляється у створенні законодавчого підґрунтя для вдосконалення національних систем вищої освіти відповідно до європейських та світових тенденцій в освіті. Процес інтеграції країн Південного Кавказу до європейського простору вищої освіти стає більш динамічним і досконалим, одним із аспектів якого є розбудова законодавчого поля

вищої освіти. Проте, керуючись загальною нормативно-правовою базою в цій сфері, педагогічна освіта як підсистема вищої освіти потребує розробки додаткових законодавчих актів та положень, що регулюють такі важливі аспекти функціонування педагогічної освіти, як-от: педагогічна практика майбутніх учителів у школах, сертифікація, підвищення кваліфікації педагогічних кадрів тощо.

Література

1. Мясников В. А. Законодательные и нормативно-правовые основы развития образования в странах СНГ (Азербайджан, Республика Армения, Республика Беларусь, Туркменистан) [Электронный ресурс] / В. А. Мясников, Г. Ю. Нечаева // Право и образование. – 2006. – № 5. – Режим доступа : <http://window.edu.ru/resource/231/41231/files/lexed26.pdf>. – Название с экрана.
2. A Compilation of Background Information about Educational Legislation, Governance, Management and Financing Structures and Processes : Central Asia. – UNESCO-IBE, 2008. – 76 p.
3. EACEA – Tempus. Higher Education in Armenia [Електронний ресурс]. – Yerevan, 2010. – 12 p. – Режим доступа: http://eacea.ec.europa.eu/tempus/participating_countries/reviews/armenia_review_of_higher_education.pdf. – Назва з екрана.
4. EACEA – Tempus. Higher Education in Azerbaijan [Електронний ресурс]. – Баку, 2010. – 12 p. – Режим доступа: http://eacea.ec.europa.eu/tempus/participating_countries/reviews/azerbaijan_review_of_higher_education.pdf. – Назва з екрана.
5. EACEA – Tempus. Higher Education in Georgia [Електронний ресурс]. – Тбілісі, 2010. – 12 p. – Режим доступа: http://eacea.ec.europa.eu/tempus/participating_countries/overview/georgia_tempus_country_fiche_final.pdf. – Назва з екрана.
6. Education Law of the Republic of Azerbaijan [Електронний ресурс] / The Ministry of Education of the Azerbaijan Republic. – Баку, 2009. – Режим доступа: <http://www.edu.gov.az/view.php?lang=en&menu=72&id=5244>. – Назва з титул. екрана.
7. Georgia. Consolidated Education Strategy and Action Plan (2007–2011) [Електронний ресурс]. – Тбілісі, 2007. – 59 p. – Режим доступа: <http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Georgia/Georgia%20Consolidated%20Education%20Strategy%20and%20Action%20Plan%202007-2011.pdf>. – Назва з екрана.
8. Law of Georgia on Development of Quality of Education [Електронний ресурс] / National Center for Educational Quality Enhancement. – Тбілісі, 2010. – Режим доступа: http://eqe.ge/uploads/LawsRegulaions/ENG/Law_Education_Quality_Development_2107_2010_ENG.pdf. – Назва з екрана.
9. Law of Georgia on Higher Education [Електронний ресурс] / National Center for Educational Quality Enhancement. – Тбілісі, 2004. – Режим доступа: <http://eqe.ge/uploads/LawsRegulaions/LAWOFGEORGIAONHIGHEREDUCATION.pdf>. – Назва з екрана.
10. State Program of Education Development in the Republic of Armenia (2011–2015) [Draft]. – Yerevan, 2011. – 50 p.
11. State Program on Reforms in the Higher Education System of the Republic of Azerbaijan for the 2009–2013 years [Електронний ресурс] / Ministry of Education of the Azerbaijan Republic. – Баку, 2009. – Режим доступа: <http://www.edu.gov.az/view.php?lang=en&menu=83&id=2552>. – Назва з екрана.
12. Study on Teacher Education for Primary and Secondary Education in Six Countries of the Eastern Partnership : Armenia, Azerbaijan, Belarus, Georgia, Moldova and Ukraine [Final Report]. – Brussels : GHK, 2011. – 98 p., 10 annexes.
13. The Law of the Republic of Armenia on Higher and Postgraduate Professional Education [Електронний ресурс] / National Information Center for Academic Recognition and Mobility. – Yerevan, 2004. – Режим доступа: <http://www.armenic.am/index.php?laid=1&com=module&module=menu&id=97>. – Назва з екрана.
14. Varghese N. V. Institutional restructuring in higher education within the Commonwealth of Independent States / N. V. Varghese. – UNESCO-IIEP, 2009. – 32 p.

УДК 37.013.42(73)

ІСТОРІЯ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ У СПОЛУЧЕНИХ ШТАТАХ АМЕРИКИ

Шапаренко М. В.

У статті розглянуто особливості розвитку соціальної роботи в США починаючи з кін. XIX ст. Виокремлено напрями та досліджено діяльність науковців, які зробили вагомий внесок у розвиток соціальної роботи.

Ключові слова: благодійність, соціальна робота, суспільна допомога.

В статье рассмотрены особенности развития социальной работы в США начиная с конца XIX в. Выделены направления и исследована деятельность ученых, сделавших весомый вклад в развитие социальной работы.

Ключевые слова: благотворительность, социальная работа, общественная помощь.

The article describes specific features of social work in the United States since the late nineteenth century. It shows areas of research and activities of scientists who made significant contribution to the development of social work.

Key words: charity, social work, social aid.

Система соціального захисту в Україні перебуває в стадії зміни, оновлення, реорганізації, що зумовлено економічним, політичним і соціально-психологічним станом суспільства. Дедалі більшого значення у розв'язанні гострих соціальних проблем, які нині стоять перед українцями, набуває відродження розвитку благодійної діяльності різних організацій та установ, спеціалізованих громадських об'єднань і приватних осіб, також важливим завданням є об'єднання всіх форм і напрямів як професійної, так і непрофесійної соціально-педагогічної діяльності в єдину систему, здатну до гнучких і ефективних змін в інтересах людей.

У США під поняттям "соціальна робота" розуміють будь-яке соціальне обслуговування різних верств населення, до якого входить широкий спектр послуг – це і фінансова допомога бідним сім'ям; підтримка дітей-сиріт та жертв насилля; допомога пацієнтам під час реабілітації та після лікування; підтримка постраждалого та членів його сім'ї після нещасного випадку; допомога особам, які мають психічні розлади, включаючи психотерапію; допомога і догляд за немічними старими людьми та тими, хто має фізичні недоліки; підтримка засуджених та дітей, які знаходяться у виправних закладах та ін. Такі широкі рамки визначення соціальної роботи вимагають якісну систему підготовки професійних соціальних працівників, яка почала зароджуватися в кін. XIX ст.

Тому **метою** нашої **статті** є вивчення історії розвитку соціальної роботи, осмислення досвіду, нагромадженого Сполученими Штатами Америки, для успішності процесів становлення і розвитку соціальної педагогіки в Україні.

Зародження суспільної допомоги в США припадає на кінець XIX ст. Тоді для більшості людей благодійність носила релігійний характер. Вони вірили, що допомагати тому, хто цього потребує є великою заповіддю Бога і кожна людина повинна слідувати їй. Проте віруючі мали різні погляди на втілення таких принципів на практиці, що і призвело до непримиренної суперечності між різними віросповіданнями.

Так, протестантські секти до благодійності ставились як до частини їх спільного життя в релігійному братстві чи як до євангелістської та місіонерської роботи з тими, чії душі ще були не врятовані. Під керівництвом протестантських сект знаходилися сиротинці, будинки зневаги для самотніх старих людей, лікарні для приїжджих, благодійні школи, в яких діти з бідних сімей вчилися читати Біблію, а також організації, які поширювали біблійські постулати серед невіруючих.

До другої релігійної групи, серед яких найбільш помітну роль відігравала єпископальна англіканська церква, в основному входили заможні американські сім'ї. Спільною рисою для цієї групи був дух служіння добрій справі, який помножувався на матеріальне забезпечення віруючих. У газетах, присвячених світському життю,

описували благодійні бали, базари, пожертвування тим, хто потребує, оскільки така щедрість піднімала рівень їх власних цінностей вище звичайного і таким чином робила суспільство ніби їх боржником. Незважаючи на це, ці люди залишили вагомий слід в історії соціальної роботи та соціального забезпечення. Вони проявили зацікавленість до етичного та практичного боку благодійності, ніж до її релігійної філософської місії.

Третя група служила іммігрантам, які шукали щастя на американській землі, приїхавши до США з Європи після 40-х рр. XIX ст. Більшість цієї релігійної групи складала прибічники римо-католицької церкви. Благодійна діяльність мала замкнений секстанський характер, була спрямована на допомогу певній групі іммігрантів, збереження своєї етнічної та релігійної цілісності.

Отже, в кожній релігійній групі практика благодійності носила місіонерський характер і коливалася залежно від віросповідань та обставин.

За ініціативою рад благодійності та перетворення деяких штатів 1874 р. Національна конференція благодійності та перетворення зібрала попередників майбутньої професійної соціальної роботи та заклала теоретичні основи соціального забезпечення. Учасники конференції визначили напрями соціальної роботи в майбутньому. У 1880 р. товариства організації благодійності і перетворення увійшли в Національну конференцію добродійності та перетворення. Голови цих товариств брали активну участь у місцевих добровільних благодійних асоціаціях, втілюючи принцип “становище зобов’язує”. Товариства прагнули до методичної систематичної ефективної і конструктивної допомоги. Щороку конференція проводила збори для обміну досвідом та ознайомлення з передовими ідеями.

1886 р. був створений перший сетельмент у Нью-Йорку під назвою Гільдія сусідів. Працівники сетельмент-центрів не займалися благодійністю, натомість вони допомагали іммігрантам вирішувати проблеми, які виникали в місцях їх проживання, для їх подальшого швидкого адаптування та інтегрування в американське суспільство. Адаже, на думку Дж. Адамс, причини соціальних проблем полягають не у внутрішньому світі людини, а суспільстві, і пов’язані з процесами суспільних перетворень. Найбільш відомим будинком для приїжджих був Хал-Хаус, створений 1889 р. Дж. Адамс та Е. Стар у Чикаго.

Альтернативний фаховий підхід виходить із того, що індивіда, який знаходиться у незадовільному стані, потрібно “соціально лікувати” та підготувати його до можливості вирішувати проблеми самостійно. Соціальна допомога включає в себе заходи, які мають змінити самого індивіда і його соціальне оточення. Представницею цього підходу є Мері Річмонд, за ініціативою якої 1898 р. в США відкрито першу національну школу прикладної філантропії (сьогодні – факультет соціальної роботи Колумбійського університету). Першими підручниками були книги Амоса Уорнера “Американська добродійність” і Мери Річмонд “Дружній візит до бідняків: практичне керівництво для працюючих у благодійних організаціях”. Підготовка кадрів для соціальної роботи перебувала ще в дуже великій залежності від зусиль благодійних організацій. Першими викладачами були члени суспільства добродійності з більшим досвідом роботи. Студенти займалися без відриву від роботи, а навчальна програма включала спеціальні теми для практичної соціальної роботи в різних областях: вивчення умов життя неблагополучних родин; соціальна робота в медицині; соціальна робота в школі; соціальна психіатрія. Зазначені області практичної соціальної роботи мали самостійні навчальні програми, що створювало труднощі при переході з однієї області практичної роботи до іншої. Варто зазначити, що всі програми були спрямовані на навчання індивідуальній роботі з клієнтом. Групова робота як самостійний і теоретично обґрунтований метод соціальної роботи був уведений у програми навчання соціальних працівників тільки в 40-і рр.

1917 р. Мері Річмонд друкує книгу “Соціальні діагнози”, в якій вона описує термін “case-work”, виділивши два методи роботи: прямий, який передбачає безпосередній вплив на клієнта з метою покращення його персональних характеристик, знань, умінь, навичок, що сприяє адаптації до умов конкретного соціуму; непрямий, який слугує покращенню життя клієнта завдяки впливу на соціальне оточення.

Розвиток цього напряму професійної діяльності у 1930-х рр. посилився становленням психоаналітичної теорії як основи для визначення проблем людини. Школа діагнозу пов’язує таким чином соціальні проблеми з пороками індивідуальних відхилень, які детально описані Зигмундом Фрейдом.

1919 р., незважаючи на висловлювання на Національній конференції доброчинності 1915 р., Абрахама Флекснера, провідного спеціаліста в області професійного утворення в США, про те, що соціальна робота не є професією, створена Асоціація шкіл соціальної роботи в Америці, головним чином для підтримки зв'язків між школами. В 1924 р. Асоціація розробила навчальні плани для регулярних курсів навчання, для курсів підготовки відповідальних працівників в області соціальної роботи й для курсів, створюваних при університетах.

Унаслідок "Великої депресії" та Другої світової війни 60-ті рр. ознаменувалися зростанням попиту на соціальних працівників. Багато програм включали субсидії для підготовки персоналу. У 1962 р. 56 шкіл соціальної роботи налічували 6093 студента на курсах магістрів соціальної роботи; в 1973 р. 79 шкіл мали 16099 студентів. У 60–70-ті рр. Рада з освіти в галузі соціальної роботи почала приймати професійні програми, в 1960 р. були прийняті програми підготовки докторів. Багато шкіл соціальної роботи пропонували ці курси головним чином для майбутніх аспірантів і викладачів. Національна асоціація соціальних працівників (НАСП), створена в 1955 р. сімома спеціалізованими професійними асоціаціями. Це були Асоціація соціальних працівників у медицині, Національна асоціація соціальних працівників шкіл, Американська асоціація соціальних працівників, Асоціація соціальних робітників в психіатрії, Асоціація спеціалістів з групової терапії, Асоціація з вивчення форм організації громади та Група з вивчення соціальної роботи. Усі їхні члени були прийняті в НАСП як ветерани, а нові члени повинні були мати диплом про закінчення офіційних шкіл соціальної роботи. З 1969 р. членами НАСП могли стати лише ті, хто отримав ступінь бакалавра, була заснована також Академія дипломованих соціальних працівників для тих, хто мав не менше ніж дворічний стаж роботи після одержання ступеня магістра соціальної роботи. Для вступу в академію необхідно було здати письмовий іспит. НАСП у своїх різних комісіях розробила основні принципи і напрями практичної соціальної роботи. Вона також виробила вимоги для працівників, рекомендувала рівні заробітної оплати праці і сприяла прийняттю законодавством про юридичне регулювання практичної соціальної роботи. В етичному кодексі НАСП дано чітке визначення цінностей соціальної роботи. Протягом усього свого існування НАСП витратила більше коштів на вдосконалення та розширення практичної соціальної роботи, ніж на соціальну боротьбу і соціальні зміни. Одним із постійних завдань асоціації було досягнення більш чіткого розуміння того, що являє собою зазначена сфера діяльності.

Професійні стандарти, розроблені в програмах курсів магістрів соціальної роботи, були закріплені в 1939 р. у вигляді методів індивідуальної роботи з клієнтом, групової роботи, ролі місцевих організацій і соціального управління, соціального забезпечення, соціальних наукових досліджень, медичної та психіатричної допомоги. Аналіз програм 1959 рекомендував розширення загального і спеціального навчання практичним методам роботи. У 60-ті рр. ці методи були класифіковані наступним чином: "... прями служби" – індивідуальна, групова робота і сфера діяльності місцевих організацій; "непрямі служби" – аналіз політики, планування, адміністративне управління та наукові дослідження.

Рух за громадянські права від суворих моральних принципів рівності можливостей перейшло до спірної політики рівності результатів. Зростаюче визнання загрози навколишньому середовищу, поширення токсичних відходів, небезпека трудового травматизму підштовхнули до прийняття федеральних законів 70-х рр., які регулювали умови життя і стримували економічний розвиток. Війна у В'єтнамі, "Уотергейт" та інші проблеми знизили довіру громадян до уряду.

Отже, соціальні служби – це агентства, працівники яких займаються різноманітною діяльністю. Коли дослідники намагалися охарактеризувати цю професію, вони почали з цінності організації, створеної для реалізації моральної вимоги персональної відповідальності за всіх і соціальної відповідальності суспільства за кожного його члена. Дух готовності надати допомогу був основою історичних цінностей соціальної роботи. Цей дух передбачав активне усвідомлення персональної та соціальної відповідальності і розуміння, що соціальна робота є засобом перетворити ці моральні цінності в щось раціональне і дієве. Можливо, ці надії були поверхневими, але вони стали живильним середовищем для формування професії соціального працівника.

Література

1. Доуэл М. Практика социальной работы / М. Доуэл, С. Шадлоу ; пер. с англ. – М. : Аспект Пресс, 1997.
2. История социальной педагогики (становление и развитие зарубежной социальной педагогики) : учебник / под ред. В. И. Беляева. – М. : Гарарики, 2003. – 255 с.
3. Теория и методика социальной работы : в 2 ч. – Ч. 2. – М. : Союз, 2004
4. Энциклопедия социальной работы : в 3 т. ; пер. с англ. – М. : Центр общечеловеческих ценностей, 2004.

УДК 37:643.553

С. СІРОПОЛКО ПРО НАРОДНІ БІБЛІОТЕКИ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ**Шарошкіна Н. Г.**

У цій статті авторка намагається довести, що для організації сучасної системи національного виховання важливими є погляди С. Сірополка щодо ролі книги у вихованні, організації роботи з нею. Зроблена спроба проаналізувати і визначити теоретичні положення організації народних бібліотек. Підкреслені основні правила роботи таких бібліотек на поч. ХХ ст. Узагальнено погляди С. Сірополка щодо значення народних бібліотек для освіти.

Ключові слова: народні бібліотеки, народні читальні, принципи роботи бібліотек, книга, освітня робота.

В этой статье автор пытается доказать, что для организации современной системы национального воспитания важны взгляды С. Сирополко о роли книги в воспитании, организации работы с ней. Сделана попытка проанализировать и определить теоретические положения организации народных библиотек. Подчеркнутые основные правила работы таких библиотек в начале ХХ в. Обобщены взгляды С. Сирополка относительно значения народных библиотек.

Ключевые слова: для образования, народные библиотеки, народные читальни, принципы работы библиотек, книга, образовательная работа.

The article is an attempt to prove that S. Siropolko's views on the role of a book in upbringing and organization of work with it are important for the organization of the modern system of national education. The author tries to identify and analyze theoretical grounds of the organization of public libraries. The main work rules of such libraries at the beginning of the 20th century are underlined. S. Siropolko's views on the role of public libraries in education are generalized.

Key words: public libraries, public reading rooms, work rules of libraries, book, educational work.

Майбутнє нашої країни неможливе без становлення й розвитку української національної системи освіти. Державною програмою “Освіта (Україна ХХІ століття)” передбачається велике реформування освітнього простору: “З перетворенням України на самостійну державу освіта стала власною справою українського народу. Розбудова системи освіти, її докорінне реформування мають стати основою відтворення інтелектуального, духовного потенціалу народу, виходу вітчизняної науки, техніки і культури на світовий рівень, національного відродження, становлення державності та демократизації суспільства в Україні” [13].

Одним із головних шляхів реалізації завдань, окреслених Державною програмою “Освіта (Україна ХХІ століття)”, є *національна* спрямованість освіти і культури. Сутність її полягає в органічному поєднанні історії і *народних традицій*, у збереженні та збагаченні *української культури*, визнанні освіти і просвітництва важливими інструментами розвитку й гармонізації суспільних відносин. Тому дуже важливі й актуальні звернення до найкращих зразків вітчизняної педагогічної спадщини.

У даній праці ми розглянемо питання про значущість і роль *народних бібліотек* за визначенням Степана Онисимовича Сірополка – видатного українського книгознавця, бібліотекознавця, бібліографа, культуролога, педагога.

Передумовами формування національної свідомості і педагогічних поглядів С. Сірополка були суспільно-політичні та економічні зміни, що відбувалися на Україні у др. пол. ХІХ – на поч. ХХ ст.

Соціально-економічний, політичний розвиток України цієї доби вимагав забезпечення усіх галузей промисловості і сільського господарства кваліфікованими кадрами, підготувати які можна було за умови змін у шкільній освітній системі.

Соціально-економічні умови життя селян і робітників України того часу, яка перебувала під владою російського уряду, погіршилися і призвели до піднесення політичної активності мас. Національні права і свобода українського народу були

настільки пригнічені російським урядом, що політична боротьба на переломі XIX – XX ст. приймала національно-визвольний характер. Тому, крім лозунгу про автономію України у складі Росії, з'явилася ідея про її самостійність, особливо серед студентської молоді та прогресивної української громадськості. Таке культурне піднесення на Україні наприкінці XIX – на поч. XX ст. сприяло відродженню *українського слова, української музики, театру, заснуванню і розвитку народних бібліотек-читалень*.

Найвагоміший вклад у становлення *народних бібліотек* України у др. пол. XIX – на поч. XX ст. здійснив С. О. Сірополко – юрист за освітою, педагог, бібліотекознавець та просвітянин за покликанням, великий громадський діяч.

Основними напрямками досліджень творчого спадку С. Сірополка можна вважати:

- у педагогічному аспекті – праці О. Сухомлинської, Л. Березовської, Т. Самоплавської, Б. Ступарика, О. Завальнюка, Р. Кіри, М. Євтуха та ін.;
- з аспекту бібліотекознавства досліджують Л. Дубровіна, Т. Ківшар, П. Рогова, Т. Новальська, О. Василенко, Є. Огар та ін.;
- культурно-просвітницький напрям висвітлюють Р. Кіра, С. Наріжний, М. Євтух, М. Мушинка, С. Заремба та ін.;
- джерелознавчими дослідженнями праці О. Лазарева, М. Грузов, Т. Боряк, Н. Губенко та ін.

Протягом усього свого життєвого шляху Степан Онисимович Сірополко працював над пошуком шляхів розповсюдження *української книги*, пропагував нову концепцію роботи *народних бібліотек*, закликав зробити їх безкоштовними і загальнодоступними.

Степан Онисимович Сірополко народився в с.Обичеві на Полтавщині (тепер Чернігівщина). Закінчив Прилуцьку гімназію, а після – правничий факультет Московського університету. Юрист за фахом свою освітню і просвітницьку діяльність розпочав з посади завідувача відділу народної освіти Тульської, а пізніше і Московської губернських земських управ. Декілька років працював редактором педагогічних журналів "Педагогический листок", "Народное образование", викладачем Народного університету ім. О. Л. Шанявського, членом Державного комітету народної освіти в Петербурзі.

"Московське товариство грамотності в народі", зважаючи на великі заслуги Степана Онисимовича у галузі бібліотекознавства, ввели його у свій склад. У 1911 р. відбувся Перший всеросійський з'їзд з бібліотечної справи, на який був делегований цим товариством Сірополко. На цьому з'їзді він прочитав доповідь "Принцип общественной в народно-библиотечном деле", в якій наголосив про необхідність залучення місцевого населення до організації роботи бібліотек [9, с. 173–176].

У 1913 р. вийшла його праця "Основные вопросы внешкольного образования", у якій вчений обґрунтовував її значення для розвитку суспільства, просвіти народу, підкреслюючи, що її важливою складовою є бібліотеки. З метою надання практичної допомоги в організації та розбудові *народної освіти, народних бібліотек* згідно із "сучасними потребами" і "сучасним розмахом" у видавництві "Задруга" у 1914 р. побачив світ збірник "Народное образование в земствах" [12, с. 209].

У 1917 р. С. Сірополко був обраний членом міської управи для керівництва народною освітою в м. Києві і експертом Генерального секретаріату освіти.

З 1919 р. він стає радником Міністерства народної освіти УНР і працює лектором Київського Фребелівського педагогічного інституту.

С. Сірополко дає високу оцінку *книзі*, якій надавали велике значення бібліотекарі, письменники, видатні представники української науки і культури: І. Франко, Т. Шевченко, М. Костомаров, П. Куліш та ін.

Наприклад, протягом багатьох років Іван Франко займався видавничою діяльністю, сприяв відкриттю бібліотек, *народних читалень* у селах. Він підкреслював, що від організації бібліотечної справи в Україні залежить кожен мешканець міста чи села. Незважаючи на низьку якість сільських *читалень*, Франко радів їх відкриттю, бо іншого місця для розповсюдження необхідної літератури важко було знайти. Тому підкреслював, що великою мірою потяг українських селян до науки, освіти, самопізнання залежить від якості організованих *народних бібліотек і читалень* у селах.

Але слід зауважити, що Франко займався просвітою на західноукраїнських землях, які перебували під владою польського уряду.

Ми ж розглядаємо Підросійську Україну (Київщину), на території якої заборонялось усе “українське”. Тому дуже важливо підкреслити наскільки важкою, героїчною була освітня і просвітницька робота у той час, а сама ідея *національного українського* була навіть не зухвалою, а “крамольною”.

Ще в еміграції у Польщі С. Сірополком був написаний перший підручник з бібліотекознавства *українською мовою* “Короткий курс бібліотекознавства. Історія, теорія та практика бібліотечної справи”.

Основою книги був стислий огляд лекцій, які С. Сірополко читав у Київському Фребелівському педагогічному інституті та на інструкторських курсах у 1917–1918 рр., де здійснювалася професійна підготовка бібліотекарів.

Майже всі матеріали для лекцій він брав з тогочасного життя. Дуже багато уваги приділяв вивченню та аналізу історії бібліотекознавства та книгознавства. В 1917 р. Київська міська дума обрала С. Сірополка членом міської управи для керівництва *народною освітою*. Завдяки цій посаді він зміг багато уваги приділяти формуванню мережі загальнодоступних книгозбірень у Києві. У квітні 1918 р. Комісія з народної освіти міської управи м. Києва з його подачі відкриває безкоштовні бібліотеки-читальні на Шулявці, Куренівці та Печерську. За його ініціативою товариство “Просвіта” й представники культурно-освітніх установ залучаються до керівництва міськими бібліотеками-читальнями [4, с. 115–124].

“Короткий курс бібліотекознавства. Історія, теорія та практика бібліотечної справи” у стислій формі подає аналіз стану бібліотечної справи і бібліотекознавства на той час. У цій праці автор аналізує найважливіші відомості з історії бібліотечної справи світу та України. А головне, ним запропонована ідея типологізації бібліотек з огляду на тогочасний розвиток мережі бібліотек в Україні. С. Сірополко виділив такі основні типи бібліотек залежно від:

- тематики літератури – загальні і спеціалізовані;
- психолого-фізіологічних особливостей читачів – загальноосвітні і дитячі;
- кількості книг – малі, середні, великі;
- існуючих умов проживання та культурно-освітніх потреб населення – рухомі або мандрівні та постійні бібліотеки.

Найбільшу увагу у просвітницькій роботі Степан Онисимович приділяє *народним бібліотекам – читальням*. У 1919 р. С. Сірополко видає ще одну свою працю “Народні бібліотеки. Організація та техніка бібліотечного діла”, в якій визначає велике значення *народних бібліотек* як *освітніх закладів*.

“Бібліотека, як культурно-просвітня інституція, ставить собі ті ж завдання, що й школа. Вся різниця між ними полягає в тому, що школа має на меті розвиток просвіти, головним чином, через живе слово й безпосередній вплив на учня, тоді як бібліотека досягає тієї самої мети через розповсюдження серед громадянства книжок, як найкращого засобу самоосвіти” [5].

С. Сірополко вважав недільні школи, бібліотеки, читальні; народні університети; театри, музеї; гуртки самоосвіти основними інституціями *народної освіти*. Він наголошував, що головними формами роботи бібліотек є *народні читання*, лекції, виставки, екскурсії.

Принципи діяльності бібліотек, які визначив С. Сірополко, не втратили актуальності й до сьогодні. Він чітко сформулював головні правила, яких мають дотримуватись *народні*, а зараз *публічні бібліотеки* в процесі організації:

- враховувати попит, думку читачів і ступінь їх підготовки;
- зважувати на вікові категорії читачів;
- уникати будь-якої односторонньої політичної, національної та релігійної орієнтації у формуванні фонду бібліотек;
- мати вільний доступ до шедеврів світового письменства у перекладі *рідною мовою*;
- мати книжки літературною мовою тих *національностей*, яких бібліотека обслуговує;
- пріоритетне місце у фонді віддавати художній літературі;

- створювати сприятливі технічні умови для праці бібліотекаря, як наприклад, визначення висоти полиць для книг: “Висота полиці повинна бути такою, щоб бібліотекар міг достати книжки з верхньої полиці без проблем”;

- прикрашати естетично бібліотеки (портретами письменників, рушниками, вінками з барвінку, тощо) [6, с. 1–6, 17–18].

Зважаючи на зарубіжний досвід бібліотечної справи *українських народних традицій*, С. Сірополко визначив основні *теоретичні положення* щодо організації бібліотек:

- урахування територіальних особливостей регіонів на основі введення права *безкоштовного* користування послугами;

- *громадські* бібліотеки зосереджувати в центральних установах місцевого управління чи культурно-просвітніх товариств;

- долучати місцеве населення до управління бібліотеками (цьому питанню Сірополко приділяє цілий розділ “Участь місцевого населення в бібліотечній справі”);

- забезпечити бібліотеки професіоналами;

- обов’язково налагодити зв’язок *народної бібліотеки* з дошкільними та шкільними навчальними закладами;

- організувати бібліотеки на *національних* традиціях [6, с. 17–18].

У своїй праці “Народні бібліотеки. Організація та техніка бібліотечного діла” автор проголошує про велике значення спадкоємності поколінь у культурно-просвітницькій роботі бібліотек, тим самим доводячи, що освітня і просвітницька робота бібліотек – це одна справа не одного десятиліття. “Якщо ж книжка не завше дає відповідь на питання, які нас турбують, то все ж таки вона пробуджує нашу думку, зміцнює нашу волю. “Книжка, каже А. Герцен, – це духівниця одного покоління другому, заповіт умираючого дідуся юнакові, що починає життя, наказ, який передає вартувий, ідучи на спочинок, товаришеві, що йде йому на зміну” [6, с. 1].

Сірополко визначає провідну роль у освітній і культурно-просвітницькій справі *народним бібліотекам*. Він вважав *книгу* одним із найважливіших засобів у позашкільній роботі для саморозвитку і самовдосконалення, формування *національної* свідомості, пробудження суспільної активності українського народу: “В останні часи бібліотеці починають надавати провідне значення, порівнюючи зі школою. І справді, знання через посередництво бібліотеки набуваються не тим механічним шляхом засвоєння, який переважно має в своєму розпорядженні школа, а шляхом вільного, свідомого обрання, ще й до того на підставі самодіяльності, знання засвоюються у вільний час, і з зацікавленням, яке так важко доводиться викликати в школі” [6, с. 1].

Степан Онисимович завжди ратував, щоб художні та публіцистичні твори виконували навчально-виховну роль. Він вказує, що література повинна висвітлювати й об’єктивно змальовувати сучасні події і обставини, за яких відбуваються зміни в житті та поглядах українського народу. Будь-яка *книга* має виховувати сумління, будити думку, розвивати почуття і емоції людини.

Для ефективного і цілеспрямованого використання різної за тематикою літератури С. Сірополко здійснив її *класифікацію* відповідно до:

- вікової категорії – з урахуванням певних психолого-фізіологічних особливостей читача (література для дорослих і література для дітей);

- тематичного змісту (художні твори, книги на релігійні теми, науково-популярна література, історична література).

Але наголошував, що успіх роботи з *книгою* залежить не тільки від її якості, а й від *уміння працювати* з нею. У зв’язку з цим С. Сірополко підкреслював важливість фахової підготовки бібліотекарів. Для цього закликав бібліотекарів користуватися такими правилами:

- бути уважними і тактовними з читачами;

- обов’язково здійснювати індивідуальний підхід до кожного з них, але бути вимогливим щодо дотримання ними правил користування бібліотекою;

- постійно вдосконалювати свої професійні здібності, і з відповідальністю і любов’ю відноситися до своєї справи.

С. Сірополко довів, що *бібліотечна методика виховання літературою* не регламентована стандартами. Вона орієнтована на *індивідуальне спілкування* з читачами, спирається на *особисту* позицію бібліотекаря і *індивідуальне* сприйняття

читача. Досвідчений бібліотекар залучає читача до *незалежного* і *самостійного* мислення. Отже, на його думку, бібліотекарям необхідно напружити всі сили для боротьби з книжковим застоєм і повернути *культуру книги*.

Отже, видатний учений, просвітянин С. Сірополко все своє життя втілював ідею відродження *рідного краю* через *народну освіту рідною мовою*. Він обґрунтував і довів необхідність існування *народних бібліотек*, виявив особливості організації і розвитку таких бібліотек, і формування їх фондів, наголосив на якісне кадрове забезпечення.

Ці положення важливі і сьогодні для найглибшого та найширшого осмислення сучасних проблем освітньої і культурно-просвітницької діяльності бібліотек.

Враховуючи історичний досвід, ми повинні пам'ятати про те, що бібліотека є однією з базових інститутів кожного соціуму, тому і зміни в ньому відображаються на бібліотеці безпосередньо, а її суспільна роль визначається характером розвитку всього нашого суспільства. В бібліотеці, як у дзеркалі, відбиваються *всі етапи духовних шукань людства*.

Література

1. Євтух М. Духовні заповіді Степана Сірополка / М. Євтух, Г. Артемчук // Рід. шк. – 1997. – № 10. – С. 6–9.
2. Ківшар Т. Видатний просвітянин: Про С. Сірополка / Т. Ківшар // Київ. старовина. – 1992. – № 4. – С. 96–101.
3. Кіра Р. Степан Сірополко про книгу, вимоги до неї, правила читання / Р. Кіра // Рід. шк. – 2000. – № 11. – С. 72–75.
4. Кіра Р. Степан Сірополко про організацію народної бібліотеки / Р. Кіра // Вісник Прикарпатського ун-ту. Педагогіка. – Івано-Франківськ, 2000. – Вип. 3. – С. 115–124.
5. Сірополко С. Короткий курс бібліотекознавства. Історія, теорія та практика бібліотечної справи / С. Сірополко. – Л., 1927. – 110 с.
6. Сірополко С. Народні бібліотеки : орг. та техніка бібл. діла / С. Сірополко. – Кам'янець-Поділ. : Накладом Вид. від Поділ. губерн. нар. управи, 1919. – С. 1–6, 17–18. – (Б-ка Сірополка).
7. Серополко С. Народные библиотеки: порядок открытия библиотек и их организация / С. Серополко. – М. : Ред. журн. "Педагогический листок", 1910. – 43 с.
8. Сірополко С. Нові правила про народні бібліотеки / С. Сірополко // Світло. – 1912. – № 4. – С. 59–61.
9. Серополко С. О. Прицип общественности в народно-библиотечном деле : доклад / С. О. Серополко // Труды Первого Всероссийского съезда по библиотечному делу, состоявшегося в С.-Петербурге с 1-го по 7-ое июня 1911 г. : в 2 ч. / О-во библиотечного ведения. – СПб., 1912. – Ч. 2 : Доклады. – С. 173–176.
10. Серополко С. Участие местного населения в деле нар. образ / С. Серополко // Народное образование в земствах: основы организации и практика дела : сборник / под ред. Е. А. Звягинцева, А. М. Обухова, С. О. Серополко, Н. В. Чехова. – М., 1914. – С. 54–66.
11. Ступарик Б. Проблеми освіти дорослих у працях Степана Сірополка / Б. Ступарик // Рідна шк. – 2001. – № 2. – С. 59–63.
12. Рогова П. І. Педагогічні бібліотеки України (друга половина XIX – 20-ті роки XX ст.) / П. І. Рогова. – К. : Четверта хвиля, 2009. – 271 с.
13. <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/896-93-п>. – Назва з екрана.

УДК 811.111:378(510+520+592.3)

МІСЦЕ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ВИЩІЙ ОСВІТІ КИТАЮ, ЯПОНІЇ, СІНГАПУРУ

Шацька О. П.

У статті розглянуте місце англійської мови в східних країнах. Проаналізовано зміст іспитів-тестів азіатських країн. Указано, що тести використовуються для визначення рівнів володіння англійською мовою. Наголошується на збільшенні попиту спеціалістів, які володіють іноземними мовами. Зазначено, що існують різноманітні навчальні програми з вивчення англійської мови у вишах.

Ключові слова: азіанізація англійської мови, багатомовність, вища освіта, Китай, Сінгапур, Японія.

В статье рассмотрено место английского языка в восточных странах. Проанализировано содержание экзаменов-тестов азиатских стран. Указано, что тесты используются для определения уровней владения английским языком. Подчеркнуто увеличение спроса на специалистов, которые владеют иностранными языками. Указано, что существуют разнообразные учебные программы по изучению английского языка в вузах.

Ключевые слова: азианизация английского языка, многоязычие, высшее образование, Китай, Сингапур, Япония.

The article deals with the role of the English language in higher education in eastern countries. The content of exam-tests in Asian countries has been analyzed. It is shown that the tests are used for identification of English proficiency levels. Growing demand for specialists who know foreign languages is emphasized. The author points out that there are various curricula for learning English at higher education institutions.

Key words: asianization of English, multilingualism, higher education, China, Singapore, Japan.

Ефективність сучасної світової комунікації залежить від національних особливостей, традицій, ставленні до мови. Тенденція до глобалізації привела до збільшення використання англійської мови як міжнародної в бізнесі, туризмі, навчанні. Це поширило національні кордони різних країн. Вивчення англійської мови є дуже популярним явищем у азіатських країнах. У Японії, наприклад, обговорюється питання щодо присудження англійській мові другої національної. Багатонаціональна країна, така як Сінгапур, використовує англійську мову на всіх рівнях діяльності. У КНР є дуже престижним володіння англійською мовою на достатньо високому рівні, щоб отримати високооплачувану роботу.

Рівень володіння англійською мовою в вищій освіті азіатських країн перевіряється різними іспитами-тестами. Студенти, які успішно складають ці тести, отримують сертифікати. У кожній країні (КНР, Сінгапур, Японія) є свої вимоги та аналоги до світових тестів, таких як: IELTS (International English Language Testing System), TOEFL (The Test of English as a Foreign Language), ESOL (English for Speakers of Other Languages) [1].

Сьогодні розгляд місця англійської мови в освітніх процесах азіатських країн, зокрема Китаю, Сінгапуру, Японії, не є частим предметом порівняльних досліджень. Деякі закордонні науковці, педагоги-практики розглядають проблему вивчення англійської мови в азіатських країнах, як: І. Атсуко, М. Юмі, М. Йошико (англійська освіта в Японії – з дитячого садка до університету), Р. Йонг (англійська мова і її ідентичність в Азії), Б. Качру (англійська мова як азіатська мова), Я. Ляймгрюбер (сінгапурська англійська мова), Гуанвей Ху (англійська мова в Китаї) та ін. Своє дослідження ми провели на основі вивчення документів, матеріалів публікацій, Інтернет-сайтів.

Мета статті – розглянути вивчення англійської мови в азіатських країнах, проаналізувати іспити-тести, які проводяться для визначення рівня володіння англійською мовою в університетах.

У Китаї проживає 1,3 млрд людей. Лінгвістична ситуація є дуже складною, тому що проживає 56 етнічних груп у країні. Путунхуа (Putonghua) – мова загальнонаціональна, якою володіє 70 % населення. Інші розмовляють на діалектних мовах. Але знання англійської мови є дуже престижним в КНР. Англійську мову вивчають офіційно в школах, університетах, вечірніх університетах, на курсах, радіотелеуніверситетах, он-лайн програмах, з репетиторами, на англомовних гуртках, у парках, де люди практикують англійську у неформальній обстановці тощо. Вивчення англійської мови в Китаї називають “найбільш амбіційним вивченням” мови [1; 2, р. 21].

У китайських навчальних програмах ВНЗ англійську мову поділяють на такі два види: загальну (General College English) та спеціальну (Specialist College English). Загальну англійську мову вивчають на немовних факультетах протягом двох років. Потім вивчають англійську за спеціальністю протягом одного чи двох років для складання іспиту-тесту – College English Test (від 1 до 6 рівнів). Випробувальний тест пишуть новачки, щоб дізнатися про свій рівень володіння іноземною мовою (рівень 1). Протягом навчання в університеті проводяться підготовчі курси. Зазвичай протягом одного семестру йде підготовка одного рівня. Випускники університетів повинні скласти CET 4, CET 6, щоб улаштуватися на престижну роботу. Після успішного складання іспитів-тестів студентам видаються сертифікати [2, р. 34].

У табл. 1 показано мінімальні вимоги щодо успішного складання іспиту-тесту CET.

Таблиця 1

Мінімальні вимоги до CET (рівня 4 та 6)

Рівень	Мінімальні вимоги
4	Мати середній рівень у аудіюванні; читати голосно з правильною інтонацією та вимовою; приймати участь у дискусіях на одну з запропонованих тем; мати швидкість читання тексту з 2 % нових слів від 70 до 90 слів у хвилину; мати словниковий запас при написанні – 2300 слів, при сприйнятті – 4000 слів; написати твір (100–120 слів) протягом 30 хв. без граматичних помилок; добре розуміти граматику
6	Легко розуміти носіїв мови; швидко спілкуватися на одну зі спеціалізованих тем; мати швидкість читання тексту з 2 % нових слів від 120 слів у хвилину; читати спеціалізовану літературу зі швидкістю 70 слів за хвилину; написати послідовний текст від 120 до 150 слів (письмо; анотацію до статті; тези) протягом 30 хв. без граматичних помилок; мати словниковий запас при написанні – 2800 слів, при сприйнятті – 5300 слів

Спеціальну англійську мову викладають в університетах іноземних мов, педагогічних університетах та коледжах, комплексних ВНЗ. Випускники цих навчальних закладів стають учителями іноземних мов, лінгвістами, спеціалістами в англійській літературі, перекладачами тощо. Протягом навчання в університеті студенти мовних спеціальностей повинні складати екзамени з англійської мови TEM 4 (Test English Major) та TEM 8.

Існує понад 300 національних курсів щодо викладання спеціальної англійської мови. Наприклад, в Юнчинському університеті (м. Юнчін, провінція Шансі, КНР) на факультеті “Англійська мова” до предметів *за спеціальністю* належать: практичний курс англійської мови, читання, аудіювання, усна мова, граматики, фонетика, теорія та практика перекладу, письмова англійська мова, теорія та практика дослідження, друга іноземна мова, методика викладання англійської мови; до курсів (предметів) *за вибором* належать: країнознавство (Англія, Америка), основи англо-американської культури, англо-американська література, читання англо-американської літератури за вибором, міжкультурні комунікації, “Зір, слух, мова”, введення до мовознавства, основи англійського мовознавства, імпровізовані екскурсії, етика туризму та міжнародних відносин, туристичні ресурси, ділова англійська мова, англійська стенографія, англійська мова у рекламі, англійська в міжнародній торгівлі, англійська в туризмі, англійська для секретарів, автоматизація діловодства, мережева англійська мова, англійська кінематографія та телебачення, англомовна преса (читання за вибором), слухання англійського радіо [12].

Ми бачимо наскільки є різноманітним вивчення англійської мови у програмах китайських ВНЗ. Китайські студенти старанно вивчають іноземні мови.

Загальна кількість населення у Японії складає 127113333 (за даними статистики 2011 р.). Національною мовою є японська мова (Kokugo). Міністерством освіти, спорту, науки та технології Японії було вирішено вивчати іноземну мову з 7 по 12 класи. Англійська мова не є обов'язковою, але її обирають більшість шкіл. З квітня 2002 р. початкові школи почали також викладати англійську мову (переважно усну) за офіційними директивами Міністерства [3; 4].

У 1974 р. Ватару Хірайцумі – державний діяч, запропонував у своєму доповіді Ліберально-демократичній партії наступні ідеї щодо викладання англійської мови в Японії:

- іноземною мовою потрібно більше займатися, щоб досягти найвищого рівня. Це неможливо, якщо обов'язкове вивчення іноземної мови є лише від віку з 13 до 15 років;

- англійську мову повинні вивчати один рік, щоб виділити найкращих студентів для продовження вивчення;

- англійська мова повинна бути предметом за вибором у ВНЗ;

- англійська мова повинна бути єдиною іноземною мовою, яку будуть викладати у навчальних закладах;

- англійська мова повинна бути вилучена з екзаменаційних предметів у ВНЗ;

- тест на рівень англійської мови є дуже необхідним для держави, за успішного складання якого студенти повинні отримувати сертифікати [3; 4].

Деякі ідеї Хірайцумі були прийняті Міністерством освіти, спорту, науки та технології Японії у “Новій навчальній програмі” (1993 р.). Тобто, у навчальних закладах почали викладати англійську мову для загального знання (for general knowledge).

Сьогодні у більшості японських ВНЗ англійська мова входить до складу вступних іспитів (лише аудіювання). Студенти ВНЗ вивчають дві іноземні мови. Для студентів гуманітарних наук викладають англійську мову протягом 5–6 занять щотижня, а з третього курсу – 7 занять щотижня; для студентів немовних спеціальностей – 2–3 рази на тиждень [3, р. 4; 4]. Студенти немовних спеціальностей мають від 4 до 12 кредитів з першої іноземної мови (зазвичай англійська) та 4 або більше кредитів з другої іноземної мови (французька, китайська, німецька). Більшість викладачів обирають підручники за інтересами. Тому жорсткого контролю з боку Міністерства щодо викладання іноземних мов у Японії не існує.

У японських ВНЗ популярним у викладанні англійської мови є комунікативний метод (communication-oriented English), який включає наступні компоненти: зосередження уваги на спілкуванні, плавності мови, кооперативне навчання тощо [8].

Більш популярним у Японії є вивчення англійської мови у приватних школах чи на курсах. Пропонується вивчення спеціальної лексики у маленьких групах (комп'ютерна англійська, англійська мова для готельного бізнесу, авіа англійська тощо). Зазвичай викладають носії мови з Австралії, Великої Британії, Канади, Нової Зеландії, США.

Спеціальних тестів з англійської мови в Японії не існує. Щоб дізнатися про рівень володіння мовою у студентів, то використовується міжнародний тест TOEFL.

Ми можемо побачити в табл. 2, що на початку 2000-х рр. у Японії середній бал складання TOEFL був дуже низьким порівняно з іншими азіатськими країнами.

Таблиця 2

Середні бали за TOEFL в азіатських країнах (2003 р.)

Країна	Кількість складаючих іспит	Середній бал	Місце
Сінгапур	810	255	1
Індія	7480	243	2
Китай	10961	211	8
Корея	14862	198	15
Японія	20554	188	21

Можливо, це частково відбувалося через політику Міністерства Японії “менше часів для навчання” (*yutori kyoiku policy* (“relax” education policy)).

Багато викладачів англійської мови в Японії не проінформовані про розвиток прикладної лінгвістики та методики викладання іноземної мови у світі. Шкільні викладачі готують учнів лише до складання вступних іспитів (історично склалося, що увага приділяється лише читанню та граматиці) [8].

Але англійська мова все частіше асоціюється з ідеєю “інтернаціоналізації” Японії, тому що ця мова має велике значення в освіті та просуненні по кар’єрним сходам. Міністерство освіти, спорту, науки та технології Японії хотіло зробити англійську мову другою національною, але це питання залишається ще в проекті [2, р. 99; 5].

Сінгапур – колишня британська колонія (1819–1963 рр.), а з 1965 р. є незалежною багатонаціональною державою. Населення складає 5 млн 310 тис. осіб (за даними статистики 2012 р.). До найбільш етнічних груп входять: китайська – 77 %, малайська – 14 %, індійська – 8 %, інші національності – 1 %. Національною мовою є малайська, але у Сінгапурі існує 4 офіційні мови – англійська, китайська, малайська, тамільська мови. Англійська мова вважається “робочою мовою”, але всі офіційні мови викладаються у школах. У Сінгапурі англійська мова поділяється на стандартну (офіційну) та розмовну (неофіційну, Singlish) [2, р. 120; 5; 10; 11].

Міністерство освіти Сінгапуру запропонувало такі рекомендації у 2006 р. щодо викладання англійської мови на всіх рівнях освіти (The Report of the English Language Curriculum & Pedagogy Review):

- студенти повинні знати основні граматичні конструкції, правопис та вимову для повсякденного спілкування;
- ті, хто має потенціал, повинні розвивати рівень володіння англійською мовою до професійного рівня у різноманітних сферах діяльності;
- значна кількість студентів (приблизно 20 %) повинні здобути вищий рівень володіння англійською мовою для роботи у сфері освіти та медіа [6].

У 1999 р. Малайзійською радою з питань іспитів був заснований іспит-тест – Малайзійський університетський тест з англійської мови (Malaysian University English Test або MUET). Тест MUET є аналогом міжнародних тестів IELTS, TOEFL, ESOL. Цей іспит проводиться для тих, хто вступає до університету та випускається, щоб перевірити рівень володіння англійською мовою. Цей іспит проводиться університетами і в Сінгапурі. Шкала оцінювання складає від 0 до 300 балів (від рівня 1 до 6). MUET проводиться двічі на рік (усередині та в кінці року). Щоб скласти іспит, треба зареєструватися та офіційно заплатити за тест [7; 9].

Компоненти тесту-іспиту MUET можна побачити в табл. 3, які складаються з таких частин: аудіювання, говоріння, читання, письмо.

Таблиця 3

Компоненти MUET

Код екзамен. листка	Компонент тесту	Тривалість тесту	Процентне співвідношення тесту	Максимальний бал
800/1	аудіювання	30 хв.	15%	45
800/2	говоріння	30 хв.	15%	45
800/3	читання	90 хв.	40%	120
800/4	письмо	90 хв.	30%	90
Загальна кількість балів				300

Ми бачимо, що більшу увагу у тестуванні приділяють читанню (40 %) та письму (40 %) [7; 9].

Під час аудіювання (30 хв.) студенту пропонують двічі прослухати текст та відповісти на питання (зазвичай 20 питань з альтернативними відповідями).

Компонент говоріння включає індивідуальну та групову презентацію. На індивідуальну презентацію відводять 4 хв. (дві хвилини на підготовку і дві на представлення). Для групової презентації (4 особи у групі) відводиться 10 хв.

Протягом перших двох хвилин студент готує “за” чи “проти” за поданою тематикою. Потім демонструється дискусія.

Для перевірки рівня читання надається текст із журналів, газет, академічних чи електронних ресурсів. Після тексту надається 45 питань з варіантами відповідей.

Письмо складається з таких двох завдань: переписати початок поданого уривка тексту та дописати його закінчення [7; 9].

Складання тесту-іспиту MUET показує не лише студентські бали й рівень володіння мовою, а й слабкі сторони, які треба посилити у викладанні та навчанні англійської мови.

Таким чином, можна зробити висновок, що англійська мова займає значне місце в цих трьох азіатських країнах. Після вступу КНР до Всесвітньої торговельної організації (ВТО) виріс інтерес до англійської мови, тому що відкрилися нові можливості для співробітництва з іноземними підприємствами, фірмами, проектами. Збільшився попит на спеціалістів, які володіють іноземними мовами. Англійську мову всі вивчають інтенсивно і на всіх рівнях. Студенти мовних і немовних спеціальностей складають іспити-тести (TEM, CET).

У Японії метою вивчення англійської мови є активізування комунікативного аспекту (communication-oriented English). Японським ВНЗ треба модернізувати шляхи перевірки володіння іноземною мовою. Звернути увагу на інші компоненти у вивченні мови (письмо, читання). Стандартизувати систему іспитів-тестів. Наприклад, створити аналог міжнародних тестів для своєї країни, як в КНР та Сінгапурі.

Багатомовна освіта в Сінгапурі є складним питанням, але корисним для громадян, які там мешкають. Англійська мова є зв'язною ланкою між усіма націями у цій країні, бо є обов'язковою для вивчення. Прийнятними в Сінгапурі є всі види англійської на різних територіях. Тому з'явився розмовний вид, який відрізняється від офіційного. Можливо, уряду треба взяти до уваги лише одну форму англійської мови (Singapore Standard English) і адаптувати її для всіх націй.

Перспективними розвідками у нашому дослідженні вважаємо вивчення особливостей підготовки вчителів та викладачів англійської мови в азіатських країнах.

Література

1. Braj B. Kachru. English as an Asian Language / Braj B. Kachru / Links & Letters. – 1998. – № 5. – P. 89–108.
2. English Language Education in China, Japan, and Singapore [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.nie.edu.sg/nie_cma/attachments/topic/147e7c6cb6ZG/Silver_Monograph.pdf. – Назва з екрана.
3. Ikegashira Atsuko, Matsumoto Yumi, Morita Yoshiko. English Education in Japan – From Kindergarten to University / Ikegashira Atsuko, Matsumoto Yumi, Morita Yoshiko // Reinelt R. (Ed.) Into the Next Decade with (2nd) FL Teaching Rudolf Reinelt Research Laboratory EU Matsuyama, Japan. 2009. – P. 16–40.
4. Lafaye B. E. Attitudes towards English Language Learning in Higher Education in Japan, and the Place of English in Japanese Society / B. E. Lafaye, S. Tsuda // Intercultural Communication Studies. – 2002. – № 3, Vol. XI. – P. 145–161.
5. Leimgruber J. R. E. Singapore English / Jakob R. E. Leimgruber // Language and Linguistics Compass. – 2011. – № 5.1. – P. 47–62.
6. Linking Singapore's English Language Syllabus 2010 to the Lexile Framework for Reading: STELLAR as an Example [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.MetaMetricsInc.com. – Назва з екрана.
7. Malaysian university English test [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.mpm.edu.my. – Назва з екрана.
8. Riley P. Reform in English Language Teaching in Japan [Електронний ресурс] / P. Riley. – Режим доступу: http://eprints.usq.edu.au/1495/2/Riley_2006_whole.pdf. – Назва з екрана.
9. Souba Rethinasamy, Kee Man Chuah. The Malaysian University English Test (MUET) and its Use for Placement Purposes: A Predictive Validity Study / Souba Rethinasamy, Kee Man Chuah // Electronic Journal of Foreign Language Teaching. – 2011. – No. 2, Vol. 8. – P. 234–245.
10. The bilingual education policy in Singapore: implications for second language acquisition [Електронний ресурс]. – Режим доступу:

www.cascadilla.com/isb4.html. – Назва з екрана.

11. Young R. F. English and Identity in Asia / Richard F. Young / Asiatic. – 2008 (December). – № 2, Vol. 2. – P. 1–13.

12. 运城学院教学计划 (本科) / 运城学院招生就业处编. – 运城 : 运城学院招生就业处印, 2004. – 127 页.

УДК 371

ФУНКЦІЇ ОЦІНЮВАННЯ У ЗАБЕЗПЕЧЕННІ ЯКОСТІ НАВЧАННЯ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ПОЛЬЩІ

Шеверун Н. В.

У статті висвітлено роль оцінювання у забезпеченні якості навчання у вищих навчальних закладах Польщі. Розкрито поняття якості освіти у трактуванні польських науковців. З'ясовано функції оцінювання у забезпеченні якості навчання у вищих навчальних закладах Польщі. Виявлено особливості реалізації функцій оцінювання у вищих навчальних закладах Польщі з метою підвищення рівня якості навчання.

Ключові слова: оцінювання навчальних досягнень, функції оцінювання, якість навчання, вищий навчальний заклад, Польща.

В статье отражена роль оценивания в обеспечении качества обучения в высших учебных заведениях Польши. Раскрыто понятие качества образования в трактовке польских ученых. Выяснены функции оценивания в обеспечении качества обучения в высших учебных заведениях Польши. Выявлены особенности реализации функций оценивания в высших учебных заведениях Польши с целью повышения уровня качества обучения.

Ключевые слова: оценивание учебных достижений, функции оценивания, качество обучения, высшее учебное заведение, Польша.

The article describes the role of evaluation in education quality assurance in higher educational institutions of Poland. It reveals the notion of education quality in the interpretation of Polish scientists. Functions of evaluation in education quality assurance in higher educational institution of Poland are investigated. Specific features of the functions of evaluation aimed at raising the level of higher education quality in Poland are identified.

Key words: assessment of academic achievements, functions of evaluation, education quality, higher educational institution, Poland.

Постановка проблеми. Оцінювання навчальних досягнень студентів є важливою складовою навчального процесу у вищих навчальних закладах країн Європейського Союзу, у тому числі й Польщі, які позиціонують його як ефективний інструмент забезпечення якості освіти. Запровадження комплексних оцінних систем висунуло на чільне місце проблему оцінювання єдиних рівневих критеріїв навченості студентів, оскільки через дію зворотного зв'язку (від системи оцінювання рівня знань до студентів як об'єкта, яким керують у системі управління навчальним процесом) відбуваються зміни у мотивації навчання та відповідно підвищує якість навчання у вищих навчальних закладах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Деякі питання стосовно оцінювання навчальних досягнень студентів знайшли відображення у науковій літературі вітчизняних авторів (Г. Буцак, Л. Гишпіль, Т. Караєва, О. Котлярова, І. Мельничук та ін.). Систему контролю й оцінювання навчальних досягнень студентів у вищих навчальних закладах Німеччини розглянуто вітчизняним науковцем А. Турчином. Проте розгляд основних положень оцінювання у забезпеченні якості навчання у вищих навчальних закладах не було предметом розгляду вітчизняних науковців. У сучасній польській педагогіці вищої школи різні підходи до визначення функцій оцінювання результатів навченості студентів як основи забезпечення якості навчання у вищих навчальних закладах Польщі розглядають Л. Вроткевич (L. Wrotkiewicz), Б. Гловацька (B. Glowacka), Я. Корджінський (J. Kordziński), В. Мітульська (W. Mitulska), М. Яковіцька (M. Jakowicka) та ін.

Метою статті є розкриття функцій оцінювання в забезпеченні якості навчання у вищих навчальних закладах Польщі.

Виклад основного матеріалу. Актуальність дослідження проблем якості освіти зумовлена потребами практики, насамперед, потребами підйому підготовки особистості сучасного типу – конкурентноздатної і затребуваної в різних соціальних

системах. Проблема якості освіти поступово утверджується як головний критерій порівняння ефективності, ширше – життєздатності не тільки освітніх, але й соціальних систем. “Якість освіти” поступово перетворилась у принцип і головний критерій ефективності системи. Так, в угоді ЄС (стаття 149) зазначається, що європейська спільнота сприятиме розвитку якісної освіти шляхом заохочення до співпраці між країнами-членами ЄС і, якщо необхідно, підтримки і доповнення їх дій, поважаючи одночасно відповідальність країн-членів за зміст навчання й організацію освітніх систем, їхню культурну та мовну різноманітність [3, с. 14–16].

Якість освіти – це показник розвитку суспільства в певному часовому вимірі, і тому він має розглядатися в динаміці його змін стосовно чинників, які визначають його природу. Польські науковці А. Крашневський (A. Kraśniewski) і Я. Вожницький (J. Woźnicki) розглядають якість освіти у широкому сенсі як збалансовану відповідність процесу, результату і самої освітньої системи цілям, потребам і соціальним нормам (стандартам) освіти. Якщо за основу означення взяти вимоги міжнародного стандарту якості, що регламентує поняття якості продукції і послуг, то його можна інтерпретувати як сукупність властивостей і характеристик освітнього процесу або його результату, які надають їм здатність задовольняти освітні потреби всіх суб'єктів навчально-виховного процесу – студентів, їхніх батьків, викладачів, роботодавців, управлінців тощо, тобто державу і суспільство загалом [6, с. 32–35].

Забезпечення якості освіти певною мірою залежить від визначення цілей і прогнозування очікуваних результатів. Відтак головною метою якості вищої освіти є досягнення студентами такого рівня освіченості, який би відповідав їх особистісному потенціалу і тим самим створив би основу для провадження освіти і власного розвитку. Поняття “якість освіти” невід'ємно пов'язане з поняттям “розвиток” як незворотнім, законотвірним і цілеспрямованим процесом якісних змін вищої освіти, а відтак розглядається як динамічна категорія [1, с. 27].

Польські дослідники розглядають якість вищої освіти не лише як результат діяльності, а також як процес, спрямований на досягнення запланованих результатів з урахуванням внутрішнього потенціалу і зовнішніх умов об'єкту [2, с. 12]. У зв'язку з цим, говорячи про зміст терміну “якість освіти”, польські науковці зазначають, що необхідно проводити чітку грань між процесом і результатом, диференціюючи рівні освіти і розмежовувавши вимоги до якості з боку споживачів і замовників освітніх послуг. Як правило, в системі професійної освіти виділяють не дві, а три групи характеристик: якість потенціалу досягнення мети освіти, якість процесу формування професіоналізму і якість результату освіти.

Стосовно результатів польські вчені в найзагальнішому випадку під якістю освіти розуміють інтегральну характеристику системи освіти, яка відображає міру відповідності освітніх результатів, що реально досягаються, нормативним вимогам, соціальним і особовим очікуванням студентів [8, с. 18–19]. Поза сумнівом, це визначення виконує лише орієнтуючу функцію, оскільки компоненти інтегральної характеристики змінюються відповідно до цілей освітнього етапу, а їх сукупність розкривається в поєднанні різних показників і чинників, що визначають якість освіти залежно від рівня його трактування. Можна лише говорити про те, що поняття “якість освіти” носить комплексний характер, об'єднуючи характеристики усіх компонентів навчання, умов і результатів освітнього процесу. Кожен з компонентів розглядається по-різному залежно від того, хто виступає в ролі оцінювача досягнутого рівня якості.

Розглядаючи оцінювання в контексті якості навчання, польські науковці звертають увагу на те, що якість навчання у вищих навчальних закладах Польщі підлягає щораз сильнішим зовнішнім натискам по відношенню до викликів, що висуваються до оцінювання [4, с. 47–49]. Маючи на увазі функціонування оцінювання як важливого елементу у покращенні якості навчання у вищому навчальному закладі, польськими дослідниками використовується поняття демократичне оцінювання, яке є чимось значно більшим, ніж інструментом управління і здобуття інформації про рівень підготовки майбутніх фахівців [7, с. 175]. Якість навчання у вищих навчальних закладах розглядається польськими науковцями К. Чекотова (K. Ciekotowa) і Р. Ясінський (R. Jasiński) як результат навчання студентів, тобто досягнуті цілі навчання, що закладені в навчальних програмах вищого навчального закладу. Водночас вони зазначають, що процес оцінювання повинен уможливлувати студентам ефективне оволодіння програмами навчання, а випускникам – ефективне виконання суспільних

і професійних завдань та подальше професійне вдосконалення, оскільки на практиці ефективність навчання оцінюється перспективою подальшого працевлаштування та попиту на ринку праці. У цьому трактуванні якість навчання розглядається як суспільна ефективність системи навчання – тобто ступінь використання суспільного капіталу у вигляді інтелектуального потенціалу членів суспільства [4, с. 57–63].

Важливою складовою правильно функціонуючого процесу навчання, що характеризується відповідно високою якістю є внутрішні критерії оцінювання. Одним із критеріїв оцінювання є виконання ним певних функцій. Теоретики педагогіки вищої школи Польщі виокремлюють наступні функції оцінювання: мотивуючу, інформаційно-коригуючу, формувальну, інформаційну, прогнозуючу, реорієнтаційну та підсумкову функцію.

Мотивуюча функція є ключовою в аспекті результатів навчання, якщо ми маємо на меті стимуляцію зусиль тих, що навчається, а також тих, хто навчає в реалізацію закладених цілей. Зацікавленість дидактики процесами мотивації пов'язується з перенесенням уваги у процесі навчання з техніки навчання на техніку учіння, що виразно підкреслює роль суб'єкта навчання в цьому процесі [5, с. 84–89].

Схожу роль може виконувати інформаційно-коригуюча функція оцінювання. Її завданням є надання тим, хто навчається, інструкцій стосовно виконуваних завдань з одночасним визначенням сильних і слабких сторін у сфері знань і вмінь студентів та наданням інших розпоряджень, необхідних для виконання цих завдань згідно з прийнятими умовами їх виконання та критеріями позитивної оцінки. Реалізація цієї функції уможлиблює розпізнання труднощів, що найчастіше з'являються в реалізації цілей навчання [4, с. 105–108].

Формувальна функція виражається в підтримці зусиль студентів, а також зверненні уваги на діяльність, процедури, дії, завдяки яким відбувається прогрес у реалізації закладених цілей [2, с. 64–67]. Важливим аспектом у реалізації цієї функції є попередні досягнення студентів з метою оцінювання поточних результатів навчання. Отже, як ми констатували попередньо, оцінювання повинно визначати прогрес студентів з моменту початку навчання до його закінчення і завдяки тому уможлиблювати їм пристосування навчальної діяльності, пов'язаної із специфікою індивідуального способу учіння до визначених дидактичних запитів, пов'язаних з оволодінням програмового змісту.

Реалізація інформаційної функції надає викладачам інформацію про те, що і в якому об'ємі було досягнуто, беручи до уваги закладені цілі, які труднощі виникали в процесі слідування до цих цілей. При цьому автор звертає увагу, що це має істотне значення однаково для роботи як окремих викладачів, так і усього колективу в цілому, а також для самих суб'єктів освітнього впливу – тих, хто навчається [3, с. 81–83].

Прогнозуюча функція відноситься до планування подальших дій стосовно тривалості освітнього впливу. Ця функція має ключове значення, оскільки її реалізація може значно обмежити негативні наслідки (одиночні, суспільні) недосконалого вибору напряму навчання, а також неузгодженість між окремими елементами навчальних програм [4, с. 137–139].

Реалізація функції реорієнтаційної уможлиблює покращення впроваджуваних змін та інновацій до актуального стану реальності освітніх завдань. Безперервність реалізації задуманих цілей, що є визначником згаданої раніше згуртованості, а також стабільності освітніх дій, вимагає застосування корегуючих дій з метою реалізації поставлених освітніх завдань. Регулювання існуючих відхилень від зазначених цілей уможлиблює відносно оптимальну реалізацію прийнятих завдань [5, с. 141–143].

Остання із згаданих функцій оцінювання – кінцева функція, яка тісно пов'язана з підсумковим видом оцінювання. Реалізація цієї функції є особливо необхідною в процесі навчання, результатом якого є отримання випускниками визначених професійних компетенцій. Ця функція зазвичай застосовується у кінцевій фазі навчального процесу, а також для визначення рейтингів студентів та вищих навчальних закладів [2, с. 72–75].

Отже, кожна з визначених функцій певною мірою визначає спосіб реалізації діяльності, пов'язаної з оцінюванням. Можемо стверджувати, що ретельно спланований та здійснений процес оцінювання надає інформацію про перебіг процесу навчання та його результати всім учасникам цього процесу як викладачам, так і

студентам. Процес оцінювання може виконувати певну функцію з огляду на її специфічну роль у процесі навчання, що повинно враховуватися під час планування навчального процесу, оскільки це пов'язано з організацією цього процесу, вибором методів та засобів оцінювання.

Висновки. Таким чином, якість освіти – це таке динамічне та інтегративне утворення, сукупні властивості якого здатні задовольняти споживачів, їх постійно зростаючі вимоги і потреби та структурними компонентами якого є: задоволеність суб'єктів освіти результатами навчально-виховного процесу, якість освітніх програм, високий рівень кваліфікації науково-педагогічних кадрів, залученість навчального закладу до інноваційної діяльності. Ретельно організований процес оцінювання, що реалізується у вищих навчальних закладах Польщі, вимагає різноманітності методологічних підходів, а отже, методів і знарядь дидактичного виміру, що враховують цілі навчання, закладені в програмах вищого навчального закладу, а також аксіологічний, психологічний та комунікаційний контекст, у якому вони реалізуються. Правильно запроектована діяльність, пов'язана з оцінюванням, зосереджується на змінах, які відбулися в суб'єктах навчання під впливом реалізації закладених цілей, що відображають отримання нових знань, здобуття або вдосконалення умінь.

Література

1. Białecki I. Jakość kształcenia w szkolnictwie wyższym / I. Białecki. – Warszawa : Wyd. Przemysłowe WEMA, 2007. – 238 s.
2. Brzezińska A. Ewaluacja a jakość kształcenia w szkole wyższej / A. Brzezińska. – Warszawa : Wyd SWPS, 2004. – 243 s.
3. Buchner-Jeziorska A. Jakość kształcenia w szkole wyższej. Doświadczenia i badania / A. Buchner-Jeziorska. – Warszawa. – Oficyna Wydawnicza SGH, 2006. – 187 s.
4. Ciekotowa K. Ewaluacja w procesie kształcenia / K. Ciekotowa, R. Jasiński. – Oficyna Wyd. Politechniki Wrocławskiej, 2010. – 170 s.
5. Hamrol A. Zarządzanie jakością: teoria i praktyka / A. Hamrol. – Warszawa : PWN, 2009. – 372 s.
6. Kraśniewski A. Systemowe przesłanki zapewniania jakości kształcenia na poziomie instytucji akademickiej / A. Kraśniewski, J. Woźnicki. – Warszawa : Wyd. Instytut Spraw Publicznych, 2007. – 194 s.
7. Mantura W. Teoretyczne podstawy zarządzania jakością / W. Mantura. – Warszawa : PWN, 2012. – 216 s.
8. Ratajczak Z. Jakość kształcenia jako przedmiot misji uniwersytetu / Z. Ratajczak. – Warszawa : Wyd. ISP, 2007. – 167 s.

УДК 371(09)

НІЖИНСЬКИЙ ПЕРІОД У ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ОЛЕКСАНДРА МУЗИЧЕНКА (1908–1910-ТІ РР.)

Ярмак Н. О.

У статті висвітлено педагогічні погляди українського науковця Олександра Музиченка щодо порівняльної педагогіки в окремий період його діяльності (1908–1910-ті рр.) та оприлюднені маловідомі факти з його життя, які виявлено шляхом аналізу його епістолярної спадщини.

Ключові слова: педагогічний досвід, наукова концепція, порівняльна педагогіка.

В статье раскрыты педагогические взгляды украинского ученого Александра Музыченка на проблему сравнительной педагогики в отдельный период его деятельности (1908–1910-е гг.) и обнаружены малоизвестные факты его жизни, обнаруженные в процессе анализа его эпистолярного наследия.

Ключевые слова: педагогический опыт, научная концепция, сравнительная педагогика.

The article elucidates pedagogical ideas of the Ukrainian scientist Oleksandr Muzychenko pertaining to comparative pedagogy during the stated period of his work (1908–1910) and reveals unknown facts of his life that were established through analysis of his epistolary legacy.

Key words: pedagogical experience, scientific conception, comparative pedagogy.

Постановка проблеми. Побудова національної української школи не можлива без вивчення історичної спадщини минулого. Історія української педагогічної думки поч. ХХ ст. багата на славні імена вчених, педагогів, які внесли значний вклад у розвиток педагогічної науки. Повернення до багатой спадщини педагогів минулого є закономірним результатом прагнення вчених знайти там витоки провідних наукових ідей сучасності.

Педагогічний досвід та розвиток педагогічної думки в минулому дає змогу не тільки збагатити науку новими історичними фактами, але й робить можливим процес прогнозування наступної віхи її розвитку, передбачення результатів педагогічного процесу, спрямованого на гармонійне поєднання системи освіти з наукою, інтеграції української освіти у світовий освітній простір.

Педагогічна спадщина кін. ХІХ – поч. ХХ ст. містить у собі великий неоціненний скарб для науковців, оскільки це був час, коли українська національна педагогіка намагалася виокремитись, робила великі прориви у становленні її як дійсно національної. Цей період був знаменним для української наукової інтелігенції, оскільки вона мала змогу працювати над розвитком саме української національної педагогічної науки, що базувалася на національних засадах, традиціях та культурі.

Саме на цей період і припадає освітня та педагогічна діяльність визначного діяча педагогіки, педагога-експериментатора та палкого прихильника комплексної системи навчання Олександра Федоровича Музиченка (1875–1937рр.).

Метою статті є розкриття одного з етапів становлення Олександра Музиченка як педагога та оприлюднення невідомих фактів з його біографії.

Виклад основного матеріалу дослідження. 24 січня 1908 р. Олександр Музиченко приїздить із закордонного відрядження у Йенському університеті до своєї родини у Ніжин. У цьому році в нього народжується другий син Олег, а в серпні цього ж року Олександра Музиченка обирають на посаду викладача педагогіки та психології Ніжинського історико-філологічного інституту. Висока ерудиція, акторська майстерність, інтелігентність і демократизм у спілкуванні сприяють швидкому зросту авторитету Музиченка серед студентів та колег. Він отримує звання доцента. Курс лекцій, який він читав, відзначався високою науковістю та доступністю викладу. Вже у 1909 р. за рішенням конференції вишу була опублікована низка його праць, таких як "Этика как основа педагогики", "Реформа среднего женского образования и её

история в Германии”, “Философско-педагогическая мысль и школьная практика в современной Германии”.

Завдячуючи Олександрю Музиченку, загальнопедагогічна підготовка студентів Ніжинського історико-філологічного інституту значно розширилась. Її теоретична складова поповнилася дисциплінами: “Психологія пізнання”, “Історія педагогічних ідей”, “Педагогіка і дидактика”, “Історія педагогіки та дидактики”, “Логіка”. Поглибився і зміст практичної педагогічної підготовки [1, с. 139].

Олександр Музиченко не лише читав лекційні курси. Багато часу він проводив зі студентами як куратор гуртків. Окрім роботи в інституті, в 1909 р. на громадських засадах він виконував обов'язки Голови педагогічної ради жіночої гімназії Ганни Крестинської, викладав на педагогічних курсах, виступав перед учителями з лекціями, перераховуючи гонорари на навчання незаможних учнів народних училищ [2]. Працюючи в інституті, він готує до публікації свій “Отчет о специальных занятиях педагогикой в заграничной командировке”, який був виданий у Ніжині в 1909 р., а згодом був перевиданий у Санкт-Петербурзі. Набутий закордонний досвід було покладено в основу низки праць: “На пути к демократизации школы” (1907), “По поводу новой книги профессора В. Рейна” (1908), “Монизм и школа” (1908), “Философско-педагогическая мысль и школьная практика в современной Германии” (1909). У цих працях Музиченко постає вже як досвідчений педагог та науковець. Він базує свою нову наукову концепцію на надбаннях педагогічної думки країн Західної Європи. “Відомості інших країн повинні стати підґрунтям для розв'язання вітчизняних проблем”, – наголошував учений у статті “На шляху до демократизації школи” [3, с. 19].

Працюючи над удосконаленням педагогічного досвіду, Олександр Музиченко докладно вивчив тогочасні течії у німецькій педагогіці. Мав великий інтерес до педагогічних поглядів Георга Кершенштайнера, Людвіга Гурлітта та був палким прихильником гербартіанського напрямку. У своїй праці “Сучасне гербартіанство” він писав: “Практика навчання – мистецтво складне та тонке, для досконалого володіння яким необхідна висока якість розуму та серця, глибоке знання свого предмету і самої науки – педагогіки. Але вона має базуватися на широких філософських поглядах, а не на формальних зовнішніх знаннях, що витікає із загальних практичних прийомів та невизначених формул, які використовуються подібно практичних прийомів та невизначених формул, які використовуються подібно до арифметичних правил та кухарських рецептів. В її основі має лежати етика та психологія. Гербарт вперше представив її в ясному світлі: етика має визначити мету виховання, засоби ж вкаже психологія” [4, с. 118].

Тривалий час не було змоги встановити, що саме змусило молодого педагога Олександра Музиченка полишити роботу у своєму улюбленому історико-філологічному інституті. Вважалося, що причиною став брак навчальних годин з педагогіки.

Нами з'ясовано, що це не зовсім так. Головною причиною переїзду Олександра Музиченка до Києва стали напружені стосунки, які склалися між ним та новопризначеним директором інституту професором Іваном Івановим.

Змінивши у 1907 р. Фрідріха Гельбке, на посаду директора Ніжинського історико-філологічного інституту був призначений професор Іван Іванович Іванов. Він прийшов до керівництва у часи, коли посилилася реакція царизму на студентство та освіту, налякана революційними подіями 1905 р. Ніжинський інститут мав давні демократичні традиції, які постійно розвивалися не зважаючи на намагання влади придушити їх шляхом реформи закладу. Іванов був налаштований оптимістично і прагнув реалізувати власний проект розбудови інституту. Директор домігся певних позитивних змін у навчальних планах. Він боровся за підвищення рівня підготовки студентів, удосконалення навчального процесу, покладав надію на реалізацію задуманого. Проте в 1908 р. цей проект був відхилений Міністерством освіти. Не вдалося його реалізувати і 1910 р. Аналіз архівних джерел виявив, що це негативно вплинуло на нього як на керівника. Професора поглинула тяжка депресія. Іванов був неодруженим. Жив відлюдно. Була у нього невелика робоча кімнатка, вся завалена книгами. Частенько на столі випадковий відвідувач заставав склянку з горілкою або тарілку з солоними огірками. Обід приносив йому мовчазний камердинер із студентської їдальні. Як згадують студенти тих часів: він уникав спілкування, а згодом: “Він закритися у своїх порожніх апартаментах і на інститут не звертав уваги,

навіть не читав лекції студентам. До професорів ставився презирливо, студентів унікав” [5, с. 173].

В інституті рукописів Національної бібліотеки ім. В. І. Вернадського знайдено лист Олександра Музиченка до Петра Кудрявцева, датований 13 травня 1910 р. і надісланий з Ніжина до Києва. У ньому Музиченко пише:

“Вельмишановний Петре Павловичу!

Питання про те, де я буду в наступному році і чи буду здатний читати лекції на курсах, важливе і для мене самого, бо навряд я лишуся в Ніжині і примирюся зі сваволею тутешнього сатрапа Іванова...

Налагоджену наукову роботу мені доводиться, зважаючи на втручання одиначної злої волі, припинити. Не знаю, чи оновиться вона” [6, с. 2].

Дозволимо собі припустити, що це і стало головною причиною від'їзду Олександра Музиченка до Києва. Що ж стосується професора Іванова, то лише тоді, коли він від'їхав із Ніжина, відкрилася таємниця його відлюдності і відчуженості від колективу. Виявилось, що він працював над книгою, яка мала здивувати всіх, це одна із найбільш вдалих його праць “И. С. Тургенев. Жизнь. Личность. Творчество”. Написавши її, він вважав свою місію у Ніжині виконаною і пішов із інституту, влаштувавшись професором у Москві.

Висновки. Час перебування Олександра Музиченка на посаді викладача педагогіки у Ніжинському історико-філологічному інституті князя Безбородька (1908–1910) був досить плідним як для наукової, так і педагогічної діяльності. Він здобув досвід роботи викладача вишу, зарекомендував себе як чудовий лектор і організатор наукової роботи зі студентами. Дякуючи своїм ґрунтовним і новаторським знанням з педагогіки та філософії, які він набув у закордонному відрядженні, Музиченко значно активізував процес викладання педагогіки у виші. Він написав низку цікавих наукових праць, які заявили про прихід у вітчизняну педагогічну науку цікавого педагога і непересічну особистість.

Література

1. Дем'яненко Н. М. Загальнопедагогічна підготовка вчителя в Україні (XIX – перша третина XX ст.) / Н. М. Дем'яненко. – К., 1998. – С. 139.
2. ЦДАВОВ України, ф. 166, оп. 12, т. 2, спр. 5163, арк. 3а. Особова справа Музиченко О. Ф.
3. Музыченко А. Ф. На пути к демократизации школы / А. Ф. Музыченко // Русская школа. – 1907. – № 7–8. – С. 19.
4. Музиченко О. Ф. Сучасне гербартианство. Педагогічна академія (в нарисах та монографіях) / О. Ф. Музиченко ; під ред. проф. А. П. Неčasва. – М. : В. Антик, 1913. – С. 118.
5. Самойленко Г. В. Ніжинська вища школа: сторінки історії / Г. В. Самойленко, О. Г. Самойленко. – Ніжин : Вид-во НДУ ім. М. Гоголя ; ТОВ “Видавництво “Аспект-Поліграф”, 2005. – 420 с. – С. 130, 173.
6. Лист О. Ф. Музиченка Кудрявцеву П. П. Національна бібліотека України ім. В. І. Вернадського. Інститут рукопису. – Ф. 139, № 2.

УДК 37(477.51)(092)

ОСВІТНІ РЕФОРМИ ХІХ СТ. В ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ М. Є. СКВОРЦОВА

Самойленко О. В.

У статті розкривається просвітницька діяльність відомого вченого М. Є. Скворцова. Аналізується педагогічна спадщина педагога. Висвітлюються педагогічні погляди науковця на освітні реформи ХІХ ст. Визначається роль М. Є. Скворцова в процесі становлення та розвитку освіти ХІХ ст.
Ключові слова: освіта, реформа, статут, гімназія, лицей, університет.

В статье раскрывается просветительская деятельность известного ученого М. Е. Скворцова. Анализируется педагогическое наследие педагога. Освещаются педагогические взгляды ученого на образовательные реформы ХІХ в. Определяется роль М. Е. Скворцова в процессе становления и развития образования ХІХ в.
Ключевые слова: образование, реформа, устав, гимназия, лицей, университет.

In this article the educational work of the famous scientist M. E. Skvortsov. Analyzes the pedagogical heritage educator. Highlights scientist pedagogical views on educational reforms of the nineteenth century. The role of M. E. Skvortsov in the making and development of education of the nineteenth century.

Key words: education, reform, statute, gymnasium, Lyceum, university.

Актуальність дослідження. У період реформування освітньої галузі, поряд із прагненням до європейського простору відбувається пошук і вдосконалення нових форм і методів навчально-виховного процесу на всіх етапах підготовки фахівців. Процес становлення та функціонування системи освіти в Україні має глибоке коріння. Кожна освітня ланка пройшла яскравий та не легкий шлях у своєму розвитку й завжди заслуговувала на всебічне вивчення. Історично так склалося, що відображення цього процесу знаходимо в працях видатних діячів освіти кожної епохи. Тому, на наш погляд, на сучасному етапі розвитку системи освіти в Україні глибоке і різнобічне вивчення педагогічної спадщини видатних педагогів минулого є досить важливим й актуальним

Виклад основного матеріалу. У 2006 р. виповнилося 170 років від дня народження видатного філософа і педагога Миколи Єфремовича Скворцова, перекладача Аристотеля та Сократа, який протягом багатьох років обіймав посаду директора 2-ої Харківської гімназії, а згодом Ніжинського історико-філологічного інституту, автора багатьох педагогічних і філософських праць. На превеликий жаль, ім'я М.Є. Скворцова виявилось абсолютно забутим історією педагогіки вже в середині ХХ ст.

Микола Єфремович Скворцов (1836–1902) народився в Москві в духовницькій сім'ї, успішно закінчив духовну семінарію, але не схотів пов'язувати свою подальшу долю з церквою. Пройшовши великі формальні труднощі, він звільнився від духовного звання та вступив на навчання до Московського університету (1856–1860) [1, с. 6]. Під час навчання М. Скворцов звернув на себе увагу, як зосереджений і старанний студент, здібний до класичної філології та філософії. Тому після закінчення курсу його залишили стипендіатом при університеті на два роки для підготовки на звання професора по кафедрі філософії. Починаючи з 1862 р., М. Скворцов працював учителем у ремісничому навчальному закладі Московського виховного будинку та в 1-й Московській гімназії, де викладав мови [1, с. 8].

У 1865 р. його відрядили за кордон для “приготовления к преподаванию философских наук”, де він навчався протягом двох років у декількох європейських університетах, зокрема під керівництвом Г. Лотце в Геттінгені [Там само].

Згодом, у 1868 р. М. Скворцова обрали на посаду доцента кафедри філософії Київського університету Св. Володимира. У своїй лекційній роботі Микола Єфремович використовував педагогічні ідеї, які виникали під впливом класичної

філософії. М. Сковрцов намагався збудити у студентів процес “розмови душі самої із собою”, а для цього, як він стверджував, із самого початку її необхідно призвести в особливий апоретичний стан, що дасть можливість долати будь-які труднощі [1, с. 13]. “Читати лекції, писав М. Сковрцов – ще не означає вчити, тому що лекція може бути і не дидактичною в тому випадку, якщо вона складається зі змісту, призначеного лише для пасивного сприйняття слухачами. Лекція справжньо-дидактичного значення повинна бути для студентів повчанням керуючим і стимулюючим їх власну розумову діяльність. Для цього, з метою розкриття змісту головних понять, необхідно ставити мислення в рамки здивувань та запитань, і як результат – отримувати розуміння самого предмету” [1, с. 14]. Проте, деякі студенти та викладачі негативно ставилися до такого проблематичного, маєвтичного, сократівського методу викладання М. Сковрцова. Тому два роки викладання філософії в Київському університеті Св. Володимира принесли йому лише розчарування.

Аналізуючи свою викладацьку діяльність, М. Сковрцов прийшов до висновку, що складнощі студентів зі сприйняттям лекційного матеріалу це результат низького, принципово недостатнього рівня гімназійної освіти, що є важливим джерелом проблем вищої освіти в університетах, які він називав “питомниками умов вищого порядку” [1, с. 14]. До цього часу було зрозуміло, що стан середньої освіти занадто сумний і потребує кардинальних змін. Не дивлячись на свою зовнішню суворість, М. Сковрцов дуже близько приймав до серця “недуги” тодішньої середньої освіти. Тому для себе він вирішив, що весь свій розум і енергію принесе на користь учбовій справі, її реформуванню [2, с. 14].

На початку 1870 р. М. Сковрцов звернувся з проханням й отримав дозвіл на відрядження до Європи, але не з метою поглиблення знань з філософії, а для детального ознайомлення з діяльністю закордонних середніх навчальних закладів, особливо в Германії. Повернувшись на батьківщину в 1871 р., він захистив у Санкт-Петербурзькому університеті докторську дисертацію “Политика Аристотеля, перевод с примечаниями и исследованиями” [1, с. 14].

А вже в березні 1872 р. М. Сковрцова призначили на посаду директора 2-ої Харківської гімназії, яку він обіймав протягом 10 років. Слід відмітити, що М. Сковрцов потрапив до середньої школи в період “толстовської” шкільної реформи – період, який із точки зору, як сучасних так і прогресивно налаштованих представників інтелігенції із демократичними поглядами – отримував негативну оцінку. Ця реформа мала реакційний характер. Її метою було – організація та розвиток класичної системи освіти на зразок західноєвропейської. Основними завданнями: 1) збільшення кількості класичних гімназій; 2) чітка регламентація навчальних планів і програм; 3) встановлення тісного взаємозв'язку між навчальною та виховною функціями школи. Проте насправді класицизм перетворювався в дійсності на граматизм. У школах вчили нікому не потрібні правила та включення з них, а на зміст прочитаних творів і на суть античної культури не звертали ніякої уваги [1, с. 15].

Попри ідеологічні труднощі, М. Сковрцов добросовісно втілював у життя міністерські настанови, тому що залишався прихильником класичної системи освіти. Проте на зубріння граматичних правил він не звертав належної уваги, а під час своїх занять з логіки намагався розкривати зміст предмета, шукати логічні зв'язки і розвивати в учнів здібність до аналізу. Також у 1874 р. Микола Єфремович заснував Харківське відділення Товариства класичної філології і педагогіки й три роки був його головою.

У 1882 р. М. Сковрцова призначили директором Ніжинського історико-філологічного інституту кн. Безбородька, у якому він працював до 1892 р. Це був період, який захопив вченого цілком, починаючи з розуму, стану душі й захопив настільки, що це стало справою всього його життя. Його педагогічні концепції в цей час ґрунтувалися на глибокому теоретичному фундаменті, на філософії античності й опрацьовувалися його сильним, послідовним й організованим мисленням. М. Сковрцов, у першу чергу, був філософом, – і філософ переважав у ньому і філолога, і педагога-теоретика і, навіть, адміністратора [1, с. 16].

Особливої уваги заслуговує досить об'єктивна монографія М. Сковрцова “Недуги нашего ученого дела” (1896), яка була написана в Ніжині в 90-х роках,

коли в багатьох країнах Європи і Росії відбувалося реформування освітньої галузі [6]. Автор вважає, що подібних реформ не завжди кваліфіковано продумують, часто механічно запозичують, зокрема в Пруссії, яка має утилітарний характер. У результаті утверджується напівнаука, напівосвіта, і це зло підточує всю навчальну справу. М. Сковрцов образно порівнює її зі склерозом, “при якому органи навчальної справи ще живуть, але вже розуміють про велику небезпеку” [Там само, с. 4]. І хоча хвороба, вважає автор, знаходиться на початковому етапі, її треба лікувати.

Для лікування гімназій, на думку М. Сковрцова, необхідно зробити такі кроки: 1) здійснити реформи в університетах; 2) зайнятися підготовкою кваліфікованих професорських кадрів; 3) налагодити відносини між університетами і підготовчими для них школами; 4) покращити підготовку вчителів для гімназій; 5) удосконалити управління учнями та шкільними справами [7].

Очевидно, що всі ці проблеми тісно взаємопов'язані, оскільки університети й гімназії історично виходять з однієї основи, з одного джерела. Учений уважав, що гімназію та університет слід розглядати тільки як єдине ціле. Якщо втрачається цілісність, то навчальна справа в'яне, атрофується державним механізмом. На думку М. Сковрцова, все це наслідок тих реформ, які відбувалися в Російській імперії в XIX ст. [6].

Також свої погляди на реформи і діяльність середньої та вищої школи взагалі М. Сковрцов висловив у педагогічних працях “По вопросу об ученом, или факультетском образовании в университете” (1874), “Об организации гимназии (часть теоретическая)” (1881), “Об организации гимназии (часть практическая)” (1889), “О надлежащем пригтовлении учителей гимназии” (1890), “Об университетском учении вообще и историко-филологическом в частности” (1891) [3; 4].

У трьох перших працях М. Сковрцов торкається важливих питань гімназійної освіти. Для дослідника гімназія – це живий організм, який розвивається за своїми законами поза зовнішніми впливами та віяннями. У практичній частині праці “Об организации гимназии” автором подані плани навчальних занять і розроблені заходи наукової підготовки вчителів [3].

Одним із ключових моментів педагогічної концепції М. Сковрцова є те, що він виступав проти предметної системи і ратував за систему “класного викладання”, коли один і той же вчитель викладає кілька предметів навчального курсу. Автор наголошував на тому, що в освітніх закладах не лише навчають, а й виховують. Головним при цьому М. Сковрцов вважав питання підготовки вчителів. Чому й присвятив свою працю “О надлежащем пригтовлении учителей гимназии” (1890), в якій стверджував, що в університеті повинна бути як свобода викладання, так і свобода наукова, направлена на виховання умів вищого порядку.

Також у своїх працях М. Сковрцов досить детально порівнює реформи 40-х і 60–70-х років і приходять до висновку, що реформи 40-х рр. носили поліцейський характер, мали охоронне значення й не відповідали внутрішнім завданням розвитку освіти, а в 60–70-х рр. Міністерство народної освіти почало боротьбу з “російським нігілізмом”, який, на його думку, виник у головах молодого покоління як результат неправильного навчання гімназистів. Лікувати цю “хворобу” міністерство взялося шляхом утвердження класицизму, тобто посиленням вивчення давніх мов. “Сама по собі ця думка, – вважав учений, – не лише парадоксальна, але й неправильна; тому що це поліцейський захід “оздоровлення умів” [6, с. 6].

У 1892 р. М. Сковрцов пішов у відставку. Проте в цей період він продовжував займатися науково-педагогічною роботою, опублікував праці “Современное педагогическое образование учителей немецких гимназий” (1894), “Органический недуг современной гимназии” (1895) та ін. [5].

Як знавець шкільної справи, М. Сковрцов проаналізував гімназію в історичному плані і довів, що на сучасному етапі вона перетворилася з навчального закладу, який повинен був готувати учнів до вступу в університети, на загально-освітню школу. Саме тому в її стіни за інерцією приходять на навчання такі учні, які й не думають вступати до університету, внаслідок чого з них виходять слабкі випускники.

Добре знаючи зарубіжну й російську системи середньої освіти, М. Сковрцов вважав, що сьомий дворічний клас не відповідає тогочасним вимогам

підготовки учнів. Учений переконував, що університет повинен поповнюватися не будь-якими абітурієнтами, а спеціально підготовленими для отримання наукових знань, а тому пропонував відкрити ще один навчальний заклад – ліцей, який би знаходився між гімназією, реальним училищем і університетом. Згідно з проектом М. Скворцова першим етапом навчання повинні бути п'ятирічні гімназії та реальні училища, а останні чотири роки – це етап ліцейської освіти. При цьому університетський курс на деяких факультетах можна було б скоротити на один рік. Учений припускав можливість і восьмирічного навчання, тобто з ліцеєм у три роки. На його думку, ліцеї повинні були знаходитися в університетських містах, а викладачами в них мали працювати професори університету [Там само].

Педагог чітко усвідомлював, що викладачами в гімназіях повинні працювати тільки добре підготовлені освітяни. А звідси виникла й проблема підготовки вчителя гімназії, який, крім знань із предмету, повинен був володіти вмінням передавати учням знання на відповідному науковому рівні сучасності, спрямовувати викладання на розумовий розвиток учнів та дбати про їх всебічне виховання [3].

М. Скворцов вважав, що підготовкою вчителів гімназій повинні займатися спеціальні навчальні заклади – академії, які безпосередньо підпорядковані міністру освіти. Такі освітні установи здійснювали б теоретичну наукову й практичну підготовку, проводили демонстраційні заняття для майбутніх учителів відповідно до вимог тогочасної дидактики.

Учений-педагог пропонував і своє тлумачення дидактики як науки, яка не схожа ні на граматику, ні на анатомію чи інші науки, які сконцентровані в своєму матеріалі та засобах розуміння. Дидактичні знання відповідно до вчительських завдань повинні формуватися в кожного шляхом його особистої роботи над різними навчальними проблемами, шляхом спостереження за самим навчальним процесом у різних його виявах, шляхом його історичного вивчення. М. Скворцов зауважував, що все це доступне лише особам, які вже мають вищу наукову освіту, тобто закінчили історико-філологічні та фізико-математичні факультети університетів. Ці люди повинні об'єднуватися для спільної роботи, у так звані семінарії, або академії.

Слід відмітити, що найскладнішим питанням у підготовці вчителів була педагогічна практика. Провідну роль у виробленні практичних навичок М. Скворцов відводив школам при педагогічній академії, у яких кандидати на вчительські професії розробляли б уроки за навчальними планами. Окрім цього, повинен функціонувати пансіон, у якому б проводилася виховна робота [Там само].

Важливо й те, що М. Скворцов обстоював самоуправління в школах, надавав великого значення педагогічним радам, взаємозв'язку гімназії та сім'ї, вихованню учнів, у тому числі фізичному й ставевому. Не обійшов увагою й такого питання, як самостійність учнів, тому що вважав її початком усього навчального життя і діяльності. “Самостійність, – писав педагог, – можлива тільки у сфері праці, тому навчання повинно бути організоване таким чином, щоб учні відчували, що весь зміст їхнього навчального життя є працею, що тут все – знання, чи вміння, або ж моральні дії і навіть задоволення, розваги – це результат їхньої особистої праці, зусилля їхніх власних моральних сил” [3, с. 90].

Таким чином, М. Скворцов у своїх педагогічних працях порушував багато різних питань навчально-виховного процесу, підготовки кадрів, взаємозв'язку гімназійної та університетської освіти тощо. Не всі з висловлених ним теоретичних постулатів можна було втілити в тогочасне життя, але вони свідчать про небайдужість ученого до проблем освіти, особливо гімназійної. Нині багато з того, що рекомендував учений, увійшло в практичне життя, а на той час це були сміливі й вагомні пропозиції.

Література

1. А. Пинский Пайдейя. Работы 1886–1996 годов. – М., 1997. – 193 с.
2. Г.В. Малеванский Памяти Н.Е. Скворцова, второго директора Нежинского Историко-Филологического Института в г. Нежине: страница из внутренней истории русской школы. – Нежин, 1902.
3. Скворцов Н.Е. Об организме гимназии. Часть практическая / Николай Ефремович Скворцов. – М. : Ключков, 1889. – 200 с.

4. Скворцов Н. Е. Об организме гимназии. Часть теоретическая / Николай Ефремович Скворцов. – М. : Ключков, 1881. – 98 с.
5. Скворцов Н. Е. Органический недуг современной гимназии / Н. Е. Скворцов // Журнал Министерства народного просвещения. – 1894. – № 3. – Отд. 3. – С. 1–73.
6. Скворцов Н. Е. Недуги нашего учебного дела / Н. Е. Скворцов // Известия Историко-филологического института кн. Безбородко в Нежине. – 1904. – Т. XXI. – С. 3–111.
7. Скворцов Н.Е. Что действительно нужно теперь нашим гимназиям. – М., 1892. – 51 с.

НАШІ АВТОРИ

1. **Андрійко Ірина Федорівна**, старший викладач кафедри німецької мови Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
2. **Артемьєва Інна Сергіївна**, аспірантка кафедри педагогіки ДЗ “Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського”.
3. **Баніт Ольга Василівна**, кандидат педагогічних наук, молодший науковий співробітник відділу андрагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.
4. **Бейгер Галина**, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри педагогіки Державної вищої професійної школи (Хелм, Польща).
5. **Бобро Артур Анатолійович**, аспірант кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
6. **Борисенко Валентина Володимирівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри гуманітарних дисциплін Чернігівського державного інституту економіки та управління.
7. **Вихрущ Анатолій Володимирович**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри психологічних та педагогічних дисциплін Тернопільського національного економічного університету.
8. **Гордієнко Тетяна Володимирівна**, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
9. **Давиденко Олена Василівна**, аспірантка кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
10. **Демешкант Наталія Андріївна**, доктор педагогічних наук, доцент Національного університету біоресурсів і природокористування України.
11. **Дубровський Валерій Леонідович**, старший викладач кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
12. **Зброєва Наталія Борисівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, дошкільної та початкової освіти Чернігівського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти імені К. Д. Ушинського.
13. **Євтушик Лариса Петрівна**, викладач кафедри німецької мови Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
14. **Калюжна Тетяна Григорівна**, кандидат філософських наук, старший науковий співробітник Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.
15. **Касаткін Дмитро Юрійович**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та інформаційних технологій в освіті НУБіП України.
16. **Касаткіна Ольга Михайлівна**, старший викладач кафедри інформаційних систем НУБіП України.
17. **Кнодель Людмила Володимирівна**, доктор педагогічних наук, професор Київського національного університету внутрішніх справ.
18. **Коваленко Євгенія Іванівна**, кандидат педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
19. **Ковальська Олена**, магістрант Чернігівського державного інституту економіки і управління.
20. **Кожем'яко Наталія Володимирівна**, викладач Київського фінансово-економічного коледжу Національного університету ДПС України, аспірантка ІПТО НАПНУ.
21. **Колейчик Оксана Олександрівна**, старший викладач кафедри іноземних мов Чернігівського державного інституту економіки та управління.
22. **Кононко Олена Леонтіївна**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри дошкільної освіти Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
23. **Кочерга Ольга Миколаївна**, кандидат педагогічних наук, завідувач циклової комісії педагогіки та психології Прилуцького гуманітарно-педагогічного коледжу імені І. Я. Франка.
24. **Красуля Алла Вікторівна**, аспірантка Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.
25. **Кузьма-Качур Марія Іванівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і методики дошкільної та початкової освіти Мукачівського державного університету.
26. **Лещенко Марина Євгенівна**, аспірантка кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

27. **Логвиненко Тетяна Олександрівна**, кандидат педагогічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної педагогіки та корекційної освіти Дрогобицького державного університету імені Івана Франка.
28. **Малько Наталія Миколаївна**, аспірантка кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
29. **Павлюк Лариса Миколаївна**, вчитель Ніжинського педагогічного ліцею Чернігівської обласної ради.
30. **Орел Ольга Володимирівна**, аспірантка кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
31. **Пінчук Ірина Олександрівна**, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри іноземних мов та методики викладання Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.
32. **Полозенко Оксана Василівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи та психології Національного університету біоресурсів і природокористування України, докторантка.
33. **Регейло Ірина Юрївна**, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, начальник науково-організаційного відділу Президії Національної академії педагогічних наук України.
34. **Рудик Ярослав Михайлович**, кандидат педагогічних наук, доцент Національного університету біоресурсів і природокористування України.
35. **Самойленко Олена Володимирівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
36. **Таран Олена Миколаївна**, кандидат педагогічних наук, завідувач кафедри англійської мови та методики викладання Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
37. **Ткаченко Людмила Іванівна**, викладач педагогіки і психології Прилуцького гуманітарно-педагогічного коледжу імені І. Я. Франка.
38. **Тукач Ірина Іванівна**, асистент кафедри дошкільної освіти Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
39. **Федорчук Ірина Володимирівна**, аспірантка кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
40. **Шапаренко Марина Вадимівна**, фахівець Природничо-гуманітарного навчально-наукового інституту, Національний університет біоресурсів та природокористування України.
41. **Шарошкіна Натадія Геннадіївна**, молодший науковий співробітник відділу виховних систем у педагогічній освіті Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.
42. **Шацька Оксана Петрівна**, кандидат педагогічних наук, доцент Національного транспортного університету.
43. **Шеверун Надія Володимирівна**, кандидат педагогічних наук, викладач кафедри іноземної філології та перекладу Національного транспортного університету.
44. **Шевчук Марина Олександрівна**, старший викладач кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
45. **Ярмак Наталія Олександрівна**, аспірантка кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
46. **Яцула Тетяна Володимирівна**, доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки і психології Херсонського державного університету.

ШАНОВНІ АВТОРИ!

При поданні рукописів у наступні випуски журналу
"Наукові записки" Ніжинського державного університету ім. М. Гоголя
просимо дотримуватися нових ПРАВИЛ 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, лівє – 30 мм, правє – 15 мм, нижнє – 25 мм.

Обсяг статті – від 6 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.

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) і **ключові слова**.
- 5) **Резюме англійською мовою**, оформлене так само, як і початок статті (назва, автор, резюме, 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".

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 в 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.

ШАНОВНІ АВТОРИ!

Матеріали направляти на адресу:

м. Ніжин, вул. Кропив'янського, 2 (кафедра педагогіки)

E-mail: nizhyn.Kaf_ped@mail.ru

Новгородська Юлія Григорівна (моб.: 097 800 76 10)

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 (співавтори) статті

прошу (просимо) опублікувати її в журналі "Наукові записки..."

Заявляю (заявляємо), що стаття написана спеціально для журналу, раніше ніде не публікувалася 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