Міністерство освіти і науки України
Сумський державний педагогічний університет
імені А. С. Макаренка

Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології

Науковий журнал
Виходить десять разів на рік

Заснований у листопаді 2009 року
№ 10 (44), 2014

CEJSH

INDEX COPERNICUS INTERNATIONAL

Суми
СумДПУ імені А. С. Макаренка
2014

УДК 371

Засновник, редакція, видавець і виготовлювач
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
Друкується згідно з рішенням вченої ради Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (протокол № 4 від 24.11.2014)

Редакційна колегія:
А. А. Сбруєва – доктор педагогічних наук, професор (**головний редактор**) (Україна);
О. Є. Антонова – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
Дж. Бішоп – професор Східно-Мічиганського університету (США);
К. Бялобжеська – доктор гуманітарних наук (Польща);
Б. В. Год – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
О. В. Єременко – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
Е. Кантович – професор, доктор хабілітований (Польща);
О. О. Коростельов – доктор педагогічних наук, професор (Росія);
Ц. Курковський – доктор гуманітарних наук (Польща);
О. В. Лобова – доктор педагогічних наук, професор(Україна);
О. В. Михайличенко – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
Г. Ю. Ніколаї – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
О. І. Огієнко – доктор педагогічних наук, професор (Україна)
В. І. Статівка – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
В. О. Цикін – доктор філософських наук, професор (Україна);
Н. Н. Чайченко – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
О. С. Чашечникова – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
А. І. Кудренко – кандидат педагогічних наук, професор (Україна);
М. О. Лазарєв – кандидат педагогічних наук, професор (Україна);
О. Г. Козлова – кандидат педагогічних наук, професор (Україна);
О. М. Полякова – кандидат педагогічних наук, доцент (Україна);
М. А. Бойченко – кандидат педагогічних наук, доцент (відповідальний секретар) (Україна);
І. А. Чистякова – кандидат педагогічних наук, доцент (секретар-координатор) (Україна)

Затверджено президією ВАК України як
фаховий журнал з педагогічних наук
(Бюлетень ВАК України, 2010 р., № 6)

У журналі відображені результати актуальних досліджень з питань порівняльної педагогіки, теорії та історії освіти, з проблем організації освітнього процесу у вищій школі, а також проблем соціалізації особистості.

© СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2014

РОЗДІЛ І. ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

УДК 792.8-057.17:371.15:796

В. В. Бондаренко
Полтавський національний педагогічний
університет імені В. Г. Короленка

НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНА СКЛАДОВА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ КЕРІВНИКІВ ХОРЕОГРАФІЧНИХ КОЛЕКТИВІВ НАПРЯМУ ПІДГОТОВКИ «ФІЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ»

У статті розкрито зміст формування навчально-методичних компетенцій фахівців поєднаних напрямів підготовки «Фізичне виховання» та «Хореографія» на сучасному етапі їхньої підготовки у вищому навчальному закладі. Стратегічним напрямом державної політики в галузі освіти визначено модернізацію її структури та змісту. Ураховуючи потреби навчальних закладів, в Україні рекомендовано поєднувати підготовку педагогічних кадрів на основі поєднаних напрямів (спеціальностей, спеціалізацій). У зв'язку з цим виключну важливість набуває проблема підготовки спеціалістів із поєднанням напрямів «Фізичне виховання» та «Хореографія», а питання формування ключових компетенцій майбутніх спеціалістів є одним із важливих завдань у процесі модернізації вітчизняної освіти.

Ключові слова: *компетентнісний підхід, професійна компетентність, навчально-методична компетенція, фізичне виховання, хореографія.*

Постановка проблеми. Інтеграція України у європейський простір спричиняє необхідність перегляду й реформування системи вищої освіти, оскільки вона не відповідає вимогам сучасного суспільства. Державна політика у сфері освіти чітко спрямована на підвищення її якості та конкурентоспроможності в нових економічних і соціокультурних умовах. У зв'язку з цим, серед стратегічних напрямів розвитку національної освіти визначена модернізація її структури, змісту та розвитку на засадах компетентнісного підходу узгодженого з новою структурою освітньо-кваліфікаційних рівнів вищої освіти та з національною рамкою кваліфікацій [10].

На сучасному ринку праці особливої актуальності набуває конкурентоспроможність фахівця, яка багато в чому буде залежати від здатності набувати й розвивати навички, що можуть використовуватись і трансформуватися стосовно професійних ситуацій. Відповідно з цим, випускник вишу має володіти відповідними знаннями, особистісними якостями, а також досвідом їхнього застосування, що дозволить йому достатньо швидко адаптуватись у напрямі професійної діяльності.

На виконання національної стратегії розвитку освіти в Україні відповідно до потреб дошкільних, загальноосвітніх, позашкільних і професійно-технічних навчальних закладів рекомендовано поєднувати підготовку педагогічних працівників за поєднаними напрямами (спеціальностями, спеціалізаціями). З огляду на це, набуває виняткової важливості

проблема підготовки фахівців із поєднанням напрямів «Фізичне виховання» та «Хореографія» [2], а питання формування ключових компетенцій майбутніх фахівців є одним із найважливіших завдань у процесі модернізації вітчизняної освіти.

Аналіз актуальних досліджень. Компетентнісний підхід в освіті як напрям теоретичного та практичного дослідження активно розвивається в країнах Європи, США, Канади (Джон Равен, Е. Шорт, Р. Уайт), Росії (А. Бермус, В. Болотова, В. Краєвський, В. Сєрікова, А. Хуторський та ін.). З урахуванням вимог сучасної освіти до питання компетентнісного підходу долучились і вітчизняні дослідники. Різні його аспекти в системі освіти досліджують П. Бачинський, Г. Гаврищак, Н. Дворнікова, Я. Кодлюк, О. Локшина, С. Ніколаєнко, О. Овчарук, Л. Пильгун, О. Пометун, К. Савченко, С. Сисоєвої, Н. Фоменко та ін. Предметом зацікавлення І. Бондаренко, Н. Босак, М. Васильєвої, О. Вознюк, Л. Голованчук, І. Дроздової, О. Дубасенюк, А. Журавльова, Л. Карпової, М. Левківського, А. Маркової, Г. Мельниченко, О. Палій, Л. Петровської, Л. Пуховської, С. Савельєвої, Н. Саєнко, Л. Шевчук є проблема формування професійної компетентності майбутніх фахівців у процесі навчання у вищому навчальному закладі. Вимоги до професійної компетентності фахівців із фізичної культури в Україні досліджували Н. Денисенко, Л. Волошко, Д. Воронін, І. Омельяненко, В. Омельяненко, А. Сущенко, В. Шандригось, Б. Шиян, а проблеми формування комунікативних компетентностей – Ю. Васьков, Н. Волкова, О. Гаврилюк, Л. Головата, Г. Кондрацька, Л. Серман, А. Синиця та ін. Проблема професійної підготовки хореографа в нових соціокультурних реаліях з тих чи інших позицій розглядались у працях Л. Андрощук, Т. Благової, О. Таранцевої, А. Тарасюк, О. Філімонової, Л. Цвєткової та ін.

Ураховуючи, що компетентнісний підхід в освіті України запроваджується як обов'язковий на державному рівні, очевидною стає проблема побудови практичної моделі підготовки фахівця, готового до практичної реалізації знань і досвіду як з фізичного виховання, так і з хореографії.

Мета статті. Відповідно до вимог сьогодення, визначивши зміст навчально-методичної підготовки, маємо на меті, окреслити модель формування професійних компетентностей фахівців поєднаних напрямів підготовки «Фізичне виховання» та «Хореографія.

Виклад основного матеріалу. Звернення до компетентнісного підходу в підготовці майбутніх учителів фізичної культури, а відповідно до соціального замовлення в поєднані з напрямом «Хореографія» – одна з основних вимог сьогодення, яка ґрунтується не лише на розумінні того, що знає спеціаліст, а що він уміє робити як професіонал. Цілком слушною є думка О. Савченко, що «…важливо бути не лише кваліфікованим фахівцем, а й, передусім, компетентним. Компетентність допомагає фахівцеві ефективно вирішувати різноманітні завдання, які стосуються його професійної діяльності [8].

Об'єктом постійних наукових дискусій є ключові поняття «компетентнісний підхід», «компетентність» та «компетенція». Велике розмаїття трактувань цих понять свідчить про те, що однозначного підходу до їхнього розуміння немає й досі. М. Нагач наголошує, що «компетентнісний підхід претендує на роль концептуальної основи освітньої політики та підкреслює практичну основу освіти» [9, 8]. І. Бех зосередив увагу на важливості проникнення компетентнісного підходу у вітчизняний освітній простір у вигляді відповіді «…на актуальні потреби сучасного суспільства, особливо ринку праці [1, 21–24]. Т. Ісаєва вважає, що компетентнісний підхід передбачає «…формування компетентностей, створення ситуацій для комплексної перевірки вміння практичного використання знань і набуття життєвого досвіду…» [4, 18], а на думку Д. Іванова сутність компетентнісного підходу полягає в тому, що він акцентує увагу на результаті освіти, при чому в якості результату береться не сума засвоєної інформації, а здібність людини діяти в різних проблемних ситуаціях [3, 8].

На нашу думку, найбільш точне визначення зробила О. Пометун, яка вважає, що компетентнісний підхід – це спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості, результатом якого буде формування загальної компетентності людини, що є сукупністю ключових компетентностей, інтегрованою характеристикою особистості. Така характеристика має сформуватись у процесі навчання й містить знання, уміння, ставлення, досвід діяльності й поведінкові моделі особистості [11, 66].

Узагальнюючи підходи відомих учених до трактування поняття компетентність, слід констатувати, що її розглядають як інтегроване поняття, що виражає здатність людини самостійно застосовувати в певному контексті різні елементи знань і вмінь. Іншими словами, рівень компетенції визначається здатністю ефективно діяти у складних непередбачуваних ситуаціях і адекватно реагувати на зміни. Компетенція є заданою нормою, а компетентність є результатом набуття компетенцій, якісний результат взаємної діяльності студента й викладача [5; 6; 12].

У фізичному вихованні й хореографії діяльність має багато спільного. Хореографія не лише пов'язана з танцювальним мистецтвом, а й становить вид підготовки, який використовується у спорті та фізичному вихованні. Професійні знання формуються навколо змісту руху, його можливостей, законів біомеханіки та психомоторики, законів композиції рухів і взаємодії в часі та просторі, законів логіки розвитку рухових дій. У процесі навчання розширюється руховий досвід через удосконалення вмінь і навичок, які забезпечують можливість їх варіативного відтворення відповідно до умов (у фізичному вихованні) та танцювальну імпровізацію (у хореографії); формуються комплексні відчуття часу, простору та динамічних зусиль (у фізичному вихованні) та сценічного часу, динаміки сценічного простору (у хореографії).

На нашу думку, важливою складовою підготовки фахівця за поєднаними напрямами підготовки (спеціальностями) «Фізичне виховання» та «Хореографія» є формування професійних компетентностей (загально-професійних і спеціально-професійних), які будуть реалізовуватися в його педагогічній, організаційно-управлінській і науково-дослідницькій діяльності. Саме рівень сформованості спеціальних компетентностей характеризуватиме готовність до професійної діяльності, бо є тісно пов'язаним зі здатністю майбутнього фахівця вирішувати професійні завдання. Професійна компетентність майбутніх педагогів – це рівень професійної кваліфікації, здатність діяти ефективно, з високим ступенем саморегуляції, саморефлексії, самооцінки, швидко та гнучко реагувати на динаміку навчально-виховного середовища. Базового рівня загально-професійних компетентності фахівців поєднаних напрямів підготовки досягають через процес формування:

професійно-педагогічних компетенцій, які сприяють розвитку конструктивних, діагностичних, організаторських, управлінських здатностей;

професійно-комунікативних компетенцій – для розвитку здатності встановлювати ділові й неформальні відносини, самоаналізу (рефлексія), культури й техніки мовлення;

рухових компетенцій – для розвитку вміння демонструвати на високому технічному рівні фізичні й танцювальні вправи;

соціально-особистісних компетенцій – для розвитку інтелектуальних, морально-вольових, естетичних, перцептивних і соціальних якостей.

Спеціально-професійні компетентності є тим своєрідним «вузькоспрямованим» результатом, який власне й відрізняє фахівця відповідного напряму підготовки. Результату в процесі їх формування досягають через систему знань і вмінь. До спеціально-професійної компетентності фахівців зазначених поєднаних напрямів підготовки належить і навчально-методична компетенція, яка складається як із традиційних, так і інноваційних методик і технологій із вивчення техніки, стилю та манери виконання основних елементів як фізичних (з різних видів спорту), так і танцювальних вправ різних видів (народного, класичного, бального, сучасного та ін.).

Для формування компетенцій важливо чітко визначити типове завдання діяльності, рівень базових знань і вмінь. Виходячи з цього, серед основних завдань діяльності для формування навчально-методичних компетенцій ми визначили такі:

Завдання – формувати здатність використовувати систему базових знань у процесі фізичного виховання та хореографічного навчання.

Знати:

- історію виникнення та становлення хореографічного мистецтва й фізичної культури;
- про нерозривний зв'язок танцю й музики;

- правила безпеки під час організації фізкультурних і хореографічних занять;
- світовий і вітчизняний досвід фізичного виховання та хореографічної освіти;
- результати сучасних досліджень у сфері позитивного впливу на всебічний розвиток особистості поєднання естетичного й фізичного розвитку дітей і молоді засобами хореографії та фізичної культури;
- педагогічні принципи організації процесу фізичного виховання та хореографічного навчання;
- національні засади виховання й регіональні особливості;
- сучасні технології навчання з урахуванням вікових особливостей учнів.

Уміти :

- формувати мотивацію до навчальної діяльності, використовуючи різноманітні засоби й методи фізичного виховання та хореографічного навчання у процесі впровадження різних форм занять;
- конкретизувати тематику та зміст різних форм занять фізичним вихованням і хореографічного навчання, відповідно до освітніх завдань і вікових особливостей учнів;
- формувати систему знань про зародження й розвиток фізичної культури та хореографічного мистецтва у світовій практиці;
- забезпечити викладення теоретичного матеріалу, ураховуючи його обсяг і складність, використовуючи різні методи слова;
- використовувати різні методи наочного сприйняття залежно від завдань заняття;
- ефективно застосовувати дидактичні принципи;
- забезпечити органічне поєднання теоретичного матеріалу з практичним у межах окремого заняття;
- використовувати різноманітні методичні прийоми, що активізують пізнавальну діяльність учнів на занятті;
- реалізовувати міжпредметні зв’язки;
- визначати характер, ритмічний малюнок, динаміку музичного фрагменту;
- залежно від завдань і змісту заняття перевіряти, уточнювати, поповнювати знання.

Завдання – формувати здатність використовувати основні закономірності навчання руховій дії у процесі заняття фізичними та танцювальними вправами.

Знати:

- навчальні програми з фізичної культури та хореографії;

- принципи побудови процесу фізичного виховання та хореографічного навчання з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей вихованців, стан їхнього здоров'я та фізичної підготовленості;
- об'єктивні закономірності формування рухової дії та закономірності поєднання рухів із музикою;

Уміти:

- забезпечувати необхідні передумови для ефективного навчання рухам у фізичному вихованні та хореографії;
- визначити порядок побудови процесу навчання рухам у фізичному вихованні та елементам і рухам у танці; розподілити процес навчання руховій дії на етапи й відповідно до них визначати завдання навчання;
- уміння слухати музику, відчувати її темп, ритм і поєднувати їх рухами;
- добирати й застосовувати ефективні методи навчання танцювальним рухам і рухам у фізичному вихованні відповідно до етапу навчання;
- добирати основні й допоміжні засоби навчання рухам з урахуванням етапу навчання;
- використовувати різні способи регулювання навантаження у процесі навчання елементам і рухам;
- попереджувати, виявляти помилки у процесі навчання, визначати причини появи помилок і виправляти їх;
- застосовувати технічні засоби у процесі навчання рухам;
- аналізувати основні кінематичні та динамічні характеристики рухів;
- поєднувати процес навчання рухам із вихованням особистості;
- навчати руховій дії паралельно з набуттям, уточненням і закріпленням знань та вдосконаленням фізичних якостей;
- запобігати травматизму під час навчання рухам.

Завдання – формувати здатність використовувати раціональне формування індивідуального фонду рухових умінь і навичок у багаторічному процесі фізичного виховання та хореографічного навчання.

Знати:

- особливості етапів розвитку фізичного потенціалу людини;
- соціальні закономірності розвитку й життя суспільства;
- об'єктивні закономірності формування рухових дій і методику їх удосконалення;
- особистісні інтереси та вподобання людини;
- основні напрями системи фізичного виховання та хореографії для раціонального формування індивідуального фонду рухових умінь і навичок у багаторічному процесі навчання;
- сучасні методики навчання техніці фізичних і хореографічних вправ.

Уміти:

- конкретизувати загальні завдання навчання руховим діям залежно від віку, індивідуальних особливостей, стану здоров'я, фізичної та хореографічної підготовленості особи;
- визначати й поповнювати зміст індивідуального фонду рухових умінь і навичок;
- уміти використовувати сучасні методики навчання техніці фізичних і хореографічних вправ для ефективного й раціонального формування індивідуального фонду рухових умінь і навичок у процесі навчання.

Завдання – формувати здатність використовувати набуті знання, уміння й навички в повсякденному житті з метою самовдосконалення.

Знати:

- основні способи створення ефективних передумов для навчання фізичним і хореографічним вправам з метою формування позитивного ставлення й інтересу до цих занять;
- основні способи застосовувати набуті знання, уміння й навички в повсякденному житті, під час проведення різних форм занять фізичними та хореографічними вправами з урахуванням вікових особливостей, стану здоров'я, рівня фізичного розвитку, фізичної та хореографічної підготовленості вихованців.

Уміти:

- застосовувати прийоми мотивування та стимулювання інтересу й активності осіб під час проведення різних форм занять фізичними та хореографічними вправами, ефективні методи заохочення й покарання з урахуванням віку та індивідуальних особливостей особи;
- формувати спеціальні знання про значення та вплив фізкультурних і хореографічних занять на організм людини та її особистість із метою вироблення переконання в необхідності систематичних занять фізкультурно-естетичної спрямованості;
- формувати в осіб, що займаються, уміння контролювати, аналізувати й оцінювати власні дії, навчати прийомам самоконтролю в ході занять і в інтервалах між ними;
- залучати осіб різних вікових груп до систематичних занять фізичними та хореографічними вправами, ураховуючи під час вибору форм і змісту занять вікові особливості, нахили й уподобання цих осіб.

Завдання – формувати здатність використовувати фізичні та хореографічні вправи в напрямі сприяння трудовому, інтелектуальному, естетичному та морально-вольовому вихованню школярі у процесі занять хореографією та фізичного виховання.

Знати:

- основні закономірності побудови процесу фізичного виховання та хореографічного навчання з метою сприяння трудовому, інтелектуальному, естетичному та морально-вольовому вихованню школярі.

Уміти:

- формувати свідоме ставлення до праці та виховувати працелюбність;
- формувати елементарні трудові вміння й навички;
- збагачувати осіб, що займаються руховою діяльністю, спеціальними знаннями та на цій основі формувати осмислене ставлення до фізичної культури та хореографії;
- розвивати пізнавальні здібності й пізнавальну активність осіб, які займаються фізичними та хореографічними вправами;
- сприяти проявам і розвитку творчої активності вихованців;
- формувати естетичні поняття та смаки особистості;
- формувати здатність естетичної оцінки тіла й рухів людини;
- формувати естетику поведінки й міжособистісних відносин у фізкультурній і хореографічній діяльності;
- формувати мотиваційні, інтелектуальні й моральні основи вольових проявів стосовно вимог фізкультурної та хореографічної діяльності;
- здійснювати різнобічний розвиток вольових якостей, необхідних у фізкультурній і хореографічній діяльності, а також повсякденному житті (цілеспрямованості, ініціативності, рішучості, сміливості, самоволодіння, наполегливості, стійкості) та формувати на цій основі стрижневі риси характеру.

Завдання – формувати здатність використовувати основні прийоми самовиховання особистості у процесі фізичного виховання та хореографічного навчання.

Знати:

- основні прийоми педагогічної майстерності й педагогічної техніки з метою формування основ самовиховання у процесі фізичного виховання та хореографічного навчання, ураховуючи вікові й індивідуальні особливості осіб, з якими проводяться заняття;

Уміти:

- формувати потребу до самовиховання, володіти основними формами самовиховання (самоосвіта, самознання, самопривчання, самомобілізація, саморегуляція, самоконтроль) і передавати їх особам, які займаються фізичними та хореографічними вправами.

У навчальних планах зміст професійної підготовки фахівців поєднаних напрямів (спеціальностей) підготовки з фізичного виховання та хореографії варто відобразити в циклі професійної та практичної підготовки такими навчальними дисциплінами, як: теорія і методика фізичного виховання, історія фізичної культури та хореографії, теорія та

методика викладання фізкультурно-спортивних дисциплін, ритміка й хореографія, теорія та методика викладання класичного, європейського, спортивного танцю, європейського і латиноамериканського секвею, теорія та методика роботи з дитячими хореографічними колективами. Саме дисципліни базової підготовки й забезпечать можливість майбутньому вчителю фізичної культури та водночас керівнику хореографічних колективів формувати свої фізичні, художні та професійні здібності.

Висновки і перспективи подальших наукових розвідок. Винятково важливе місце в системі підготовки конкурентоспроможних фахівців загалом, та майбутніх учителів зокрема, відводиться формуванню професійної компетентності, яка передбачає усвідомлення своєї ролі в навчально-виховному процесі та володіння професійно-педагогічними якостями. Компетентнісний підхід цілеспрямовує процес професійної підготовки фахівця за умови поєднання напрямів підготовки «Фізичне виховання» та «Хореографія» через усвідомлення завдань навчальної діяльності, формує вміння підбирати потрібні знання та забезпечує набуття практичного досвіду.

Рівень сформованості професійної компетентності, у тому числі й навчально-методичної, стає своєрідним підґрунтям для самоствердження майбутнього фахівця на ринку праці та водночас сходинкою для його наступної самоосвіти й саморозвитку. Подальше дослідження й узагальнення проблеми визначення змісту всіх складових професійної компетентності сформує цілісну модель підготовки фахівців поєднаних напрямів «Фізичне виховання» та «Хореографія».

ЛІТЕРАТУРА

1. Бех І. Д. Компетентнісний підхід у сучасній освіті / І. Д. Бех // Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технологія. – К. : Генезис. – 2009. – С. 21–24.

2. Деякі питання поєднань напрямів (спеціальностей) з додатковими спеціальностями і спеціалізаціями, за якими здійснюється підготовка педагогічних працівників освітньо-кваліфікаційних рівнів бакалавра, спеціаліста, магістра : наказ МОН № 586 від 13.05.2014 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://zakon4.rada.gov.ua/.

3. Иванов Д. О. Компетентностный поход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий : учеб.-метод. пособие / О. Д. Иванов, К. Г. Митрофанов, О. В. Соколов. – М. : АПКиПРО, 2003. – 101 с.

4. Исаева Т. Преподаватель как субъект качества образования / Татьяна Исаева // Высшее образование в России. – 2003. – № 2. – С. 17–23.

5. Зеер Э. Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход : учебное пособие / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова. – М. : Московский психолого-социальный институт, 2005. – 216 с.

6. Краевский В. В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах / В. В.Краевский, А. В. Хуторский // Педагогика. – 2003. – № 3. – С. 3–10.

7. Комплекс нормативних документів для розроблення складових системи галузевих стандартів вищої освіти : лист М-ва освіти і науки України від 31 лип. 2008 р. – № 1/9-484: (додаток) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.mon.gov.ua.

8. Савченко О. П. Компетентісний підхід у сучасній вищій школі / О. П. Савченко // Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку : е-журнал. – 2010. – Випуск № 2.

9. Нагач М. В. Підготовка майбутніх учителів у школах професійного розвитку в США : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.04 / М. В. Нагач. – К., 2008. – 21 с.

10. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу :

http://www.president.gov.ua/documents/15828.html.

11. Пометун О. І. Дискусія українських педагогів навколо питання запровадження компетентнісного підходу в українську освіту / О. І. Пометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті Світовий підхід та українські перспективи ; під заг. ред. О. В. Овчарук. – К., 2004. – 111 с.

12. Пометун О. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн / О. Пометун ; за заг. ред. О. В. Овчарук // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. – К. : «К.І.С.», 2004, – С. 15-24.

РЕЗЮМЕ

Бондаренко В. В. Учебно-методическая составляющая формирования профессиональной компетентности руководителей хореографических коллективов направления подготовки «физическое воспитание».

В статье раскрыто содержание формирования учебно-методической компетенции специалистов объединенных направлений подготовки «Физическое воспитание» и «Хореография» на современном этапе их подготовки в высшем учебном заведении. Стратегическим направлением государственной политики в области образования определена модернизация его структуры и содержания. Учитывая потребности образовательных учреждений, в Украине рекомендовано объединять подготовку педагогических кадров на основе объединенных направлений (специальностей, специализаций). В связи с этим, исключительную важность приобретает проблема подготовки специалистов с сочетанием направлений «Физическое воспитание» и «Хореография», а вопросы формирования ключевых компетенций будущих специалистов является одним из важнейших заданий в процессе модернизации отечественного образования.

***Ключевые слова**: компетентностный подход, профессиональная компетентность, учебно-методическая компетенция, физическое воспитание, хореография.*

SUMMARY

Bondarenko V. Educational-methodological component of the formation of professional competences of managers of choreographic collectives of the specialty «physical education».

An extremely important place in the training of competitive specialists in general, and future teachers in particular, takes the formation of professional competence, which involves awareness of their role in the educational process and ownership of professional and pedagogical qualities. Competence-based approach directs the process of specialist training in conditions of combined areas of training «Physical education» and «Choreography» by understanding the tasks of learning activities, creates the ability to get necessary knowledge and ensures the acquisition of practical experience.

An important component of training of specialists in the combined areas of training (specialties) «Physical education» and «Choreography» is the formation of professional competence (general and specialized professional) that will be implemented in its teaching, administrative and research activities. The level of development of specific competencies will

characterize the readiness for professional activity, because it is closely connected with the ability of the future specialist to solve professional problems. Professional competence of future teachers is the level of professional skills, ability to operate effectively with a high degree of self-regulation, self-reflection, self-assessment, quickly and flexibly respond to the dynamics of the educational environment. The basic level of professional competence of specialists of paired training areas attain through the process of forming: professional and pedagogical skills for the development of constructive, diagnostic, organizational, managerial abilities; professionally-communicative competence – to develop the ability to establish business and informal relationships, introspection (reflection), culture and technology of speech; motor competencies for the development of the ability to demonstrate a high technical standard of physical and dance exercises; social and personal competence for the development of intellectual, moral and strong-willed, aesthetic, perceptual and social qualities.

The level of formation of professional competence, including teaching, becomes a ground for the assertion of the future specialist in the labor market and at the same time a step to the next self-education and self-development. Further study and generalization of the problem of determining the content of all the components of professional competence will form a holistic model of training of specialists of conjugate directions «Physical education» and «Choreography».

***Key words**: competence-based approach, professional competence, educational-methodological competence, physical education, choreography*

УДК 378

В. О. Ворона
Інститут вищої освіти НАПН України

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МАРКЕТОЛОГІВ НА ОСНОВІ МІЖДИСЦИПЛІНАРНИХ ЗВ'ЯЗКІВ

Статтю присвячено актуальним проблемам модернізації та підвищенню якості вищої маркетингової освіти в Україні. Увагу приділено міждисциплінарним зв'язкам і методикам викладання дисциплін на кафедрах маркетингу. Розглянуто досвід використання пакету прикладних комп'ютерних програм, що задіяні для вивчення професійних дисциплін у навчальному процесі вищого навчального закладу (ВНЗ) для формування компетентності майбутнього маркетолога. Пакет програм може бути використано як у навчальному процесі, так і у професійній маркетинговій діяльності.

***Ключові слова:** маркетологи, навчальні дисципліни, навчальні програми, міждисциплінарні зв'язки, інформаційні технології, інноваційні методики викладання, програмне забезпечення, компетентність маркетолога.*

Постановка проблеми. Для загальноєвропейської та вітчизняної освіти характерною є тенденція «від поняття кваліфікації до поняття компетенції» [3]. Ця тенденція відображає той факт, що посилення пізнавальних та інформаційних засад у сучасному ринковому середовищі не «покривається» традиційним поняттям професійної кваліфікації. Адекватним наразі стає поняття компетентності.

Проведені дослідження виявили, що на сучасному ринку праці потрібні люди з іншим, набагато ширшим аніж тільки пізнавальні, набором якостей і можливостей, які, по суті, і визначають компетентність людини. Можна бути обізнаним, але абсолютно некомпетентним. Отже, компетентність – це

складна інтегрована характеристика особистості, під якою розуміють набір знань, умінь, навичок, ставлень, що дають змогу ефективно провадити діяльність або виконувати певні функції, забезпечуючи розв'язання проблем і досягнення певних стандартів у галузі професії або виді діяльності.

Аналіз актуальних досліджень. Підготовку фахівців економічного профілю відображено в роботах С. Александрової, К. Беркити, С. Гончарова, І. Каленюк, М. Левочко та ін. Близькими до нашої теми є дисертаційні дослідження М. Акічевої, М. Вачевського, Т. Григорчука, В. Майковської, Н. Чухрай та ін., оскільки торкаються процесів у професійній підготовці фахівців із маркетингу, що виникли в умовах формування інформаційно-інноваційного суспільства.

Мета статті – розкрити роль інноваційного процесу в освіті, міжпредметних зв'зків та методик викладання дисциплін на кафедрах маркетингу у ВНЗ, визначити найефективніші форми й методи роботи, які формують професійну компетентність майбутнього маркетолога.

Виклад основного матеріалу. Наразі є очевидним, що власна освіта є таким самим інвестиційним проектом, як і будь-який бізнес. І сьогоднішня молодь хоче розуміти, наскільки виправдано вкладання коштів у здобуття професії. Чи буде актуальним попит на отриману професію сьогодні й завтра. І, найголовніше, як зрозуміти і хто гарантує, що отримані знання та навички – це саме те, що вимагає сьогодні бізнес.

У період навчання закріплюються основні індивідуальні установки, уявлення, очікування, стандарти якості діяльності щодо праці та майбутньої професійної реалізації. Ініціативу в налагодженні таких взаємин повинен проявити бізнес. Бізнес має усвідомлювати, що саме він визначає попит на молодих фахівців, тому й повинен тісно співпрацювати з кафедрами ВНЗ, формувати запит, пропонувати фінансування, стимулювати своїх практикуючих компетентних маркетологів для ведення альтернативних курсів і факультативів та гарантувати працевлаштування для найкращих випускників.

Компетентність є багатофакторною якістю фахівця та припускає не лише наявність певного об'єму знань, умінь, навичок, досвіду та особистих якостей, які є дуже важливими чинниками для досягнення високих результатів у професійній діяльності, а й ціннісних орієнтацій фахівця, усвідомлення ним свого місця в суспільстві і розуміння світу навколо нього, відповідного стилю взаємодії з іншими людьми, загальної культури особистості, а також здібностей та можливостей до постійного вдосконалення власного творчого потенціалу. Спеціальні (професійні) компетенції безпосередньо залежать від конкретної професійної діяльності майбутнього маркетолога. Очевидно, що за формування більшості компетенцій фахівця не можуть відповідати тільки конкретні навчальні дисципліни. Тому, виходячи із загального визначення того факту, що програми бакалаврського рівня повинні забезпечувати досить широкі

компетенції, розробникам навчальних програм рекомендується звертати особливу увагу на міждисциплінарні модулі (дисципліни) й модулі, що відображають специфіку предметної області.

Для забезпечення формування професійної компетентності майбутнього маркетолога, який буде конкурентоздатним на ринку праці, запропоновано посилення взаємодії роботодавців і кафедр маркетингу, що готують випускників ВНЗ. Для цього впроваджується міждисциплінарність на рівні викладання дисциплін «вища математика – економіка – маркетинг – інформатика» та проведення міжпредметного тренінгу.

В Україні існує певний вибір програмних продуктів, що дозволяють автоматизувати маркетингову діяльність. Це, насамперед, CRM – система «Парус – Менеджмент та Маркетинг» версія 1.0 (розробник компанія PDS Ltd Україна); «Marketing Analytic 4.0» (розробник – група компаній «Вперед»); Комплексні CRM – проекти «Terrasoft» (розробник група компаній «Terrasoft») [6]. Відносно висока вартість перерахованих вище продуктів є одним з основних фактів, що стримує впровадження їх на малих підприємствах чи у ВНЗ. Дані продукти доступні, насамперед, великим підприємствам, а маленькі організації для вирішення маркетингових завдань використовують у кращому випадку стандартні пакети Microsoft Excel та SPSS (наприклад, [7, 3–4]) з найпростішими програмними розробками. Отже, для розв’язання типових задач професійної діяльності маркетологів (ведення баз даних, прогнозування продажів, обґрунтування цін, оптимізації асортименту тощо) необхідно створювати нескладні, не дуже дорогі програмні продукти.

На підставі аналізу наукових та навчальних джерел із маркетингу [2; 3; 7] виділено низку задач професійної маркетингової діяльності, що є типовою для багатьох організацій, а їх ефективне розв’язання можливе завдяки автоматизації відповідних розрахунків. Програмне забезпечення для розв’язування маркетингових задач може використовуватися як на практиці, так і під час викладання у ВНЗ основних дисциплін професійного спрямування, а саме: «Маркетинг», «Маркетингові дослідження», «Маркетингова товарна політика», «Маркетингова цінова політика», «Маркетингова політика комунікацій», «Маркетингова політика розподілу», «Промисловий маркетинг» «PR», «Стратегічний маркетинг», «Маркетинговий менеджмент», «Статистичне забезпечення маркетингу» тощо. Після опанування основних теоретичних знань із окремих тем студенти за допомогою програм матимуть змогу набути практичних маркетингових навичок.

Підбір і підготовка задач, які входять до пакету, базувалися за взаємодією «викладач – комп’ютер – студент».

Блок-схема відображає лише суттєві елементи і властивості системи-оригіналу та допомагає побачити середовище, процес, методики, технології навчання, яка деталізує елементи взаємодії (рис. 1). Головним чинником, що

формує систему навчальної взаємодії, є інформаційна магістраль, завдяки якій здійснюється опосередкований контакт між викладачем і студентом. Причому, сфери викладача та студента являють собою окремі підсистеми, які реалізовують себе в інтерактивному інформаційному навчальному середовищі. Вказані обставини зумовлюють необхідність наявності базових знань і навичок роботи в інформаційному середовищі як із боку викладача, так і з боку студента і вимагають особливих методичних підходів.

Методики включають такі елементи, як зміст, форми, методи, прийоми, засоби навчання тощо.

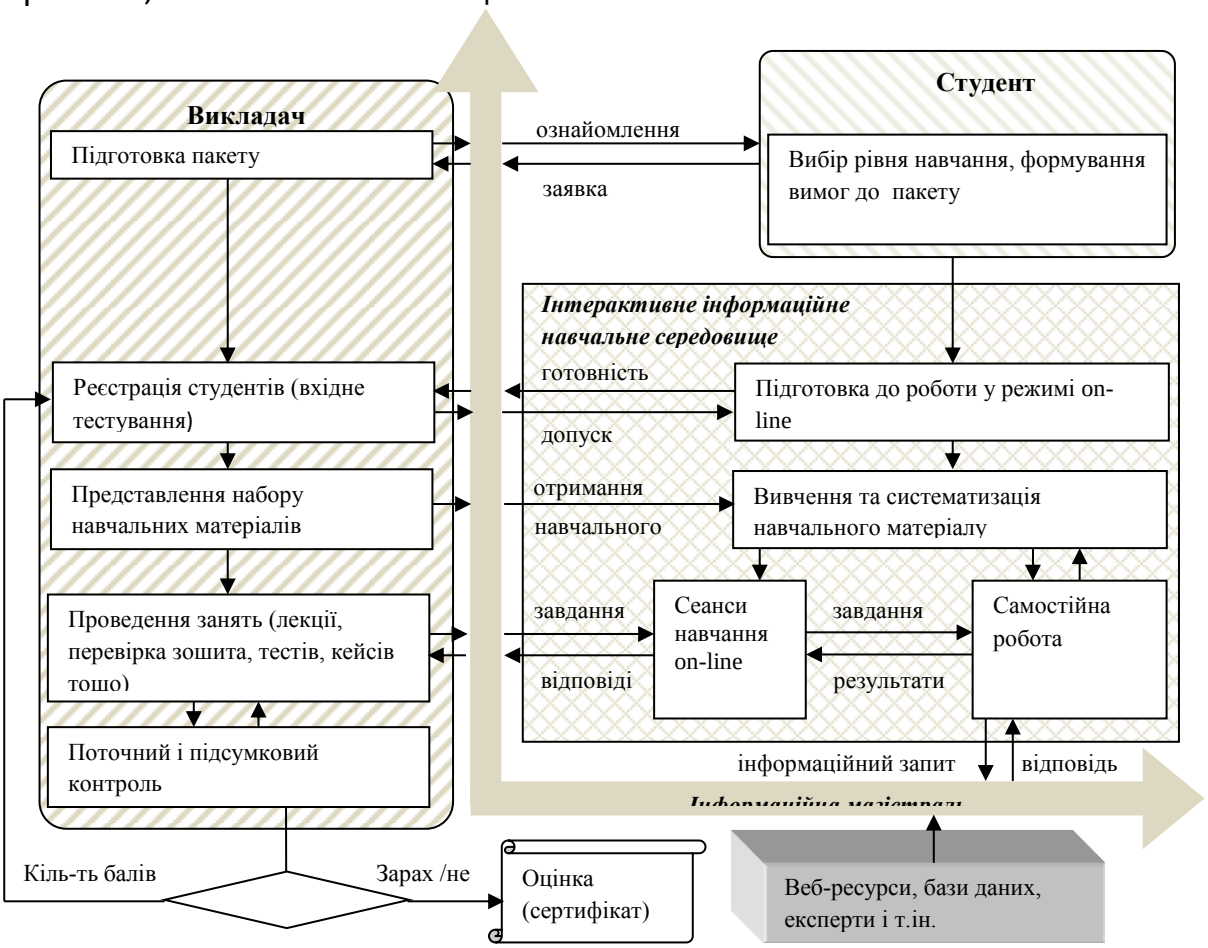

Рис. 1. Схема навчального процесу із вивчення пакету прикладних програм

До пакету прикладних програм включено такі задачі маркетингового управління: (аналіз привабливості ринку з використанням матриці «привабливість ринку – конкурентна позиція»; кластерний аналіз як метод класифікації, що застосовується для ринкових сегментів; оцінка конкурентоспроможності продукції з використанням методу «Делфі»; розробка рекламного бюджету та критерії визначення ефективності реклами; визначення життєвого циклу товару за методом Поллі-Кука та вибір відповідно до стадії способу розподілення; оцінка діяльності посередників у каналах розподілу за методом формального об’єднання критеріїв; розрахунок прибутку від реалізації товару за вертикальними маркетинговими системами; обґрунтування та вибір оптимального каналу розподілу за

методом якісних прямих суджень; визначення оптимальної кількості товару в замовленні та загальних витрат збутової системи з метою оптимізації запасів; прогнозування діяльності організації методом екстраполяції тощо [4]).

Наразі найбільш популярні системи і програми написані мовою програмування Object Pascal у системі Delphi. Ця система дозволяє швидко складати додатки будь-якої складності на основі застосування технології візуального програмування. За бажанням програми можна адаптувати й удосконалювати залежно від потреб організації.

Розглянуто принцип і функціонування програм на прикладі задач класифікації багатовимірності на основі методу кластерного аналізу. Кластерний аналіз використовується в маркетингу для сегментації ринку. Його сутність полягає в послідовному об'єднанні об'єктів (споживачів) у групи, які називають кластерами. Для полегшення розрахунків використовуємо програму із графічним інтерфейсом та мовою програмування Object Pascal за допомогою програмного забезпечення Borland Delfi 7. [4]. Програма виконує розрахунки згідно алгоритму і видає кінцевий результат. У меню програми задіяні клавіші, які необхідно послідовно натискати, щоб отримати результат.

Представлений принцип роботи застосовується в усіх прикладних програмах пакету для розв'язування типових задач із маркетингу.

Як середовище для навчання методам математичних розрахунків і моделювання може використовуватися пакет MathCad [5]. Під час освоєння цього пакету студенти досить швидко переходять до самостійної роботи. Можливості пакету й звична математична форма представлення результатів дозволяють краще зосередитися на предметній області завдання.

MathCAD – це могутнє й у той самий час просте універсальне середовище для розв'язання задач у різних галузях науки й техніки, фінансів і економіки, фізики й астрономії, математики і статистики тощо. MathCAD залишається єдиною системою, у якій опис розв'язання математичних задач задається за допомогою звичайних математичних формул і знаків і дозволяє виконувати як чисельні, так і аналітичні (символьні) обчислення, має надзвичайно зручний математико-орієнтований інтерфейс і прекрасні засоби наукової графіки. Система MathCAD існує в декількох варіантах [5]:

- Standard – ідеальна система для повсякденних технічних обчислень. Призначена для масової аудиторії та широкого використання в навчальному процесі;
- Professional – промисловий стандарт прикладного використання математики в технічних додатках. Орієнтована на математиків і науковців, що проводять складні і трудомісткі розрахунки;
- Professional Academic – пакет програм для професійного використання математичного апарата з електронними підручниками і ресурсами.

У навчальному процесі ВНЗ цей інтегрований пакет забезпечує: (введення на комп'ютері різноманітних математичних виразів (для створення документів та подальших розрахунків); проведення розрахунків (як аналітичних, так і за допомогою різноманітних чисельних методів, що закладаються в основу); побудова графіків, у тому числі й тривимірних, за результатами розрахунків; введення початкових даних і виведення результатів у текстові файли або файли баз даних у інших форматах; підготовка звітів про роботу у вигляді друкованих документів; отримання різної довідкової інформації із області математики тощо).

Висновки. Упровадження сучасних інформаційних технологій у вищу математику, економіку, маркетинг, на наш погляд, дозволить, з одного боку, підвищити мобільність кафедр, а з іншого боку сприятиме зацікавленості й мотивації студентів. Адже, окрім залучення до досягнень сучасної обчислювальної науки і комп'ютерних технологій, є можливість створювати різні програмні рішення, що істотно розширюють коло досліджень. У свою чергу програми, використані для моделювання економіки й маркетингового сегменту, показали позитивну динаміку та пройшли апробацію в ПрАТ «ВНЗ «Київська гуманітарна академія», Харківському торговельно-економічному інституті КНТЕУ, Національному технічному університеті України «Київський політехнічний інститут» під час практичних занять. Спочатку студенти самостійно розв'язували схожі задачі з використанням стандартного пакету «Microsoft Excel», а потім для порівняння й закріплення матеріалу використовували програмне забезпечення із запропонованого прикладного пакету. Застосування такої схеми побудови практичних занять викликало інтерес із боку студентів-маркетологів, та дозволило активізувати процес засвоєння навчального матеріалу. Якість і кількість опрацьованого і засвоєного матеріалу помітно підвищилась, що підтверджено результатами модульних робіт, а самі студенти набули маркетингової компетентності.

Таким чином, результати проведеної апробації дають право зробити висновок про доцільність застосування й використання прикладних програм для розв'язання типових маркетингових задач у навчальному процесі підготовки і формуванні професійної компетентності майбутніх маркетологів у ВНЗ.

На рівні випускаючої кафедри пропонуються такі міждисциплінарні інновації:

- впровадження міждисциплінарних курсів і проведення міждисциплінарного тренінгу «Формування професійної компетентності майбутнього маркетолога, що дають навички роботи в команді, імітують реальний процес проектування, розробки й упровадження продукції, послуг, інноваційних технологій;

- створення та впровадження методичних комплексів для виконання наскрізних лабораторних і курсових робіт;
- введення в практику розробки й захисту курсових робіт, а також дипломних проектів за участі колективу фахівців-експертів, що складається з викладачів-т'юторів і представників-практиків бізнесу.

Упровадження «інтегруючих» дисциплін (курсів) в освітній процес підготовки і формування професійної компетентності майбутнього маркетолога дозволить випускнику задовольнити потреби ринку праці, а ВНЗ – зайняти гідне місце в рейтингу та формуванні власного бренду.

ЛІТЕРАТУРА

1. Tuning Educational Structures in Europe [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.tuning.unideusto.org/tuningeu/index.php.

2. Каленюк І. С. Розвиток вищої освіти та економіка знань : [монографія] / І. С. Каленюк, О. В. Куклін. – К. : Знання, 2012. – 343 с.

3. Reference Points for tne Desing and Delivery of Degree Programmes in Education [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.tuning.unideusto.org/tuningeu/ index.php?option=com_docman&task=docclick&Itemid=59&bid=115&limitstart=0&limit=5.

4. Культин Н. Б. Delphi в задачах и примерах / Н. Б. Культин. – СПб. : БХВ-Петербург, 2007.- 288 с.

5. Куржанский А. Б. Математика – язык новых технологий [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.ubras.ru/gazetanu/2009/ 10nu23_24/wvmnu_p 3_23_24_102009.htm.

6. Офіційний сайт розробників програмних продуктів для автоматизації маркетингової діяльності [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http: //www.parus.ua.

7. Таганов Д. Н. SPSS: Статистический анализ в маркетинговых исследованиях / Д. Н. Таганов. – СПб. : Питер, 2005. – 192 с.

РЕЗЮМЕ

Ворона В. А. Формирование профессиональной компетентности будущих маркетологов на основе междисциплинарных связей.

В статье рассмотрены актуальные проблемы модернизации и повышение качества высшего образования по маркетингу в Украине. Внимание сосредоточено на междисциплинарных связях и методике преподавания дисциплин на кафедре маркетинга. Опыт использования пакета прикладных комп'ютерных программ задействованных при изучении профессиональных дисциплин в учебном процессе ВУЗа для формирование компетентности будущего маркетолога. Пакет программ может быть использован как в образовательном процессе, так и в профессиональной деятельности маркетолога.

***Ключевые слова**: маркетологи, учебные дисциплины, учебные программы, междисциплинарные связи, информационные технологии, инновационные методики преподавания, программное обеспечение, компетентность маркетолога.*

SUMMARY

Vorona V. Formation of professional competence of future marketologists based on interdisciplinary connections.

This article is devoted to actual problems of modernization and improvement of the quality of higher marketing education in Ukraine. The attention was given to interdisciplinary connections and methods of teaching courses in the departments of marketing. The experience of using computer software, which are used during the professional disciplines learning in the educational process of higher educational institution for forming future marketologist's competence was noticed. The software package may be used both in the learning process and professional marketing activities.

It is pointed out that competence is a multi-factorial quality of a specialist and involves not only the presence of a certain amount of knowledge, skills, experience and personal qualities that are very important factors for achieving high performance in a professional activity, but also value orientations, the awareness of his place in society and understanding of the world around him, the appropriate style of interaction with other people, the general culture of the person, as well as abilities and opportunities for the continuous improvement of their own creative potential.

Special (professional) competence directly depends on the specific professional activity of the future marketologist. It is obvious that for the formation of most of the competences of the specialist cannot be responsible only specific disciplines. Therefore, based on common definitions of the fact that programs of the undergraduate level should provide a sufficiently broad competence, curriculum developers are recommended to pay special attention to interdisciplinary modules (disciplines) and modules that reflect the specific subject area.

To ensure the formation of professional competence of a future marketologist, who will be competitive in the labor market, it is proposed the strengthening of the interaction between employers and marketing departments that prepare graduates of higher education institutions. For this purpose the interdisciplinarity at the level of teaching «Higher mathematics – Economics – Marketing – Informatics» and interdisciplinary training are implemented.

***Key words**: marketing, educational discipline, curriculum, interdisciplinary connections, information technology, innovative teaching methods, software, competence of marketing specialist.*

УДК 796.015.132:796.355-055.2:796.015.26«450,1»

В. І. Гончаренко
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

СТРУКТУРА ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ВИСОКОКВАЛІФІКОВАНИХ СПОРТСМЕНОК У ХОКЕЇ НА ТРАВІ В РІЧНОМУ МАКРОЦИКЛІ

У статті представлено результати дослідження структури фізичної підготовки висококваліфікованих хокеїсток у річному макроциклі з метою визначення найбільш ефективної структури фізичної підготовки висококваліфікованих хокеїсток у здвоєному річному тренувальному циклі відповідно до теорії періодизації. За результатами дослідження визначено прийнятну структуру фізичної підготовки висококваліфікованих хокеїсток упродовж річного тренувального циклу, що дозволяє визначити проблеми планування спрямованості, засобів та методів фізичної підготовки в структурних утвореннях макроциклу.

***Ключові слова**: фізична підготовка, хокей на траві, річний тренувальний цикл, макроцикл.*

Постановка проблеми. Однією з центральних проблем підготовки висококваліфікованих спортсменів ігрових видів спорту на сучасному етапі є пошук раціональних шляхів удосконалення тренувального процесу.

Насамперед, це зумовлено зміною системи проведення змагань зі спортивних ігор у межах річного тренувального циклу. В останнє десятиріччя проведення чемпіонатів України з найбільш популярних ігрових видів спорту здійснюється за схемою «осінь-весна», що зумовлює застосування одно-, дво-, або навіть трициклової побудови річного макроциклу.

Аналіз науково-методичних праць дозволив визначити, що на теперішній час недостатньо висвітлено питання комплексного вирішення проблеми побудови річного макроциклу в ігрових видах спорту на основі теорії періодизації. В окремих працях розглядаються питання контролю підготовленості спортсменів, тренувальної та змагальної діяльності на різних етапах річного тренувального циклу (Г. Аладашвілі, 1988; Н. Люкшинов, 1989; В. Шамардін, 2002; С. Кушнірюк, 2004; С. Голомазов, 2008), розробка засобів і методів підготовки спортсменів у межах мікро- і мезоциклів та етапів річного макроциклу (О. Базилевич, 1989; В. Савін, 2003; Т. Вознюк, 2006; М. Годік, 2006), планування та програмування структурних одиниць макроциклу (Ю. Портнов, 1989, А. Бузнік, 2001; І. Альошин, 2004). Невирішеною залишається проблема побудови тренувального процесу спортсменів ігрових видів спорту на основі теорії періодизації за схемою здвоєного циклу річної підготовки. Нагальною потребою є пошук шляхів оптимізації побудови тренувального процесу в командних ігрових видах спорту. Необхідним є науково-обґрунтований підхід переорієнтування тренувального процесу переважно емпірично-інтуїтивного, яким він є, в основному, на сьогодні у спортивних іграх, до керованого процесу з прогнозованими результатами, що дозволить перевести роботу в клубних і збірних командах на якісно новий рівень, насамперед, за рахунок уведення чітких орієнтирів, на основі яких можна цілеспрямовано моделювати й об’єктивно оцінювати величину та спрямованість тренувальних впливів на організм спортсменів [2].

Мета дослідження – визначити найбільш прийнятну структуру фізичної підготовки висококваліфікованих хокеїсток у двоцикловому річному тренувальному циклі.

Виклад основного матеріалу. Розвиток і вдосконалення системи підготовки кваліфікованих спортсменів до останнього часу пов’язувалися, головним чином, із підвищенням обсягу тренувальних і змагальних навантажень, збільшенням їхньої інтенсивності. В останні роки в централізованій підготовці спостерігається тенденція до зниження обсягів таких навантажень. Ця обставина потребує подальшого вивчення теоретико-методичних основ спортивного тренування з метою інтенсифікації тренувального процесу й пошуку нових раціональних комплексних засобів і методів підготовки [3, 4].

Питання про місце фізичної підготовки в загальній системі спортивного тренування довгий час залишається суперечливим. Кожен фахівець і окремий тренер вирішує його по-своєму. Одні віддають перевагу саме цьому виду підготовки і вважають його основою, інші у процесі тренування переважно займаються тактичною підготовкою, треті роблять акцент на високій технічній майстерності. Адже зрозуміло, що існує стільки шляхів досягнення спортивного успіху, скільки існує спортсменів. Унікальність кожного шляху складається з індивідуальних особливостей окремого спортсмена, команди в цілому та великої кількості інших чинників. Проте зрозуміло, що без певного рівня загальної та спеціальної фізичної підготовки і їх органічного поєднання з іншими видами підготовки вирішити завдання досягнення спортивного результату на сучасному етапі неможливо.

У структурі фізичної підготовки спортсмена виокремлюють спеціальну, допоміжну та загальну підготовку. Тому одним із найважливіших питань ефективного керування тренувальним процесом, шляхів підвищення спеціальної підготовки спортсменів є пошук раціональних форм планування тренувальних навантажень у структурах річної та багаторічної підготовки в будь-якому виді спорту. Технології планування навчально-тренувального процесу на різних етапах річної і багаторічної спортивної підготовки присвячено багаточисленні дослідження фахівців із різних видів спорту [1; 3; 4; 5 та ін.].

У хокеї на траві використовується двоциклове планування річного навчально-тренувального циклу.

Згідно із закономірностями розвитку спортивної форми, тренувальний цикл у хокеї на траві поділяється на такі періоди: підготовчий, перший змагальний, реабілітаційно-підготовчий, другий змагальний і перехідний. Ці періоди різняться між собою за завданнями, співвідношеннями видів підготовки, обсягом та інтенсивністю тренувальних впливів, що застосовуються. Межі між періодами мають умовний характер. Один період за своїм змістом поступово переходить в інший, що зумовлено необхідністю поступової зміни тренувальних навантажень.

Загальна та спеціальна фізична підготовка – дві складові одного явища. Їх варто розуміти в невідривній єдності, яка реалізується на практиці. Природно, що методика фізичної підготовки базується на єдності з іншими елементами тренування і, передусім, з техніко-тактичною і психологічною підготовкою.

Розглянемо основи планування фізичної підготовки та її завдання щодо періодів підготовки (рис. 1), визначених нами за аналізом планів підготовки команд вищої ліги України з хокею на траві та за результатами власних педагогічних спостережень і хронометражу тренувальних навантажень.

Підготовчий період відповідає фазі становлення спортивної форми. Він починається з кожним новим циклом підготовки і завершується

початком перших календарних ігор головних змагань. Підготовчий період має виключно важливе значення.

Завданням цього періоду є суттєве підвищення загального рівня функціональних можливостей організму спортсменів, різнобічне і специфічне формування й удосконалення рухових здібностей, навичок і вмінь. Виходячи з цього, даний період називають ще періодом фундаментальної підготовки. У ньому закладаються основи майбутніх досягнень. Цей період можна умовно порівняти з фундаментом високої будови, від надійності якого залежить її міцність.

У підготовчому періоді створюються всі основні передумови, які дозволять команді в подальшому розпочати змагання на досягнутому рівні та створити умови для подальшого прогресу. Підготовчий період у хокеї на траві починається на початку лютого і триває 8 тижнів.

До головних завдань фізичної підготовки в підготовчий період належить розвиток фізичних якостей, що найбільш ефективно впливають на підвищення рівня опанування прийомами техніки і тактики гри, підвищення спеціальної працездатності, виховання психологічної готовності до змагань.

Для більш ефективного планування навчально-тренувальної роботи підготовчий період умовно поділяють на два етапи: загально-підготовчий і спеціально-підготовчий.

Етап загальної підготовки (базовий). Головне завдання – формування передумов для розвитку спортивної форми. Згідно з планом підготовки для висококваліфікованих хокеїсток на загальну фізичну підготовку планується 37 %, на спеціальну фізичну підготовку – 10 % (рис. 1).

Важливим завданням спеціальної підготовки на першому етапі підготовчого періоду є підвищення здатності спортсменок витримувати значні навантаження, водночас частка змагальних вправ у загальному обсязі роботи є невеликою.

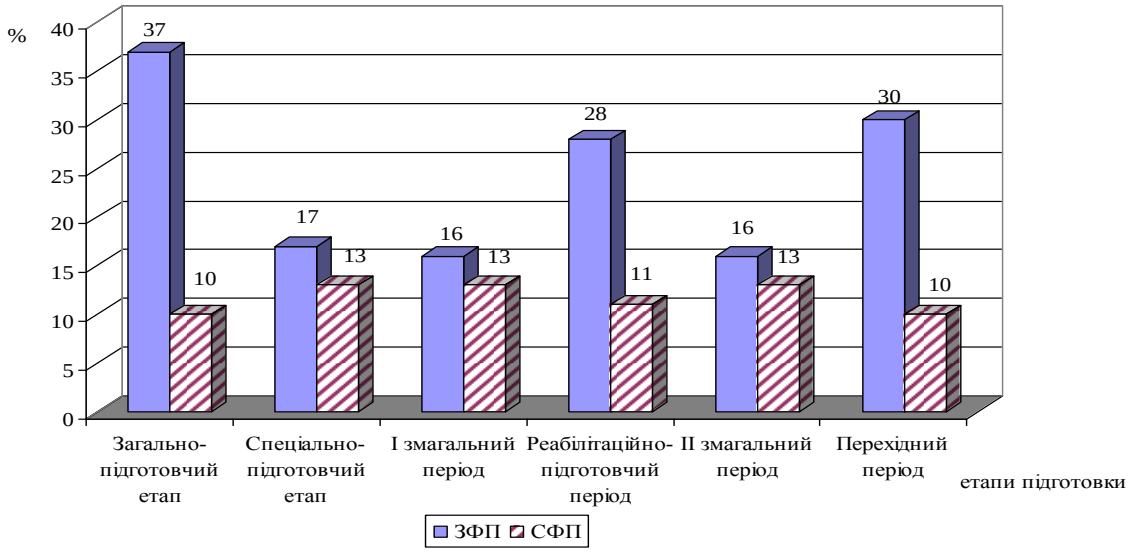

Рис. 1. Співвідношення розподілу годин на види фізичної підготовки протягом річного макроциклу

Головні форми тренування – спеціалізовані і комплексні заняття з фізичної та технічної підготовки. Поступово збільшується загальний обсяг тренувальних навантажень і, меншою мірою, – інтенсивність навантажень.

Основними засобами фізичної підготовки на цьому етапі є кросова підготовка, фартлек, вправи швидкісно-силової спрямованості тощо.

Якщо розглядати планування навантажень на цьому етапі підготовки, виходячи з їх спеціалізованості і спрямованості, за класифікацією розробленою М. А. Годіком [1], то нами визначено такі показники фізичної підготовки в мезоциклах загально-підготовчого етапу річного макроциклу (табл. 1).

Звернемо увагу на визначену структуру фізичної підготовки кваліфікованих хокеїсток на загально-підготовчому етапі. У втягувальному мезоциклі спрямованість навантаження переважно аеробна, підготовка підпорядкована основному завданню – створенню базису спеціальної підготовленості.

На базовому розвиваючому мезоциклі також серед неспецифічних засобів переважають вправи на витривалість, поряд із цим з'являються вправи, спрямовані на розвиток швидкості. Проте істотної переваги вправ одної спрямованості не існує. Кількість специфічних засобів порівняно з втягуючим мезоциклом збільшується майже вдвічі і складає 29 % (табл. 1).

Етап спеціальної підготовки. Головна спрямованість – розвиток передумов для становлення спортивної форми, підвищення тренованості, розвиток спеціальних якостей і навичок хокеїсток.

Паралельно з розвитком фізичних якостей здійснюється вдосконалення змагальної техніки та тактичних навичок.

Таблиця 1

Структура фізичної підготовки висококваліфікованих хокеїсток на загально-підготовчому етапі річного макроциклу

Спеціалізованість вправ	Спрямованість вправ	Обсяг засобів, %	
		Втягуючий мезоцикл	Базовий розвиваючий мезоцикл
Специфічні засоби	Змішані	5	10
	Вибіркові	10	19
Неспецифічні засоби	Швидкісні	-	10
	Силові	5	11
	Витривалість	45	25
	Спритність (координація)	10	10
	Гнучкість	25	15

Загальній фізичній підготовці відводиться 17 % загального часу, майже стільки же відводиться на спеціальну фізичну підготовку – 13 %. Фізична підготовка спрямована на розширення рухових можливостей, подальше підвищення загальної та спеціальної тренованості, здатності організму до швидкого відновлення, завершення становлення спортивної форми, розвиток

спеціальних компонентів підготовленості, які відтворюють специфіку гри в хокей на траві, та поглиблене засвоєння техніко-тактичних навичок. Підготовка набуває яскраво вираженої спеціальної спрямованості, що досягається ширшим використанням спеціальних і спеціально-підготовчих засобів (табл. 2). Якщо на базовому стабілізуючому мезоциклі кількість специфічних засобів складає 36 %, то вже на передзмагальному мезоциклі їх кількість зростає до 50 %. Вправи, які застосовувалися на заняттях, як специфічні, так і неспецифічні, були спрямовані на розвиток швидкості, спритності і сили (переважно швидкісно-силових якостей).

Таблиця 2

Структура фізичної підготовки висококваліфікованих хокеїсток на спеціально-підготовчому етапі річного тренувального циклу

Спеціалізованість вправ	Спрямованість вправ	Обсяг засобів, %	
		Базовий стабілізуючий мезоцикл	Передзмагальний мезоцикл
Специфічні засоби	Змішані	20	30
	Вибіркові	16	20
Неспецифічні засоби	Швидкісні	15	10
	Силові	15	10
	Витривалість	10	7
	Спритність (координація)	14	15
	Гнучкість	10	8

Головні форми тренування з фізичної підготовки – спеціальні й комплексні заняття з використанням індивідуальних, групових і командних методів роботи. Зростає питома вага змагального та інтегрального методів тренування. Стабілізується загальний обсяг навантаження та зростає його інтенсивність.

Динаміка навантажень характеризується зменшенням обсягу й подальшим збільшенням інтенсивності до рівня змагальної та навіть вище.

Змагальний період. Головна мета навчально-тренувального процесу у змагальний період – збереження спортивної форми хокеїсток і реалізація її в ігровій діяльності. Тривалість змагального періоду визначається календарем головних змагань.

Як у першому, так і у другому змагальних періодах кількість годин, що відводяться на загальну фізичну підготовку, становить 16 % від загального часу тренувальної роботи, на спеціальну підготовку – 13 % (див. рис. 1).

Одним із дієвих засобів розв’язання завдань змагального періоду є самі змагання, що висувають більш високі вимоги до спортсменів щодо прояву морально-вольових якостей, тактичних навичок і досконалої техніки виконання прийомів гри.

Нами встановлено, що у тренувальному процесі змагального періоду широко використовувалися змагальні і спеціально-підготовчі вправи, які були спрямовані на підвищення спеціальної працездатності хокеїсток. Аналіз спеціалізованості тренувальних вправ, які використовувалися, дозволив визначити, що на всіх етапах змагального періоду зберігалося приблизно однакове співвідношення засобів підготовки. Неспецифічні вправи складали в середньому 45 % тренувального часу (табл. 3). Зокрема, застосовувалися загальноприйняті для тренування хокеїсток прискорення з різних вихідних положень, перемінний біг. Дуже мало використовувалося стрибкових вправ, біг вгору і вниз по сходах, абсолютно не виконувалися стрибки в глибину, ізометричні вправи. Основними засобами навчально-тренувальних занять були вправи з ключкою і м'ячем різної спрямованості. Значна кількість часу припадала на виконання ігрових вправ у малих і великих коаліціях, техніко-тактичні вправи в парах, трійках, групові техніко-тактичні вправи, «квадрати» з різними модифікаціями (3х1; 4х1; 4х2; 5х2; 5х3; 6х6; 7х7 тощо).

У дольовому відношенні специфічні та неспецифічні засоби, які використовувалися протягом змагального періоду, представлено в табл. 3.

Тренувальні впливи загально-фізичної спрямованості у змагальний період відіграють хоча й допоміжну, але досить важливу роль. Підтримуючи загальну тренованість і забезпечуючи активний відпочинок, вони створюють сприятливий фон для виконання змагальних навантажень.

Таблиця 3

Структура фізичної підготовки висококваліфікованих хокеїсток у змагальному періоді річного макроциклу

Спеціалізованість вправ	Спрямованість вправ	Обсяг засобів, %
Специфічні засоби	Змішані	45
	Вибіркові	10
Неспецифічні засоби	Швидкісні	10
	Силові	7
	Витривалість	10
	Спритність (координація)	8
	Гнучкість	10

Для активного впливу на відновні процеси широко використовуються вправи з інших видів спорту. Для підтримання рівня спортивної форми використовуються вправи, подібні до тих, що використовуються на спеціально-підготовчому етапі.

Реабілітаційно-підготовчий період планується в період між першим і другим змагальним періодом. Умовно його можна поділити на дві частини. Перша з них спрямована на відновлення фізичної працездатності, характеризується значним зниженням навантаження. Упродовж другої частини реабілітаційно-підготовчого періоду відбувається цілеспрямована

підготовка до наступного змагального періоду з моделюванням вирішення завдань, які ставляться перед командою, тому характеризується збільшенням специфічних навантажень. Співвідношення загальної фізичної і спеціальної підготовки на цьому періоді складало 28 % і 11 % відповідно.

Структура фізичної підготовки хокеїсток високої кваліфікації в реабілітаційно-перехідному періоді наведена у табл. 4.

Таблиця 4

Структура фізичної підготовки висококваліфікованих хокеїсток у реабілітаційно-перехідному періоді річного макроциклу

Спеціалізованість вправ	Спрямованість вправ	Обсяг засобів, %
Специфічні засоби	Змішані	13
	Вибіркові	15
Неспецифічні засоби	Швидкісні	12
	Силові	8
	Витривалість	25
	Спритність (координація)	12
	Гнучкість	15

Перехідний період. Головними завданнями даного періоду є повноцінний відпочинок після тренувальних і змагальних навантажень попередніх періодів річного циклу, тренування й підтримання тренованості на такому рівні, щоб розпочати наступний цикл тренування на більш високому рівні підготовленості. На загальну фізичну підготовку в перехідному періоді відводиться 30 %, на спеціальну фізичну підготовку – 10 % від загального часу підготовки.

Основним тренувальним засобом у цей період є використання вправ загальної фізичної підготовки, активний відпочинок. Педагогічний ефект від тренувальної роботи досягається за рахунок зміни характеру рухової діяльності й умов, у яких вона організується (місце занять, спортивне обладнання, інвентар тощо).

Перехідний період у річному тренувальному циклі хокеїсток випадає на червень – липень. У перехідний період розв’язуються такі завдання:

1) створення умов для сприятливого перебігу процесів пристосування в організмі в наступному великому циклі тренування;

2) підтримання досягнутого рівня загальної працездатності й усунення недоліків в атлетичній підготовці спортсменів.

На першому етапі у великому обсязі використовуються спортивні ігри (волейбол, гандбол, настільний теніс, баскетбол, футбол), плавання (до 45 хв.), бігові і стрибкові вправи з додатковим обтяженням, кроси. За власним бажанням спортсменки можуть удосконалювати певні складні ігрові елементи з акцентуванням уваги на техніці виконання.

На другому етапі головна увага приділяється підтриманню досягнутого рівня загальної працездатності, зміцненню здоров’я, для деяких хокеїсток –

удосконаленню фізичних якостей. Для цього кожна спортсменка отримує індивідуальні завдання з рекомендаціями і обов'язковою ранковою розминкою, участю у спортивних іграх, плаванні, 2–3 кроси або фартлеки на тиждень тривалістю 30–60 хв. Обсяг навантажень і підбір вправ зі швидкісно-силовою спрямованістю здійснюються за принципом суттєвої подібності їх компонентів із головними спеціалізованими діями.

Таким чином, структура фізичної підготовки висококваліфікованих хокеїсток на траві в перехідному періоді має чітко виражений неспецифічний характер, обсяг засобів наведено в табл. 5.

Таблиця 5

Структура фізичної підготовки висококваліфікованих хокеїсток на перехідному періоді річного тренувального циклу

Спеціалізованість вправ	Спрямованість вправ	Співвідношення навантажень
Специфічні засоби	Змішані	5
	Вибіркові	5
Неспецифічні засоби	Швидкісні	5
	Силові	10
	Витривалість	45
	Спритність (координація)	5
	Гнучкість	25

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Дослідження структури фізичної підготовки висококваліфікованих хокеїсток, хронометрування основних параметрів тренувальної діяльності дозволило вивчити та визначити структуру цього важливого розділу підготовки.

Співвідношення спрямованості та величини навантажень у цілому сприяло підвищенню рівня фізичної підготовленості хокеїсток, що врешті решт дозволило показати високий спортивний результат.

Наше дослідження не розкриває всіх аспектів означеної проблеми, але все ж таки може бути кроком у подальшій роботі у визначенні шляхів оптимізації фізичної підготовки висококваліфікованих спортсменок у хокеї на траві.

ЛІТЕРАТУРА

1. Годик М. А. Физическая подготовка футболистов / М. А. Годик. – М. : Терра-Спорт, Олимпия Пресс, 2006. – 272 с.

2. Гончаренко В. І. Удосконалення фізичної підготовки висококваліфікованих спортсменок різного амплуа у хокеї на траві у річному тренувальному циклі : дис. … к. фіз. вих. : спец. 24.00.01 «Олімпійський і професійний спорт» / В. Гончаренко. – Харків, 2013. – 207 с.

3. Козина Ж. Л. Индивидуализация подготовки спортсменов в игровых видах спорта : монография / Ж. Л. Козина. – Х. : Точка, 2009. – 396 с.

4. Костюкевич В. М. Моделирование тренировочных занятий в хоккее на траве / В. М. Костюкевич. – Винница : Планер, 2011 – 160 с.

5. Федотова Е. В. Основы управления многолетней подготовкой юных спортсменов в командных игровых видах спорта / Е. В. Федотова. – М. : Компания Спутник+, 2002. – 245 с.

РЕЗЮМЕ

Гончаренко В. И. Структура физической подготовки высококвалифицированных спортсменок в хоккее на траве в годичного макроцикле.

В статье представлены результаты исследования структуры физической подготовки высококвалифицированных хоккеисток в годичном макроцикле с целью определения наиболее эффективной структуры физической подготовки высококвалифицированных хоккеисток в сдвоенном годичном тренировочном цикле согласно теории периодизации. По результатам исследования представлена приемлемая структура физической подготовки высококвалифицированных хоккеисток на протяжении годичного тренировочного цикла, позволяющую определить проблемы планирования направленности, средств и методов физической подготовки в структурных образованиях макроцикла.

***Ключевые слова**: физическая подготовка, хоккей на траве, годичный тренировочный цикл, макроцикл.*

SUMMARY

Goncharenko V. The structure of physical training of highly qualified athletes in field hockey in the annual macrocycle.

The article presents the results of the study of the structure of physical training of highly qualified female hockey players in annual macrocycle aimed at defining the effective patterns of physical training of highly qualified female hockey players in tandem annual training cycle according to the theory of periodization. The results of the study revealed an acceptable structure of physical training of highly qualified female hockey players during the annual training cycle that allows defining the problem of planning orientation, means and methods of physical training in the structural formations of the macrocycle.

In the structure of the physical training of the athlete the researchers allocate special, auxiliary and general training. Therefore, one of the most important issues of effective management of the training process, ways to improve special training of the athletes is the search for rational forms of planning training loads in the structures of annual and long-term training in any sport.

Technology of planning of the training process at different stages of the annual and long-term sports training has become the subject of numerous studies of the specialists from different sports.

In the field hockey the two-cycle planning of annual training cycle is used. In accordance with the laws of the development of sports form, training cycle in the field hockey is divided into the following periods: preparatory, first competition, health-preparatory, second competition and transition. These periods differ in tasks, ratios, types of training volume and intensity of training effects that are applied. The boundaries between the periods have a conditional character. One period in its content gradually changes into another, due to the need for gradual changes in training load.

General and special physical training are two components of the same phenomenon. They should be considered in indissoluble unity, which is implemented in practice. Naturally, the technique of physical training is based on unity with other elements of training and, above all, technical, tactical and psychological training.

The study does not reveal all the aspects of the identified problems, but may still be a step to further work in defining the ways of optimization of physical training of highly qualified athletes in field hockey.

***Key words**: physical training, field hockey, annual training cycle, macrocycle.*

УДК 378.1

Т. І. Клочкова
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

МЕНЕДЖМЕНТ РИЗИКІВ У ВИЩІЙ ОСВІТІ: ХАРАКТЕРИСТИКА ПОНЯТІЙНО-ТЕРМІНОЛОГІЧНОГО АПАРАТУ ДОСЛІДЖЕННЯ

У статті схарактеризовано й обґрунтовано понятійно-термінологічний апарат дослідження менеджменту ризиків у вищій освіті на основі застосування таких теоретичних методів, як метод термінологічного аналізу, порівняння, синтез, узагальнення. Здійснено порівняльний аналіз таких категорій, як «ризик», «ризик-менеджмент», «управління ризиками», «профіль ризику», «власник ризику» на основі вітчизняних та зарубіжних фахових джерел, тлумачних і спеціалізованих словників, нормативних документів Великої Британії в галузі менеджменту ризиків. Робиться спроба уточнення єдиної термінології педагогічної ризикології, що сприятиме підвищенню рівня оволодіння нею співробітниками та адміністрацією вищих навчальних закладів. Подальшого вивчення потребує аналіз провідних концепцій менеджменту ризиків у вітчизняній та зарубіжній теорії освіти.

Ключові слова: *понятійно-термінологічний апарат, вища освіта, педагогічна ризикологія, ризик, ризик-менеджмент, управління ризиками, профіль ризику, власник ризику.*

Постановка проблеми. В останні роки у зв’язку з посиленням конкуренції на ринку освітніх послуг, новими організаційними й економічними умовами функціонування університетів, зростаючою вимогою суспільства до підвищення якості освіти виникає потреба у значних змінах у системі управління вищою освітою, зокрема в запровадженні ефективного менеджменту ризиків, і, як результат, зростає інтерес учених і практиків до проблем управління ризиками. Незважаючи на актуальність і значущість упровадження ризик-менеджменту в освіту, на сучасному етапі понятійно-термінологічний апарат теорії ризик-менеджменту в освіті (педагогічної ризикології) як галузі наукових знань залишається недостатньо розробленим. У період реформування системи вищої освіти виникають інноваційні підходи, а отже, і нові терміни, що стосуються управління такою системою. Питання термінології важливі з точки зору професійної компетентності співробітників університетів, які залучені до процесу управління ризиками. Уточнення понятійно-термінологічного апарату дослідження в галузі менеджменту ризиків в освіті необхідно також для входження сучасної системи освіти України до Європейського освітнього простору.

Аналіз актуальних досліджень. Актуальність пропонованого дослідження полягає в тому, що в існуючій науковій та навчальній літературі не достатньо теоретичних напрацювань щодо ризик-менеджменту в системі вищої освіти. Проблематика термінологічного аналізу поняття *«ризик-менеджмент»* досліджувалась у працях таких вітчизняних і зарубіжних

науковців, як А. Альгін, І. Балабанов, В. Вітлінський, В. Гранатуров, А. Старостіна, В. Кравченко [13] та ін. Зокрема, В. Вітлінським була розроблена концепція теорії ризиків та введено поняття «ризикології» як науки, сформульовано аксіоматику ризикології в економічній галузі. А. Альгін, В. Гранатуров, Н. Хохлов дали визначення категорії ризику, запропонували систему кількісних показників ступеня ризику та концептуальну схему управління ним. У розвідках таких науковців, як К. Хубер, М. Хубер, М. Дуглас, Е. Тернер, К. Рабан, К. Худ, викладено основні принципи якісного управління ризиками в системі вищої освіти, зокрема Великої Британії. Однак аналіз наукових підходів свідчить про відсутність чіткого та єдиного розуміння досліджуваних понять.

Мета статті – на основі застосування методу термінологічного аналізу схарактеризувати й обґрунтувати понятійно-термінологічний апарат дослідження в галузі менеджменту ризиків у вищій освіті.

Методи дослідження – для досягнення мети ми використовували теоретичні методи (метод термінологічного аналізу, порівняння, аналіз, синтез, узагальнення).

Виклад основного матеріалу. У кінці 90-х рр. XX ст. в умовах інтенсивного реформування системи вищої освіти України, метою якого було забезпечення економіки країни кваліфікованими фахівцями нової якості, проблеми врахування ризику в педагогічній галузі посіли чільне місце. Рішення про створення системи ризик-менеджменту у вищих навчальних закладах обумовлено необхідністю подолання можливих ризикових ситуацій, що виникають у результаті інноваційних процесів і розвитку новітніх технологій у системі вищої освіти. Поступово зростає потреба в управлінцях нового формату, які здатні приймати відповідальні рішення у ситуації вибору та прогнозувати можливі наслідки в умовах функціонування вишів у ризиковому внутрішньому і зовнішньому середовищі.

Поняття ризику на інтуїтивному рівні відомо кожному й несе в собі розуміння загрози, небезпеки, невизначеності, можливих збитків тощо. У зарубіжних словниках для позначення категорії «ризик» використовуються схожі за звучанням слова: в англійській мові – «risk», у німецькій – «risiko», у французькій – «risque», в італійській – «rischio», в іспанській «riesgo» тощо. На думку дослідників, даний термін походить від латинського слова «resecum», який в перекладі означає «скеля» або «небезпека» [7].

У кінці XIX – на початку XX століття таке явище, як ризик почали вивчати математики та статистики. Цей процес визначався накопиченням наукових знань про ймовірнісний характер природних і суспільних процесів. На наступному етапі ризик почав досліджуватися значним числом конкретних наук – теорією ігор, теорією прийняття рішень, теорією ймовірностей, логікою, соціологією, правовими науками, медичними, економічними, демографічними та іншими дисциплінами. На сучасному

етапі спостерігається стрімкий розвиток педагогічної ризикології, тобто ризик активно досліджується як складова діяльності університетів в умовах радикальної модернізації вищої школи.

Аналіз змісту численних наукових праць свідчить, що категорія «ризик» у соціологічній, філософський і педагогічній літературі не має однозначного тлумачення. Науковці наводять різні визначення даного поняття, і пояснюється це тим, що ризик – багатоаспектне та складне явище. Вперше найбільш загальне визначення ризику дав американський учений Ф. Найт, який розглядав ризик як образ дій за нечітких та невизначених обставин. На його думку, величину ризику можна обчислити методами теорії ймовірності й математичної статистики [21, 27].

У словнику «Cambridge Advanced Learner's Dictionary» подано визначення ризику як можливості настання негативної події. Словник Вебстера трактує ризик як небезпеку можливої втрати чи збитків. У «Економічному енциклопедичному словнику» за редакцією С. В. Мочерного ризик визначено як непередбачуваність і можливість настання подій із негативними наслідками (зазнати збитків, втратити вигоду тощо), зумовлених певними діями або рішеннями, які матимуть місце в майбутньому [10, 244]. В Економічній енциклопедії за редакцією цього ж автора зазначено, що «ризик – атрибут ухвалення рішення в ситуації невизначеності» [11, 214].

На відміну від законодавчої бази України, яка не дає чіткого визначення поняттю «ризик», документи уряду Великої Британії, зокрема *Помаранчева книга*, та документи Ради з фінансування вищої освіти Англії (HEFCE) пропонують такі трактування даної категорії:

- «*ризик* – це невизначеність результату дій і подій, будь то позитивна можливість чи небезпека» [23, 9];
- «*ризик* – це загроза того, що дія чи подія негативно позначиться на здатності установи досягти своїх цілей» [20].

На сучасному етапі зустрічаються різні наукові підходи до визначення ризику. Одні науковці трактують ризик як можливу небезпеку, невдачу або втрату, які можуть реалізуватись у процесі діяльності установи. Другі характеризують ризик як можливість відхилення від поставленої цілі, заради досягнення якої приймалося рішення. Усі інші дослідники пов'язують сутність ризику з передбачуваною вдачею, успішним результатом або шансом, або вибором. Наведемо низку прикладів визначень «ризику» деякими відомими вітчизняними та зарубіжними науковцями.

«*Ризик* – діяльність, пов'язана з подоланням невизначеності ситуації неминучого вибору, в процесі якої є можливість кількісно і якісно оцінити вірогідність досягнення ймовірного результату, невдачі або відхилення від мети» (А. Альгін) [2, 19–20].

«*Ризик* – це подія або група споріднених випадкових подій, що завдають збитку об'єкту, який володіє даним ризиком» (Н. Хохлов) [15, 11].

«*Ризик* – це подія, яка може відбутися, а може й не відбутися. У разі настання такої події можливі три економічні результати: негативний (програш, збиток), нульовий і позитивний (виграш, вигода, прибуток)» (И. Балабанов) [3, 22].

«*Ризик* – це, як правило, не статичний і незмінний, а керований параметр, на рівень якого можна й потрібно здійснювати управлінський вплив» (А. Старостіна, В. Кравченко) [13, 23].

«*Ризик* (у його первинному технічному сенсі) – ймовірність події в поєднанні з масштабами втрат і придбань, що будуть наслідком такої події» (Д. Хуббард) [18, 8].

«*Ризик* – це спосіб дій в умовах невизначеності, що призводить, у кінцевому результаті, до переваги успіху над невдачею» (В. Абчук) [1, 45].

«*Ризик* означає можливу невдачу в певній справі; це дія, що здійснюється на вдачу, в надії на щасливий результат. У повсякденному житті термін «ризик» вживається, як правило, в сенсі можливої небезпеки, невдачі, невпевненості в ході тієї чи іншої дії» (А. Альгін) [2, 7].

Найбільш повне, з нашої точки зору, визначення сутності економічного ризику наведено доктором економічних наук, професором В. Вітлінським: «ризик – це економічна категорія, яка відображає характерні особливості сприйняття зацікавленими суб'єктами економічних відносин об'єктивно існуючої невизначеності і конфліктності, властивих процесам встановлення цілей, управління, ухвалення рішень, оцінювання, які ускладнені можливими погрозами і невикористаними можливостями» [4, 56].

Здійснений аналіз досліджень і практики з проблеми управління ризиками свідчить, що визначення поняття «ризик» залежить від сфери діяльності. Екстраполюючи визначення ризику, запропоноване в аналізованих наукових працях, у педагогіку вищої школи вважаємо можливим трактувати *ризик у сфері вищої освіти* як можливість отримання незапланованого результату внаслідок впливу несприятливих подій, зумовлених невизначеністю внутрішніх і зовнішніх умов навколишнього середовища, в якому функціонує університет або інша освітня установа; як безпосередню загрозу, що може вплинути на безперервність діяльності вищого навчального закладу та проведення наукових досліджень.

Ризик виникає на будь-якому етапі функціонування вищого навчального закладу, тому ризик-менеджмент є невід'ємною та однією з найбільш значущих частин стратегічного менеджменту. У сучасній педагогічній науці *менеджмент ризиків* є новим напрямом, що швидко розвивається. Отже, виникає необхідність розгляду поняття «ризик-менеджмент» і підходів до трактування його змісту. З огляду на багатоаспектність сутності категорії «ризик», виділяється декілька підходів до інтерпретації поняття «менеджмент

ризиків». На думку абсолютної більшості дослідників, поняття «ризик-менеджмент» тотожне поняттю «управління ризиками». У нашому дослідженні ми використовуємо як взаємозамінні поняття «ризик-менеджмент», «менеджмент ризиків» та «управління ризиками».

Згідно зі стандартом AS/NZS Standard 4360:1999 процес ризик-менеджменту визначається як систематичне використання наявних у розпорядженні менеджерів методів, способів і прийомів для вирішення завдань, що стосуються ризиків: установлення контексту, аналізу (виявлення й оцінки), впливу, моніторингу й комунікації [22]. Розробку даного нормативного документа, який може бути застосований до різних видів діяльності, рішень або дій будь-якої державної, приватної або громадської установи, здійснював Об'єднаний технічний комітет ОВ-007 «Ризик-менеджмент», складений із представників «Стандартів Австралії» та «Комітету за Стандартами Нової Зеландії».

Поняття «*ризик-менеджмент*» прийшло у сферу освіти, як і саме поняття *ризик* з економічної теорії, де воно визначається як:

- «процес впливу на суб'єкт господарювання, при якому забезпечується максимально широкий діапазон охоплення можливих ризиків, їх обґрунтоване прийняття та зведення ступеня їх впливу до мінімальних меж, а також розробка стратегії поведінки даного суб'єкта в разі реалізації конкретних видів ризику (О. Устенко) [14];
- «багатоступінчатий процес, який включає розробку загальної філософії управління ризиками на підприємстві, їх виявлення, аналіз, оцінку і має на меті зменшення та нейтралізацію негативних наслідків» (В. Вітлінський, С. Наконечний) [5, 55];
- «сукупність методів, прийомів, заходів, що дозволяють певною мірою прогнозувати настання ризикованих подій і вживати заходів щодо виключення або зниження негативних наслідків їх настання (В. Гранатуров) [6, 7];
- «виявлення, оцінка і пріоритизація ризиків з подальшим скоординованим і економічним використанням ресурсів з метою мінімізації, здійснення моніторингу і контролю вірогідності і/або впливу несприятливих негативних подій, або максимальної реалізації можливостей» (Д. Хуббард) [18, 46].

На нашу думку, найбільш повне визначення сутності менеджменту ризиків в економічних науках наведено Д. А. Штефаничем: «управління ризиками – це сукупність дій економічного, організаційного, технічного характеру, спрямованих на встановлення видів, факторів, джерел ризику, оцінку величини, розробку й реалізацію заходів щодо зменшення його рівня та запобігання можливим негативним наслідкам» [16].

У контексті нашої проблеми доречніше було б говорити про «менеджмент ризиків» як про термін, що позначає «управління

організацією в цілому або окремими її підрозділами з урахуванням факторів ризику (тобто випадкових подій, що впливають на організацію) на основі особливої процедури їх виявлення й оцінки, а також вибору й використання методів нейтралізації наслідків цих подій, обміну інформацією про ризики і контролю результатів застосування цих методів» (А. Старостіна, В. Кравченко) [13, 10].

Дослідження українських та зарубіжних науковців дозволяють дійти висновку, що менеджмент ризиків у діяльності вищих навчальних закладів являє собою безперервний процес, що охоплює організаційну діяльність на всіх рівнях та використовується під час розробки й формування інноваційних програм розвитку, а також націлений на визначення негативних подій, що можуть впливати на навчальний заклад. На сучасному етапі *ризик-менеджмент в освіті* являє собою структурований і послідовний підхід, що об'єднує стратегію, процеси, людей, технології та навички для оцінки й управління факторами невизначеності, з якими стикаються університети в процесі виконання їх основної функції – надання освітніх послуг.

Як визначає М. Недюха, провідний спеціаліст НДІУ у своїй доповіді «Ризики вітчизняного освітнього простору», менеджмент ризиків в освітній сфері передбачає відповідні дії суб'єктів освітнього простору, які полягають у врахуванні ризиків, їхній локалізації, нейтралізації чи пом'якшенні їхньої дії [12].

Серед інших понять, що входять до понятійно-категоріального апарату «ризик-менеджменту» можна віднести *профіль ризику* (risk profile) і *власник ризику* (risk owner). Побудова профілю ризику дозволяє чітко сформулювати пріоритетні напрями в частині управління ризиками, визначити найбільш ефективні методи контролю. В зарубіжних науково-літературних джерелах дана категорія визначається як:

- сукупність відомостей про області ризику, індикатори ризику, а також вказівки про застосування необхідних заходів щодо запобігання або мінімізації ризику [9];
- наперед визначена комбінація індикаторів ризику, заснованих на зібраній, проаналізованій і категоризованій інформації [8];
- загрози, яким піддається установа; профіль ризику окреслює кількість ризиків, типи ризиків і можливі наслідки ризиків. Ця схема дозволяє передбачити додаткові витрати або порушення нормального ходу діяльності організації. Профіль ризику характеризує також готовність установи йти на ризик і показує як такі ризики будуть впливати на операційну стратегію [17];
- перелік ризиків, яким піддається установа. Організаційний профіль ризику може бути розробленим у ході аналізу ризиків і використовуватися для управління ризиками. Він досліджує сутність загроз, з якими стикається установа, ймовірність негативних наслідків, які можуть відбутися, рівень перешкод і витрати, пов'язані з кожним типом ризику [24].

Під час створення профілю або реєстру ризиків, необхідно призначити власника ризику для кожної групи ризиків, які не можна усунути. Власник ризику несе відповідальність за управління процедурами, пов'язаними з такими ризиками.

Отже*, власник ризику* – це особа або організаційна одиниця, які мають повноваження та несуть відповідальність за управління ризиками [ISO GUIDE 73-2009].

У вищому навчальному закладі власниками ризику призначаються ректор, проректор з навчальної роботи, проректор з наукової роботи, проректор з міжнародних зв'язків, проректор з адміністративно-господарської частини, декани факультетів, завідувачі кафедр та ін.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, оперуючи уточненими поняттями менеджменту ризиків, можна говорити про подальший розвиток його понятійно-термінологічного апарату, що дозволить розробити загальну методологію нової галузі – педагогічної ризикології. Впровадження менеджменту ризиків у практику вищих навчальних закладів дасть змогу скоригувати стратегію інноваційного розвитку з урахуванням ступеня ризику, підвищити результативність функціонування університетів та забезпечити сталий розвиток в умовах невизначеності, долаючи негативні та підтримуючи позитивні тенденції.

До подальших розвідок належить аналіз провідних концепцій менеджменту ризиків у вітчизняній та зарубіжній теорії освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абчук В. А. Теория риска в морской практике / В. А. Абчук. – Л. : Судостроение, 1983. – 150 с.

2. Альгин А. П. Риск и его роль в общественной жизни / А. П. Альгин. – М., 1989. – 187 с.

3. Балабанов И. Т. Риск-менеджмент / И. Т. Балабанов. – М. : Финансы и статистика, 1996. – 192 с.

4. Вітлінський В. В. Ризикологія в економіці та підприємництві : монографія / В. В. Вітлінський, Г. І. Великоіваненко. – К. : КНЕУ, 2004. – 480 с.

5. Вітлінський В. В. Ризик у менеджменті / В. В. Вітлінський, С. І. Наконечний, Г. І. Великоіваненко. – К. :ТОВ «Борисфен-М», 1996. – 336 с.

6. Гранатуров В. М. Аналіз підприємницьких ризиків: проблеми визначення, класифікації та кількісні оцінки : монографія / В. М. Гранатуров, І. В. Литовченко, С. К. Харічков ; за наук. ред. В. М. Гранатурова. – Одеса : Ін–т проблем ринку та екон.-екол. досліджень НАН України, 2003. – 164 с.

7. Клапків М. С. Питання етимології економічного ризику / М. С. Клапків // Фінанси України. – 2001. – № 4. – С. 14–20.

8. Кунєв Ю. Д. Управління в митній службі : підручник / Ю. Д. Кунєв ; за заг. ред. Ю. Д. Кунєва. – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – 408 с.

9. Міністерство фінансів України Наказ Про затвердження Порядку здійснення аналізу та оцінки ризиків, розроблення і реалізації заходів з управління ризиками в митній службі України (Порядок, п.1.3) 24.05.2012 № 597.

10. Мочерний С. В. Економічний енциклопедичний словник : [У 2 т. Т.2] / С. В. Мочерний, Я. С. Ларіна, О. А. Устенко, С. І. Юрій. – Львів : Світ, 2006. – 568 с.

11. Мочерний С. В. Економічна енциклопедія : у 3 т. / редкол.: Мочерний С. В. (відп. ред.) та ін. – Т. 3. – К. : Видавничий центр «Академія», 2002. – 952 с.

12. Недюха М. Ризики вітчизняного освітнього простору / М. Недюха // Українознавство. – 2008. – № 4. – С. 51–52.

13. Старостіна А. О. Ризик-менеджмент: Теорія та практика : навч. посіб. / А. О. Старостіна, В. А. Кравченко. – К. : Політехніка, 2004. – 200 с.

14. Устенко О. Л. Теория экономического риска : монографія / О. Л. Устенко. – К. : МАУП, 1997. – 164 с.

15. Хохлов Н. В. Управление риском : учеб. пособ. / Н. В. Хохлов. – М. : Юнити-Дана, 2001. – 239 с.

16. Штефанич Д. А. Управління підприємницьким ризиком / Д. А. Штефанич ; за заг. ред. д-ра екон. наук Д. А. Штефанича. – Тернопіль : Економічна наука, 1999. – 146 с.

17. BusinessDictionary.com [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.businessdictionary.com.

18. Hubbard D. W. The Failure of Risk Management: Why It's Broken and How to Fix It / D. W. Hubbard. – New Jersey : John Wiley &Sons, 2009. – 46 p.

19. HEFCE / Deloitte & Touche. Risk Management «Good Practice» Guide. – 2000. – P. 1–2.

20. Knight F. Risk, Uncertainty and Profit / F. Knight. – New York, 1927. – 217 p.

21. 166AS/NZS Risk Management Standard 4360:1999 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.riskmanagement.com.ua.

22. The Orange Book. Management of Risk. – Principles and Concepts. – HM Treasury. – 2004. – 50 p.

23. QFINANCE. The Ultimate Financial Resource [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.qfinance.com/dictionary.

РЕЗЮМЕ

Клочкова Т. И. Менеджмент рисков: характеристика понятийно-терминологического аппарата исследования.

В статье охарактеризован и обоснован понятийно-терминологический аппарат исследования менеджмента рисков в высшем образовании на основе применения таких теоретических методов, как метод терминологического анализа, сравнение, синтез, обобщение. Осуществлен сравнительный анализ таких категорий, как «риск», «риск-менеджмент», «управление рисками», «профиль риска», «владелец риска» на основе отечественных и зарубежных профессиональных источников, толковых и специализированных словарей, нормативных документов Великобритании в области менеджмента рисков. Делается попытка уточнения единой терминологии педагогической рискологии, что будет способствовать повышению уровня овладения ею сотрудниками и администрацией вузов. Дальнейшего изучения требует анализ ведущих концепций менеджмента рисков в отечественной и зарубежной теории образования.

***Ключевые слова**: понятийно-терминологический аппарат, высшее образование, педагогическая рискология, риск, риск-менеджмент, управление рисками, профиль риска, владелец риска.*

SUMMARY

Klochkova T. Risk Management: Characteristic of the Conceptual Framework of the Study.

The process of higher education modernization gives rise to a great deal of risks the higher education institutions face. This risk management policy forms part of the internal control and corporate governance arrangements of the UK universities which try to follow and adopt best practice in the identification, evaluation and control of risks to ensure that, as far as is reasonably practical, risks are eliminated or reduced to an acceptable level. Despite the fact that risks exist in the higher education system and can never be eliminated, administration and staff of the Ukrainian universities are unaware of the nature of risk and the types of risks associated with their area of work.

Although many studies have attempted to explore the risk management implementation in higher education, there is a sparse conceptual framework in this sphere. The author of this article focuses on the framework of categories and concepts, associated with the coverage of the issues of the risk management implementation in higher education institutions on the basis of such theoretical methods as a method of terminological analysis, comparison, synthesis, generalization. The comparative analysis of such key definitions as «risk», «risk management», «risk profile», «risk owner» is made on the basis of native and foreign scientific sources, definition and specialized dictionaries, the UK regulatory documents in the risk management sphere.

It has been revealed that the Higher Education Funding Council for England (HEFCE) defines risk as «the threat or possibility that an action or event will adversely or beneficially affect an organization's ability to achieve its objectives». Risk management is characterized by it as «a process which can provide assurance that damaging things will not happen or are less likely to happen; that beneficial things will be or are more likely to be achieved». The author has proposed her own definition of risk management in higher education which is as follows: it is a structured and coherent approach that combines strategy, processes, people, technologies and skills to identify, assess and control the uncertainties which may impact the university's ability to achieve its objectives and mission to provide educational services. An attempt to clarify the common terminology of pedagogical riskology that will enhance the level of knowledge of staff and administration of higher education institutions is made.

The further research should focus on the analysis of the leading concepts of risk management in the Ukrainian and foreign theory of education.

Key words: *conceptual framework, higher education, pedagogical riskology, risk, risk management, risk profile, risk owner.*

УДК 37.0:1:316.422

Л. С. Левченко
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ ДОШКІЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Пошук нових підходів до організації навчального процесу й обґрунтування умов фахового навчання, а саме переосмислення змісту, критеріїв оцінювання ефективності освітньої діяльності, орієнтації педагога на визнання пріоритету виховання у формуванні особистості дитини дошкільного віку. На основі аналізу соціологічної, психологічної, педагогічної літератури встановлено, що в українському суспільстві на державному рівні сформована об'єктивна готовність до сприйняття

принципово нового розуміння статусу, ролі й покликання дошкільної освіти. Засвідчено, що результати фахової підготовки вихователів розглядаються в сучасній освіті у категоріях компетенцій і компетентності.

Ключові слова: *професійна підготовка, особистість дошкільника, фахове навчання, освітня діяльність.*

Постановка проблеми. У сучасному трансформаційному періоді соціально-економічного розвитку держави суттєво посилюються вимоги до професійної підготовки майбутніх спеціалістів. Розв'язання цієї проблеми потребує пошуку нових підходів до організації навчального процесу й обґрунтування умов фахового навчання. Особливо це стосується майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів, професійне становлення яких перебуває у стані концептуального переосмислення, оскільки традиційні інформаційно-фронтальні форми навчання не забезпечують повної і суцільної ефективності світоглядної та професійної підготовки, яка вимагає ґрунтовних фахових знань і вмінь, високого інтелектуального розвитку, готовності до ефективного розв'язання проблемних ситуацій, здатності до професійного самовдосконалення.

Перехід дошкільної освіти до особистісно-орієнтованої моделі вимагає переосмислення змісту, критеріїв оцінювання ефективності освітньої діяльності, орієнтації педагога на визнання пріоритету виховання у формуванні особистості дитини дошкільного віку. Про це зазначається в основних державних документах з дошкільного виховання та освіти: Концепції дошкільного виховання в Україні (1993), Базовому компоненті дошкільної освіти в Україні (1998), проекті Закону «Про дошкільну освіту» (1998). Тому важливого значення набуває проблема підготовки педагогічних кадрів у галузі дошкільного виховання.

Сучасному педагогові дошкільного закладу необхідно змінити позицію з суб'єкт-об'єктної на суб'єкт-суб'єктну в навчально-виховному процесі стосовно вихованця. Для успішної реалізації професійних функцій вихователеві потрібні: ґрунтовні різноманітні знання, розвинені педагогічні здібності, досконалі професійні вміння, спрямованість на дитину як особистість і суспільну цінність зі своїми потребами та бажаннями. Усе це складає професійну компетентність педагога дошкільного закладу. У цьому зв'язку комплексність проблеми визначила широту її дослідження філософами, соціологами, психологами, педагогами.

Аналіз актуальних досліджень. У сучасній науково-педагогічній літературі немає єдиного визначення дефініції «професійна компетентність», так само як і єдиного розуміння її змісту. Джерела інформації, присвячені даній проблемі, дають можливість виділити декілька підходів до поняття «професійна компетентність». Майже в усіх сучасних дослідженнях розуміння професійної компетентності педагога пов'язується з набуттям людиною знань, умінь і навичок (О. Дубасенюк,

Л. Карпова, Н. Кузьміна, А. Маркова, В. Синенко, І. Тараненко та ін.); з мотиваційною, операційною складовою і ціннісними орієнтаціями спеціаліста (Т. Браже, Л. Карпова, А. Маркова та ін.); з загальною готовністю до побудови й перетворення своєї діяльності залежно від цінностей, що змінюються, основних і цільових орієнтирів у сучасній освіті (Ю. Гагін, А. Деркач та ін.); зі спрямуванням на отримання усвідомленого результату (В. Бондар та ін.); з досягненням способів навчання самоосвіті, самоорганізації, самоконтролю, способів пізнання себе та інших (А. Деркач, Н. Кузьміна, Л. Рибалко та ін.); з творчим процесом, у результаті якого виникають творчі досягнення професіонала (Ш. Амонашвілі, В. Гриньова, В. Лозова, Л. Рибалко та ін.). Тому актуальність і практична значущість проблеми, її недостатнє висвітлення в науковій літературі зумовили вибір теми цього дослідження.

Мета статті полягає в обґрунтуванні моделі формування професійної компетентності вихователя дошкільного навчального закладу у вищому навчальному закладі та підготовки методичних рекомендацій щодо її реалізації.

Виклад основного матеріалу. Система вищої освіти розвивається завдяки впливу багатьох чинників – історичних, політичних, соціально-економічних, міжнародних тощо. Її функціонування на всіх рівнях регламентується законодавством України, нормативно-правовими актами у сфері освіти, соціального розвитку молоді тощо. Освітній процес скеровує розвиток інтелектуального потенціалу держави, забезпечує права кожного громадянина на здобуття якісної освіти в контексті європейської інтеграції.

Соціальні зміни, які нині відбуваються у світі та, зокрема, в Україні, значною мірою пов’язані з розвитком духовності людини, що позначається на всіх ланках освіти як важливому чиннику формування підростаючого покоління. Відповідно до українського законодавства дошкільна освіта є первинною складовою системи безперервної освіти. Україна – одна з небагатьох країн світу, у якій на державному рівні визнано обов’язковість дошкільної освіти та її пріоритетну роль у формуванні особистості. Це свідчить про те, що українське суспільство об’єктивно підготовлене до сприйняття принципово нового розуміння статусу і ролі дошкільної освіти.

Сучасні діти дошкільного віку живуть у динамічному середовищі, яке постійно розвивається. Характерними рисами, що притаманні дітям є такі:

- висока емоційна чутливість;
- розумова активність і обізнаність у більшості доступних сфер оточуючої дійсності;
- неврівноваженість нервової системи;
- незадовільний стан здоров’я;
- відмінності в ціннісних орієнтаціях.

У цих умовах вихователі дітей дошкільного віку здебільшого неготові до врахування в навчально-виховному процесі зазначених рис. Така ситуація зумовлює конкретні вимоги до професійної компетентності вихователя – особи, від якої значною мірою залежить успішність розвитку дитини в дошкільні роки. Сучасна особистісно-орієнтована модель освіти висуває перед вихователем дітей дошкільного віку високі вимоги до його професійного розвитку, комунікативних умінь і навичок. Питання професійної компетентності фахівця сучасної системи дошкільної освіти виходить на перший план як надзвичайно значуще для прогресивного розвитку суспільства.

Формування професійної компетентності майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу потребує всебічного аналізу. Узагальнюючи положення праць, у яких розкрито ці питання, можна виділити декілька напрямів:

1) стратегічні напрями реформування системи вищої освіти (В. Андрущенко, Г. Атанов, В. Бондар, А. Вербицький, О. Глузман, І. Зязюн, В. Крижко, О. Мороз, Н. Ничкало;

2) теоретичні та методологічні засади професійно-педагогічної підготовки майбутнього педагога у вищих закладах освіти (О. Абдулліна, В. Беспалько, Б. Гершунський, С. Гончаренко, В. Гриньова, М. Євтух, Ю. Пелех, О. Савченко, Д. Чернілевський);

3) дослідження загальних психологічних аспектів розвитку особистості в процесі професійного становлення (К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, Л. Божович, Л. Виготський, А. Леонтьєв, Б. Ломов, Л. Рубінштейн та ін.).

Проаналізуємо концептуальні погляди науковців, які займалися розробкою досліджуваного питання відповідно до напрямів.

У фундаментальних дослідженнях зазначених вітчизняних і російських науковців проголошується пріоритетне завдання вищої освіти, яке полягає в підготовці фахівців нового рівня якості, що відповідають сучасним вимогам суспільства:

- спроможні швидко адаптуватися до швидкоплинних змін у професійній діяльності;
- володіють уміннями протягом усього життя самостійно поповнювати професійні знання;
- збагачують власний професійний досвід.

О. Савченко вважає ядром професійної підготовки її зміст, фундаментальність якого має забезпечити випереджувальну підготовку спеціаліста. Сучасному вчителю необхідно забезпечити повноцінний навчальний процес, а це можливо за умови оновлення змісту методичної підготовки вчителів за принципом цілісності, системності та інтеграції; урахування тих процесів, які визначають діяльність сучасної школи. Тому на думку О. Савченко, необхідно змінити наявну традицію (за будь-яких умов забезпечити навантаження всіх викладачів), а переорієнтувати кадри на

підготовку нових курсів відповідно до нових потреб практики. З огляду на зазначене вона доходить такого висновку: у формуванні особистості майбутнього вчителя, зокрема вчителя початкових класів, необхідно згармонізувати загальнокультурні, психолого-педагогічні й методичні знання, вміння, способи діяльності, посилити їхню професійну спрямованість, забезпечити фундаментальність базової підготовки через запровадження державних стандартів, зміну об'єктів моніторингу, створення умов для персоніфікованої педагогічної освіти.

Аналіз наукових праць, присвячених вивченню теоретичних і методологічних засад професійно-педагогічної підготовки майбутнього педагога у вищих закладах освіти, дав змогу дійти висновку, що особливого значення набуває проблема якісної підготовки випускників педагогічних університетів у зв'язку з їх майбутньою багатофункціональною діяльністю, участю в розвитку освіти, науки, виробництва, духовного життя суспільства. Подальшого вдосконалення вимагає не тільки формування професійних якостей майбутніх педагогів, а й виховання в дусі поєднання національних та загальнолюдських цінностей, активної громадянської позиції, плюралізму та демократії. Якщо в радянській системі виховання пріоритет надавався вихованню в колективі, залишаючи проблеми розвитку особистості за межами своїх професійних завдань, то в сучасних умовах на перше місце висувається саме особистість того, хто навчається. Майбутній педагог повинен уміти звертати увагу у своїй майбутній професійній діяльності на формування й розвиток індивідуальних якостей вихованців, тобто ефективно використовувати особистісно-орієнтований підхід у навчально-вихованому процесі.

Основними положеннями професійно-педагогічної підготовки майбутнього педагога визначено такі:

– освіта ґрунтується на методологічному визнанні пріоритетів особистісного розвитку учня, його потреб, мотивів, цілей, здібностей, індивідуально-психологічних особливостей;

– професійна підготовка майбутніх педагогів передбачає перебудову педагогічного процесу у вищих педагогічних навчальних закладах у напрямі його спрямованості на поетапне нарощування професіоналізму студента, визначає самоактуалізацію особистості студента й умотивованого оволодіння знаннями, вміннями, навичками щодо педагогічної діяльності;

– професійна підготовка вчителів залежить від усвідомлення учасниками освітнього процесу підвалин та витоків освіти, системного проектування процесу й технологічного комплексу професійної підготовки майбутніх учителів, залучення студентів до індивідуальної проектної діяльності, організації взаємодії в системі «студент – викладач» у процесі навчання, сприйняття та розуміння студентами викладача у процесі становлення суб'єкт-суб'єктної взаємодії; впливу освітнього та професійного середовища на становлення особистісної позиції майбутніх учителів.

Особливою проблемою в дослідженні професійної позиції вчителя є процес та умови її становлення на етапі навчання у вищому навчальному закладі, коли відбувається оформлення сфери основних професійних цінностей і сенсів. К. Абульханова-Славська зазначає, що перебування індивіда в групі не забезпечує прийняття ним цінностей групи, засвоєння прийнятих норм поведінки. Індивід вибирає цінності й групу, яким він готовий підкоритися, він може протистояти групі, якщо її цінності та міжособистісні стосунки не відповідають його потребам.

У результаті аналізу наукових праць зазначених вище авторів можемо дійти висновку, що до психологічних основ професійної підготовки слід віднести:

- систематичне, цілеспрямоване вивчення та врахування психологічних особливостей, особистісних якостей майбутніх фахівців у процесі професійної підготовки;
- дослідження психологічних умов успішної підготовки та особливостей пізнавальних та емоційно-вольових процесів, індивідуально-психологічних особливостей майбутніх фахівців, рівня розвитку їх професійно важливих якостей у процесі підготовки до професійної діяльності.
- формування в процесі фахової підготовки психологічної готовності до професійної діяльності, що передбачає наявність необхідних психофізіологічних, психологічних характеристик, професійно важливих якостей, мотивації;
- розвиток психологічної придатності до певного виду діяльності (сума психологічних, фізіологічних характеристик, якостей і потенційних можливостей особистості, високого рівня психологічної готовності до праці).

На сьогодні в теорії та практиці вищої педагогічної освіти накопичено значний досвід, який охоплює багато аспектів професійно-педагогічної підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів освіти, а саме: проблема формування професійної готовності студента педагогічного ВНЗ до педагогічної діяльності; пошуки шляхів удосконалення навчального процесу у вищій педагогічній школі; організаційні форми, методи й технології навчання студентів; особистісно орієнтована підготовка студентів до професійної діяльності.

І. Зимня вважає, що саме професійно-психологічний портрет спеціаліста в галузі дошкільної освіти можна схарактеризувати як «особу, що має сукупність найбільш розвинених професійно-предметних, особистісних (індивідуально-психологічних) характеристик і комунікативних якостей та відрізняється від учителя будь-якого іншого рівня та форми навчання». Це пов’язано з особливостями навчально-виховного процесу в дошкільних навчальних закладах. Перевага

здебільшого виховних і розвиваючих цілей диктує технологію побудови й реалізації навчально-виховного процесу.

А. Орлов та С. Ромашина, аналізуючи базові кваліфікаційні характеристики педагогів дошкільних навчальних закладів, зазначають, що «формування комплексу вмінь, які дозволяють використовувати творчий підхід до навчально-виховної роботи з дітьми дошкільного віку, є необхідною вимогою вдосконалення системи професійної підготовки педагогічних кадрів дошкільних навчальних закладів».

Необхідно відзначити, що одним із теоретико-методологічних аспектів підготовки вихователів дошкільних навчальних закладів В. Казміренко визначає особливості процесу адаптації до нових умов навчання. Серед складових даного процесу науковець виокремлює психофізіологічну (пов'язана з руйнуванням одних динамічних стереотипів та становленням нових, виробленням адекватних форм реагування на впливи середовища), соціально-психологічну, що охоплює сферу взаємин та налаштованість на майбутню професію та педагогічну – звикання до нових методів і форм навчання.

Удосконалення професійної підготовки майбутнього фахівця дошкільної галузі освіти, на думку І. Беха, має здійснюватися в єдності з його особистісним розвитком. Організація навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі має включати не лише формування його фахової компетентності, а й спрямовуватися на становлення стратегій побудови розвивального способу життя, формування вільної й відповідальної особистості педагога. Професійний розвиток є невід'ємною складовою особистісного розвитку майбутнього спеціаліста. В його основі лежить принцип саморозвитку, що детермінує здатність особистості скеровувати власну життєдіяльність на предмет практичного перетворення й таку, що призводить до вищої форми творчої самореалізації на ґрунті здатності до самоуправління. Це вимагає зміни статусу студента: з пасивного об'єкта педагогічного впливу він має перетворитися на активного суб'єкта, який за допомогою та під контролем викладачів власноруч, послідовно й відповідально здобуває професійну освіту.

Таким чином, провідним поняттям теоретико-методологічних аспектів підготовки вихователів дошкільних закладів є термін «професійна підготовка», який тлумачиться як система організаційних і педагогічних заходів, що забезпечують формування в особистості професійної спрямованості знань, умінь, навичок і професійної готовності до конкретної діяльності. Учені переконані, що діяльність учителя-вихователя складається із взаємопов'язаних компонентів: гностичного, комунікативного, організаційного, конструктивного, до складу яких входять певні функції, здібності та якості особистості.

У контексті розгляду проблеми структури фахової підготовки педагогічних кадрів дошкільного профілю, специфіки формувань професійних умінь та методики науковці зазначають, що професійна компетентність – це професійна підготовленість і здатність суб'єкта праці до виконання завдань і обов'язків повсякденної діяльності. Вона обумовлена когнітивним та діяльнісним компонентами підготовки фахівця, виступає мірою і основним критерієм визначення його відповідності вимогам праці.

Основними складовими професійної педагогічної компетентності є:

1) система психологічних, загальнодидактичних і спеціальних фахових знань;

2) система фахових умінь;

3) професійні здібності та професійно значущі риси особистості.

Проблема формування професійної компетентності фахівців дошкільного профілю за ступеневим принципом здобуття кваліфікаційного рівня залишається на сьогоднішній день недостатньо вивченою. На думку Г. Бєлєнької, основними етапами формування професійної компетентності студента у вищому навчальному закладі є:

1) адаптація до умов навчання (усвідомлення й осмислення вибору діяльності, корекція життєвих пріоритетів, формування основних світоглядних позицій та принципів);

2) індивідуалізація (розвиток, на основі знань, професійно значущих якостей і здібностей, професійних умінь);

3) інтеграція в педагогічне й соціальне суспільство (самореалізація).

На сучасному етапі відбувається відхід від загальногрупової до малих (індивідуальних та індивідуально-групових) форм організації навчально-пізнавальної діяльності в дошкільному навчальному закладу. Завдання викладачів, як уважає Н. Гавриш, – допомогти майбутнім фахівцям оволодіти технологіями організації індивідуальної та індивідуально-підгрупової освітньої роботи в розвивальному середовищі, допомогти (а не контролювати) в роботі з дитиною, самостійно зростати, а найголовніше – бути партнером у пізнавальному процесі.

Цілком очевидно, що основним механізмом удосконалення системи підготовки майбутніх фахівців є активізація навчальної діяльності самого суб'єкта професійної підготовки, формування в студента прагнення до самоосвіти, проектування траєкторії власної навчальної діяльності, ефективність її реалізації з урахуванням особистісних потенційних можливостей, об'єктивної оцінки власних досягнень та корекцію й регулювання власної пізнавальної діяльності. Це залежить, передусім, від мотивації активної навчальної діяльності кожного студента, а саме – від стратегічних цілей системи освіти, суспільно-економічної підтримки майбутнього фахівця, зокрема надання молодому спеціалісту змоги працевлаштуватися за фахом, та особистості викладача навчального закладу, його професіоналізму.

На думку О. Кононко, сучасний вихователь – це, насамперед, педагог-новатор, який відчуває нові життєві тенденції, тримає руку на пульсі часу, добре орієнтується у пріоритетах сучасності, спрямований на майбутнє, творчо ставиться до своєї професійної діяльності. Окреслене вище вказує на необхідність поступового переходу від інформативних до активних методів і форм навчання – інтерактивного навчання з включенням у діяльність студентів елементів проблемності, наукового пошуку, різних форм самостійної роботи.

Цікавим для нашого дослідження є праця вітчизняних науковців Н. Горобець та О. Янко «Професійна підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти крізь призму сучасності», в якій автори зазначають, що основним механізмом удосконалення системи підготовки майбутніх фахівців є активізація навчальної діяльності самого суб'єкта професійної підготовки, формування в студента прагнення до самоосвіти, проектування траєкторії власної навчальної діяльності, ефективність її реалізації з урахуванням особистісних потенційних можливостей, об'єктивної оцінки власних досягнень та корекцію й регулювання власної пізнавальної діяльності. Це залежить, передусім, від мотивації активної навчальної діяльності кожного студента, а саме – від стратегічних цілей системи освіти, суспільно-економічної підтримки майбутнього фахівця, зокрема надання молодому спеціалісту змоги працевлаштуватися за фахом, та особистості викладача навчального закладу, його професіоналізму.

Крім того, автори наголошують на тому, що в теорії та практиці педагогічної освіти накопичено значний досвід професійної підготовки вихователів дошкільних навчальних закладів, узагальнений у теоретичних, методичних і технологічних розробках. Однак підготовка фахівців у галузі дошкільної освіти потребує суттєвих змін у змістовому й процесуальному забезпеченні її складових, що зумовлено сучасними вимогами ринку праці, зміною соціального замовлення щодо рівня готовності випускника педагогічного коледжу до виконання професійно-педагогічних функцій та потребою особистості в самореалізації через професійну діяльність.

У результаті аналізу наукових розвідок теоретиків освіти, що займалися дослідженнями питання специфіки підготовки спеціалістів для дошкільних установ в українських ВНЗ, ми дійшли висновку, що фахівець, підготовлений до роботи в дошкільних закладах, повинен:

– організовувати та здійснювати освітньо-виховну роботу з дітьми раннього й дошкільного віку;

– сприяти організації змістовної самостійної діяльності дітей (предметної, ігрової, рухової, трудової, художньої та ін.);

– вивчати вікові й індивідуальні особливості дітей і враховувати їх в організації роботи з дітьми;

– сприяти розвиткові природжених задатків (музичних, образотворчих, музично-рухових, лінгвістичних тощо);

– коригувати окремі недоліки фізичного і психічного розвитку дітей (плоскостопість, постава, заїкання, звуковимова тощо);

– уміти виготовляти наочні, дидактичні посібники для різних видів діяльності дітей;

– аналізувати передовий педагогічний досвід дошкільної освіти та творчо впроваджувати його у свою роботу;

– узагальнювати власний педагогічний досвід; постійно вивчати педагогічну, психологічну, методичну літературу та вдосконалювати на її основі власний досвід (професійний рівень);

– вивчати роботу інших вихователів та надавати їм методичну допомогу.

Порівняльний аналіз стану підготовки педагогічних кадрів, у тому числі й педагога дошкільного закладу, зі станом освіти в Україні та країнах СНД здійснювався науковцями в контексті таких підходів:

1) порівняльно-технологічний аналіз (А. Алексюк);

2) управлінсько-дидактичний підхід (В. Бондар);

3) філософські аспекти сучасної освіти (В. Андрущенко, В. Лутай, В. Кремень, В. Огнев'юк);

4) проблемно-пошуковий аспект (В. Паламарчук).

І. Адамек, обґрунтовуючи проблеми дошкільної освіти, відмічає, що зараз існує нагальна потреба опрацювання і поширення результатів чималого досвіду зарубіжної педагогіки, об'єктивної їх оцінки та вивчення можливостей творчого використання в сучасних умовах для розвитку теорії і практики підготовки дитини до школи.

Висновки. Таким чином, ми можемо зробити висновок, що підготовка педагогічних кадрів, у тому числі й педагога дошкільного закладу, передусім, повинна відповідати вимогам сучасності, адже це перша освітня ланка, від якої залежить рівень освіченості та вихованості майбутнього покоління. На цьому акцентується увага під час розгляду проблеми вдосконалення змісту підготовки фахівців дошкільної освіти в умовах неперервної освіти, а також різних аспектів фахового становлення майбутнього вихователя.

На основі аналізу соціологічної, психологічної, педагогічної літератури встановлено, що в українському суспільстві на державному рівні сформована об'єктивна готовність до сприйняття принципово нового розуміння статусу, ролі й покликання дошкільної освіти. Засвідчено, що результати фахової підготовки вихователів розглядаються в сучасній освіті в категоріях компетенцій і компетентності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Антонов А. Т. Эволюция норм детности и типов демографического поведения / А. Т. Антонов ; ред. Л. Рыбаковский. – М., 1986. – 125 с.

2. Артемова Л. В. Модель ступеневої підготовки фахівця дошкільної освіти у вищих навчальних закладах / Л. В. Артемова, Ю. М. Косенко // Психолого-педагогічні проблеми підготовки вчительських кадрів в умовах трансформації суспільства : матеріали Міжнар. наук.-теорет. конф. до 80-ї річниці НПУ імені М. П. Драгоманова. – Вип. 1. – К., 2000. – С. 84–86.

3. Кремінь В. Т. Процеси модернізації та інтеграції в освітньому просторі / В. Т. Кремінь // Педагогічна газета. – 2005. – №4 (129). – С. 1–2.

РЕЗЮМЕ

Левченко Л. С. Профессиональная подготовка будущего воспитателя дошкольного учреждения.

Переход дошкольного образования к личностно-ориентированной модели требует переосмысливания содержания, критериев оценки эффективности образовательной деятельности, ориентации педагога на определение приоритетов воспитания в процессе формирования личности дошкольника. На основе анализа социологической, психологической, педагогической литературы установлено, что в украинском обществе на государственном уровне сформирована объективная готовность к восприятию принципиально нового понимания статуса, роли и призвания дошкольного образования. Засвидетельствовано, что результаты профессиональной подготовки воспитателей рассматриваются в современном образовании в категориях компетенций и компетентности.

Ключевые слова: *профессиональная подготовка, личность дошкольника, профессиональное обучение, образовательная деятельность.*

SUMMARY

Levchenko L. Professional training of a preschool institution teacher.

Transmission of pre-school education to a personality-oriented model requires revising of the content, criteria of effectiveness of educational activity and teacher's orientation for educational priorities in the process of a child's personality formation.

Based on the analysis of sociological, psychological, pedagogical literature it is found out that in the Ukrainian society at the state level there has been formed the objective readiness to accept a fundamentally new understanding of the status, roles and callings of preschool education. It is testified that the results of training of the teachers are addressed in modern education in the categories of competences and competence.

The author concludes that the training of teachers, including teachers of preschool education in the first place must meet the requirements of modernity, because it is the first educational level, which determines the level of literacy and education of future generations. That's why to this aspect should be paid attention during the consideration of the problem of improving the content of training of specialists of preschool education in terms of continuous education, as well as various aspects of professional development of a future teacher.

The analysis of studies of the theorists of education, engaged in research on the specifics of training for preschool institutions in Ukrainian universities, the author came to the conclusion that a specialist trained to work in preschool institutions must: organize and carry out educational work with children of early and preschool age; facilitate meaningful independent activity of children (subject, games, motor, labor, art, and others); study the age and individual characteristics of the children and take them into account in the organization of work with children; promote the development of innate talents (musical, visual, musical-motor, linguistic and so on); correct deficiencies in the physical and mental development of children (flat, posture, stuttering, sound pronunciation, and so on); be able to produce visual teaching AIDS for various types of activities; analyze the advanced pedagogical experience of preschool education and creatively to implement it in their work; generalize their own

pedagogical experience; constantly explore the pedagogical, psychological and methodological literature and improve on the basis of their own experience (professional level); study the work of other teachers and provide them with methodological assistance.

Key words: *professional training, personality of a preschool child, professional education, educational activity.*

УДК 37.016.02:51

А. О. Розуменко
Сумський державний педагогічний
Університет імені А. С. Макаренка

ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ УЧИЛИЩ УМІНЬ УЧИТИСЯ САМОСТІЙНО У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ

У статті проаналізовано сучасні проблеми професійно-технічної освіти, однією з яких є забезпечення достатнього рівня математичної підготовки випускників професійно-технічних училищ. Обґрунтовано необхідність формування в учнів професійно-технічних училищ умінь учитися самостійно. Запропоновано прийоми формування таких умінь у процесі навчання математики, а саме: виконання тестових завдань із взаємоперевіркою; індивідуальних домашніх завдань, що містять вправи з пропусками та використання різнорівневих карток із завданнями з друкованою основою, що містять зразок виконання подібного завдання.

Ключові слова*: професійно-технічна освіта, уміння вчитися самостійно, навчання математики.*

Постановка проблеми. В умовах ринкової економіки роботодавці висувають досить високі вимоги щодо професійно-кваліфікаційного рівня робітників. Це зумовлює необхідність модернізації та подальшого розвитку системи професійно-технічної освіти.

В Україні розроблена та впроваджується Державна цільова програма розвитку професійно-технічної освіти на 2011–2015 роки, яка спрямована на створення сприятливих умов для якісної підготовки робітничих кадрів згідно з пріоритетами державної соціально-економічної політики, орієнтованої на задоволення потреб особистості, суспільства й держави. Одним з аспектів проблеми підвищення якості навчання учнів професійно-технічних училищ є забезпечення достатнього рівня їх математичної підготовки.

На сучасному етапі розвитку освіти, в умовах профільної старшої школи, все більшими стають відмінності в математичній підготовці учнів шкіл різної спеціалізації та класів різних профілів. Тому поряд із випускниками фізико-математичних ліцеїв та класів, які демонструють високі бали при проходженні зовнішнього незалежного оцінювання, є велика кількість учнів, що мають низькі результати ЗНО, або не набрали достатню кількість балів для навчання у вищих навчальних закладах, або взагалі не брали в ньому участь. Останнім часом спостерігається тенденція до збільшення кількості випускників шкіл, що реєструються для участі в ЗНО, але потім уникають цього процесу. Однією з причин такої ситуації є невпевненість у своїх знаннях,

усвідомлення випускниками шкіл низького рівня своєї підготовки. Найчастіше саме такі учні продовжують своє навчання в середніх професійно-технічних закладах освіти, здобуваючи одночасно професію та середню освіту. Отже, у процесі навчання математики учнів ПТУ, викладач стикається з цілою низкою проблем, зокрема: низький рівень математичної підготовки учнів, прогалини в знаннях, відсутність зв'язків між математичними поняттями; низький рівень пізнавальної мотивації або її відсутності; несформовані навчальні вміння.

Очевидно, що всі названі проблеми тісно пов'язані між собою, їх важко виокремити, вони залежать одна від одної і впливають одна на одну. Тому їх розв'язання можливе тільки на основі комплексного, системного підходу.

Процес реформування сучасної освіти зумовлює перегляд підготовки сучасного робітника в системі початкової професіональної освіти.

У Законі України про професійно-технічну освіту вказується, що професійно-технічна освіта є комплексом педагогічних та організаційно-управлінських закладів, спрямованих на забезпечення оволодіння громадянами знаннями, уміннями й навичками в обраній ними професійної діяльності [2].

Концепція розвитку професійної науки в Україні відображає необхідність підвищення якості професійної підготовки кваліфікованих працівників, її фундаменталізації та самостійності у зв'язку зі швидким зростанням науково-технічного прогресу, широким упровадженням наукомістких, інформаційних технологій [3]. Відзначається необхідність розвитку змісту освіти, технологій навчання, методів оцінки якості освіти відповідно до вимог сучасного виробництва.

Професійно-технічна освіта – складова системи освіти України, що є комплексом педагогічних і організаційно-управлінських заходів, спрямованих на забезпечення оволодіння громадянами знаннями, уміннями й навичками в обраній ними галузі професійної діяльності, розвиток компетентності та професіоналізму, виховання загальної і професійної культури. Здобути таку освіту можна у професійно-технічних навчальних закладах.

Професійно-технічний навчальний заклад – це заклад освіти, що забезпечує реалізацію потреб громадян у професійно-технічній освіті, оволодінні робітничими професіями, спеціальностями, кваліфікацією відповідно до їх здібностей, інтересів, стану здоров'я.

У професійно-технічних навчальних закладах навчальний план та навчальні програми розробляються на основі освітньо-кваліфікаційної характеристики випускника або кваліфікаційних характеристик професій. Спеціально уповноважений центральний орган виконавчої влади у сфері професійно-технічної освіти розробляє й затверджує типові навчальні плани та типові навчальні програми, які визначають загальнодержавний компонент змісту професійно-технічної освіти та є обов'язковими для використання в професійно-технічних навчальних закладах незалежно від форм власності й підпорядкування.

Вивчення математики диференціюється за програмою рівня стандарту. У професійно-технічних навчальних закладах вивчаються окремі курси «Алгебра та початки аналізу» і «Геометрія».

Професійно-технічні навчальні заклади на основі типових навчальних планів і типових навчальних програм розробляють робочі навчальні плани і робочі навчальні програми, в яких відображаються зміни у відповідній галузі виробництва чи сфері послуг [4].

Викладання загальноосвітніх предметів розраховано на три роки. Для кожної групи складається навчальна програма, за якою вона навчається протягом трьох років. При цьому загальноосвітні предмети, що вивчаються в школі в 10–11 класах, у професійно-технічних училищах вивчаються протягом трьох років. Практика навчання, бесіди з учителями, які працюють у ПТУ, свідчать про те, що математична підготовка учнів занадто слабка. Проведений моніторинг навчальних досягнень учнів ПТУ з математики дозволив зробити висновки про те, що причинами низького рівня математичної підготовки учнів професійно-технічних училищ є такі:

1) учні ПТУ мають низький рівень шкільної підготовки з математики;
2) у них майже відсутня навчальна мотивація щодо загальноосвітніх дисциплін;
3) дуже низький рівень сформованості вмінь учитися самостійно.

На нашу думку, одним із можливих шляхів вирішення названих проблем є цілеспрямоване формування в учнів ПТУ вмінь учитися самостійно.

Аналіз актуальних досліджень. Одне з головних завдань сучасної математики – навчити учнів самостійно опрацьовувати навчальний матеріал. На думку педагогів і психологів, у процесі формування особистості учнів необхідно розвивати їхній творчий потенціал, індивідуальні здібності, впевненість, віру у свої можливості та позитивні перспективи майбутнього. Саме вміння самостійно працювати найкраще сприяє формуванню таких рис [5]. Тому для вчителя важливим є завдання навчити всіх дітей самостійно отримувати знання, а цього можна досягти шляхом залучення їх в активну діяльність на всіх етапах навчання.

Доведено, що самостійна робота учнів значно стимулює процес навчання, сприяє покращенню якості математичної підготовки та розвитку їх мислення. Ефективність самостійної роботи збільшується тоді, коли вона є однією зі складових навчального процесу і проводиться планомірно та систематично, якщо на кожному уроці для неї відводиться певний час. Саме за таких умов формуються стійкі вміння та навички учнів щодо виконання різних видів самостійних робіт.

Учень, який вміє розв’язувати завдання самостійно, вчиться аналізувати одержані результати, здійснювати самооцінку та коригування наступних дій. Ця обставина має колосальне значення в процесі становлення особистості, бо лише атмосфера свободи обумовлює творчий рух думки [5].

Отже, самостійна робота – це такий засіб навчання, який:

- у кожній конкретній ситуації засвоєння відповідає конкретній дидактичній меті та завданням;
- формує в учнів на кожному етапі їх руху від незнання до знань необхідний обсяг та рівень знань, навичок і вмінь для розв'язання відповідного класу пізнавальних завдань, поступового просування від нижчих до вищих рівнів розумової діяльності;
- сприяє виробленню в учнів психологічної готовності до самостійного систематичного поповнення своїх знань і вироблення вмінь орієнтуватися в потоці наукової та суспільної інформації;
- є найважливішим знаряддям педагогічного керівництва та управління самостійною пізнавальною діяльністю учня в процесі навчання [1].

Будь-яка самостійна робота повинна починатися з усвідомлення учнем мети та способів дії. Від цього значною мірою залежить ефективність усієї роботи.

Нами було розглянуто питання формування вмінь вчитися самостійно у процесі розв'язування завдань із математики.

Мета статті – розкрити методичні прийоми формування в учнів професійно-технічних училищ умінь учитися самостійно в процесі розв'язування завдань із математики.

Виклад основного матеріалу. При організації самостійної роботи учнів професійно-технічних училищ з метою розвитку їх пізнавальної діяльності необхідно враховувати особливості викладення математики в навчальних закладах саме такого типу.

Як зазначалося вище, в учнів ПТУ слабка математична підготовка та майже відсутня пізнавальна мотивація. Тому вчителю математики, який працює в ПТУ, треба докладати значних додаткових зусиль для вирішення цих питань.

Аналіз теоретичних основ дидактики, практика навчання й особистий досвід дозволили нам виділити декілька прийомів самостійної роботи учнів по розв'язуванню вправ, що дозволяють активізувати їх навчально-пізнавальну діяльність.

Ми вважаємо, що з метою формування в учнів ПТУ вмінь вчитися самостійно, ефективним є використання таких прийомів самостійної роботи учнів із розв'язування завдань із математики:

1. Виконання тестових завдань із взаємоперевіркою.
2. Використання на уроках різнорівневих карток-завдань із друкованою основою.
3. Індивідуальні домашні роботи, що містять завдання з пропусками і зразок виконання завдань, аналогічних тим, що пропонуються.
4. Виконання самостійних робіт різного рівня складності.

Виконання тестових завдань із взаємоперевіркою. Тестування дає змогу забезпечити вимірювання знань, підходячи до цього поняття системно, зокрема оцінити знання за обсягом і повнотою, їх системністю, узагальненням та мобільністю. Характеристики системності, узагальнення та мобільності знань визначаються за допомогою тесту відповідної складності, тоді як обсяг знань визначається за допомогою відповідей на певну кількість запитань, які видаються учню із загальної кількості.

Такий вид контролю дає змогу ефективніше використовувати час, ставить перед усіма учнями однакові вимоги, допомагає уникати надмірних хвилювань. Тестова перевірка унеможливлює випадковість в оцінюванні знань, стимулює учнів до самоконтролю.

Нами було розроблено тестові завдання з теми «Функції, їх властивості та графіки».

Ми пропонуємо тестові завдання на вибір правильної відповіді. Кожна правильна відповідь оцінюється одним балом. Максимальна кількість балів – 10. Групі учнів пропонується два варіанти тестових завдань. Після виконання завдань учні обмінюються роботами (для більш об'єктивної перевірки) і перевіряють їх у відповідності до правильних варіантів відповідей, що заздалегідь приготовлені вчителем (закрита дошка, екран з проектором, озвучування вголос тощо). Бажано при цьому коментувати виконання завдань (правильна відповідь підкреслена).

Різнорівневі картки-завдання з друкованою основою. Теоретично обґрунтовано, що індивідуалізація навчання значно посилює пізнавальну активність учнів. В умовах навчання учнів ПТУ ефективним засобом реалізації індивідуального підходу є використання карток-завдань на уроках математики. Завдання, що пропонуються учню на карточці повинні бути зрозумілими й доступними. Учитель, пропонуючи картку, повинен ураховувати рівень підготовки учня. Досвід роботи показує, що робота з картками викликає зацікавленість учнів, які мають кращу математичну підготовку порівняно з іншими.

Картки пропонують учням на початку уроку й оцінюються вчителем.

Завдання з пропусками для індивідуального домашнього завдання. Психологи стверджують, що атмосфера успіху, яку створює вчитель у процесі навчання, значно посилює пізнавальну активність учнів. Пережити відчуття успіху при виконанні завдань із математики учнями ПТУ вдається дуже рідко (а зазвичай – ніколи).

Ми дійшли до висновку, що індивідуальне домашнє завдання для учнів ПТУ, які вони виконують «за зразком», сприяє посиленню впевненості у своїх силах, що підвищує їх пізнавальну мотивацію, а отже, сприяє розвитку їх пізнавальної діяльності.

Індивідуальне домашнє завдання містить приклад з розв'язанням і завдання, розв'язання якого містить пропуски. Це завдання є аналогічним і потребує виконання так би мовити «за зразком».

Після виконання індивідуальних домашніх завдань учні здають його на перевірку. Вчитель перевіряє, оцінює, коментує. Така форма роботи дозволяє уникнути негативних оцінок у процесі поточного контролю.

Самостійні роботи з математики. Самостійна робота планується перед контрольною роботою. Це дозволяє зробити аналіз виконання завдань, прокоментувати допущені помилки, яких бажано уникнути при виконанні контрольної роботи. Вчитель для себе перевіряє «складність» запропонованих завдань і акцентує увагу учнів на типових завданнях даної теми. Перед виконанням самостійної роботи або контрольної роботи можна ознайомити учнів із правилом, орієнтиром щодо самостійного розв'язування задач.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Одним зі стратегічних напрямів модернізації середньої освіти є виховання самостійності, відповідальності, розвитку інтелектуальних здібностей учнів. Не можна «передати знання». Їх можна повідомити. Учень повинен опанувати їх, прийняти як особисто значущі, усвідомити. Все це неможливо без самостійного опрацювання навчального матеріалу. Самостійна діяльність формує в учнів психологічну установку на систематичне поповнення своїх знань і є необхідною умовою самоорганізації власної навчальної, а згодом і професійної діяльності. Використання різних форм самостійної роботи з урахуванням специфіки навчання в ПТУ дозволяє посилювати пізнавальну мотивацію учнів, розвивати їх пізнавальну активність, сприяти розвиткові їх пізнавальної діяльності.

Потребують розробки методичні аспекти формування в учнів професійно-технічних училищ уміння вчитися самостійно, що дозволить покращити якість їх математичної підготовки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кобзєва Л. О. Самостійна робота учнів на уроках математики / Л. О. Кобзєва // Таврійський вісник освіти. – 2011. – № 1 (33). – С. 200–206.

2. Концепція Державної цільової програми розвитку професійно-технічної освіти на 2011–2015 роки [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1723-2010-р.

3. Концепція розвитку професійної освіти і навчання в Україні (2010–2020 рр.) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://osvita-dnepr.com/index.php/normativno-pravova-baza/41-profesijno-tekhnichna-osvita/484-kontseptsiya-rozvitku-profesijnoji-osviti-i-navchannya-v-ukrajini-2010--2020r.

4. Лікарчук І. Л. Проблеми підготовки робітничих кадрів в Україні (1920–1929 рр.) / І. Л. Лікарчук. – К. : Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України, 1996. – 206 с.

5. Нагорняк І. Організація самостійної роботи учнів на уроках математики / І. Нагорняк // Математика. – серпень, 2011. – № 29 (617). – С. 3–5.

РЕЗЮМЕ

Розуменко А. О. Формирование у учащихся профессионально-технических училищ умений учиться самостоятельно в процессе обучения математике.

В статье проанализированы современные проблемы профессионально-технического образования, одной из которых является обеспечение достаточного

уровня математической подготовки выпускников профессионально-технических училищ. Обоснована необходимость формирования у учащихся профессионально-технических училищ умений учиться самостоятельно. Предложены приемы формирования таких умений в процессе обучения математике, а именно: выполнение тестовых заданий с взаимопроверкой; индивидуальных домашних заданий, содержащих упражнения с пропусками и использованием разноуровневых карточек с заданиями с печатной основой, содержащие образец выполнения подобных заданий.

***Ключевые слова**: профессионально-техническое образование, умение учиться самостоятельно, обучение математике.*

SUMMARY

Rozumenko A. Formation in the students of vocational training schools the skills to learn independently in the process of studying mathematics.

The article analyzes the current problems of vocational education, one of which is to ensure a sufficient level of mathematical preparation of graduates of vocational training schools. The necessity of formation in the students of vocational training schools the skills to learn independently is proved. The methods of forming such skills in the process of studying mathematics are proposed, namely performance test items with peer; individual homework exercises containing spaces and the use of multi-level cards printed with the objectives of the foundation containing a sample of implementation of this task.

The author emphasizes that independent work is a learning tool that: in each definite situation corresponds to a specific didactic purpose and task; develops in the students at every stage of their movement from ignorance to knowledge required scope and level of knowledge, skills and abilities to solve the corresponding class of cognitive tasks, gradual progress from lower to higher levels of mental activity; promotes the development of students' psychological readiness for independent systematic enlarging their knowledge and developing skills to navigate the flow of scientific and public information; is a very important instrument of pedagogical leadership and management of independent cognitive activity of the student in the learning process.

The author concludes that one of strategic directions of modernization of secondary education is to foster independence, responsibility, development of intellectual abilities of students. The person cannot «transfer knowledge». He can tell. The student must master it; take it as personally important to be aware of. All this is impossible without independent learning of material. Independent activity develops students' psychological setting on a systematic replenishment of their knowledge and is a necessary condition for self-organization of their own training, and future professional work. The use of various forms of independent work with specific training in vocational training schools, allows boosting cognitive motivation of students, developing their cognitive activity, and facilitating the development of their cognitive activity.

It is necessary to study methodological aspects of formation in the students of vocational training schools the ability to learn independently, which will improve the quality of their mathematical training.

***Key words:** vocational education, ability to learn independently, studying mathematics.*

УДК 378.147:336.671

Т. Л. Столяренко
Коледж НФаУ

ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ ІКТ У СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ ЕКОНОМІСТІВ

У статті проаналізовано засоби інформаційних технологій, що використовуються в процесі професійної підготовки майбутніх економістів. На основі аналізу обґрунтовано доцільність використання в навчальному процесі інформаційних систем для набуття майбутніми економістами необхідних професійних знань, умінь, навичок і способів діяльності. З'ясовано, що одним із пріоритетних напрямів застосування інформаційних технологій у навчальному процесі вищої економічної школи виступають системи, що забезпечують оперативний зворотний зв'язок, комп'ютерну візуалізацію навчальної інформації, архівне збереження великих обсягів інформації з можливістю легкого доступу користувача до бази даних, автоматизацію процесів обчислювальної, інформаційно-пошукової діяльності, обробки результатів експерименту, автоматизацію процесів управління навчальною діяльністю та контролю його результатів.

***Ключові слова**: професійна підготовка, майбутні економісти, інформаційні технології, засоби ІКТ.*

Постановка проблеми. Формування глобального фінансового й фондового ринків; загострення політичної та економічної ситуації в країні, міжнародної конкуренції та посилення її глобального характеру; зростання масштабів економічної діяльності транснаціональних корпорацій; удосконалення й подальший розвиток інформаційних технологій, програмного забезпечення, засобів зв'язку, глобальної мережі Інтернет вимагає вдосконалення економічної освіти на сучасному етапі, потребує модернізації у зв'язку з основними тенденціями економічного й суспільного розвитку держави. На нашу думку, процес інформатизації освіти підвищує рівень навчальної активності студентів, розширює можливості самоосвіти за допомогою мобільних технологій, дистанційного навчання, розвиває здатність до альтернативного мислення, формування вмінь розробляти стратегії пошуку розв'язання як навчальних, так і професійних задач, прогнозування результатів упровадження прийнятих рішень засобами моделювання досліджуваних об'єктів, явищ, процесів і взаємозв'язків між ними в умовах невизначеності та ризиків. Тобто формує гармонійну, різнобічно розвинену особистість, для якої професійні знання, уміння, навички та їх постійне оновлення становлять основу самореалізації в економічній сфері суспільства. Отже, пріоритетним напрямом навчання студентів економічного профілю у вищих навчальних закладах стає підготовка фахівців, здатних вирішувати професійні завдання, приймати ефективні економічні рішення в реаліях глобальної економіки з використанням інформаційних технологій, які сприяють підвищенню

ефективності самої економічної підготовки, а також підвищують рівень інформаційної компетентності майбутніх фахівців.

Суперечність між використанням традиційного організаційно-методичного інструментарію в підготовці майбутніх економістів та необхідністю його модернізації на основі сучасних інформаційних технологій навчання дозволяє констатувати наявність проблеми і робить актуальним проведення досліджень у цьому напрямі.

Аналіз актуальних досліджень. Питання вивчення особливостей професійної підготовки, а саме: теоретичних основ професійної освіти висвітлено в наукових працях А. Алексюка, С. Архангельського, С. Батищева, А. Губи, С. Гончаренко, В. Гриньової, В. Євдокимова, С. Золотухіної, І. Зязюна, В. Кременя, В. Лозової, І. Підласого, І. Прокопенко, С. Сисоєвої, С. Шапоринського та інших дослідників. Проблеми вдосконалення економічної освіти розглянуто в дисертаційних роботах А. Абрамова, В. Аніна, Н. Баловсяк, К. Беркити, Ф. Бутинець, О. Булавенка, Ю. Васильєва, О. Винник, Л. Дибкової, Є. Іванченко, О. Камишанченко, Т. Красікової, М. Левочко, С. Лукаш, О. Мєльнікової, О. Нісімчук, Л. Нічуговська, Л. Новікової, В. Попова, І. Прокопенко, Л. Родіної, Д. Розуменко, Г. Савченко, Г. Чаплицької, Д. Черваньової, К. Улібіної, В. Щербіна та ін. Розглядалися дидактичні й методичні аспекти застосування інформаційних технологій у навчальному процесі (упровадження ІКТ) Г. Антонов, В. Беспалько, Л. Білоусова, М. Жалдак, Є. Машбиць, В. Монахова, Н. Морзе, С. Раков, Ю. Рамський, І. Синельник, О. Співаковський, І. Теплицький, В. Шолохович та ін. Дослідження щодо інформатизації економічної освіти, формування інформаційної компетентності в майбутніх економістів, методики вивчення окремих економічних дисциплін із використанням засобів інформаційних технологій проводили Н. Баловсяк, Є. Бенькович, О. Вербило, Є. Іванченко, О. Каменський, Т. Коваль, Г. Ковальчук, М. Коляда, Р. Корнєв, В. Кошелєва, Ю. Красюк, С. Кустовський, Т. Лимонова, Л. Петльована, Т. Поясок, С. Радецька, О. Смілянець, Н. Спрожецька, Н. Тверезовська.

Разом із тим, на сьогодні недостатньо досліджень, де б розглядалися теоретико-методологічні засади використання інформаційних технологій у професійній підготовці майбутніх економістів, створення спеціалізованих програмних засобів, навчально-методичних комплексів на основі інформаційних технологій, які дозволяють організувати нові види навчальної діяльності: інтерактивний діалог – взаємодію користувача з комп’ютером, використання інтенсивного діалогу; управління реальними об’єктами та відображеними на екрані моделями різних об’єктів, явищ, процесів; автоматизований контроль (самоконтроль) та корекція результатів навчальної діяльності, тренування, тестування.

Метою статті є використання засобів інформаційних технологій, у процесі професійної підготовки фахівців економічного профілю, для

набуття майбутніми економістами необхідних професійних знань, умінь, навичок і способів діяльності.

Виклад основного матеріалу. В останні роки значно збільшилися темпи впровадження нових інформаційних технологій в освітній процес вищих економічних навчальних закладів. Це зумовлено тим, що в економічній галузі господарства спостерігається широке застосування та стрімке зростання значимості інформаційних технологій у всіх економічних установах держави. Розвиток інформаційних технологій та динаміка економічного середовища істотно змінюють вимоги до підготовки сучасного економіста з огляду на необхідність формування в нього вміння використовувати інформаційні технології не лише для розв'язання фахових завдань, але й для організації ефективної пізнавальної діяльності [2, 172–173].

Використання інформаційних технологій в економічній освіті має методологічні особливості, які визначаються структурою багатоступеневого навчального плану. Навчальні плани вищих навчальних закладів із підготовки фахівців економічного напряму містять три блоки (цикли) дисциплін: 1) цикл гуманітарної підготовки; 2) цикл природничо-наукової та загальноекономічної підготовки; 3) цикл професійної підготовки.

Як правило, під час викладання дисциплін циклу гуманітарної підготовки переважно застосовують такі засоби інформаційних технологій: технічне обладнання (комп'ютери, проектори, відеопрезентори тощо), яке використовується при проведенні лекційних занять і забезпечує можливість ілюстрації навчального матеріалу графічними зображеннями, аудіо- та відеофайлами, демонстрацією складних явищ і процесів тощо; комп'ютерні тестові програми для контролю якості навчання студентів; авторські комп'ютерні навчальні системи, які дозволяють поєднувати нові способи подання навчального матеріалу (презентації, аудіо, відео тощо) з можливостями управління процесом навчання та контролю; електронні навчальні посібники; електронні довідники, пошукові системи, ресурси мережі Internet, дистанційне навчання тощо [2; 3].

При викладанні дисциплін циклу природничо-наукової та загальноекономічної підготовки основна увага приділяється математичній підготовці майбутніх економістів та оволодінню навичками роботи з комп'ютерною технікою. При опануванні дисциплін інформаційного спрямування, які безпосередньо пов'язані з використанням комп'ютерної техніки, студенти вивчають загальні положення щодо інформатики, технічних засобів, інформаційно-комунікаційних технологій, опановують практичні навички роботи з комп'ютерною технікою, системним та прикладним програмним забезпеченням. Отже, інформаційні технології при цьому виступають і засобом, і об'єктом навчання. В економічній інформатиці вивчаються інформаційні системи й економічні процеси (виробництво, споживання, накопичення, попит, пропозиції, фінансування, кредитування,

ціноутворення, інфляція, капітал і прибуток тощо), а також проблеми управління та самоорганізації таких систем. Програмне забезпечення, що використовується й вивчається в курсі економічної інформатики – це Microsoft Word, Microsoft Excel, Microsoft Access, Visual Basic for Applications, ABBYY FineReader, Acrobat Reader, Internet Explorer, Opera, (Інтернет-аукціон – aukro.ua, auction.lviv.net/main.asp, Інтернет-ресурс – finance.ua, Система створення експертних систем – clipsrules.sourceforge.net). Математична підготовка майбутніх економістів з використанням інформаційних технологій спрямована на оволодіння вміннями та навичками роботи зі специфічними пакетами прикладних програм: Mathcad, Mapl, Matlab, Mathematica, Statistica тощо. Серед зазначених пакетів прикладних програм найбільшого використання в навчальному процесі дістав пакет Excel завдяки широкому математичному й сервісному забезпеченню, що дозволяє вирішувати значну кількість економічних задач, та можливостям взаємодії з іншими прикладними програмами [4; 5]. Для перевірки отриманих знань та вмінь застосовувати їх при вирішенні практичних завдань також використовують засоби інформаційних технологій: комп'ютерні тести, виконання практичних розрахункових задач тощо.

Під час викладання дисциплін циклу професійної підготовки, які повинні забезпечувати студентів глибокими знаннями та практичними вміннями творчо підходити до розв'язання фахових завдань, використання інформаційних технологій сприяє активізації навчально-творчої діяльності [2]. За допомогою засобів інформаційних технологій здійснюють відтворення реальних об'єктів, процесів або явищ економіки, створюють моделі, графічні зображення, які передають узагальнені образи відповідних об'єктів або процесів. Це сприяє розвиткові уяви й творчої активності в майбутніх економістів, акцентуванню уваги на конкретних аспектах господарської діяльності.

У циклі дисциплін професійної підготовки майбутні фахівці економічного напряму на практичних заняттях набувають досвіду роботи зі спеціальним програмним забезпеченням, за допомогою якого здійснюється автоматизація напрямів господарської діяльності підприємств: «1С: Бухгалтерия», «1С: торговля. (Управление торговлей)», «1С: Зарплата и Кадры (управление персоналом)», «1С: Производство (УПП)», «1С: Предприятие (комплексный учет)», «Галактика», «Банківське ситуаційне моделювання», «Парус» тощо. Також для вдосконалення процесу засвоєння 1 накопичення знань, формування в студентів навичок науково-дослідної та практичної діяльності використовують розроблені на базі інформаційних систем спеціальні навчальні та контролюючі курси, практичні завдання, ситуаційні ігри, що імітують процеси, які вивчаються. Такі курси, маючи розгалужену структуру, містять навчальні тексти, контрольні питання та коментар до відповідей, завдання для самостійної роботи [6]. Крім цього, застосування

Інтернет-технологій у навчанні сприяє розвитку в студентів логічного мислення, уміння аналізувати й синтезувати інформацію, робити висновки [6]. За допомогою доступу до мережі Internet, спираючись на сучасні телекомунікаційні можливості й новітні засоби введення та збереження даних, організується одночасний багаторазовий доступ до даних, обмін та спільне користування інформацією. Користувачі мережі мають швидкий, зручний і стандартизований доступ до структурованої алфавітно-цифрової та мультимедіа-інформації, обміну відео- й аудіоінформацією, проведення відеоконференцій тощо.

Отже, у циклі дисциплін із професійної підготовки майбутніх економістів використання засобів інформаційних технологій дозволяє імітувати майбутню професійну діяльність студентів завдяки проведенню експериментів із комп'ютерними моделями економічних об'єктів, розв'язанню задач із використанням необхідних програмних продуктів, вирішенню прикладних завдань на застосування знань із різноманітних економічних предметів, проведенню досліджень із комп'ютерною підтримкою розробки бізнес-планів, виконанню професійних творчих завдань [2].

Слід зауважити, що ефективне вирішення професійних завдань фахівцями економічного напряму в реальних економічних ситуаціях потребує виконання низки операцій, з яких деякі більш ефективно виконує людина, а інші швидше і якісніше виконує комп'ютер. Так, інформаційні технології допомагають проаналізувати більший обсяг інформації, урахувати експертні оцінки групи спеціалістів, сформувати можливі варіанти рішень, зробити аналіз їх відповідності різним критеріям, передбачити наслідки прийнятих рішень, одержати логічне обґрунтування вибраного рішення, але не в змозі замінити творчого підходу фахівця-економіста, який приймає рішення.

Отже, на нашу думку, для інтенсифікації процесу професійної підготовки майбутніх фахівців економічного профілю доцільно використовувати інформаційні системи (комплексні комп'ютерні програми), які забезпечують оперативний зворотний зв'язок, комп'ютерну візуалізацію навчальної інформації, архівне збереження великих обсягів інформації з можливістю легкого доступу користувача до бази даних, автоматизацію процесів обчислювальної, інформаційно-пошукової діяльності, обробки результатів експерименту, автоматизацію процесів управління навчальною діяльністю та контролю його результатів.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.

1. На основі результатів аналізу наукової психолого-педагогічної літератури щодо застосування засобів інформаційних технологій у процесі професійної підготовки фахівців економічного профілю з'ясовано, що використання інформаційних технологій в економічній освіті має методологічні особливості, які визначаються структурою багатоступеневого навчального плану.

2. Установлено, що засоби інформаційних технологій у професійній підготовці майбутніх економістів використовуються як при засвоєнні теоретичного матеріалу, так і при застосуванні теоретичних знань на практиці. До основних засобів інформаційних технологій, які доцільно застосовувати в процесі навчання, належать: демонстраційне обладнання, мультимедійні презентації лекційних занять, комп'ютерні навчальні системи, мультимедійні навчальні курси, автоматизовані комп'ютерні тести, ділові комп'ютерні ігри, електронні навчальні посібники, електронні довідники, пошукові системи, ресурси мережі Internet, відеоконференції, системні та прикладні програми.

3. З'ясовано, що одним із пріоритетних напрямів застосування інформаційних технологій у навчальному процесі вищої економічної школи виступають системи (комплексна комп'ютерна програма, яка у процесі роботи може відтворювати мислення людини-експерта під час аналізу й вирішенні проблеми), що забезпечують оперативний зворотний зв'язок, комп'ютерну візуалізацію навчальної інформації, архівне збереження великих обсягів інформації з можливістю легкого доступу користувача до бази даних, автоматизацію процесів обчислювальної, інформаційно-пошукової діяльності, обробки результатів експерименту, автоматизацію процесів управління навчальною діяльністю та контролю його результатів.

4. Перспективи подальших досліджень полягають у розробці моделі, що передбачає

- використання засобів ІКТ у підготовці фахівців економічного профілю.
- формування готовності майбутніх економістів до прогностичної діяльності засобами ІКТ
- визначення складових, структури та формальної інформаційної системи для підготовки фахівців економічного напряму.

ЛІТЕРАТУРА

1. Концепція розвитку економічної освіти в Україні // Освіта України. – 2004. – 23 січня (№ 6). – С. 4–6.

2. Поясок Т. Б. Система застосування інформаційних технологій у професійній підготовці майбутніх економістів у вищих навчальних закладах : дис. ... д. пед. наук : 13.00.04 / Поясок Тамара Борисівна. – К., 2009. – 559 с.

3. Хачатурова С. С. Информационные технологии в подготовке будущих экономистов [Електронний ресурс] / С. С. Хачатурова. – Режим доступу :
http://ito.edu.ru/ 2004/Moscow/II/4/II-4-3667.html.

4. Дьяконов В. П. Mathcad 2000 : учебный курс / Владимир Павлович Дьяконов. – СПб. : Питер, 2001. – 592 с.

5. Кудрявцев Е. М. Mechanical Desktop Power Peek. Основы работы в системе / Евгений Михайлович Кудрявцев. – М. : ДМК Пресс, 2001. – 535 с.

6. Ковальчук Г. О. Активізація навчання в економічній освіті [Електронний ресурс] / Г. О. Ковальчук. – Режим доступу :
http://ukrkniga.org.ua/ukrknigatext/ 760/.

7. Тверезовська Н. Т. Теоретичні та методичні основи створення і використання навчальних експертних систем у підготовці фахівців вищих навчальних закладів :

автореф. дис. … д. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Н. Т. Тверезовська. – Харків, 2003. – 42 с.

РЕЗЮМЕ

Столяренко Т. Л. Использование средств икт в системе подготовки экономистов.

В статье проанализированы средства информационных технологий, которые используются в процессе профессиональной подготовки будущих экономистов. На основе анализа обоснована целесообразность использования в учебном процессе информационных систем для приобретения будущими экономистами необходимых профессиональных знаний, умений, навыков и способов деятельности. Выяснено, что одним из приоритетных направлений применения информационных технологий в учебном процессе высшей экономической школы выступают системы, которые обеспечивают оперативную обратную связь, компьютерную визуализацию учебной информации, архивное хранение больших объемов информации с возможностью легкого доступа пользователя к базе данных, автоматизацию процессов вычислительной, информационно-поисковой деятельности, обработки результатов эксперимента, автоматизацию процессов управления учебной деятельностью и контроля его результатов.

***Ключевые слова**: профессиональная подготовка, будущие экономисты, информационные технологии, средства ИКТ.*

SUMMARY

Stolyarenko T. The USE of ict in the system economists training.

In the article the analysis of information technology tools that are used in the process of professional training of specialists of economic profile is made. The expediency of the use of information systems in the learning process for the acquisition by future economists necessary professional knowledge, skills and ways of life.

The formation of the global financial and capital markets; worsening of political and economic situation in the country, international competition and strengthening its global nature; the growing scale of economic activities of transnational corporations; the improvement and further development of information technology, software, communications, the global Internet requires improvement of economic education at the present stage that need modernization in connection with the main trends of economic and social development of the state.

It is emphasized that the process of Informatization of education increases the level of educational activity of students, enhances self-education using mobile technology, distance learning, develops the ability to alternative thinking skills to develop a search strategy decisions, both academic and professional tasks, the prediction results of the implementation of decisions by means of simulation of the studied objects, phenomena, processes and relationships between them in terms of uncertainty and risk. That is, to form a harmonious, fully developed personality, for which professional knowledge, skills and their constant renewal form the basis of self-realization in the economic sphere is the main task of the education process.

Accordingly, the priority of training of students in the system of higher education is the training of specialists capable of solving professional problems, making effective economic decisions in the realities of the global economy with the use of information technologies that contribute to the effectiveness of the economic training, as well as increase the level of information competence of future specialists.

The contradiction between the traditional organizational and methodological tools in the preparation of future economists and the need for its modernization on the basis of modern information technology training allows the author to state the problem and make actual research in this direction.

***Key words**: professional training, economic profile, information technology, support*

РОЗДІЛ ІІ. ПРОБЛЕМИ ТЕОРІЇ ЗАГАЛЬНОЇ ОСВІТИ

УДК 573.6–055.15

В. Г. Арефьєв
Національний педагогічний університет
імені М. П. Драгоманова

ВЗАЄМОДІЯ МЕТОДІВ ОЦІНКИ БІОЛОГІЧНОГО ВІКУ ХЛОПЧИКІВ-ПІДЛІТКІВ

Вивчалася узгодженість підсумкових оцінок біологічного віку хлопчиків-підлітків (102 учні) серед пропонованих різними авторами. Результати: жоден з дев'яти досліджених методів достатньою мірою не пов'язаний з рештою. Методи розподілено на три групи: у першій – методи В. С. Соловйової, С. М. Громбаха, Є. П. Стромської, В. Г. Властовського з високим ступенем взаємодії (91–100 % збігу); у другій – методи В. Г. Арефьєва, І. І. Бахраха, К. П. Дорожнової з вищим середнього рівнем зв'язку (75–90 % збігу); у третій групі – методи С. А. Пушкарьова, Б. А. Нікітюка з середнім ступенем взаємодії (50–70 % збігу). Показники, що об'єднали методи в першу групу, – вторинні ознаки статевої зрілості, у другу – рівень фізичного розвитку й у третю – гетерохронний характер росту й розвитку соматичних ознак конституції тіла. Висновок: оцінка біологічного віку хлопчиків-підлітків має здійснюватися комплексно, методами В. С. Соловйової, В. Г. Арефьєва, С. А. Пушкарьова.

Ключові слова: *біологічний вік, методи, взаємодія, підлітки.*

Постановка проблеми. Одним із сучасних напрямів оптимізації фізичного виховання в школі є використання диференційованого підходу на уроках фізичної культури. Він дає змогу кожному учневі займатися в оптимальному режимі та забезпечує найкращий оздоровчий ефект [1]. Насамперед, це стосується диференціації методів дозування навантажень [2]. Підставою для даного судження є результати досліджень індивідуально-типологічних особливостей морфофункціональних показників в учнів одного віку й статі за будь-яким абсолютним чи умовним маркером або маркерною ознакою [3, 4].

Реалізація цього напряму для учнів-підлітків є дуже важливою через істотні розбіжності морфофункціональних показників в осіб одного класу і статі. Особливо це стосується хлопчиків 14–15 років і дівчаток 12–13 років [5]. Тут гетерохронний характер біологічного розвитку школярів впливає також і на варіативний прояв показників їхніх рухових якостей.

Станом на сьогодні проблема диференційованого фізичного виховання ще перебуває в початковій стадії становлення. Основним гальмом її реалізації є багаточисельність методів оцінки біологічного віку учнів: дев'ять авторів пропонують різні показники та їх сполучення, підходи та прийоми [5; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 12].

Якому методу надати перевагу та на його основі здійснити диференційоване програмування оздоровчо-розвивальних занять із фізичної культури учнів основної школи? Щоб знайти відповідь на це питання, було досліджено ступінь узгодженості (взаємодії) зазначених методів.

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз і узагальнення даних спеціальної літератури свідчить, що сучасні педагогічні засоби та методи не дозволяють реалізувати повноцінну навчальну, розвивальну та оздоровчу спрямованість занять із фізичної культури школярів:

• процес шкільного навчання пов'язаний зі значними інтелектуальними та емоційними навантаженнями, що призводить до несприятливих морфофункціональних зрушень і відхилень у стані здоров'я учнів;

• інтенсифікація навчальної діяльності веде до підвищення ефективності освіти, проте, це проходить за рахунок збільшення психофізіологічних витрат, виснаження внутрішніх ресурсів, зменшення рухової активності;

• особливо несприятлива ситуація зі здоров'ям учнів відмічається в школах нового типу (коледжах, гімназіях, ліцеях), де навчальний процес характеризується підвищеною інтенсивністю: на кінець навчального року в гімназистів удвічі збільшується частота гіпертонічних реакцій, а загальна кількість несприятливих змін артеріального тиску досягає 90 %, прояви підвищеної невротизації відмічаються в 55–83 % учнів шкіл нового типу (О. Р. Волошин);

• реформування шкільної освіти хоча й створює можливості для появи різних видів загальноосвітніх навчальних закладів і реалізації варіативного навчання, проте на практиці ігнорується одне з основних положень – диференційований підхід у зв'язку з його недостатньою методичною забезпеченістю.

Для оцінки біологічного віку школярів пропонується використовувати різні показники та їх поєднання, підходи, прийоми; методи: абсолютні і відносні величини тотальних розмірів тіла (В. Г. Арефьєв), різні підходи до оцінки зрілості вторинних статевих ознак (В. С. Соловйова), тип фізичного розвитку (В. Г. Властовський), темп статевого дозрівання й фізичний стан (С. М. Громбах), тип соматичного статусу (І. І. Бахрах), індекс фізичного розвитку (О. Д. Дубогай), річний приріст довжини тіла, ступінь статевої зрілості, вікові стандарти показників життєвої ємності легенів і м'язової сили (Є. П. Стромська), тип конституції (С. С. Дарська), індекс гетерохронності та розвитку (С. А. Пушкарьов), комплексна оцінка фізичного розвитку (К. П. Дорожнова).

Мета статті – визначити найбільш інформативний метод оцінки біологічного віку хлопчиків-підлітків серед пропонованих різними авторами.

Методи дослідження. Взаємодія різних методів визначення біологічного віку хлопчиків-підлітків 14–15 років вивчалася за допомогою аналізу збігу підсумкових оцінок на вибірці об'ємом 102 учні.

Виклад основного матеріалу. *Взаємодія оцінок біологічного віку хлопчиків-підлітків за В. Г. Арефьєвим та іншими авторами.* Аналіз порівняння оцінок біологічного віку (БВ) підлітків за В. Г. Арефьєвим і В. С. Соловйовою показали таке. Ретарданти (Р) і акселерати (А) за

В. Г. Арефьєвим підтверджуються методикою В. С. Соловйової на 61–72 %. Істотні розбіжності виявлені між результатами оцінки середнього темпу розвитку (С) підлітків, який за показниками БВ відповідає хронологічному. Діти, віднесені за методикою В. Г. Арефьєва до С, за методикою В. С. Соловйової можуть бути як Р (26,2 %), так і А (31,2 %). Точність збігу за оцінкою С підлітків становить 42,6 %.

Близькими до результатів попереднього порівняння оцінки БВ підлітків є результати попарного порівняння за методиками В. Г. Арефьєва та С. М. Громбаха, а також за В. Г. Арефьєвим і К. П. Стромською. Визначення ретардації за названими методиками мало збіг у 77,7 %, а збіг оцінок акселерації був 54,6 % у першому випадку та 65,3 % – у другому.

Узгодженість оцінок за методиками В. Г. Арефьєва та І. І. Бахраха для Р і С становила, відповідно, 94 % і 92 %. В оцінці ж А темпу спостерігалась істотна розбіжність – лише в 36 % зафіксовано їхню позитивну взаємодію.

Аналогічний рівень узгодженості в оцінках БВ продемонстрували методики В. Г. Арефьєва та К. П. Дорожнової, а також В. Г. Арефьєва та В. Г. Властовського. Тут спостерігалися висока (72–77 взаємодія за оцінкою Р і С і неоднозначність в оцінці А темпу. Позитивна взаємодія в оцінці А темпу виражалась у 8,7 % порівняно з методиками В. Г. Арефьєва та К. П. Дорожнової та в 50 % порівнянь за методиками В. Г. Арефьєва та В. Г. Властовського.

Зіставлення результатів оцінки БВ підлітків за В. Г. Арефьєвим і Б. А. Нікітюком демонструє високу взаємодію за оцінкою С (85 %) і А (83 %) темпів розвитку. При визначенні Р темпу кожний другий ретардант за В. Г. Арефьєвим є за методикою Б. А. Нікітюка підлітком з темпом розвитку, що відповідає хронологічному віку.

Істотні розбіжності результатів оцінки БВ мають методики В. Г. Арефьєва та С. А. Пушкарьова. Ретарданти за В. Г. Арефьєвим підтверджуються методикою С. А. Пушкарьова на 33 %, підлітки з середнім темпом – на 55 % і прискореним – на 59 %.

Взаємодія оцінок біологічного віку хлопчиків-підлітків за В. С. Соловйовою та іншими авторами. Найвищий рівень узгодженості в оцінці БВ за методикою В. С. Соловйової демонструють методики С. М. Громбаха та К. П. Стромської. Ретарданти (Р) і акселерати (А) фіксуються цими способами практично однаково (97–100 % збігу). На рівні 64–78 % відзначений зв’язок з оцінкою середнього темпу розвитку (С) підлітків.

Типовий за характером зв’язок з методикою В. С. Соловйової показують методики В. Г. Арефьєва та В. Г. Властовського. При оцінці Р вони в середньому на половину підтверджують методику В. С. Соловйової. Інша половина ретардантів самою В. С. Соловйовою оцінюються як особи з С. Подібна ситуація спостерігається при визначенні А. Більш точно оцінюються за допомогою цих методик підлітки з середнім темпом (від 62 до 76 %).

Однаковий рівень узгодженості з методикою В. С. Соловйової виявляють методики І. І. Бахраха та К. П. Дорожнової. Оцінка Р підтверджується цими методиками приблизно на 50 %, а оцінка середнього темпу розвитку – на 72 і 68 %, відповідно. Оцінка за цими методиками А темпу збігається лише в 16–19 % результатів, отриманих за методикою В. С. Соловйової, решта ж випадків оцінюється цими авторами як середній і навіть ретардантний темп розвитку.

Попарне порівняння результатів визначення БВ за методиками Б. А. Нікітюка та С. А. Пушкарьова з результатами В. С. Соловйової подібні, насамперед, в оцінці Р. Тут зафіксований найнижчий рівень збігу (21–25 %). Серед ретардантів, визначених за В. С. Соловйовою, за методиками Б. А. Нікітюка та С. А. Пушкарьова можуть бути особи з середнім темпом (40–62 %) і А (13–39 %).

Взаємодія оцінок біологічного віку хлопчиків-підлітків за С. М. Громбахом та іншими авторами. Порівнюючи результати оцінки БВ за методиками С. М. Громбаха та інших авторів, доцільно виділити чотири підгрупи методик. У першій підгрупі (С. М. Громбах – Б. А. Нікітюк; С. М. Громбах – В. Г. Арефьєв) має місце низький (33–37 %) і дуже низький (5–11 %) рівень узгодженості при оцінці А (акселератів) і Р (ретардантів), а саме: серед школярів-ретардантів за С. М. Громбахом лише 5 % є ретардантами за Б. А. Нікітюком і 11 % – за В. Г. Арефьєвим. Щодо оцінки підлітків із середнім темпом розвитку (С), то в цій підгрупі методів достатньо високий рівень узгодженості результатів – 83–84 %. Друга підгрупа методів (С. М. Громбах – В. Г. Властовський; С. М. Громбах – К. П. Дорожнова) продемонструвала середній рівень збігів в оцінках ретардації – 37–53 %. Третя підгрупа, до якої було віднесено методики В. С. Соловйової та К. П. Стромської, характеризується майже цілковитим збігом в оцінках БВ з оцінками за С. М. Громбахом, а в четвертій підгрупі (С. М. Громбах – І. І. Бахрах; С. М. Громбах – С. А. Пушкарьов) виявлено дуже низький зв’язок в оцінках не лише Р (11–16 %), але й А темпу (7–19 %).

Взаємодія оцінок біологічного віку хлопчиків-підлітків за І. І. Бахрахом та іншими авторами. Найбільш близькі оцінки біологічного віку обстежуваних школярів отримані при попарних порівняннях І. І. Бахрах – В. Г. Арефьєв, І. І. Бахрах – В. Г. Властовський, особливо в першому з них (78–100 % збігів).

У процесі порівняння І. І. Бахрах – Б. А. Нікітюк спостерігалася досить висока (74–100 %) відтворюваність оцінки БВ середнього (С) й прискореного (А) темпів розвитку підлітків, а вповільненого (Р) темпу – лише 45% збігів. Школярі-ретарданти за І. І. Бахрахом оцінювались за методикою Б. А. Нікітюка як підлітки з С темпом (50%) і А темпом (5%).

Середній рівень збігів оцінок БВ підлітків за І. І. Бахрахом давали методики В. С. Соловйової, С. М. Громбаха та К. П. Стромської. Р темп тут дублювався в межах 64–68 %, С темп – у 35–41 % і А темп – у 60–63 % порівнянь.

Слід зазначити, що при порівнянні темпів розвитку школярів за методикою І. І. Бахраха та за С. А. Пушкарьовим було виявлено найнижчий рівень узгодженості в оцінці Р темпу (24 % збігів), а під час порівняння за методикою І. І. Бахраха та за К. П. Дорожновою не було виявлено жодного збігу в оцінці А темпу. Крім того, 88 % акселератів за І. І. Бахрахом були віднесені за К. П. Дорожновою до ретардантів.

Взаємодія оцінок біологічного віку хлопчиків-підлітків за К. П. Стромською та іншими авторами. Має місце високий рівень відтворюваності результатів методики К. П. Стромської з оцінкою БВ, отриманою за методиками В. С. Соловйової та С. М. Громбаха, виражений у 89–100 % збігів, що свідчить про їх ідентичність в оцінюванні біологічного віку підлітків.

Результати оцінки БВ за В. Г. Арефьєвим і В. Г. Властовським демонструють нижчий за середній рівень узгодженості з оцінками, отриманими за методикою К. П. Стромської. Так, кожен другий учень при оцінці вповільненого (Р) темпу і кожен третій при оцінці прискореного (А) темпу за К. П. Стромською були визначені як школярі з середнім (С) темпом розвитку за обома вище згаданими методиками.

Ще більш низьку (14–17 %) відтворюваність порівняно з методикою К. П. Стромської при оцінці А показують результати методик І. І. Бахраха та К. П. Дорожнової. В оцінках Р і С темпів результати цих методик мало чим відрізняються від характеру взаємодії з показниками К. П. Стромської методик В. Г. Арефьєва та В. Г. Властовського.

Аналогічними є результати порівняння методик К. П. Стромської та Б. А. Нікітюка при оцінці Р, а саме, лише у 24 % порівнянь відмічено їхню позитивну взаємодію, решта 76 % підлітків-ретардантів за К. П. Стромською є за методикою Б. А. Нікітюка С (67 %) і А (9 %).

Незалежні певною мірою результати при зіставленні виявлено в С. А. Пушкарьова. Характерною рисою даної методики є її низький рівень узгодженості з результатами методики К. П. Стромської при оцінці Р, С і А темпів розвитку підлітків (це – 24, 53 і 29 % збігів, відповідно).

Взаємодія оцінок біологічного віку хлопчиків-підлітків за Б. А. Нікітюком та іншими авторами. Своєрідну взаємодію зафіксовано між результатами методики оцінки БВ обстежуваних учнів Б. А. Нікітюка та інших авторів, яка полягає в тому, що жодна з методик не має навіть 50 % зв’язку при оцінці всіх трьох темпів розвитку підлітків щодо результатів даної методики.

При оцінці акселератів (А) за методиками В. С. Соловйової, С. М. Громбаха, К. П. Стромської виявлено помірну позитивну (73-90%) залежність з результатами за Б. А. Нікітюком. При оцінці підлітків з уповільненим (Р) і середнім (С) темпом розвитку неузгодженість сягала

70 %. Так, наприклад, Р за Б. А. Нікітюком характеризувався за методикою В. С. Соловйової як Р у 33 %, як С – у 46 % і як А – у 21 %. Лише в оцінках С було відзначено узгодження 93 % з методикою І. І. Бахраха і 70 % – з методикою К. П. Дорожнової.

Попарне порівняння показників методики Б. А. Нікітюка з методиками В. Г. Арефьєва, С. А. Пушкарьова та В. Г. Властовського дали такі результати: у першій парі (Б. А. Нікітюк – В. Г. Арефьєв) при оцінці С і А збіг становив 82–85 %, у другій і третій парах – 45–72 %.

Взаємодія оцінок біологічного віку хлопчиків-підлітків за В. Г. Властовським та іншими авторами. Порівняння методики В. Г. Властовського з методиками В. С. Соловйової, С. М. Громбаха та К. П. Стромської показало, що всі вони практично однаково оцінюють темпи розвитку підлітків.

Близькими до методики В. Г. Властовського за результатами оцінювання БВ також виявилися методики В. Г. Арефьєва та Б. А. Нікітюка, що демонструвалося середньою кореляцією в оцінці вповільненого (Р) і прискореного (А) темпів розвитку (41–65 % збігів) і вищою за середню кореляцією у визначенні середнього (С) темпу (75–79 % збігів).

Слід зазначити, що подібну взаємодію з методикою В. Г. Властовського виявили також методики І. І. Бахраха та К. П. Дорожнової, попри те, що оцінка БВ цими методиками здійснюється за різними ознаками. Тим не менше, високий зв’язок між ними зафіксовано при оцінці Р і С (по 88 % збігів), проте, акселерати, за В. Г. Властовським, методиками І. І. Бахраха та К. П. Дорожнової підтверджувалися лише в 30 і 44 % випадків, відповідно.

Щодо методики С. А. Пушкарьова, то за нею 42 % підлітків, оцінених методикою В. Г. Властовського як такі, що мають С темп розвитку, порівну були віднесені до Р і А темпу. Розбіжність же у визначенні учнів з Р і А темпом розвитку сягала відповідно 84 і 86 % по відношенню до результатів оцінки цих самих учнів за методикою В. Г. Властовського.

Взаємодія оцінок біологічного віку хлопчиків-підлітків за С. А. Пушкарьовим та іншими авторами. У п’ятьох попарних порівняннях даної методики з рештою, що підлягали аналізу, позитивна взаємодія (у межах 58–70 %) спостерігалася лише при оцінюванні школярів із середнім темпом розвитку. Більш конкретно: з методикою В. Г. Арефьєва виявлено 68 % збігів, І. І. Бахраха – 77 %, Б. А. Нікітюка – 78 %, В. Г. Властовського – 58 % і К. П. Дорожнової – 60 %. Оцінки підлітків, віднесених С. А. Пушкарьовим до ретардантів і акселератів, узгоджувалися з їх оцінками за іншими авторами ще менше. Так, при відтворенні оцінки школярів з уповільненим темпом розвитку виявлено від 20 до 33 % збігів. Ще нижчим був рівень узгодженості при оцінці осіб з прискореним темпом розвитку, а саме: за методикою І. І. Бахраха – 8 %, за К. П. Дорожновою – 0 %, В. Г. Властовського – 8 %.

Результати порівняння оцінок біологічного віку за методиками В. С. Соловйової, С. М. Громбаха та К. П. Стромської з оцінками, визначеними за С. А. Пушкарьовим, показали від 32 до 40 % збігів. Наприклад, ретарданти за С. А. Пушкарьовим є такими в 36 % порівнянь, визначаються як школярі із середнім темпом розвитку в 42 % і як акселерати – у 22 % порівнянь за В. С. Соловйовою.

Взаємодія оцінок біологічного віку хлопчиків-підлітків за К. П. Дорожновою та іншими авторами. Усі порівнювані з даною методикою результати оцінки біологічного віку підлітків 14–15 років інших авторів діляться на дві підгрупи. Відмітимо, що в розглядуваних методиках має місце відносно рівний ступінь відтворення оцінки БВ певних груп школярів і вони подібні за ознаками, покладеними в основу оцінки темпу розвитку підлітків.

До першої підгрупи віднесено методики В. Г. Арефьєва, І. І. Бахраха, Б. А. Нікітюка та С. А. Пушкарьова. Характерною для цієї підгрупи є морфологічна спрямованість ознак, за якими здійснюється оцінка БВ школярів. Особливістю взаємодії цих методик з методикою К. П. Дорожнової є висока відтворюваність оцінки середнього темпу розвитку (С) підлітків (93–100 %) і низька залежність оцінок вповільненого (Р) і прискореного (А) темпів (0–29 %).

До другої підгрупи ввійшли методики В. С. Соловйової, С. М. Громбаха, К. П. Стромської та В. Г. Властовського. У цих методиках загальним способом і основною порівнюваною ознакою є ступінь розвитку вторинних статевих ознак. Особливістю їхньої взаємодії з результатами методики К. П. Дорожнової є достатньо високий зв’язок з оцінками С і А темпів (87–92 % збігів) і низький (12–40 %) – з оцінками Р темпу.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.

1. Аналіз взаємодії відомих методів визначення біологічного віку хлопчиків-підлітків за збігом підсумкових оцінок показав:

а) серед досліджуваних дев’яти методів не виявлено жодного, який би достатньою мірою був пов’язаний з рештою. Мірою достатності була 60 %-ва межа взаємодії;

б) за ступенем узгодженості методи було розподілено на три групи:

I – з високим рівнем збігів (91–100 %) – об’єднала методи В. С. Соловйової, С. М. Громбаха, К. П. Стромської та В. Г. Властовського;

II – з вищим за середній рівнем зв’язку (75–90 % збігів, до того ж при оцінюванні ретардації та середнього темпу розвитку). До неї віднесено методи В. Г. Арефьєва, І. І. Бахраха та К. П. Дорожнової;

III – з середнім ступенем взаємодії (50–70 % збігів у визначенні акселерації та середнього темпу) – об’єднала методи С. А. Пушкарьова та Б. А. Нікітюка.

2. Об'єднувальним показником першої групи методів є вторинні ознаки статевої зрілості, другої – рівень фізичного розвитку і третьої – гетерохронний характер росту і розвитку соматичних ознак конституції. Отже, оцінку біологічного віку хлопчиків-підлітків найкраще здійснювати комплексно, за допомогою названих трьох показників.

Результати дослідження з даного питання не є остаточними. В наступному для визначення питомої ваги кожного компонента комплексної методики та їхнього сумарного внеску в загальну оцінку біологічного віку учнів слід застосувати статистичні кореляційний та факторний аналізи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Арефьєв В. Г. Ефективність диференційованої методики фізкультурно-оздоровчих занять дівчаток початкової школи / В. Г. Арефьєв, В. Г. Рябченко // Наук. часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. – К. : вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2013, вип. 2 (28). – С. 8–14.

2. Арефьєв В. Г. Сучасна методика оцінювання рівня фізичного розвитку учнів загальноосвітніх шкіл / В. Г. Арефьєв // Наук. часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2013. – вип. 4 (29). – С. 31–36.

3. Бахрах И. И. Исследование и оценка биологического возраста детей и подростков / И. И. Бахрах // Детская спортивная медицина. – М. : Медицина, 1980. – С. 165–171.

4. Борисова Ю. Ю. Особливості фізичного стану дітей шкільного віку / Ю. Ю. Борисова // Спортивний вісник Придніпров'я, ДДІФКіС. – 2009. – № 1. – С. 41–44.

5. Властовский В. Г. Типология физического развития в свете акселерации роста и развития поколений : автореф. дис. … докт. биол. наук / В. Г. Властовский. – М., 1971. – 21 с.

6. Громбах С. М. Комплексная оценка морфологического развития ребенка по темпам созревания и физическому состоянию / С. М. Громбах // Вопросы антропологии. – 1974, вып. 47. – С. 17–23.

7. Дорожнова К. П. Роль социальных и биологических факторов в развитии ребенка / К. П. Дорожнова. – М. : Медицина, 1983. – 160 с.

8. Кротов Г. В. Диференційований підхід до програмування розвитку рухових здібностей дівчат початкової школи / Г. В. Кротов. – Х. : ХДАДМ (ХХПІ). – 2008. – № 5. – С. 71–74.

9. Никитюк Б. А. Современное состояние учения о конституции детей и подростков / Б. А. Никитюк // Оценка типов конституции детей и подростков. – М. : 1975. – С. 13–29.

10. Пушкарев С. А. Физическое совершенство как проблема теории и практики системы физического воспитания / С. А. Пушкарев // Педагогические и медико-биологические проблемы физического совершенствования школьников. – Ленинград, 1983. – С. 38–47.

11. Рябченко В. Г. Диференціація фізичних навантажень дівчаток 7-8-річного віку з різною тілобудовою на фізкультурно-оздоровчих заняттях у початковій школі : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / В. Г. Рябченко. – Київ, 2012. – 20 с.

12. Соловьева В. С. Уровень полового созревания как один из показателей биологического возраста организма подростка и аспекты его применения / В. С. Соловьева // Рост и развитие ребенка. – М. : 1973. – С. 152–188.

РЕЗЮМЕ

Арефьев В. Г. Взаимодействие методов оценки биологического возраста мальчиков-подростков.

В статье изложены результаты изучения согласованности итоговых оценок биологического возраста мальчиков-подростков (102 ученика), предлагаемых разными авторами. Результаты: ни один из девяти исследованных методов в достаточной степени не связан с остальными. Методы распределены на три группы: в первой – методы В. С. Соловьевой, С. М. Громбаха, Е. П. Стромской, В. Г. Властовского – с высокой степенью взаимодействия (91-100% совпадений); во второй – методы В. Г. Арефьева, И. И. Бахраха, К. П. Дорожновой с уровнем связи выше среднего (75–90 % совпадений); в третьей группе – методы С. А. Пушкарева, Б. А. Никитюка со средней степенью взаимодействия (50-70% совпадений). Показателями, объединившими методы в первую группу, являются вторичные признаки половой зрелости, во вторую – уровень физического развития и в третью – гетерохронный характер роста и развития соматических признаков конституции тела. Вывод: оценка биологического возраста мальчиков-подростков может осуществляться комплексно, методами В. С. Соловьевой, В. Г. Арефьева, С. А. Пушкарева.

Ключевые слова: *биологический возраст, методы, взаимодействие, подростки.*

SUMMARY

Arefiev V. Interaction between the methods of assessment of the biological age of adolescent males.

One of the directions of optimization of physical education at school is to use a differentiated approach at the lessons of physical culture. It enables every student to study in optimum mode and ensures the best health promoting effect. First of all, this concerns the differentiation of the methods of prescription of training loads. The basis of this view is the results of the research of individual-typological peculiarities of morpho-functional indices of school students of the same age and sex by any absolute or conditional marker or marker character.

Research in this area is very important because of the significant differences in the values of morpho-functional indices of adolescents from the same class and of the same gender. Especially it concerns 14–15 year-old males and 12–13 year-old females. Here heterochronous nature of biological development of schoolchildren also affects variable manifestation of their motor skills.

Today, the problem of differentiated physical education is still at the early stage of formation. The main obstacle to its realization is the multiplicity of methods to assess the biological age of school students: nine authors offer different indices and their combinations, approaches and techniques.

Which method should be preferred and used for differentiated programming of health promoting and developing lessons of physical culture for students of general school? To find the answer to this question we have studied the consistency (interaction) of these methods.

Results: none of the nine methods under study is sufficiently associated with the others. The methods are divided into the three groups: the first includes the methods of V. S. Solovieva, S. M. Grombakh, E. P. Stromskaya, and V. G. Vlastovskiy with a high degree of interaction between them (degree of coincidence is 91–100 %); the second group consists of the methods of V. G. Arefiev, I. I. Bakhrakh, and K. P. Dorozhnova with interaction at the above average level (75–90 %); and the third is composed of the methods of S. A. Pushkarev, B. A. Nikitiuk with interaction at the average level (50–70 %). Indices that combine the methods of the first group are the secondary signs of sexual maturation; those of the second group are the level of physical development, and those of the third group are heterochronous

nature of growth and development of somatic characteristics of body type. Conclusion: the biological age of adolescent boys should be assessed in a complex way with the use of the methods of V. S. Solovieva, V. G. Arefiev, and S. A. Pushkarev.

***Key words**: biological age, methods, interaction, adolescents.*

УДК 174.4:17.026.4+37.07

Н. В. Бєляєва
Полтавський національний педагогічний
університет імені В. Г. Короленка

ПРОФЕСІЙНО-ЕТИЧНІ ЯКОСТІ МЕНЕДЖЕРА ОСВІТНЬОГО ЗАКЛАДУ ЯК МОРАЛЬНІ ОРІЄНТИРИ ЙОГО УСПІШНОЇ УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті визначено сутність поняття «менеджер освітнього закладу», сформульовано авторську дефініцію «професійно-етичні якості менеджера освітнього закладу». Досягнення мети забезпечувалося шляхом вивчення наукової літератури та здійснення кількісної та якісної обробки опрацьованих джерел методом контент-аналізу. У результаті дослідження доведено важливість володіння професійно-етичними якостями для менеджерів саме освітньої сфери, наголошуючи на людиноцентричному спрямуванні цієї галузі. Синтезувавши професійно значущі та моральні якості менеджера й педагога, виокремлені в роботах провідних науковців, виділено 43 найважливіші якості, необхідні для успішної професійно-етичної діяльності менеджера освітнього закладу. У перспективі подальших досліджень важливо систематизувати ці якості.

***Ключові слова**: менеджер освітнього закладу, професійно-етичні якості менеджера освітнього закладу, людиноцентризм, професійно значущі якості, моральні якості, управлінська діяльність, майбутній магістр «Управління навчальним закладом».*

Постановка проблеми. Гуманістичні тенденції сучасного освітнього простору орієнтують систему освіти на особистість людини, урахування загальнолюдських цінностей, особистісних потреб та інтересів, демократичних норм.

Освітня практика сьогодні, зазначає В. Г. Кремень, ґрунтується на філософських засадах гуманізму, який реалізується через принцип людиноцентризму. Людиноцентризм – це філософія гуманістично-орієнтованого підходу до соціальних відносин і особистості, за якої головною цінністю виступає людина, її розвиток, самореалізація [8, 21].

За таких умов нового змісту набуває освіта управлінських кадрів, зокрема менеджерів освітніх закладів, спрямована на підготовку їх до толерантної, професійно-етичної поведінки в майбутній професійній діяльності.

Російський психолог Є. О. Климов розробив класифікацію професій, за якою менеджери належать до гуманітарного напряму. Професія менеджера містить усі характеристики типу «людина-людина», для якого характерна наявність особливої спрямованості розуму, здатності «відчувати душу» іншої людини, бути спостережливим до прояву її почуттів, характеру, поведінки, уміти уявити, змоделювати її внутрішній світ, бути спроможним до співпереживання, саморегуляції, до оптимістичного прогнозування в умовах нестандартних соціальних ситуацій [7, 302].

Усі ці якості та здатності неодмінно мають бути притаманні керівникові у сфері освіти, менеджеру освітнього закладу. Не заперечуючи наявність спільних ознак у менеджерів різних профілів та типів, їх особистісних та професійних характеристик і якостей, що виявляються в поведінці менеджера, його взаємодії з іншими суб'єктами управлінської сфери; наявність загальних компетентностей, що виражають певною мірою стандартизований перелік знань та вмінь керівника, у нашому дослідженні зосереджуємо увагу на «найлюдиноцентричнішому» типі менеджера – керівникові освітньої сфери. Саме специфіка діяльності менеджера освітнього закладу зумовлює важливість розвитку в нього якостей гуманістичного, морально-етичного спрямування.

Тому постає завдання ґрунтовного вивчення якостей, що забезпечують професійно-етичну діяльність менеджера освітнього закладу задля ефективного досягнення управлінських цілей, створення комфортного та здоров'язбережувального психологічного клімату в установі.

Аналіз актуальних досліджень. Важливими в дослідженні нами особливостей професійної діяльності керівника освітньої установи стали праці вітчизняних та зарубіжних науковців В. Є. Береки, М. В. Гриньової, Л. І. Даниленко, Г. В Єльникової, В. В. Крижка, В. Е. Лунячека, В. І. Маслова, М. В. Михайліченка, Є. М. Хрикова, у яких розглядається управлінська діяльність менеджера освіти як особливий вид професійної діяльності, виокремлюються професійно важливі риси та якості, необхідні для ефективного функціонування організації. Вивченню моральних та професійно значущих якостей фахівця різного спрямування присвячені роботи таких науковців, як: К. О. Абульханова-Славська, Л. К. Бобікова, Дж. Брунер, Ж. Годфруа, В. В. Єрін, Й. С. Завадський, Н. Л. Замкова, Е. Ф. Зеєр, І. А. Зязюн, В. Д. Шадріков, І. В. Щоголєва. Безпосередньо питаннями професійної етики та професійно-етичних якостей фахівців різних галузей займалися такі вчені, як: Т. Ю. Базаров, Т. Е. Василевська, Г. П. Васянович, Л. Г. Коваль, С. В. Криворучко Л. А. Пашко; О. В. Пономаренко, Н. С. Тимченко, С. В. Хрєбіна.

Мета статті – визначити сутність поняття «менеджер освітнього закладу», шляхом узагальнення поглядів провідних науковців, сформулювати авторську дефініцію «професійно-етичні якості менеджера освітнього закладу» та виділити якості, необхідні для успішної професійно-етичної управлінської діяльності.

Методи дослідження: узагальнення наукової літератури з метою визначення поняттєво-категоріального апарату дослідження, здійснення кількісної та якісної обробки опрацьованих джерел шляхом контент-аналізу для виявлення частоти прояву якостей у аналізованому масиві.

Виклад основного матеріалу. Кваліфікаційна підготовка менеджерів для освітньої сфери здійснюється в Україні з початку XXI ст. Галузева компонента державних стандартів освіти «Управління навчальним

закладом», затверджена в лютому 2006 р., є основою оцінки освітнього та освітньо-кваліфікаційного рівня слухачів магістратури, визначає структуру, напрями та спеціальності, за якими здійснюється їх фахова підготовка. У Галузевому стандарті зазначено, що фахівець, підготовлений за такою спеціальністю, здатний виконувати професійну роботу в галузі освіти, обіймаючи посади директора вищого навчального закладу, технікуму, коледжу; директора закладів професійно-технічної освіти, навчально-виховних загальноосвітніх закладів; директора позашкільного закладу, дошкільного, директора навчально-виробничого комбінату тощо [2, 2–3].

У сучасній науці притаманний певний плюралізм не тільки у визначенні сутності, а й у формулюванні терміну, що окреслює фахівця управлінської ланки освіти. Низка науковців говорить про «менеджера загальноосвітнього закладу», «керівника школи», деякі дослідники розширюють поняття до «керівника закладу освіти», «управлінця-менеджера освіти», «керівника з управління освітнім закладом». Ураховуючи погляди провідних науковців, у нашому дослідженні будемо говорити про «менеджера освітнього закладу», оскільки вважаємо, що таке формулювання найбільш чітко відображає функції, компетенції та спектр займаних посад випускника магістратури, які регламентовані Галузевим стандартом спеціальності [2].

Менеджер освітнього закладу, на нашу думку, – *спеціально підготовлений фахівець для управління установами різних типів і рівнів у галузі освіти, що володіє певними знаннями, уміннями та сукупністю особистісних і професійних якостей, необхідних для ефективної управлінської діяльності*.

Сукупність професійних і особистісних якостей називає основою професіоналізму І. А. Зязюн. «Для професіонала замало лише двох компонентів (професійної компетентності та здібностей), потрібна низка особистісних і професійних якостей» [9, 13].

Як філософська категорія «якість» означає об’єктивну й загальну характеристику об’єктів у сукупності їх властивостей. Властивості є вираженням даної якості відносно інших якостей [6, 16].

Визначити поняття «професійно-етичні якості менеджера освітнього закладу» та здійснити відбір і виокремлення якостей, що належать до професійно-етичних, спробуємо в результаті аналізу професійно важливих та моральних якостей фахівця.

Е. Ф. Зеєр під професійно значущими якостями розуміє психологічні властивості, якості та здібності особистості, необхідні для професійної діяльності. До цих психологічних характеристик автор відносить здатність приймати рішення, корпоративність, самостійність та інші [6, 16].

Серед професійно важливих якостей менеджера, виділених Н. Л. Замковою, зупинимося на: комунікативних (комунікативна обізнаність, впливовість, толерантність, винахідливість, злагідливість, лаконічність,

переконливість); управлінських (ініціативність, організованість, гнучкість); фахових (прогностичність, колегіальність, координаційна здатність,); особистісних (професійна відповідальність, гуманність та самостійність, рефлексивна, емпатійна схильність, адекватність самооцінювання та способів реагування в конфліктних ситуаціях, емоційна стабільність та адаптивність, впевненість у власних діях) [5, 212–214].

Й. С. Завадський, розглядаючи морально-психологічні якості, найбільш важливими визначає високі життєві ідеали, чесність, правдивість, справедливість, об'єктивність, відповідальність, інтелігентність і толерантність, волю та мужність, розвинуте почуття обов'язку [90, 97–99].

І. В. Щоголєва відмічає: для успішної управлінської діяльності менеджер повинен володіти особливими якостями та вміннями, такими як впевненість у собі, емоційна врівноваженість і стресостійкість, креативність, здатність передбачати майбутній розвиток подій, уміння спілкуватися, переконувати людей, відповідальність і надійність, чесність, практичний інтелект. Усе перераховане вище характеризує особистість професіонала, здатного до етичної управлінської діяльності [12, 37].

Згідно з нормативними вимогами, директор школи – менеджер освітнього закладу – це людина, яка має вищу педагогічну освіту, тому вважаємо за доцільне до переліку професійно-етичних якостей менеджера освіти долучити найважливіші професійно-етичні якості вчителя.

До морально-психологічної моделі особистості етичного педагога О. В. Пономаренко включає такі якості-цінності, як творчий характер і соціальна значущість його праці, можливість самореалізації, любов і прихильність до дітей, тактовність і толерантність, доброзичливість, справедливість, стресостійкість здатність співпереживати, стимулювати чи втішати людину, добирати необхідний стиль спілкування, самостійність і творчість у прийнятті рішень тощо. Ці якості можуть проявлятися лише завдяки усвідомленої, цілеспрямованої й соціально орієнтованої діяльності спеціаліста, взаємодії з дітьми і колегами та морального розвитку самого суспільства [10, 13–14].

За Н. П. Степановою, до професійно-етичних якостей віднесемо: цілеспрямованість, наполегливість, скромність, відкритість, спостережливість, адекватна дотепність, готовність до емпатії, педагогічне цілепокладання, інтуїцію, оптимізм, винахідливість, педагогічне передбачення, рефлексію [11, 64].

Цікавою для нас є думка Г. П. Васяновича, який відносить до якостей педагогічної етики ґрунтовність знань, мотивуючи тим, що навчити, передати досвід, знання – це є моральний обов'язок педагога. Автор називає також низку важливих професійно-етичних якостей учителя, зокрема людяність, педагогічна честь, гідність, совість (сумління), комунікативність, толерантність, культура спілкування [1].

Таким чином, опрацювання певного об'єму наукової літератури психолого-педагогічного, управлінського та філософського змісту дало змогу здійснити контент-аналіз провідних наукових досліджень із проблеми, заповнивши відповідну таблицю, та визначити сутність поняття «*професійно-етичні якості менеджера освітнього закладу», які ми розуміємо як чіткі особистісні моральні характеристики керівника, здатні відображати особливості особистості та професії і розвиватися та вдосконалюватися у процесі практичної діяльності, виховання й самовиховання, що забезпечують його успішну, безконфліктну та здоров'язбережувальну управлінську діяльність.*

За таблицею проаналізовано 69 професійно-етичних якостей менеджерів освітніх закладів, які були виокремлені з досліджень 25 науковців. При цьому за умовами обраного методу увага зосереджувалася лише на тих якостях, що зустрічалися три і більше рази. Зокрема, «гуманність» зустрічається в 15 дослідженнях; «комунікабельність» та «відповідальність» згадують у своїх працях 12 авторів; доброзичливість та емоційна стабільність, стійкість повторюються 10 разів; емпатія та перцепція відмічені в 9 роботах. У результаті з переліку вилучено 19 якостей, що зустрічалися 1–2 рази, ще 7 об'єднано за ознакою синонімічності та змістової спорідненості (наприклад, педагогічне передбачення і прогностичність, рішучість і наполегливість, чесність і правдивість), та виділено 43 професійно-етичних якості менеджера освітнього закладу, необхідних для його успішного управління в майбутній професійній діяльності.

Висновки. Таким чином, нами визначено сутність поняття «професійно-етичні якості менеджера освітнього закладу» та виділено найбільш поширені в дослідженнях якості, які мають бути притаманні ефективному освітньому керівнику в контексті його професійно-етичної діяльності. Кількість визначених якостей досить велика, тому, зрозуміло, що вести цілеспрямоване виховання в майбутніх менеджерів освітніх закладів кожної професійно-етичної якості окремо неможливо. Кількісне обмеження якостей ґрунтується на висновках учених про те, що їх оптимальна кількість, що забезпечує можливість планомірного й ефективного виховання під час підготовки майбутнього фахівця у вищому навчальному закладі, складає п'ять-сім якостей чи груп якостей (Е. Зеєр [6]). Виникає необхідність систематизації професійно-етичних якостей менеджера освітнього закладу у групи чи блоки, на розвиток яких і буде спрямована виховна робота в процесі магістерської підготовки майбутніх освітніх керівників. У вирішенні цього завдання вбачаємо перспективи подальших досліджень.

ЛІТЕРАТУРА

1. Васянович Г. П. Педагогічна етика : навч. посібник / Григорій Петрович Васянович. – К. : Академвидав, 2011. – 256 с.

2. Галузевий стандарт вищої освіти України. Підготовка магістра за спеціальністю специфічних категорій 8.000009 «Управління навчальним закладом». Кваліфікації 12 Керівник підприємства, установи та організації (у сфері освіти та виробничого навчання). Освітньо-професійна програма. Освітньо-кваліфікаційна характеристика : ГСВОУ-_-06. – [Чинний від 2006-02-21]. – К. : МОН України, 2006. – 99 с

3. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / Семен Устимович Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.

4. Завадський Й. С. Менеджмент / Йосип Станіславович Завадський. – Т. 1 : [наукове видання]. – К. : УФІМБ, 1997. – 543 с.

5. Замкова Н. Л. Розвиток професійних якостей майбутніх менеджерів зовнішньо-економічної діяльності / Н. Л. Замкова // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. пр. – Київ, Житомир, 2003. – Кн. 2. – С. 211–218.

6. Зеер Э. Ф. Психология профессионального образования / Э. Ф. Зеер. – М. : Изд-во Моск. Психол.-социальн. ин-та ; Воронеж : Изд-во НПО «Модек», 2003. – 480 с.

7. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения / Евгений Александрович Климов. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1996. – 512 с.

8. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму як теоретична складова національної ідеї / Василь Григорович Кремень // Дзеркало тижня. – 2005. – № 31. – С. 21.

9. Педагогічна майстерність : підруч. / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін. ; за ред. І. А. Зязюна. – 3-тє вид., доповн. і переробл. – К. : СПД Богданова А.М., 2008. – 367 с.

10. Пономаренко О. В. формування професійно-етичної культури соціального педагога : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.05 – педагогічна та вікова психологія / Ольга Вікторівна Пономаренко. – К., 2001. – 18 с.

11. Степанова Н. П. Формирование профессионально-этической культуры студентов заочной формы обучения в процессе педагогического общения : дисс. … канд. пед. наук : 13.00.08 - теория и методика профессионального образования / Наталья Павловна Степанова. – Ставрополь, 2004. – 254 с.

12. Щоголєва І. В. Формування комунікативних умінь майбутніх менеджерів туризму у процесі вивчення професійно-орієнтованих дисциплін : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Інна Валентинівна Щоголєва. – Кіровоград, 2011. – 253 с.

РЕЗЮМЕ

Беляева Н. В. Профессионально-этические качества менеджера образовательного учреждения как моральные ориентиры его успешной управленческой деятельности.

В статье определена сущность понятия «менеджер образовательного учреждения», сформулировано авторскую дефиницию «профессионально-этические качества менеджера образовательного учреждения». Достижение цели обеспечивалось путем изучения научной литературы и осуществления количественной и качественной обработки изученных источников методом контент-анализа. В результате исследования доказана важность владения профессионально-этическими качествами для менеджеров именно образовательной сферы, подчеркивая человекоцентрическую направленность этой области. Синтезировав профессионально значимые и моральные качества менеджера и педагога, найденные в работах ведущих ученых, выделено 43 важнейших качества, необходимых для успешной профессионально-этической деятельности менеджера образовательного учреждения. В перспективе дальнейших исследований важно систематизировать эти качества.

***Ключевые слова**: менеджер образовательного учреждения, профессионально-этические качества менеджера образовательного учреждения, человекоцентризм, профессионально значимые качества, моральные качества, управленческая деятельность, будущий магистр «Управления учебным учреждением».*

SUMMARY

Belyaeva N. The educational managers' professional-ethical qualities as the moral guide of his successful management activities.

The article deals with the concept of «educational institution manager». The author's definition of «professional and ethical qualities of an educational institution manager» is given. The aim has been achieved by examining the scientific literature in psychology, pedagogy and management, and implementation of quantitative and qualitative processed sources by means of content analysis. Without denying the existence of common features in the management of various types and profiles, their personal and professional characteristics and qualities that are found in the behavior of the manager, his interaction with other business management areas, it is highlighted that the educational sphere is human-oriented.

Thus in the process of investigation it has been proved the importance of obtaining professional and ethical qualities for managers of this very sphere for the effective achievement of management objectives, creating a comfortable and sound psychological climate in the institution.

The basic positions which may hold a specialist with Master's Degree in accordance with Industry Standards are distinguished and thus the definition of «a manager of an educational institution» is justified.

Having synthesized significant professional and moral qualities of a manager and a teacher, singled out in the works of leading scientists to perform full table of content analysis and analyzed 69 professional and ethical qualities of managers of educational institutions. Taking into account the fact that there is a great number of qualities it is clear that it is impossible to develop each professional-ethical quality separately in the process of education of future managers of educational institutions. Under conditions of the chosen method were selected qualities met three times or more. Among them are: humanity, communication, responsibility, kindness, emotional stability, sustainability; empathy and perception, and others – all in all 43 of the most important qualities necessary for a successful professional and ethical manager of the educational institution.

In further research it is important to systematize these features as a purposeful process of education that can be effectively provided while focusing on five to seven qualities or groups of features.

***Key words**: manager of educational establishments, professional-ethical qualities of future managers of educational establishments, person-oriented, professionally significant features, moral features, management activities, future master of «Management of educational establishment».*

УДК 377.026:372.853

Т. В. Коршевнюк
Інститут педагогіки НАПН України

ПРИНЦИПИ ФОРМУВАННЯ СУЧАСНОГО ЗМІСТУ БІОЛОГІЧНОГО КОМПОНЕНТА ШКІЛЬНОЇ ПРИРОДНИЧОЇ ОСВІТИ

У статті розкрито загальнодидактичні й конкретно-методичні (специфічні) принципи відбору змісту біологічного компонента природничої освіти школярів на сучасному етапі розвитку вітчизняної загальної середньої освіти. Наголошується на

значущості загальнодидактичних принципів відбору змісту біологічного компонента природничої освіти учнів як усталених орієнтирів досягнення педагогічних цілей з урахуванням закономірностей навчального процесу.

Обґрунтування специфічних принципів пов'язується зі змінами соціально-економічних і морально-психологічних орієнтацій суспільства у визначенні мети і завдань біологічної освіти. Наголошується, що конкретно-методичні принципи відбору змісту біологічного компонента шкільної природничої освіти ефективні в усуненні протиріччя між особистісною орієнтацією сучасного змісту біологічної освіти та знаннєвим підходом, який дістався у спадок від радянської педагогіки.

Ключові слова: *біологічний компонент шкільної природничої освіти, загальнодидактичні принципи формування змісту освіти, конкретно-методичні принципи формування змісту біологічної освіти*

Постановка проблеми. Розв'язання актуальних нині соціальних, економічних, екологічних, морально-етичних проблем, як-от збереження довкілля. здоров'я людей, життя на Землі загалом, здійснюється на основі біологічних знань. Біологічна освіта наділена значним потенціалом у формуванні світогляду людини нового тисячоліття, зокрема завдяки відкриттям у пізнанні живого. Підвищені вимоги до обізнаності людини у сфері біології потребують формування в учнів біологічних знань і вмінь їх застосовувати, здатності нести відповідальність за власні дії у довкіллі, культури здорового способу життя і природодоцільної поведінки.

Відтак, шкільний навчальний предмет «Біологія» стає вагомим чинником природничо-наукової підготовки молоді, необхідність якої в умовах становлення нової спільноти людей на етапі, що за визначеннями вчених дістав назву збалансованого розвитку людства в коеволюції з природою, є очевидною і незаперечною.

У царині наук про життя сформувалася суперечлива ситуація: з одного боку, значні успіхи науковців у пізнанні живої природи і стрімке збільшення обсягу відповідних знань, з іншого – такий суттєвий доробок гальмує можливості людини й людства орієнтуватись у світі природи.

У зв'язку із зазначеним, сучасний етап реформування змісту середньої освіти супроводжується створенням нових Державних стандартів освіти, навчальних програм і підручників. Це спричиняє пильну увагу до проблеми принципів відбору змісту біологічного компоненту шкільної освіти, реалізація яких забезпечуватиме формування в учнів знань, необхідних для організації життєдіяльності в існуючій соціальній і природній ситуаціях, формування ставлення до життя, природи, здоров'я як абсолютних цінностей, усвідомлення відповідальності за свої дії та їх наслідки в соціоприродному середовищі.

Відтак, трансформаційні процеси в педагогічній науці та освіті, становлення особистісно зорієнтованої парадигми навчання потребують обґрунтування принципів формування змісту біологічного компонента шкільної освіти в сучасних умовах.

Аналіз актуальних досліджень. Різні аспекти проблеми відбору й конструювання змісту складових шкільної природничої освіти представлені у працях вітчизняних і зарубіжних учених (біологічної освіти - І. Звєрєва, В. Корсунської, Н. Матяш, І. Мороза, А. Степанюк, хімічної освіти – Н. Буринської, Л. Величко, М. Пак, О. Ярошенко; фізичної – О. Бугайова, М. Головка, О. Ляшенка та ін.).

Формування змісту середньої освіти здійснюється на основі провідних дидактичних принципів, під якими розуміють «…певну систему вихідних, основних вимог до навчання й виховання, виконання яких забезпечує необхідну ефективність розв'язання задач всебічного, гармонійного розвитку особистості» [15, 43]. Проблема принципів формування змісту освіти активно розроблялося на загальнодидактичному і конкретно-методичному рівнях вітчизняними й зарубіжними вченими, широко представлена у працях Ю. Бабанського, С. Гончаренка, В. Загвязинського, І. Звєрєва, В. Краєвського, В. Ледньова, П. Підкасистого, О. Савченко, М. Скаткіна та ін.

За визначенням Б. Бім-Бада, дидактичний принцип є «узагальнюючим теоретичним положенням, яке застосовують до всіх явищ, охоплених дидактикою, і, одночасно, … як керівництво до практичної педагогічної дії» [2, 217].

В. Краєвський обґрунтував три принципи конструювання змісту освіти: принцип відповідності змісту освіти вимогам розвитку суспільства, науки, культури, особистості; принцип урахування змістової та процесуальної сторони навчання; принцип структурної єдності змісту освіти на різних рівнях його формування [11].

На думку В. Ледньова, ключовим принципом конструювання змісту освіти є принцип функціональної повноти компонентів змісту освіти [12].

У плані нашого дослідження заслуговують на увагу загальнопедагогічні принципи формування змісту освіти, розроблені Б. Ліхачовим: загальноосвітній характер навчального матеріалу; громадянська і гуманітарна орієнтація змісту; зв'язок навчального матеріалу з практичним застосуванням у суспільстві; основоположний і системоутворюючий характер навчального матеріалу; інтегративність курсів, що вивчаються; розвиваючий характер навчального матеріалу; естетичні аспекти навчального матеріалу; взаємозв'язок і взаємообумовленість суміжних проблем; гуманітарно-етична направленість змісту освіти [13].

У 90-х роках XX ст. провідні українські вчені в галузі теорії та методики навчання біології Н. Матяш і Е. Шухова визначили основними принципами побудови змісту біологічної освіти в національній школі:

– національний та регіональний підходи до відбору навчального матеріалу;
– гуманістичну спрямованість біології, її зростаючу роль у розв'язанні глобальних проблем людства;

– збереження фізичного і духовного здоров'я людства, гуманне ставлення до свого здоров'я та здоров'я оточуючих, найповніше розкриття здібностей, усвідомлення пріоритетності загальнолюдських цінностей;
– історизм у розкритті основних законів та понять;
– зв'язок набутих знань із життям, розкриття їх цінності не лише у виробництві, а й для людини в повсякденному житті й у господарстві;
– науковий світський характер освіти;
– органічний зв'язок із національною історією, культурою, традиціями, інтеграція з наукою і виробництвом;
– безперервність та різноманітність освіти [19].

Узагальнюючи підходи вчених до формування змісту освіти загалом і біологічної зокрема, робимо висновок, що відбір навчального матеріалу базується на врахуванні дидактичних вимог до предмету, які набули статус принципів відбору змісту предмета. Провідними дидактичними принципами обґрунтовано: відображення в предметі основ сучасної науки, логічну організацію навчального матеріалу, загальноосвітній характер змісту, відображення практичного застосування знань, наявність методології конкретної науки. Кожне з цих положень повинно співвідноситися з сучасними метою та особливостями розвитку освіти [8].

Проте, у навчальних програмах і підручниках з біології кінця минулого–першого десятиліття XXI століття дотримання цих принципів не набуло системного характеру. Тому сучасний етап формування змісту середньої освіти потребує уточнення відомих та обґрунтування нових принципів його формування. Наразі назріла необхідність системного осмислення й вивчення принципів формування змісту біологічного компонента шкільної природничої освіти з урахуванням тенденцій розвитку сучасної освіти.

Мета статті – розкрити усталені дидактичні принципи формування змісту біологічного компонента шкільної природничої освіти й обґрунтувати конкретно-методичні (специфічні) принципи, що в сукупності дозволяють проектувати зміст біологічної освіти на сучасному етапі її розвитку.

Виклад основного матеріалу. На динамізм і трансформацію принципів в освіті вказував ще Дистервег: принципи не можуть залишатися сталими «на всі часи встановленого змісту» [9, 70], оскільки зміст освіти оцінюється з позицій значущості для задоволення потреб часу, для розвитку дитини, її задатків.

Біологічний компонент завжди був частиною змісту шкільної природничої освіти незалежно від того, був він представлений самостійним навчальним предметом чи входив до складу інтегрованих курсів. У сучасній природничій освіті існують обидва варіанти.

У дослідженні ми дотримуємося тлумачення (визначення) змісту біологічного компонента сучасної шкільної природничої освіти як системи взаємопов'язаних елементів, які забезпечують розвиток особистості

школяра на основі опанування педагогічно адаптованого соціального досвіду, що стосується біологічної реальності. Структуру змісту утворюють елементи: дидактично опрацьована система фундаментальних знань з основ біології, способів діяльності інтелектуального, практичного і творчого характеру та досвіду емоційно-ціннісного ставлення до живої природи. Наше трактування терміну структура базується на висновках дослідників І. Блауберга, А. Сохора, Е. Юдіна та ін., які під структурою розуміють спосіб взаємозв'язку складових частин (елементів) цілого. На основі сказаного у змісті біологічного компонента шкільної освіти визначено когнітивний, діяльнісний та особистісно-ціннісний компоненти.

Узагальнивши погляди вчених, під принципами відбору змісту освіти розуміємо основні положення педагогічної теорії, які визначають відбір змісту навчального предмета відповідно до його мети й закономірностей. Після з'ясування принципів відбору змісту освіти, розкритих у дослідженнях Ю. Бабанського, О. Гончара, С. Гончаренка, В. Давидова, І. Журавльова, Л. Зоріної, В. Краєвського, І. Лернера, Б. Ліхачова, М. Скаткіна та інших учених наш дослідницький пошук був спрямований на обґрунтування специфічних, властивих змісту шкільної біології, принципів, потреба в яких нагально постала у зв'язку з модернізаційними процесами у вітчизняній загальній середній освіті.

Характерною ознакою сучасної біології є проникнення ідей і теорій, які мають загальнонаукове значення, зокрема теорія інформації, теорія систем, ідеї кібернетики, синергетичні ідеї, відображені в теорії дисипативних структур. Відповідно до принципу науковості, зазначене явище повинно знайти відображення у змісті біологічної освіти школярів як таке, що дозволить отримати узагальнені знання «про глибинні сутнісні основи і зв'язки між процесами навколишнього світу, забезпечить орієнтацію знання на розвиток загальної культури і наукових форм мислення, формування уявлення про структуру та цілісний зміст науки» [5, 24].

Відповідно до принципу науковості актуальним є відображення у змісті шкільної освіти сучасної тенденції – використання математичних і кібернетичних методів пізнання у природничих науках [10; 16].

Будь-яку живу систему можна розглядати як складну ієрархічну систему управління, що забезпечує збереження і підтримання великої кількості параметрів, які точно визначають існування живого об'єкта та його цілісність. Тож із другої половини ХХ століття й дотепер математичні методи все більше проникають у науки про життя: розробляються і вдосконалюються біометричні прийоми аналізу біологічного матеріалу, зокрема способи математичного вивчення росту й органогенезу в рослин і тварин, таксономічний аналіз, прийоми аналізу кореляційної структури біологічних об'єктів, способи статистичного аналізу й порівняння флор і фаун, флористичне й фауністичне районування тощо; розвивається математичне й

комп'ютерне моделювання біологічних процесів. Усе це робить можливим сформулювати такий специфічний принцип, як *принцип математизації біологічної освіти*. Його дотримання дозволяє показати учням кількісний аспект біологічних систем і закономірностей, властивих живій природі. Враховуючи пізнавальні особливості учнів основної і старшої школи, до змісту біологічної освіти включено елементи різних методів описової статистики і теорії статистичного виведення. Так, у процесі навчання біології молодші підлітки (6–8 класи) використовують такі методи математичного аналізу, як реєстрація (запис із метою урахування й систематизації кількісних даних про наявність чи відсутність досліджуваних параметрів), ранжування (розташування даних у порядку зростання чи зменшення будь-якого показника та визначення місця кожного досліджуваного параметра в цьому ряді), визначення середніх значень (середнього арифметичного). Старшокласники ознайомлюються з методами математичного аналізу в процесі вивчення динаміки популяцій, закономірностей спадковості й мінливості (наприклад, математичне формулювання законів Г. Менделя і закону Харді-Вайнберга, статистичні закономірності модифікаційної мінливості).

Біологічна освіта ґрунтується на фундаментальній науці – біології. За визначенням А. Субетто, «фундаментальна наука є тією частиною наукового знання, яка обернена до пізнання законів, за якими функціонує і розвивається світ як «зовні» людини («надсвіт», «макрокосм»), так і світ «всередині» людини» («підсвіт», «мікросвіт»), до розкриття єдиної і часткової наукових картин світу, до вирішення крупних проблем, які виникають перед людиною» [18].

Вітчизняний учений А. Степанюк розкриває фундаменталізацію змісту біологічної освіти школярів на основі виокремлення основних світоглядних ідей шкільного курсу біології. Дослідниця пропонує вивчати курс за рівнями організації живої природи, висвітлювати цілісність та еволюцію живих систем, регуляцію в біосистемах тощо [17]. Інші вітчизняні й зарубіжні вчені (Г. Васьківська, Б. Гершунський, Л. Липова, М. Бурда, В. Соломін, А. Субетто та інші висловлюють) також одностайні щодо орієнтації фундаментаізації освіти на формування в учнів цілісної картини світу та ефективний розвиток інтелектуальної сфери особистості. Все це доводить необхідність формувати зміст біологічного компонента природничої освіти з дотриманням *принципу фундаменталізації біологічної освіти*. Про практичне втілення принципу фундаменталізації свідчить виокремлення змістових ліній у Держстандарті [6; 7], навколо яких концентрується навчальний матеріал програм із біології [14].

У біологічній науці одним із провідних наукових підходів у пізнанні живого визначено системний. Його врахували при розробленні навчальних програм і наприкінці минулого століття, проте здебільшого він позиціонувався на рівні проголошеної мети й завдань біологічної освіти, тоді

як у змісті навчального матеріалу його втілення виявилося недостатнім. Належну увагу системному підходу надано у змісті біологічної освіти українських учнів у роки незалежності: поняття системи, системного підходу наявні в навчальних програмах і підручниках, особливо у старшій школі. Це дає підстави обґрунтувати ще один принцип формування змісту біологічної освіти, який балансує на межі загальнодидактичних і конкретно-методичних принципів – *принцип системності*. Його дотримання забезпечує раціональне поєднання компонентів змісту, а також їх структурних елементів. Наприклад, елементом когнітивного компоненту змісту біологічної освіти є методологічна складова. У Держстандартах освіти (2004, 2011 рр.) виразно простежується тенденція збільшення частки цієї складової шкільної природничої освіти, що знаходить відображення в навчальних програмах і підручниках природознавства та біології [6; 7].

У процесі навчання біології в школі використовуються різноманітні моделі, проте у програмах поняття «моделі» й «моделювання» практично не зустрічається, що ускладнює усвідомлене використання моделювання як методу пізнання живої природи. Це дозволяє доповнити способи реалізації в навчанні біології загальнодидактичного принципу наочності виготовленням і використанням різних типів моделей об’єктів і явищ живої природи [3].

Важливим є світоглядний аспект змісту біологічної освіти. Він традиційно розкривається у фаховій літературі й виступає одним із завдань навчання біології учнів у радянський і пострадянський періоди, але аналіз концепцій біологічної освіти, стандарту, навчальних програм із біології кількох останніх десятиліть показав, що формування наукового світогляду має здебільшого декларативний характер. Щодо потенціалу біології у формуванні наукового світогляду майже століття тому влучно висловився німецький біолог Юліус Шаксель: «Спосіб розгляду подій та явищ, який завжди випливає з розуміння взаємозалежностей, відносин, причин і наслідків, навряд чи може бути зрозумілим краще, ніж з учення про виникнення, розвиток і загибель живого організму. Розвиток живого показує особливість і зумовленість одиничного явища як прояву загальних законів. Біологічна наука належить до числа основних знань, які отримуються в системі народної освіти. Її вивчення й розуміння – це школа мислення. Необхідно знати навколишню дійсність. Кожний погляд у живу природу – це спосіб мислення» [20, 6].

Світоглядними ідеями курсу біології визначено матеріальність оточуючого світу; єдність світу (хімічний склад); форми, рух і зміни матерії; взаємозв’язок і взаємообумовленість явищ і тіл природи; цілісність життя організму (зв’язок будови і функції, організму й середовища); історичний розвиток організмів (еволюція); розвиток як результат боротьби протилежних явищ [4].

Ураховуючи те, що одним із найважливіших елементів світогляду виступає єдина наукова картина світу (уявлення про світ і розуміння місця людини в ньому), а про його сформованість свідчить система переконань і цінностей,

яка детермінує поведінку особистості відповідно до її поглядів, актуальності набуває *принцип світоглядної спрямованості* змісту біологічної освіти.

Біологічний компонент шкільної освіти традиційно виконував провідну роль у формуванні екологічної культури підростаючого покоління. У цьому контексті головне виховне завдання біологічної освіти і в минулому столітті, і нині полягає у формуванні в учнів відповідального ставлення до природи, формування морально та екологічно доцільних особистісних ставлень як регуляторів поведінки, розвиток здатності прогнозувати можливі наслідки впливу людини на окремі особини, популяції, біоценози. На основі цього *принцип екологізації* виступає сучасним імперативом відбору змісту біологічної освіти.

Виокремлення й дотримання *етико-гуманістичного принципу*, який забезпечує включення до змісту навчання біології інформації про загальнолюдські та соціокультурні проблеми, відповідає розвитку пізнавальної сфери особистості, орієнтує на емоційне сприйняття живого, розуміння ролі людини в природі, її моральної та соціальної відповідальності. Дотримання цього принципу передбачає також використання емоційно насиченого спілкування учня з природою, виявлення переживань і співчуття у ставленні до неї.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Проведене дослідження дозволило зробити наступні висновки. Серед принципів формування змісту біологічного компонента шкільної природничої освіти виявлено стабільні, які є усталеними в дидактиці, і специфічні принципи, виокремлення й застосування яких пов’язано зі змінами соціально-економічних і морально-психологічних орієнтацій суспільства. Групу конкретно-методичних (специфічних) принципів утворюють принципи фундаменталізації, математизації, системності, світоглядної спрямованості змісту, екологізації, етико-гуманістичний принцип формування сучасного змісту біологічного компонента шкільної природничої освіти.

Наше дослідження не вичерпує проблематику принципів формування змісту природничої середньої освіти. У сучасних умовах, коли навчально-виховний процес орієнтується не лише на когнітивну сферу учня, а й на афективну (мотиви, цінності, почуття, емоції, переконання), набувають актуальності наукові розвідки щодо поповнення групи конкретно методичних принципів формування змісту біологічного компонента новими принципами, як це й передбачав А. Дистервег.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бабанский Ю. К. Оптимизация педагогического процесса Ю. К. Бабанский, М. М. Поташник. – К. : Радянська школа, 1983. – 87 с.

2. Бим-Бад Б. М. Педагогический энциклопедический словарь / Б. М. Бим-Бад. – М. : Большая Российская энциклопедия, 2008. – 528 с.

3. Біологія. 10–11 класи: Програми для профільного навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів: профільний рівень. – Тернопіль: Мандрівець, 2011. – С. 64–123.

4. Верзилин Н. М. Общая методика преподавания биологии / Н. М. Верзилин, В. М. Корсунская. – М. : Просвещение, 1976. – 383 с.

5. Голубева О. Н. Концепция фундаментального естественнонаучного курса в новой парадигме образования / О. Н. Голубева // Высшее образование в России. – 1994. – № 4. – С. 22–27.

6. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти // Біологія і хімія в сучасній школі. – 2012. – № 3.– С. 2–11.

7. Державний стандарт базової і повної середньої освіти затверджено і введено в дію постановою Кабінету Міністрів України № 24 від 14 січня 2004 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу :

http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/24-2004-%D0%BF.

8. Дидактика средней школы: Некторые проблемы современной дидактики / под ред. М. Н. Скаткина. – М. : Просвещение, 1982. – 319 с.

9. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения / под ред. Е. Н. Медынского. – М. : Учпедгиз, 1956. – 373 с.

10. Загвязинский В. И. Опосредованное влияние методологии на практику / В. И. Загвязинский // Советская педагогика. – 1990. – № 3. – С. 65–67.

11. Краевский В. В. Проблемы научного обоснования обучения (Методологический анализ) / В. В. Краевский. – М. : Педагогика, 1977. – 264 с.

12. Леднев В. С. Научное образование: развитие способностей к научному творчеству / В. С. Леднев. – М. : МГАУ, 2002. – 120 с.

13. Лихачев Б. Т. Педагогика: Курс лекцій : учеб. пособие для студентов педагог. учеб. заведений и слушателей ИПК и ФПК / Б. Т. Лихачев. – М. : Юрайт-М, 2001. – 607 с.

14. Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів : Природознавство ; Біологія. 5-9 класи. – К. : Видавничий дім «Освіта», 2013. – 64 с.

15. Педагогика : учеб. пособ. для студентов пед. ин.-тов / под ред. Ю. К. Бабанского. – М. : Просвещение, 1988. – 479 с.

16. Степанюк А. В. Некоторые дидактические условия вооружения учащихся общими методами научного познания / А. В. Степанюк // Новые исследования в педагогических науках. – М., 1988. – Вып. 2/52. – С. 46–50.

17. Степанюк А. В. Фундаменталізація змісту біологічної освіти школярів / А. В. Степанюк // Педагогічний альманах. – 2010. – Вип. 5. – С. 58–63.

18. Субетто А. И.Приоритеты и философия целеполагания фундаментальной науки в XXI веке. Трансформация парадигмы университетского образования [Електронний ресурс]. – Режим доступу :

http://www.trinitas.ru/rus/doc/avtr/00/0008-00.htm.

19. Шухова Е. В. Реалізація принципів концепції шкільної біологічної освіти / Е. В. Шухова, Н. Ю. Матяш // Педагогіка і психологія. – 1995. – № 4. – С. 41–46.

20. Schaxel J. Das Leben auf der Erde / J. Schaxel. – NQGF, 1928. – S. 6.

РЕЗЮМЕ

Коршевнюк Т. В. Принципы формирования современного содержания биологического компонента школьного естественнонаучного образования.

В статье рассматриваются общедидактические и конкретно-методические (специфические) принципы отбора содержания биологического компонента естественнонаучного образования школьников на современном этапе развития отечественного общего среднего образования. Отмечается значимость общедидактических принципов отбора содержания биологического компонента естественнонаучного образования учеников как устоявшихся ориентиров достижения педагогических целей с учетом закономерностей учебного процесса. Представлены конкретно-методические

принципы отбора содержания биологического компонента школьного естественнонаучного образования, которые эффективны в устранении противоречия между личностной ориентацией современного содержания биологического образования и «знаниевым» подходом, доставшимся в наследство от советской педагогики.

***Ключевые слова**: биологический компонент школьного естественнонаучного образования, общедидактические принципы формирования содержания образования, конкретно-методические принципы формирования содержания биологического образования.*

SUMMARY

Korshevnyuk T. Principles of formation of the modern content of the biological component of school science education.

Urgency of the problem, which is devoted to article caused by the current stage of secondary education reforming, accompanied by the creation of new state education standards, curricula and textbooks. This causes close attention to the problem of selecting the content of the principles of biological component of school education, the implementation of which will ensure the formation among school students knowledge necessary for the organization of life in the existing social and natural situations, the formation of attitude to life, nature, health as absolute values, sense of responsibility for their actions and their consequences in the social and natural environment.

The article deals with the general and specifically didactic and methodological (specific) principles of content selection component of biological science education of schoolchildren at the present stage of development of native general secondary education. The author points out the importance of the general didactic principles of content selection component of biological science education of pupils as well-established reference points to achieve educational goals with the laws of the learning process. Justification of specific principles associated with changes in the socio-economic and moral-psychological orientation of society in defining the goals and objectives of biology education is given. To specific methodological principles we refer fundamentalization, mathematization, systematicity, orientation of the content on the formation of outlook, ecologization, ethical and humanistic principles orientation of a modern biological component of content of school science education.

It is noted that these specifically methodological principles of selecting the content of the biological component of school science education are effective in eliminating the contradictions between the personal orientation of modern biological content of education and knowledge-approach inherited from the Soviet pedagogy.

The article does not exhaust the problems of principles of formation of the content of science education. In modern conditions, when the educational process focuses not only on the cognitive sphere of the student, but also on affective (motives, values, feelings, emotions, beliefs), the research on replenishment of the group of specific methodological principles of formation of content of biological component by the new principles is important.

***Key words**: biological component of school science education, general didactic principles of educational content, specific methodological principles of biological education content*

УДК 374

С. О. Сьома
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

НОРМАТИВНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ДІЯЛЬНОСТІ ХІМІКО-БІОЛОГІЧНИХ ВІДДІЛЕНЬ МАЛОЇ АКАДЕМІЇ НАУК УКРАЇНИ

Стаття присвячена проблемі нормативного забезпечення діяльності Малої академії наук України, зокрема її хіміко-біологічних відділень, як навчально-творчих осередків, що забезпечують організацію учнівських наукових досліджень у галузі природничих, медичних і сільськогосподарських наук.

На основі аналізу шестидесятирічного досвіду функціонування Малої академії наук, автор статті розкриває змістові аспекти найбільш важливих нормативних документів, що дають можливість активно впроваджувати ідеї роботи з інтелектуально обдарованою учнівською молоддю в наукових гуртках і секціях хіміко-біологічних відділень МАН та робить висновок про досить високий рівень нормативного забезпечення МАН у цілому та її наукових відділеннях зокрема.

Ключові слова: *Мала академія наук, хіміко-біологічні відділення МАН, нормативно-правова база.*

Постановка проблеми. Кардинальні зміни в усіх сферах життя суспільства загострюють потребу в обдарованих і творчих особистостях, здатних відповідати викликам нового часу. У результаті перед системою освіти виникає проблема створення відповідного навчально-творчого середовища, що забезпечуватиме ефективне навчання інтелектуально обдарованої учнівської молоді.

Розвиток творчого потенціалу особистості в галузі природничих наук успішно реалізується в системі позашкільної освіти, зокрема через залучення її до цілеспрямованої науково-дослідницької, експериментальної та винахідницької діяльності в наукових гуртках і секціях хіміко-біологічних відділень Малої академії наук України.

Аналіз актуальних досліджень. Сучасна психолого-педагогічна наука проводить значну роботу щодо створення системи теоретико-практичних знань із питань навчання й виховання інтелектуально обдарованої учнівської молоді в умовах Малої академії наук України. Дослідженню проблем розвитку здібностей учнів в освітній системі МАН присвячені дисертаційні дослідження С. Білоус, О. Павленко, М. Пихтаря, В. Рєдіної, Л. Тихенко. Окремі аспекти організації дослідницької діяльності учнів у галузях природничо-біологічних, екологічних і сільськогосподарських наук відображені в працях В. Вербицького, Л. Ковбасенко, М. Маршицької, В. Назаренка, Р. Науменко, С. Панченка, О. Пруцакової, Г. Пустовіта ін. Аналіз наукових, педагогічних і психологічних джерел з питань діяльності хіміко-біологічних відділень Малої академії наук України дає змогу відзначити відсутність цілісного аналізу організаційно-технологічних аспектів їх діяльності, зокрема питань, що стосуються їх нормативно-правового регулювання.

Мета статті – проаналізувати нормативне забезпечення діяльності хіміко-біологічних відділень Малої академії наук України.

Виклад основного матеріалу. Зазначимо, що створення перших малих академій наук припадає на 60-ті - 80-ті рр. ХХ ст. Одним із перших таких масових науково-технічних об'єднань стала Кримська Мала академія наук «Шукач», що була створена у квітні 1963 року та діяла на основі Статуту. Згідно зі Статутом, МАН «Шукач» забезпечувала роботу п'яти наукових відділень, одним із яких було хіміко-біологічне, і спрямовувала свою діяльність на посилення позакласної та позашкільної роботи, проведення олімпіад, диспутів, активізацію практичної та дослідницької роботи за завданнями вчених і виробництв у різних галузях науки, створення широкої мережі наукових товариств учнів (НТУ) в школах області [9, 15.]

Пізніше в 1977 р. Міністерство освіти СРСР затвердило «Примірне положення про наукове товариство учнів», що забезпечило значне їх поширення як базових осередків із залучення учнівської молоді до практичної та дослідницької діяльності як у школах УРСР, так і всього Радянського Союзу.

У 80-х роках ХХ ст. позитивний досвід діяльності, створених на той час, Київської міської, Львівської, Кримської та Одеської малих академій наук школярів сприяв тому, що в 1983 році було прийнято Постанову Ради Міністрів УРСР «Про подальший розвиток дитячої технічної творчості в республіці». На її виконання було прийнято спільну Постанову Ради Міністрів «Про спільні заходи щодо створення і розвитку Малих Академій наук школярів при наукових центрах Академії наук школярів при наукових центрах Академії наук Української РСР». Цією постановою було затверджено перше Типове положення про Малу академію наук школярів, створено координаційно-методичну раду та затверджено її склад [4, 7].

Означені документи значно вплинули на подальший розвиток МАН. Поступово формувалася мережа її територіальних відділень, що діяли на базі комплексних і профільних позашкільних навчальних закладів. Зокрема до 1986 року хіміко-біологічні відділення з'явились у складі територіальних відділень у Донецькій, Дніпропетровській, Житомирській, Рівненській, Харківській областях і Мелітопольській міській МАН.

Важливим для Малої академії наук України та її наукових відділень став 1993 рік. На спільному засіданні колегії Міністерства освіти України та Президії Академії наук України від 22 грудня 1993 р. № 19/3-9 та № 351 [2, 8] було прийняте рішення про створення єдиної Малої академії наук України з територіальними відділеннями в кожному регіоні. На виконання означеного рішення до 2004 року територіальні відділення МАН були створені у 24 областях, АР Крим, містах Києві та Севастополі. Усі вони організовували роботу за відповідними напрямами, створюючи у своєму складі відповідні наукові відділення, зокрема й хіміко-біологічні. Такі територіальні відділення облас-

ного рівня керували роботою районних територіальних відділень, а також роботою наукових товариств учнів навчальних закладів. Поступово відбувалося формування мережі хіміко-біологічних відділень у всіх регіонах країни.

У лютому 1994 року Міністерство освіти України наказом від 11.02.94 р. № 35 затверджує Положення про Малу академію наук і наукові товариства учнів України [2, 13], а наказом від 22.02.94 р. № 45 ухвалює нову номенклатуру позашкільних навчальних закладів і запроваджує новий тип позашкільних закладів – Малі академії наук учнівської молоді [2, 61]. Згідно з Положенням Мала академія наук України розглядалася як творче об'єднання учнівської молоді, діяльність якого спрямована на забезпечення її інтелектуального розвитку, підготовку до активної діяльності в галузі науки та сприяє самовизначенню школярів у майбутній професії. Означений документ вперше окреслив функціональну структуру та організаційні принципи діяльності Малої академії наук, визначив організаційно-технологічні особливості навчально-виховного процесу, права та обов'язки слухачів. Наукове товариство учнів характеризувалося як творче об'єднання учнів, первинними осередками якого є науково-дослідницькі секції, гуртки, конструкторські бюро тощо [2, 14].

Для задоволення інтересів і потреб дітей у дослідницькій діяльності в різних галузях науки й техніки з 1994 року для учнів-членів МАН започатковується щорічне проведення Всеукраїнського конкурсу-захисту науково-дослідницьких робіт учнів з різних наукових напрямів. Завдання конкурсу передбачають підведення підсумків науково-дослідницької роботи учнів, пошук і підтримку обдарованих дітей, залучення інтелектуально та творчо обдарованої учнівської молоді до науково-дослідницької та експериментальної діяльності. Щорічне проведення заходу регламентується Положенням про проведення конкурсу-захисту науково-дослідницьких робіт учнів-членів МАН, що визначає перелік наукових відділень і секцій, у яких проводитиметься конкурс і затверджується відповідними наказами Міністерства освіти і науки України. Так, відповідно до наказу Міністерства освіти і науки України від 04.01.03 р. № 4 «Про проведення Всеукраїнського конкурсу-захисту науково-дослідницьких робіт учнів – членів Малої академії наук України у 2003 році» [6, 3] передбачалося 34 конкурсних напрями, сім із яких входили до складу хіміко-біологічного відділення (секції біології, психології, хімії, сільського господарства, медицини, екології, лісового господарства). А вже в 2012–2013 навчальному році згідно з наказом Міністерства освіти і науки України «Про проведення у 2012-2013 навчальному році Всеукраїнського конкурсу-захисту науково-дослідницьких робіт учнів – членів МАН України» [7, 4] конкурсних напрямів передбачалося 64, вісім із яких входили до складу хіміко-біологічного відділення, зокрема секції: загальної біології; медицини; біології людини; зоології та ботаніки; валеології; психології; хімії.

Важливим для подальшого розвитку й ефективного функціонування хіміко-біологічних відділень МАН стало започаткування роботи Всеукраїнської заочної біологічної школи (1997 р.) та Природничого ліцею (1998 р.) на базі Українського державного еколого-натуралістичного центру учнівської молоді [1, 45]. До роботи з обдарованими учнями в таких профільних очно-заочних школах залучалися вчені з науково-дослідних інститутів Національної Академії наук України, Національної аграрної академії України, Академії педагогічних наук; представники професорсько-викладацького складу провідних університетів, викладачі й методисти кафедри методики позакласної та позашкільної роботи Українського державного еколого-натуралістичного центру учнівської молоді, педагоги-практики позашкільних закладів еколого-натуралістичного спрямування. Для слухачів читалися проблемні лекції, проводилися семінарські заняття, практичні та лабораторні роботи, здійснювалось індивідуальне консультування учнів з їх науково-дослідницьких робіт.

Поступово МАН перетворюється на одну з ефективних форм пошуку, розвитку й підтримки обдарованої учнівської молоді в результаті чого постає необхідність у створенні її єдиного координаційного центру. У 2004 році на виконання Постанови КМУ України від 20 серпня 2003 року № 1301 «Про вдосконалення системи організації роботи з виховання дітей та молоді в позашкільних навчальних закладах» [8, 11] за ініціативою Президії МАН і за підтримки Міністерства освіти і науки України створюється державний позашкільний навчальний заклад Мала академія наук учнівської молоді, на який покладалися функції координації дослідницько-експериментального напряму позашкільної освіти. А згідно з наказом Міністерства освіти і науки України від 31.12.04 р. № 990 «Про вдосконалення діяльності Малої академії наук України» [1, 34] науково-методичне забезпечення дослідницько-експериментального напряму позашкільної освіти в хіміко-біологічному відділенні Малої академії наук здійснює Національний еколого-натуралістичний центр учнівської молоді.

У 2006 році Міністерство освіти і науки України наказом від 09.02.06 р. № 90 затверджує нове Положення про Малу академію наук учнівської молоді [3, 5], у якому висвітлені основні організаційно-технологічні засади діяльності МАНУМ, як позашкільного навчального закладу, його структурних підрозділів (відділів, гуртків, великих творчих об’єднань) для забезпечення ефективності навчально-виховної роботи, організованої за трьома навчальними рівнями за колективною та індивідуальною формами роботи; визначені повноваження Президії, методико-координаційної ради МАН України, педагогічної, методичної та учнівської рад МАНУМ; права та обов’язки всіх учасників навчально-виховного процесу.

У наукових відділеннях територіальних відділень, зокрема й хіміко-біологічному, навчальних закладах МАН України організовується навчально-

виховний процес відповідно до Типових навчальних планів позашкільних навчальних закладів, затверджених наказом Міністерства освіти і науки України від 22.07.08 р. № 676 «Про затвердження Типових навчальних планів для організації навчально-виховного процесу в позашкільних навчальних закладах системи Міністерства освіти і науки України» [3, 25]. З урахуванням вимог означеного документа наукові гуртки і секції хіміко-біологічних відділень територіальних відділень/закладів МАН України працюють за навчальними програмами, розробленими відповідно до впроваджених навчально-організаційних рівнів – початкового (ознайомлювального), з тижневим навантаженням 4–6 годин на тиждень; основного (навчально-дослідницького), з тижневим навантаженням 4–12 годин на тиждень; вищого (науково-дослідницького, з тижневим навантаженням 6–12 годин на тиждень). Такі програми дозволяють цілеспрямовано виявляти обдарованих учнів, здійснювати ранню професійну орієнтацію, організовувати індивідуальну роботу з ними. Кожна з них передбачає обов'язкове проведення занять, направлених на загальний розвиток учнів; надання додаткової інформації з різних галузей науки; колективну й індивідуальну роботу з обдарованою учнівською молоддю.

Сам навчально-виховний процес у наукових гуртках і секціях хіміко-біологічних відділень МАН направлений на розвиток і підтримку інтелектуально обдарованої учнівської молоді; оволодіння поглибленими знаннями в галузях природничих, медичних, сільсько-господарських наук шляхом залучення до науково-дослідницької діяльності; задоволення потреб у професійному самовизначенні та творчій самореалізації. За цих умов використовуються як групові, так і індивідуальні форми роботи з учнями.

Згідно з Положенням про порядок організації індивідуальної та групової роботи в позашкільних навчальних закладах, затвердженим наказом Міністерства освіти і науки України від 11.08.04 р. № 651 [3, 20], навчально-виховний процес в учнівських творчих об'єднаннях наукових відділень МАН України, зокрема й хіміко-біологічному здійснюється диференційовано (відповідно до віку дітей, їх індивідуальних можливостей, інтересів, нахилів, здібностей, стану здоров'я) та з використанням різноманітних організаційних форм роботи: гурткової, секційної, клубної, заочних і очних шкіл з організацією сесійних зборів і консультацій для учнів, індивідуальних занять, лекцій, конференцій, семінарів, курсів, змагань, зльотів, олімпіад, турнірів, конкурсів, оглядів, виставок, оздоровчих зборів, експедицій, екскурсій, практичної роботи в лабораторіях, на навчально-дослідних земельних ділянках, теплицях, майстернях, а також з використанням інших форм, передбачених статутами закладів.

У 2009 році позашкільний навчальний заклад Мала академія наук учнівської молоді отримує статус подвійного підпорядкування -

Міністерству освіти і науки України та Національній академії наук України. Сам заклад відповідно до Постанови Кабінету Міністрів України від 03.02.2010 р. № 88 «Про вдосконалення роботи з талановитими дітьми» змінює свою назву на Український державний центр «Мала академія наук України» [5, 64]. Пізніше на виконання Указу Президента України від 30.09.2010 р. № 927/2010 «Про заходи щодо розвитку системи виявлення та підтримки обдарувань і талановитих дітей та молоді» [2, 183] Український державний центр «Мала академія наук України» отримав статус національного та був перейменований на Національний центр «Мала академія наук». Усе це значно активізувало процес формування мережі регіональних малих академій наук учнівської молоді з хіміко-біологічними відділеннями в їх складі, вплинуло на вдосконалення освітньо-виховного процесу в них.

Сьогодні наукові відділення МАН України продовжують інтенсивно розвиватися, охоплюючи ті, що існують, і розробляючи нові напрями роботи з обдарованою учнівською молоддю. Зокрема НЦ «Мала академія наук України» є засновником і організатором багатьох міжнародних і всеукраїнських освітніх проектів: «Всеукраїнські заочні профільні школи МАН України»; «Українсько-німецький дитячий університет»; «Літо Інтелекту»; постійно діючий виїзний лекторій-практикум «Наука XXI століття: перспективні напрями розвитку»; «Інтернет – турнір із природничих дисциплін» та ін. Активно залучає учнівську молодь до конкурсної діяльності, ефективно працює в плані міжнародного співробітництва щодо організації науково-дослідницької діяльності обдарованих дітей, проведення ними наукових досліджень у різних галузях природничих і технічних наук за участю провідних учених України та країн зарубіжжя.

Висновок та перспективи подальших наукових розвідок. Аналіз 60-тирічного досвіду функціонування Малої академії наук України дає підстави для висновку про наявність сформованої і досить потужної нормативно-правової бази, що регламентує її діяльність як важливого сегмента вітчизняного освітнього простору; доводить пріоритетність цього вектора державної політики на сучасному етапі розвитку суспільства.

Нормативне забезпечення хіміко-біологічних відділень МАН направлене на зміцнення організаційно-функціональних засад їх діяльності і включає документи, що стосуються створення та функціонування МАН України як складової позашкільної освіти та документи, що визначають напрями і порядок діяльності сучасної освітньої системи МАН України, її територіальних відділень і закладів.

Подальшого дослідження потребують проблеми змісту діяльності хіміко - біологічних відділень МАН.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вербицький В.В. Формування практичного розуму цілеспрямованого учня (з досвіду сталого розвитку позашкільної еколого-натуралістичної освіти) / В.В. Вербицький. – К. : Деміург, 2002. – 232 с.

2. Вісник Малої академії наук України / відп. за вип. В.С. Калита. – К. : Український державний центр туризму і краєзнавства учнівської молоді, 1998. – № 1. – 70 с.

3. Збірник документів щодо організації дослідницько-експериментального напряму Ч. ІІ / [упоряд.: С. Лихота, Л. Панчук, І. Шевченко ; відп. за вип. О. Лісовий]. – К. : ТОВ « СІТІПРІНТ», 2013. - 230 с.

4. Ковбасенко Л. І. Становлення Малої академії наук України / Л. І. Ковбасенко // Обдарована дитина. – 2003. – № 4.– С. 6–12.

5. Лісовий О. Мала академія наук України у формуванні інтелектуального потенціалу нації / О. Лісовий // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2012 – № 2 – С. 59–66.

6. Наказ МОНУ від 04.01.03 р. № 4 «Про проведення Всеукраїнського конкурсу-захисту науково-дослідницьких робіт учнів - членів Малої академії наук України у 2003 році»: [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
http://man.gov.ua/ua/resource_center/normative_legal_base/all/290.

7. Наказ МОНУ від 22.01.13 р.№ 44 «Про проведення Всеукраїнського конкурсу-захисту науково-дослідницьких робіт учнів – членів Малої академії наук України у 2012-2013 навчальному році»: [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
http://man.gov.ua/ua/resource_center/normative_legal_base/all/100.

8. Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні: Указ президента України від 04.07.05.р. № 1013/2005 // Уряд. Кур'єр. – 2005. 7 лип. - № 123. – С. 11.

9. Чубар Б. С. Школа искателей: рассказ о Малой академии наук Крыма / Б. С. Чубар. – М. : Педагогика, 1989. – 224 с.

РЕЗЮМЕ

Сёма С. А. Нормативное обеспечение деятельности химико - биологических отделений Малой академии наук Украины.

Статья посвящена проблеме нормативного обеспечения деятельности Малой академии наук Украины, в частности ее химико-биологических отделений, как учебно-творческих центров, обеспечивающих организацию ученических научных исследований в области естественных, медицинских и сельскохозяйственных наук.

На основе анализа шестидесятилетнего опыта функционирования Малой академии наук, автор статьи раскрывает содержательные аспекты наиболее важных нормативных документов, дающих возможность активно внедрять идеи работы с интеллектуально одаренной учащейся молодежью в научных кружках и секциях химико-биологических отделений МАН. Сделан вывод о достаточно высоком уровне нормативного обеспечения МАН в целом и ее научных отделений в частности.

Ключевые слова: *Малая академия наук, химико-биологические отделения МАН, нормативно-правовая база.*

SUMMARY

Syoma S. Regulatory support for the activities of chemical and biological departments of Minor Academy of Sciences of Ukraine.

The article is devoted to the problem of regulatory support activities of chemical and biological departments of Minor Academy of Sciences of Ukraine.

The author analyzes sexagenarian experience of Minor Academy of Sciences of Ukraine and describes it as the socio-pedagogical model and the educational system, to form creative abilities of pupils in the process of research work.

The author focuses the attention on the chemical and biological departments of Minor Academy of Sciences, which provides the organization of pupils' research in the natural, medical and agricultural sciences.

The purpose of the article is the analysis of regulatory support of activities of chemical and biological departments of Minor Academy of Sciences of Ukraine. During research the author reveals the documents, which promote the implementation of ideas of work with intellectually gifted pupils in scientific circles and sections of the chemical and biological departments of Minor Academy of Sciences.

The researcher characterizes basic normative documents for the organization of educational process, namely: Decrees of the President, resolutions of the Government, board decisions, instructions, letters of the Ministry of Education and Sciences of Ukraine and so on.

Important are commandments of the Ministry of Education and Science of Ukraine «On the competition of research of pupils-members of MAS», «On the training programs for Minor Academy of Sciences of Ukraine», «On the individual form of teaching», others.

In conclusion the author stresses that each stage of development of Minor Academy of Sciences of Ukraine determines its regulatory framework. This base expanding every year and now Minor Academy of Sciences of Ukraine and its research department have a high level of regulatory support.

This allows pupils get acquainted with the achievements of science and technology, and develop creative thinking, realizing the desire for scientific research, acquire research skills while studying in the Minor Academy of Sciences of Ukraine.

So designing models of development of intellectually gifted children in Ukraine still continues; so the important task is to create a regulatory support basis of the problem.

***Key words**: Minor Academy of Sciences, chemical-biological branch of MAS, normative-legal base.*

РОЗДІЛ ІІІ. ПРОБЛЕМИ ІСТОРІЇ ОСВІТИ ТА ЗАГАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

УДК 37.07:371.1.07:371.47.022

І. І. Гавриленко
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ФІНАНСОВО-ГОСПОДАРСЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ А. МАКАРЕНКА – ЗАВІДУВАЧА ТРУДОВОЇ КОЛОНІЇ ім. М. ГОРЬКОГО

Стаття присвячена проблемі фінансово-господарської діяльності керівника сучасного ЗНЗ, що нині ускладнюється соціально-економічною кризою. На переконання автора, вирішенню піднятої проблеми має сприяти вивчення досвіду тих керівників, успіх управління освітнім закладом яких став можливим за рахунок ефективного вирішення матеріальних проблем. До таких керівників належить А. Макаренко.

Розкриттю сутності фінансово-господарської діяльності А. Макаренка в період завідування Трудовою колонією ім. М. Горького сприяли вивчення й аналіз творчої спадщини завідувача колонії, праць макаренкознавців і архівних матеріалів.

***Ключові слова**: А. Макаренко, Трудова колонія ім. М. Горького, фінансово-господарська діяльність, управлінська діяльність, керівник, загальна освіта, навчально-вихований заклад, навчально-виховний процес, матеріально-технічне забезпечення.*

Постановка проблеми. Однією зі складових змісту управлінської діяльності керівника загальноосвітнього навчального закладу (ЗНЗ) є фінансово-господарська діяльність (В. Звєрєва, Н. Пономарьова, Л. Сиромятникова та ін.). Виокремленню означеного виду діяльності сприяла необхідність вирішення керівником фінансово-господарських питань, пов’язаних із функціонуванням школи й усіх підсистем як господарської одиниці, експлуатацією шкільної будови, наявність у шкільному колективі навчально-допоміжного й обслуговуючого персоналу.

Нині масштаби та складність цієї діяльності визначаються введенням у життя школи самофінансування і нових економічних відносин, розширенням її зовнішніх зв’язків, а тому здійснення фінансово-господарської діяльності потребує від керівника спеціальних знань і вмінь, науково обґрунтованого підходу до її здійснення. Ускладнюється фінансово-господарська діяльність керівника ЗНЗ надзвичайною соціально-економічною кризою в державі. У такому разі актуальним стає вивчення досвіду тих керівників освітніх закладів, яким вдалось у складних соціально-економічних умовах успішно здійснювати управління за рахунок ефективної фінансово-господарської діяльності. До таких керівників належить А. Макаренко.

Аналіз актуальних досліджень. Діяльність А. Макаренка в часи завідування Трудовою колонією ім. М. Горького своєю унікальністю привертає увагу теоретиків і практиків уже протягом століття. Період функціонування колонії та творчих пошуків її завідувача стали предметом спеціальних наукових досліджень Є. Балабановича, А. Бойко, І. Зязюна,

І. Козлова, І. Кривоноса, В. Кумаріна, Ф. Науменка, М. Ніжинського, Н. Тарасевич, А.Ткаченка, А. Фролова, М. Ярмаченка та ін. Завдяки роботі полтавських макаренкознавців нині маємо унікальну колекцію маловідомих і невідомих архівних документів, що розкривають нові та підтверджують уже відомі історичні факти становлення й розвитку колонії, особливості діяльності А. Макаренка в період із 1920 р. до 1928 р. Проте, аналіз наукових джерел засвідчив, що малодослідженим залишається аспект фінансово-господарської діяльності А. Макаренка – завідувача Трудової колонії ім. М. Горького.

Мета статті – розкрити сутність фінансово-господарської діяльності А. Макаренка – завідувача Трудової колонії ім. М. Горького.

Виклад основного матеріалу. Вивчення й аналіз спадщини А. Макаренка, праць макаренкознавців, архівних матеріалів дозволяє стверджувати, що досягнення успіхів Трудової колонії ім. М. Горького в межах свого освітнього призначення певним чином залежало від фінансово-господарської діяльності її керівника.

Відомо, що суспільно-політичні зміни, які відбувалися на початку XX століття, стали причиною економічної кризи на всій території колишньої Російської імперії. Тривалі революційні та воєнні дії протягом семи років зруйнували матеріально-технічну базу української промисловості, погіршили її кадрове забезпечення, з іншого боку, воєнно-комуністична політика призвела до дезорганізації господарських зв`язків. Зокрема, у 1921 р. валова продукція промисловості України складала лише 12 % довоєнного рівня, в Полтавській губернії, де розташовувалась колонія ім. М. Горького, – 13,8 %. У тяжкому економічному стані було сільське господарство, про що свідчить той факт, що валовий збір зернових культур у 1920 р. знизився порівняно з 1913 р. на 39 % [8, с. 13]. Саме на цей час припадає становлення Трудової колонії ім. М. Горького.

Насамперед, слід відзначити постійне прагнення А. Макаренка – завідувача колонії – підвищити рівень матеріально-технічного забезпечення закладу. Проте специфіка набуття матеріальних цінностей у колонії, яку можна виявити, полягає в їх педагогічному спрямуванні: це виступало своєрідною перспективою педагогічного характеру. А. Макаренко розумів, що охайний одяг, гарна бібліотека, відвідання театру тощо – усі ці близькі та далекі перспективи мали непрямий педагогічний вплив на вихованця, але були можливі за умови фінансово-матеріальної спроможності закладу. З метою подолання спочатку злиднів, у яких перебували колоністи, а згодом перешкод у процесі здійснення фінансово-господарських операцій, необхідних для досягнення педагогічних цілей, А. Макаренко значної уваги надавав покращенню матеріального стану приміщень закладу, організації та забезпеченню господарської діяльності в колонії.

Так, відомо, що будівлі колонії в с. Триби, яка розташовувалася на місці колишньої розгромленої колонії для правопорушників, були в непридатному для проживання стані. З прибуттям до колонії А. Макаренко оцінив матеріальні умови таким чином: «Матеріальні сліди колонії були малопомітними. Найближчі сусіди перевезли й перенесли у власні сховища, що називаються клунями, все те, що могло бути виражено в матеріальних одиницях: майстерні, комори, меблі. Між усіляким добром було вивезено навіть фруктовий сад. Утім, у всій цій історії не було нічого, що нагадує вандалів. Сад було не вирубано, а викопано і десь знову насаджено, шибки в будинках не розбито, а обережно вийнято, двері не висаджено гнівною сокирою, а по-господарськи знято з петель, печі розібрано по цеглинці. Лише буфетна шафа в колишній квартирі директора залишилася на місці» [4, 10].

Отже, за колонією у с. Триби, крім розграбованих приміщень, не придатних до життя, Губернським виконавчим комітетом було закріплено 12 десятин поля, 5 десятин городу, інші 85 десятин – молодий сосновий ліс, який на той час був у володінні Лісоуправління. Проте навіть ці невеликі ділянки землі, відведені колонії, були малопридатними для обробки й вирощування сільськогосподарських культур (для забезпечення колоністів хоча б найнеобхіднішими продуктами харчування) через її виснаженість і занедбаність у роки громадянської війни й післявоєнної розрухи [8, 113].

Надто скрутне матеріальне становище колонії тривало близько півтора року. А. Макаренко писав: «... усі наші колоністи були так одягнені, що їм міг би позаздрити будь-який артист, який виконує роль мірошника в «Русалці». На ногах у дуже небагатьох колоністів були черевики, більшість же обгортала ноги онучами і зав’язувала мотузками. Але і з цим останнім видом взуття в нас були постійні кризи» [4, 20].

У листі колеги А. Макаренка – Є. Григорович, надісланому сумським прихильникам макаренківської спадщини (зберігається в кімнаті-музеї Сумського державного педагогічного університету ім. А. С. Макаренка, Україна), описано турботу завідувача про задоволення потреб колонії: «Майже щодня з восьмої години ранку до восьмої години вечора на морозі, погано одягнений він мотався з однієї установи Полтави в іншу, з надією роздобути харчі й одяг для дітей, цвяхи, інструмент, скло і багато іншого для ремонту, папір, олівці, книжки для школи… усього не перерахуєш» [1].

Відзначимо, що А. Макаренко неодноразово звертався до органів управління освітою з проханням виділити гроші на придбання для колонії найнеобхіднішого: продуктів харчування, одягу, різних побутових речей. Однак, майже постійно отримував відмову, а іноді навіть відверте ігнорування. Це пов’язувалося з економічною кризою в країні та її неспроможністю фінансово утримувати подібні заклади, що діяли на території української держави у великій кількості.

Зокрема, в листі до М. Котельникова – інструктора установ для дефективних дітей Харківської, Полтавської і Донецької губерній – від 30 грудня 1922 року А. Макаренко писав: «Ми маємо 80 десятин землі, але ми навіть і подумати не можемо про якийсь капітал, основний капітал, без якого неможливо жодне господарство. Яким може бути господарство на 80 десятинах землі, якщо нам немає за що придбати керосин для освітлення десятка приміщень, а в губнаробразі нам кажуть: «Собак ловіть і жир топіть». Насправді ж, ми вже й не так далеко від такої форми самоокупності…» [5].

А. Макаренко розумів, що такі умови мало відповідали тим вимогам, які ставились Наркомосом України перед ним. Зокрема, необхідно було забезпечити повноцінну навчальну і позанавчальну роботу вихованців, самостійну навчальну роботу, клубні заняття; облаштувати приміщення під майстерні, медичний ізолятор; організувати працю вихованців [9]. Пізніше саме скрутне матеріальне становище навчально-виховних закладів А. Макаренко визначить одним із проклять усієї системи боротьби з безпритульністю і дитячою злочинністю [2, 75].

Проте, моніторинг стану отриманого об’єкта дозволив завідувачу колонії виявити реальні слабкі й сильні складові діяльності закладу та спрогнозувати можливість загрози щодо реалізації ідей виховання й перевиховання соціально занедбаної молоді. Таким чином, з’явився проект відбудови колишнього маєтку поміщиків Трепке (у с. Ковалівка), що знаходився неподалік від с. Триби та мав хоча й занедбані, зруйновані приміщення, але господарсько вигідну територію та прилеглі споруди (у т.ч. сад, річку, лук, паровий млин тощо). Кошторис витрат на облаштування даного маєтку під колонію (як і згодом маєтку в Куряжі) А. Макаренко складав власноруч, про що свідчать архівні документи [8; 9].

Долаючи матеріальні злидні, протягом перших двох років А. Макаренку вдалось організувати в колонії ім. М. Горького рентабельне сільськогосподарське виробництво тваринницького спрямування. У 1938 році в тексті лекцій про проблеми шкільного виховання А. Макаренко писав: «У колонії ім. М. Горького просто через потребу я поспішав перейти до виробництва. Це було виробництво сільськогосподарське [6, 181].

Уже в кінці 1922 року матеріальне становище в закладі значно покращилося. Так, в «Опитувальному листі» (дата заповнення – приблизно кінець 1922 року) А. Макаренко зазначав:

«… *Харчування дітей:* Їжа дається 3 рази в день: о 7, 12 та 6 год. Зараз відпускається на кожного колоніста по 2 ф. хліба та ф. крупи, 8 золотників масла, 4 золотника солі, 11/2 золотника цукру, іноді видається м’ясо. Із власного господарства колонія мала удосталь капусти, буряку, картоплі, молока (за виключенням часу перед отелення корів), до літніх робіт колонія здійснює запас сала, взимку ріжеться птиця, гуси та качки. Під час свят іноді ріжемо барана.

Одяг дітей: До сих пір завжди відчували гостру потребу в одязі. Нормально колонії потрібно мати по 2 робочих та 1 святковий костюм. Іноді такої норми вдається досягти, проте незадовільна якість одягу, а також та обставина, що випускникам колонія віддає найкращий одяг, натомість отримує вихованців виключно босих і неодітих, завжди вибиває нас із норми. Особливо рветься й псується одяг під час роботи в лісі (колонія до сих пір сама запасає для себе дрова в обсязі приблизно 20.000 пудів на рік), а також на полці та під час жнив. Колоністи тому мають вигляд обірваний, за виключенням святкових днів. Білизни порівняно достатньо – 3 зміни… Зі взуттям справа набагато гірше: черевики даються із дуже поганого матеріалу, в умовах роботи колонії вони зношуються іноді за декілька днів. Лише робота власної шевської майстерні допомагає більш-менш впоратися з нуждами, та все ж таки приблизно 20 % дітей босі» [8, 155–156].

У 1924 р. колоністи вже мали можливість гарно харчуватись і гарно одягатися, могли активно розширювати шкільне господарство, поповнювати бібліотеку, мали можливість побудувати й облаштувати гарну сцену. За отримані від продажу власної сільгосппродукції кошти було придбано інструменти для духового оркестру, кіноапарат, все те, що на початку 20-х років XX століття не могли собі дозволити ні за яким кошторисом [6, 181].

Відзначимо, що в умовах дитячих комун сільське господарство майже завжди було збитковим [6, 181]. А. Макаренку ж вдалося протягом двох років, і лише, зазначав він, завдяки винятковим знанням та вмінням агронома М. Фере (якого запросив на роботу в колонію), перейти до рентабельного господарства тваринницького напряму. Таке господарство, обладнане останніми новинками техніки, оснащене кормовою базою, приносило колонії великий дохід і дозволяло жити не просто нормально, а навіть заможно. Отже, для досягнення рентабельності господарської діяльності А. Макаренко здійснював: залучення кваліфікованого спеціаліста аграрної справи, обладнання господарства гарною технікою, впровадження передових технологій ведення господарства, оснащення кормовою базою.

Однак, гарно налагоджена господарська діяльність у колонії з часом стала причиною педагогічних проблем. Оскільки вирішення педагогічної проблеми розвитку колективу А. Макаренко завжди пов’язував із розвитком колективного господарювання, а в с. Ковалівка для цього умови були вичерпані, А. Макаренко в 1925 р. приймає рішення про переїзд колонії до Харківського округу, а саме про об’єднання з Курязькою колонією ім. 7 листопада. Стан останньої він описав у листі А. Горькому таким чином: «Важко уявити собі більший ступінь запустіння, господарчого, педагогічного, просто людського. Двісті дітей живуть, не вмиваючись, не знаючи, що таке мило й рушник, запаскуджують усе навколо себе, тому що немає нужників, відвикли від усякої подоби роботи й дисципліни» [7]. Розробляючи технологію переїзду до Куряжа, завідувач розумів, що вплинути на куряжан

треба не стільки словами й примусом, скільки створенням нових обставин, потрапляючи в які куряжани захотіли б змінитися. Ці обставини полягали в такому: власним прикладом залучити розхристану курязьку юрбу до облаштування елементарних умов життя й організацію їхньої праці. Таким чином, колонія (у 1926 р.) знову опинилася в тому стані, який вимагав боротьби зі злиднями, й перспективним у вирішенні проблеми було облаштування приміщень та налагодження господарської діяльності.

Якщо в полтавський період існування колонії ім. М. Горького (1920–1926 рр.) господарство було зорієнтоване на випуск продовольчої продукції, то після об'єднання із курязькою колонією (1926–1928 рр.) завідувач організував виробництво промислового типу: в оброблювальній майстерні виготовлялися у великих обсягах вулики особливої конструкції, ящики для знаряддя, меблі й інші вироби за замовленням споживачів.

Відзначимо, що вибір А. Макаренком промислового напряму виробничо-господарської діяльності в Куряжі можна пояснити двома причинами. В аспекті педагогічному – існувала необхідність переходу колонії до більш серйозного виробництва; в аспекті матеріальному – переїзд колонії під Харків – на той час столиці української республіки – відкривав абсолютно інші ринкові та виробничі можливості.

Згодом, з досвіду управління, зокрема, Трудовою колонією ім. М. Горького, А. Макаренко виведе шкалу, за якою необхідно здійснювати задоволення потреб матеріально-технічного облаштування навчально-виховного закладу. Дана ідея висвітлена педагогом у матеріалах до книги «Досвід методики роботи дитячої трудової колонії» (без дати, приблизно кінець 1932 – початок 1933 рр.): «1) Гарна споруда. 2) Необхідний мінімум запасів їжі та одягу. 3) Необхідний мінімум обстановки. 4) Гарні шкільні умови, меблі, посібники. 5) Бібліотека. 6) Гарні виробничі умови: станки, капітал, матеріали. 7) Відсутність потворних речей. 8) Гарні меблі та обладнання. 9) Прикрашення колонії» [3, 189]. Тобто, якщо в закладі вже є гарне шкільне та виробниче обладнання, що відповідають розробленому плану, необхідно розширювати бібліотеку, шкільні кабінети, а вже потім забезпечувати красиву обстановку. До тих пір, поки цього всього немає, необхідно утримуватися від дорогого одягу й різних прикрас побуту, а коли вже є гарний одяг, можна приступати до прикрашання помешкань та будівель колонії.

Висновки. Таким чином, фінансово-господарська діяльність А. Макаренка – завідувача Трудової колонії ім. М. Горького – полягала в забезпеченні навчально-виховного процесу в аспекті матеріально-технічного облаштування закладу, задоволенні особистісних фізичних та морально-психологічних потреб вихованців і працівників закладу з метою досягнення педагогічних цілей. Ефективність фінансово-господарської діяльності А. Макаренка стала можливою за рахунок економії, раціонального викорис-

тання фінансів, матеріальних та трудових ресурсів, мотивації колоністів, а також підприємницьких заходів у вирішенні матеріальних проблем.

ЛІТЕРАТУРА

1. Лист Єлизавети Федорівни Григорович від 5.03.1958 р. / Архів кімнати-музею А. С. Макаренка Сумського державного педагогічного університету ім. А. С. Макаренка.

2. Макаренко А. С. Доклад на заседании секции социального воспитания Украинского научно-исследовательского института педагогики / А. С. Макаренко // Педагогические сочинения : в 8-ми т. Т. 1 / сост. : Л. Ю. Гордин, А. А. Фролов. – М. : Педагогика, 1983. – С. 75.

3. Макаренко А. С. Опыт методики работы детской трудовой колонии (Материалы книги) / А. С. Макаренко // Педагогические сочинения : в 8-ми т. Т. 1 / сост. : Л. Ю. Гордин, А. А. Фролов. – М. : Педагогика, 1983. – С. 11–12.

4. Макаренко А. С. Педагогическая поема / А. С. Макаренко // Педагогические сочинения : в 8-ми т. Т. 3 / сост. : Л. Ю. Гордин, А. А. Фролов. – М. : Педагогика, 1984. – 512 с.

5. Макаренко А. С. Письмо М.Н. Котельникову / А. С. Макаренко // Педагогические сочинения : в 8-ми т. Т. 8 / сост. : М. Д. Виноградова, А. А. Фролов. – М. : Педагогика, 1986. – С. 11–12.

6. Макаренко А. С. Трудовое воспитание, отношения, стиль, тон в коллективе / А. С. Макаренко // Педагогические сочинения : в 8-ми т. Т. 4 / сост. : М. Д. Виноградова, А. А. Фролов. – М. : Педагогика, 1984. – С. 181.

7. Переписка А. С. Макаренко з А. М. Горьким (8 июля 1925 г. – февраль 1935 г.) / А. С. Макаренко // Педагогические сочинения : в 8-ми т. Т. 1 / сост. : Л. Ю. Гордин, А. А. Фролов. – М. : Педагогика, 1984. – С. 232.

8. Полтаська трудова колонія ім. М. Горького в документах і матеріалах (1920–1926 рр.) : у 2-х ч. Ч. 1 / за ред. дійсного члена АПН І. А. Зязюна. – Полтава, 2002. – 269 с.

9. Полтавська трудова колонія ім. М. Горького в документах і матеріаліх (1920–1926 рр.) : у 2-х ч. Ч. 2 / за ред. І. А. Зязюна. – Полтава, 2002. – 217 с.

10. Порадник по соціальному вихованню дітей / упоряд. Ценсоцвих Нарком освіти УСРР. – Х. : Всеукр. держ. вид-во, 1921. – 134 с.

РЕЗЮМЕ

Гавриленко И. И. Финансово-хозяйственная деятельность А. Макаренко – заведующего трудовой колонией им. М. Горького.

Статья посвящена проблеме финансово-хозяйственной деятельности руководителя современного общеобразовательного заведения, которая сегодня усложняется социально-экономическом кризисом. По мнению автора, решению этой проблемы должно способствовать изучение опыта тех руководителей, успех управления учебным заведением которых стал возможным за счет эффективного решения материальных проблем. К таким руководителям относят А. Макаренко.

Раскрытию сущности финансово-хозяйственной деятельности А. Макаренко в период заведования Трудовой колонией им. М. Горького способствовали изучение и анализ творческого наследия заведующего колонии, работ макаренковедов и архивных материалов.

Ключевые слова: *А. Макаренко, Трудовая колония им. М. Горького, финансово-хозяйственная деятельность, управленческая деятельность, руководитель, общее образование, учебное заведение, учебно-воспитательный процесс, материально-техническое обеспечение.*

SUMMARY

Havrilenko I. Financial and economic activity of A. Makarenko – head of the labor camp named after M. Gorky.

One of the components of the management activity essence of the educational institution manager is financial and economic activity. It is necessary to single out head issues related to the school and all its subsystems functioning, school building adjacent territory maintenance and teaching team and auxiliary staff activity.

At present, the scale and complexity of the activities are defined by self funding and self support of an educational establishment, its external relations, as well as the implementation of financial and business needs the manager has to possess special knowledge and skills, provide scientifically-based approach to the process of administration. Financial and economic activity of educational establishment manager is further complicated by extraordinary social and economic crisis in our country. So we see it urgent to study the experience of educational institutions managers who have managed successfully financial and economic activity under difficult socio-economic conditions. A. Makarenko is such a leader.

The urgency of the problems raised in the article led to the definition of the purpose of this article, which was as follows: based on the study and analysis of the heritage of A. Makarenko according to the research of his works, archival research results, research materials reveal the essence of financial and economic activity of A. Makarenko. The chronological boundaries of the study: 1920-1928 – period of A. Makarenko's management of labor camp named after M. Gorky.

As a result, the study was able to determine that the financial and economic activity of A. Makarenko in the specified chronological boundaries was aimed at providing educational process in terms of logistical arrangement of an institution, satisfying personal physical, moral and psychological needs of inmates and facility staff to achieve educational goals.

The author concludes that the effectiveness of financial and economic activity of A. Makarenko became possible by saving, rational use of financial, material and human resources, motivation of the members of the labour camp and also business activities in solving financial problems.

Key words: *A. Makarenko, labor camp named after M. Gorky, financial and economic activities, management activities, manager, general education, school, educational process, material and technical providing.*

УДК 37.013:572.9(477)

Н. А. Горбова

Таврійський державний агротехнологічний університет

КУЛЬТУРНО-АНТРОПОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ЕТНОПЕДАГОГІКИ В ГАРМОНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ: ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ

Досліджено історичні аспекти формування етнопедагогіки як культурно-антропологічного феномену в першій половині XX століття. Доведено важливість збереження побудованого культурно-освітнього простору в першій половині XX століття та необхідність імплементації культурно-антропологічних засад вітчизняної етнопедагогіки у зміст навчання й виховання. Акцентовано увагу на необхідності включення у зміст освіти культурно-антропологічних засад етнопедагогіки та доведено, що використання в навчально-виховному процесі культурно-антропологічних засад етнопедагогіки та етнопедагогічних принципів виховання сприятиме розвитку всесторонньо розвиненої, гармонійної особистості.

Ключові слова: *культурно-антропологічний підхід, етнопедагогіка, культуровідповідність, народне виховання, природовідповідність, культурно-освітній простір, культурно-антропологічні засади.*

Постановка проблеми. Розвиток і саморозвиток особистості, здатної вирішувати складні проблеми життя людини й особистості, потребують від гуманітарних, зокрема філософських, педагогічних наук таких теорій, концепцій та систем цілеспрямованого впливу на особистість, які б забезпечили людину, яка навчається, методологією творчого пошуку, механізмами подолання проблем, що склалися в системах «людина – природа», «людина – соціум», «Я – Іншій» тощо. Без належної культури та духовності суспільства й особистості, яка поєднує в собі, передусім, такі якості, як гуманність, толерантність, розуміння найвищих цінностей людини, повагу до людського життя, до громадян інших держав, суб'єктів інших націй, рас та репрезентантів різних культур, а також відрізняється самоповагою, шанобливим ставленням до рідної культури, успіх у глобальному поступі людства буде неможливим. Усунення глобальних кризових явищ потребує зростання освіченості, духовності та мудрості людини, формування яких, у свою чергу, висуває необхідність аксіологічної, етико-комунікативної, культурологічної, особистісно-творчої спрямованості навчання та виховання. Ці чинники й обґрунтовують актуальність даного дослідження.

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз наукової літератури свідчить, що філософсько-педагогічне обґрунтування етнопедагогіка одержала в спадщині Г. Сковороди, Т. Шевченка, І. Франка, О. Духновича, К. Ушинського та ін. Значну частину положень про народну педагогіку викладено в працях першої половини ХХ століття такими вченими, як С. Русова, Г. Ващенко, М. Грушевський, Ф. Вовк, М. Ковалевський, А. Кримський, І. Огієнко, Н. Заглада, І. Барташевський, О. Макарушка, А. Волошин, С. Сірополко, В. Сухомлинський, Ю. Дзерович, С. Килимник, О. Воропай та ін.

Виховний досвід українського народу прямо чи опосередковано знайшов відображення також у творчості майже всіх українських письменників, починаючи з кінця ХІХ – початку ХХ століття, зокрема, Г. Сковороди, І. Котляревського, Т. Шевченка, П. Куліша, Марка Вовчка, І. Нечуя-Левицького, Панаса Мирного, І. Франка, С. Васильченка, Н. Кобринської, Лесі Українки та низки письменників пізнішого часу.

Відомі діячі української культури (В. Гнатюк, М. Драгоманов, Ф. Колесса, О. Потебня) також активно популяризували матеріал з української етнопедагогіки, акцентуючи увагу на фольклорному масиві, а праці українських етнографів початку ХХ століття, зокрема, Йосипа і Данила Лепких, А. Малинки, А. Онищука, висвітлювали регіональні особливості народного виховання в Україні й містили чіткі та вичерпні описи складових родинної обрядовості.

Метою статті є визначення місця та ролі культурно-антропологічного підходу в етнопедагогічних дослідженнях учених і відомих діячів української культури першої половини ХХ століття.

Виклад основного матеріалу. У першій половині ХХ століття виховний потенціал народної педагогіки привертав активну увагу не лише українських просвітителів, а й видатних діячів культури. Так, зокрема, питання народності виховання розробляли українські просвітителі М. Костомаров, П. Куліш, М. Драгоманов, М. Грушевський, С. Русова, І. Огієнко, які наголошували на необхідності його впровадження у виховну практику. До важливих здобутків народної педагогіки відносили мову, усну народну творчість, народне мистецтво, традиції, звичаї, обряди, народні ігри, іграшки, сімейно-побутову культуру тощо й такі вчені, як В. Довбищенко, П. Дроб'язко, Р. Захарченко, П. Ігнатенко, М. Стельмахович, В. Стрельчук, Є. Сявавко, Д. Тхоржевський.

Так, зокрема, серед педагогів, які плідно працювали над культурно-антропологічним обґрунтуванням змісту та мети освіти не можна не звернутися до педагогічних ідей С. Русової, яка приділяла чимало уваги етнопедагогічній складовій процесу навчання і виховання в національній школі.

За С. Русовою, основні принципи, що виділяються в роботі педагога – принцип національної відповідності та принцип мовної відповідності, за допомогою яких можна вибудувати методологічну основу, що забезпечить включення учнівської молоді до національного і до світового культурного процесу. Аналіз педагогічних праць С. Русової показує, що вихідною цінністю розвитку особистості вчена вважала збереження людського життя у процесі адекватної взаємодії з природним довкіллям та оточенням, завдяки яким формується комплекс соціально-регулятивних цінностей (родина, національна історія і культура, повага до людини та її гідності, розуміння власного обов'язку, свободи та відповідальності перед оточенням тощо) [9, 83].

На думку вченої, ідея національної школи вже пустила міцне коріння в ґрунті всесвітнього виховання, адже намагання всіх народів забезпечити свою державну і культурну незалежність звертають до національної школи, яка є важливим фактором формування нації [9, 85].

Ідею про те, що націоналізацію школи не можна відділяти від демократичного розвитку сучасних народів, оскільки тільки вона остаточно утворює націю, поділяв і Я. Чепіга. Так, зокрема, на думку вченого, «корінь зла минулої освіти в Росії, а значить і в Україні, лежав у примусі й відсутності свободи в освіті кожного, зокрема народів, які мешкали на її території. Школа, яку відтворила імперіалістична політика, мала свої закони, методи й програми, обов'язкові для педагога й чужої дитини. Педагогіка мусила дотримуватись у школі вимог, указаних державою, і освіта мала відповідати цьому курсу. Устрій школи вилучував всякий поступ в освіті й обертав школу на мертве знаряддя авантюристської політики прибічників імперіалізму та деспотизму пануючого класу. І ми були свідками, як покоління за поколінням виховувалось

одноманітними засобами, програмами знань і методами. Еволюціонували народи у своїй культурі та природі, а трафаретна освіта зі всіма відтінками консервативності творила своє ганебне діло, поширюючи в масах народних до себе огиду і даючи настільки нікчемні плоди, що вони не виправдовували й тих злиденних коштів, які витрачалися на цю освіту державою» [12, 328].

Я. Чепіга з неприхованим смутком зазначав, що «примусова державна школа не встигала йти за вимогами часу й життям народу, а пленталась позаду їх; шкільна освіта губила свою цінність для народу, губила глибину і не спиралася на дух часу, ні на більш-менш культурний осередок народу. Шкільна адміністрація, призначена згори, не допомагала, а тільки гальмувала поступовий розвиток нашої освіти. Вона, втручаючись у шкільну працю, скасовувала самостійність шкільних інституцій і свободу існуючих у них педагогічних прийомів і ідей. Сваволя цих представників державної влади знищувала всяке змагання до поступової діяльності окремих навчальних закладів і педагогів. Самодіяльність у старій школі вважалася злочином проти держави. А без самодіяльності яке могло бути життя школи, які могли бути освітні здобутки? Це закляклість, з якої не могли вивести освіту ніякі міри, ніякі бічні зусилля окремих осіб, навіть талантів і геніїв, на шлях поступу і великої користі для народу та вселюдського добра. В російській школі був знищений педагогічний і моральний елемент. Так було на Московщині, а в нас і поготів: освіта тут дала одні пустоцвіти і викликала справедливі скарги і нарікання всіх верств нашого громадянства, народу і педагогів. І зло її було в її власній натурі, в природі й системі, в підвладності освіти інтересам державної політики і відсутності в ній свободи. Школа була непедагогічна, примусова і невільна» [12, 234].

Не зважаючи на складне становище національної школи зазначимо, що все ж етнопедагогічні здобутки зберігалися, перш за все, в умовах родинного виховання та закладів освіти, де працювали віддані національній ідеї люди. Помітного відродження та поширення вони набули на початку ХХ століття, особливо в період відновлення в Україні державності та проголошення Української Народної республіки. Уряд УНР докладав чимало зусиль, щоб відродити в українців віру в себе і повагу до всього свого рідного.

Серед визначних діячів зазначеного періоду виділялася постать І. Огієнка як міністра освіти та віросповідань, головного уповноваженого українського уряду. Учений був прихильником широко впровадження у виховний процес фольклору, національних звичаїв, які поділяв на родинні, релігійні та загальнонародні. Він наголошував, що ідеї й засоби етнопедагогіки мають лягти в основу розвитку національної системи освіти і виховання [7, 13].

Дослідник зазначав, що «Кожний народ ділиться на багато племен, що говорять більш-менш відмінними говірками чи наріччями. Говіркова мова ніколи не може бути мовою всенаціональною, – для цього кожний народ утворює собі особливу соборну літературну мову, спільну й

обов'язкову для всіх його племен. Літературна мова – це найцінніше й найважливіше знаряддя духовної культури та найміцніший цемент єдності народу, а тому всі народи оточують її найпильнішою опікою» [7, 3–5].

На початку ХХ століття, розглядаючи національний педагогічний ідеал, П. Каптерєв зазначав, що запозичення кращого іноземного педагогічного досвіду не сприяє формуванню повноцінної особистості, адже є лише половиною виховної справи. Учений засуджував освітню політику того часу, наголошуючи на тому, що реформована школа не тільки була позбавлена національного характеру, але й морального впливу на учнів. Така школа, на думку педагога, не мала належної основи і практичної сили, а навпаки, виявилася відірваною від культурного середовища суспільства « … наче рослина, пересаджена в інший клімат … » [4, 54].

П. Каптерєв був переконаний, що народний учитель завжди повинен залишатися вільним і самостійним діячем, що він не повинен керуватися методиками і програмами, складеними в дусі космополітизму. Називаючи такі недоліки шкільної освіти, як масовість та космополітизм, дослідник писав: «За тією програмою, за якою ми виховуємо і формуємо себе, з однаковим зусиллям можна виховати і китайця, і японця, і будь-якого іноземця» [4, 58]. На глибоке переконання вченого, не можна успішно досягти виховної мети, не звертаючи увагу на національне виховання.

В. Розанов також негативно ставився до ігнорування традицій вітчизняної культури та нехтування вимогами суспільства до освітніх установ. Учений вважав такі школи безперспективними та вказував на те, що держава повинна взаємодіяти з громадськістю, сім'єю, провідними вченими і діячами культури у процесах планування та проведення освітніх реформ [8, 58].

Метою освіти, на думку В. Розанова, є людська особистість, яка має бути сформована через сприйняття цінностей світової культури, які вона бачить через національну культуру. Учений наголошував, що у процесі здобуття знань про цінності світової і національної культури повинні застосовуватися принципи індивідуальності, цілісності та єдності типу вражень, які можуть бути реалізовані за умови збагачення змісту освіти традиціями вітчизняної культури [8, 23].

На думку В. Розанова, виховання є процесом особистісного переживання історії культури, у якому все, що є відкритим, зрозумілим попередніми поколіннями, стає метою особистих пізнавальних та моральних зусиль, і лише поступово до людини приходить усвідомлення духовної спадщини народу, його долі, традицій тощо [8, 34].

Активно підтримував ідею впливу культурного середовища на зростання особистості й Б. Кістяківський, який став тим мислителем, здатним поставити і висвітлити коло проблем щодо організації культурно-освітнього середовища і його впливу на виховання особистості. Учений підкреслював, що соціальні науки мають справу з людиною не тільки як із

продуктом природи, а й як із діячем і творцем культури. Дослідник неодноразово зазначав, що норми належного завжди присутні в мистецтві, літературі, культурних пам'ятках, які віддзеркалює особа в соціумі [5, 8].

Спираючись на висунутий дослідником принцип опори на належне, відзначимо, що у процесі виховання воно (належне) зосереджується в нормах і звичаях, виражених у культурі народу, зокрема в етнопедагогічних здобутках. Саме в цих нормах і звичаях виражається накопичений досвід теоретичного знання та практичні вимоги соціуму до вихованості й розвитку молоді.

Зазначене підтверджується думкою О. Субтельного, який засвідчував, що започаткування та розвиток шкільництва завжди представляли собою досить делікатне й важливе питання, адже українці завжди бажали, щоб окрім забезпечення дітей освітою, вчителі підносили національну свідомість і культуру [10, 486].

Розробляючи основи нової педагогіки, В. Вахтеров наголошував, що для того, аби наступні покоління могли піднятися на вищий щабель розвитку, їм потрібно передати все краще з отриманої культурної спадщини, приєднавши і здобутки останніх часів. Педагог указував, що необхідно «шляхом освіти і виховання зробити внутрішнім надбанням, втілити в плоть і кров, в переконання і вірування, в почуття і прагнення наших дітей все найбільш цінне з того, що придбане до теперішнього моменту в галузі мистецтва, науки, творчості, ідеалів розумового і морального розвитку» [2, 11].

На початку XX століття в культурно-антропологічній парадигмі освіти продуктивно розроблялися її аксіологічні пріоритети. Так, зокрема, П. Каптерєв, М. Рубінштейн, В. Сорока-Росинський, П. Девін відстоювали такі загальнолюдські цінності в освіті, як наука, об'єктивне знання, істина, а з іншого боку – підкреслювалася необхідність насичення всіх аксіологічних категорій народними звичаями, національними особливостями мислення, психології, тобто менталітетом країни.

Як зазначає М. Богуславський, передбачалося замінити «вибухонебезпечне» поняття «національна школа» терміном «народна школа» з визнанням пріоритетності в ній загальнолюдських цінностей [1, 102].

Національна освіта в цей час бачилася виразникам культурно-антропологічної парадигми не в обмеженні рамок змісту історичною традицією й культурною спадщиною народу, а, навпаки, у наповненні її цінностями світової культури, у спрямованості в майбутнє, у формуванні ставлення до неї підростаючих поколінь як до фактора прогресивного розвитку країни. Освіта трактувалася як своєрідний міст, що з'єднує різні покоління й народи [1, 98].

У межах культурно-антропологічного підходу була вироблена аксіологічна концепція, що обґрунтовувала цінність незамкнутої національними межами загальної освіти, надавала їй перспективного

характеру і завдяки опорі на загальнолюдські цінності могла б привести до формування патріота, але не націоналіста.

Істотним внеском представників схарактеризованого напряму в теорію педагогічної аксіології як особливої галузі знання, на думку М. Богуславського, стало вибудовування й розкриття ними її поняттєво-термінологічного апарата (об'єктивне знання, істинна наука) та спроба визначити гносеологічні, філософські основи низки провідних дефініцій (стиль нації, дух народу) [1, 75].

Початок 20-х років XX століття характеризувався кардинальною трансформацією аксіологічних пріоритетів в освіті, що обумовлювалося зміною базових соціокультурних цінностей. На зміну таким поняттям, як самодержавство, православ'я та народність (смиренність) були проголошені нові аксіологічні домінанти: партія, комунізм, пролетарський інтернаціоналізм, що, природно, найбезпосереднішим чином позначилося й на розумінні освітніх цінностей, які превалюють у даній політичній моделі. Це було пов'язано з тим, що історично скрізь правляча еліта оголошувала цінностями ті орієнтації, які сприяли збереженню й зміцненню її влади. Суб'єкти освіти примусово діяли в жорстко визначеній зверху морально-інтелектуальній системі координат [1,109].

Але все ж, не зважаючи на ці процеси, з кінця 1922 року в суспільстві здійснювався процес повернення до україномовного навчання, видання книжок та журналів українською мовою, що, безперечно, сприяло певному культурному відродженню. Політична лінія була спрямована на опанування українською культурою всіма групами населення, насамперед, пролетаріатом, що здійснило винятково важливий вплив на підростаюче українське покоління.

Курс на українізацію, який був визнаний правильним лютневим пленумом ЦК КП(б)У у 1925 році, також позитивно позначився на відродженні освіти національних меншин, що проживали в Україні. Політика українізації включала питання опори на багатовіковий досвід українців у різних сферах життя, збереження національних святинь, охорони історико-культурних заповідників тощо. Зазначимо, що в центрі уваги культурних та освітніх діячів перебували саме етнонаціональні цінності.

Усі зміни, що відбувались у культурному житті на початку XX століття, активно сприяли цілеспрямованому дослідженню змісту народної педагогіки. Так, зокрема, у 1926 р. з'являється книжка Г. Виноградова «Народная педагогіка», де автор наголошує на необхідності її наукового вивчення та дає визначення народної педагогіки як суми знань і вмінь, сукупності навичок і прийомів, застосовуваних для формування особистості. У 1929 р. побачила світ монографія Н. Заглади «Побут селянської дитини», у якій міститься аналіз значного масиву фактичного матеріалу щодо виховання дітей від раннього до підліткового віку. У дослідженні вчена предметом свого

наукового пошуку обрала зміст та особливості життєдіяльності сільської дитини 20–30-х рр. XX ст., її роль і місце в родині та громаді. Завдяки здійсненим нею описам та оцінкам українська наука впритул підійшла до розуміння такої актуальної й на сьогодні проблеми, як статевовікова стратифікація, а також виробленню методологічних засад для дослідження змісту та засобів етнопедагогіки [3, 108].

Велике значення для розвитку української етнопедагогіки, особливо в окресленні її методологічних засад, має фундаментальна двотомна праця «Украинский народ в его прошлом и настоящем», створена протягом 1914–1916 рр. за участю таких видатних учених, як Ф. Вовк, М. Грушевський, М. Ковалевський, Ф. Корш, А. Кримський, М. Туга-Барановський, О. Шахматов та ін.

Наприкінці 30-х років XX століття процесу українізації чинилася значна протидія. Почалися масові репресії проти української інтелігенції, а особливо освітньо-педагогічних кадрів. Їх зазнали такі визначні постаті, як: М. Грушевський, С. Єфремов, М. Яловий, Лесь Курбас та ін. Були випадки самознищення через несприйняття масового терору (М. Хвильовий, М. Скрипник). Справедливо вказано у книзі В. Тригубенка та Л. Нестеренко «Освіта і педагогічна думка в Києві за 1000 років» (2002 р.), що репресії 30-х років були не єдиним страшним ударом по освіті Києва й усієї України [11, 369].

Загалом у роки Радянської влади розвиток етнопедагогіки значно послабився, адже на цьому процесі особливо позначився сталінський період з гоніннями на представників педологічної науки, людей із національними ідеями, загалом, кращих представників інтелігенції.

По-різному розвивалися етнопедагогічні ідеї в довоєнний і воєнний періоди, адже давні етнопедагогічні надбання були поза ідеологією партії та уряду. Як зазначає В. Мосіяшенко, в усіх діяннях істинних українців прослідковувалися напрацьовані попередниками якості: відданість своїй Батьківщині, землі, родині, мужність і відвага в боротьбі за справедливість, віра в неминуче торжество правди. Це свідчило про велику силу етновиховання, насамперед, у родинах, які свято дотримувалися найблагородніших моральних ідей, здавна визнаних нашим народом [6, 123].

Незважаючи на важкий історичний шлях етнопедагогіки, варто вказати, що ідея впровадження в зміст освіти національного компонента як важливого складника для формування поколінь освічених і культурних патріотів була основним положенням педагогічної концепції багатьох вітчизняних педагогів першої половини XX століття.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Проведений аналіз педагогічних ідей першої половини XX століття актуалізує звернення до педагогічної антропології як сфери наукового знання в зазначеному контексті пов’язане з потребою в глибокому розумінні сутності людини, її особливостей і можливостей, а культурно-

антропологічний підхід розглядається як одна з найважливіших методологічних основ педагогіки та етнопедагогіки зокрема, що дозволяє повною мірою зрозуміти й представити різні особливості педагогічних ідей і теорій, а також практики минулих часів.

Культурно-антропологічний підхід виступає методологічною основою етнопедагогіки, центральною ідеєю якого є природне обґрунтування процесу виховання. Процес становлення й розвитку культурно-антропологічного підходу до виховання носить динамічний характер і полягає в постійному збільшенні теоретичних і практичних знань, що включають концептуальні основи (центральні ідеї, принципи, закономірності й поняття), зміст і методику виховання.

Становлення й розвиток культурно-антропологічних поглядів на виховання в першій половині ХХ століття йшло нерівномірно й залежало від різних соціальних факторів або переваг тих чи інших наукових поглядів у теорії педагогіки. Але в цілому, виховання з позицій культурно-антропологічного підходу розглядається як синкретичний процес, у який включена людина будь-якого віку й рівня розвитку. Це дає можливість ставитися до виховання і як до природженого обов’язку людини, і як до специфічно людського способу буття, і як спеціальної діяльності, що має надзвичайну цінність.

Виховний процес, побудований на основі культурно-антропологічного підходу, постає як процес саморозвитку, самореалізації, самовизначення людини, спрямований на створення умов для розвитку природних сутнісних сил вихованця. Особливу роль в організації цього процесу відіграє етнопедагогічна спадщина.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів порушеної проблеми, відкриває перспективи нових наукових розвідок, що сприятимуть інтеграції наукових ідей, поглядів, принципів, форм і методів у сучасний зміст освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Богуславский М. В. Аксиологические приоритеты культурно-антропологической парадигмы в отечественной педагогике первой трети ХХ века [Электронный ресурс] / М. В. Богуславский. – Режим доступа : http://www.bimbad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=485&binn_rubrik_pl_articles=102

2. Вахтеров В. П. Основы новой педагогики / Василий Порфирьевич Вахтеров. – М. : Т-во И. Д.Сытина, 1913. – 583 с.

3. Заглада Н. Побут селянської дитини : матеріали до монографії с. Старолісся / Н. Заглада. – К., 1929. – 180 с.

4. Каптерев П. Ф. Новая русская педагогия, ее галвнейшие идеи, направления и деятели / Петр Федорович Каптерев. – Изд. 2-е доп. – СПб. : Книжн.склад «Земля», 1914. – 211 с.

5. Кистяковский Б. А. Избранное : в 2-х ч. – Ч.1 / Богдан Александрович Кистяковский ; [сост., автор вступ. ст. и коммент. А. Н. Медушевский]. – М. : Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2010. – 656 с.

6. Мосіяшенко В. А. Українська етнопедагогіка : навч. посіб. / В. А. Мосіяшенко. – Суми : ВТД « Університетська книга», 2005. – 276 с.

7. Огієнко О. І. Українська культура. Коротка історія культурного життя українського народу: Курс, читаний в українському народному університеті / О. І. Огієнко. – К., 1918.

8. Розанов В. В. Народная душа и сила национальности / Василий Васильевич Розанов ; Сост., предисл., указ имен и прим. А. В.Белова / Отв. ред. О. А. Платонов. – М. : Ин-т русской цивилизации, 2012. – 992 с.

9. Русова С. Ф. Національна школа / Софія Федорівна Русова // Вибрані педагогічні твори : У 2 кн. / [за ред. Є. І. Коваленко ; упоряд. Є. І. Коваленко, І. М. Пінчук]. – К. : Либідь, 1997. – Кн.1.

10. Субтельний О. Україна: Історія. [уч. пос.] / Орест Субтельний. – К. : Вид-во «Либідь», 1993. – 720 с.

11. Тригубенко В. В. Освіта і педагогічна думка в Києві за тисячу років : навчальний посібник / В. В. Тригубенко, Л. С. Нестеренко. – К. : ТОВ «Кадри», 2002. – 369 с.

12. Енциклопедія українознавства. У 10-х томах. / Головний редактор Володимир Кубійович. – Париж ; Нью-Йорк : Молоде життя, 1954–1989.

13. Чепіга Я. Ф. Вибрані педагогічні твори : навчальний посібник / упор., науковий редактор Л. Д. Березівська / Інститут педагогіки АПН України. – Харків : «ОВС», 2006. – 328 с.

РЕЗЮМЕ

Горбова Н. А. Культурно-антропологические основы этнопедагогики в гармонизации учебного проесса: исторический аспект.

Исследованы исторические апекты формирования этнопедагогики как культурно-антропологического феномена в первой половине XX столетия. Доказана важность сохранения сформированного культурно-образовательного пространства в первой половине XX столетия и необходимость имплементации культурно-антропологических основ отечественной этнопедагогики в содержание обучения и воспитания. Акцентировано внимание на необходимости включения в содержание образования культурно-антропологических основ этнопедагогики и доказано, что использование в учебно-воспитательном процессе культурно-антропологических основ этнопедагогики и этнопедагогических принципов воспитания будет способствовать развитию всесторонне развитой, гармоничной личности.

Ключевые слова: *культурно-антропологический поход, этнопедагогика, культуросообразность, народное воспитание, природосообразность, культурно-образовательное пространство, культурно-антропологические основы.*

SUMMARY

Horbova N. Cultural-anthropological foundations of ethno-pedagogy in harmonization of educational space: historical aspect.

The actuality of the research is caused by the problem of human-commensurability of education, science and cognition of the personality, which is not only immediately connected with the dominant humanistic tendencies of modern pedagogical process, but directs it towards the creation of the conditions for full-fledged life of a personality who is learning. Ethno-pedagogy as a science which researches the peculiarities of folk pedagogy, studies folk's experience in learning and upbringing of rising generation, correlates it with general tendencies of education and explores their compliance with the modern tasks of education plays an important role in this process.

Full-fledged reformation of educational systems, national system of education in Ukraine, in particular, modernization of school are impossible without taking into consideration the achievements of folk education, its traditions and ethno-pedagogical foundations which do not

only favour learning and awareness of folk educational experience but also raise the level of spirituality in youth and revive matrix foundations of cultural growth of a human.

Scientific comprehension of ethno-pedagogy as a component of national culture and its interaction with other socio-cultural factors can serve as an effective source of national self-awareness of Ukrainian national idea and harmonization of cultural-educational space.

In the given work the role of ethno-pedagogy as a cultural-anthropological phenomenon in the formation of the holistic harmonious personality has been studied and the importance of building cultural-educational space on the bases of the revival of national awareness and respect for folk traditions which is enabled due to the implementation of cultural-anthropological foundations of national ethno-pedagogy into the content of learning and upbringing has been proved. The attention is focused on the necessity to include cultural-anthropological foundations of ethno-pedagogy into the content of education and the fact that the use of cultural-anthropological foundations of ethno-pedagogy and ethno-pedagogical principles of upbringing will favour the development of thoroughly developed harmonious personality has been proved.

Key words: *cultural-anthropological approach, ethno-pedagogy, cultural conformity, folk upbringing, natural conformity, cultural-educational space, cultural-anthropologic foundations.*

УДК 373.018.523(091)(477)

Г. І. Іванюк
Педагогічний інститут
Київського університету імені Бориса Грінченка

ДИФЕРЕНЦІЙОВАНИЙ ПІДХІД ДО ПЕРІОДИЗАЦІЇ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАСАД РОЗВИТКУ СІЛЬСЬКОЇ ШКОЛИ УКРАЇНИ

У статті подано авторську концепцію диференційованого підходу до студіювання та періодизації соціально-педагогічних засад розвитку сільської школи України другої половини ХХ століття. Сільська школа розглядається як соціально-педагогічне явище. Визначальними щодо розвитку сільської школи є запити суспільства на підготовку учнів до праці та життєдіяльності в різних суспільних сферах. Сутність змін мети, змістово-методичного забезпечення, шкільної мережі та фахової підготовки вчителя змінювалися відповідно до освітніх парадигм. Ця ідея є визначальною щодо з'ясування сутності зовнішньої та внутрішньошкільної диференціації, що уможливило з'ясування особливостей соціально-педагогічних засад розвитку сільської школи в означених хронологічних межах.

Ключові слова: *сільська школа, диференційований підхід, періодизація, період, етап, соціально-педагогічні засади, розвиток.*

Постановка проблеми. Дослідження періодизації соціально-педагогічних засад розвитку сільської школи України перебуває у двох площинах і стосується радянської доби (друга половина 50-х – 1991-й рік) та становлення системи освіти в незалежній Україні (1991–1999 рр.). Особливості розвитку сільської школи України розглядаються в контексті загальних трансформаційних тенденцій, що мали місце в системі загальної середньої освіти.

Диференційований підхід до вивчення та періодизації соціально-педагогічних засад розвитку сільської школи України другої половини 50-х – 90-х років ХХ століття ґрунтується на розумінні сутності нормативно-знаннєвої

парадигми та зовнішньої диференціації мети, завдань, змісту, методів навчання й виховання учнів, структур загальноосвітніх шкіл за радянського часу; особистісно орієнтованої парадигми освіти учнів з часу незалежності України та внутрішньошкільної диференціації.

Аналіз актуальних досліджень. Окремі аспекти української історико-педагогічної думки з давніх часів порушено у наукових доробках українських учених, а саме: конкретно-історичний, порівняльно-історичний, ретроспективний аналіз педагогічних явищ і фактів, класифікація фактичного матеріалу і теоретичних узагальнень (О. Любар, М. Стельмахович, Д. Федоренко) [10, 17]. Окремі аспекти систематизації внеску педагогів у розвиток педагогічної думки та її періодизації розкрито в сучасних працях (В. Гомоннай [3], Я. Бурлака, Ю. Руденко [2, 7–13]).

Для виокремлення критеріїв періодизації розвитку сільської школи в соціально-педагогічному контексті другої половини 50-х – 90-х років XX ст., важливими є дослідження сучасних учених, що розкривають підходи й показники періодизації педагогічної думки в Україні (О. Сухомлинська [12], Н. Гупан [6]), розвиток школи в умовах реформування системи освіти (Л. Березівська [1], В. Курило [9]); вплив освітніх парадигм на розвиток змісту освіти радянської доби (О. Пометун, Г. Фрейман) [11, 2–7].

Мета статті – розкриття сутності диференційованого підходу щодо дослідження й розроблення періодизації соціально-педагогічних засад розвитку сільської школи України другої половини 50-х – 90-х рр. XX століття в контексті пріоритетних освітніх парадигм.

Виклад основного матеріалу. Парадигмальний і конкретно-історичний аналіз впливу соціальних та педагогічних домінант на розвиток сільської школи України, що зумовили трансформацію мети, змістово-методичного та матеріально-технічного забезпечення, вдосконалення підготовки педагогічних кадрів до роботи в сільських школах, уможливив розроблення періодизації в хронологічних межах другої половини XX століття.

Варто зауважити, що періодизація соціально-педагогічних засад розвитку сільської школи (друга половина 50-х – 90-ті роки XX ст.) знаходиться в межах нормативно-знаннєвої парадигми радянської системи освіти (школи) та особистісно орієнтованої парадигми в незалежній Україні. Концептуальною ідеєю періодизації розвитку сільської школи є розуміння того, що радянська доба не є абсолютним протиставленням періоду розвитку сільської школи в контексті розбудови системи освіти в незалежній Україні, а тому й не розділяємо сільську школу на суто радянську та пострадянську, часів незалежності. Попри негативні тенденції, що були притаманні розвиткові сільської школи радянської доби, вона мала значні здобутки, втрата яких болісно позначилася на її стані у пострадянську добу.

Періодизація соціально-педагогічних засад розвитку сільської школи в Україні в хронологічних межах дослідження потребує уточнення понять.

Розвиток цього соціально-педагогічного феномену в радянській системі освіти на засадах нормативно-знаннєвої парадигми (друга половина 50-х – 90-ті роки ХХ ст.) відносимо до радянської доби. Поняття «доба» суголосне поняттю «епоха», як вважає Н. Гупан: «Епоха (доба) – це найбільший проміжок часу, який виділяється на основі однієї з характерних рис» [5, 54].

Ґрунтуючись на парадигмальному підході до періодизації соціально-педагогічних засад розвитку сільської школи в Україні в хронологічних межах дослідження ми беремо до уваги те, що вихідною і верхнею межею доби (у сенсі історико-педагогічного дослідження) є домінуюча освітня парадигма. В «Українському педагогічному енциклопедичному словнику» (за ред. С. Гончаренка) це поняття подано як «точка зору, яка встановилася, стала звичною, модель – стандарт розв'язання певного класу педагогічних задач, які, однак, незважаючи на те, що в педагогічній науці і передовій педагогічній практиці вже є факти, які ставлять під сумнів загальноприйняту модель – стандарт, загальноприйняту точку зору» [4, 341].

Щодо виокремлення періодів, ми підходимо до цього питання з наукових позицій Я. Каракури, який виокремив ознаки періоду (в межах доби (епохи)) як окремий відтинок часу в історико-педагогічному процесі, що має свій початок і завершеність, характеризується спільними особливостями, ознаками й має відмінності, порівняно з попередніми або наступними періодами [8, 36]. У періодизації досліджуваного феномену ми опираємося на думку Н. Гупана, який наголошує, що «періоди в історико-педагогічних дослідженнях є складниками загального процесу, який видозмінюється в часі. У межах періодів, що утворюють систему певного феномену, спостерігається трансформація його сутності» [5, 54].

Для виявлення передумов розвитку сільської школи в Україні в умовах реформування радянської системи освіти нами виокремлено період «Становлення та розвиток сільської школи в УСРР (УРСР) (20-ті роки – перша половина 50-х років ХХ ст.)». У цьому періоді визначено три етапи, що характеризуються часовими межами й сутнісними особливостями розвитку мети шкільної освіти учнів сільських шкіл, змісту, форм, методів навчання й виховання, типів сільських шкіл і трансформацією вимог до вчителя в умовах змін освітніх парадигм: «Адаптація сільської школи до соціальних трансформацій радянського села (20-ті роки ХХ ст.)»; «Уніфікація сільської школи в радянській системі освіти (30-ті – 40-ві роки ХХ ст.)»; «Загострення суперечностей у розвитку сільської школи (40-ві – перша половина 50-х років ХХ ст.)». Початок цього періоду (20-ті роки ХХ ст.) збігається з початком становлення та розвитку радянської доби шкільної освіти, зокрема й нового бачення сільської школи, що ґрунтувалося на класовому підході й нормативно-знаннєвій парадигмі. Верхня межа періоду визначена першою половиною 50-х рр. ХХ ст. і загостренням суперечностей розвитку освіти в країні загалом і сільської школи зокрема. Ці суперечності спостерігалися між

існуючою системою шкільної освіти та вимогами суспільства до загальноосвітньої підготовки учнів; між вимогами суспільства щодо підготовки учнів до праці в сільському господарстві, промисловості, закладах культури та відставанням сільської школи; між потребами соціально-економічних, політичних перетворень, що формували суспільну думку про соціально-економічну, культурну значущість сільської школи та відривом її діяльності від соціально-культурного середовища.

Для окреслення періодизації соціально-педагогічних засад розвитку сільської школи в радянську добу та вдосконалення її функціонування в системі освіти України основоположними стали парадигмальний, культурно-антропологічний, цивілізаційний, диференційований підходи (Г. Биков, Г. Богуславський, Н. Гупан, Г. Корнєтов, О. Ляшенко, О. Сухомлинська).

Для обґрунтування періодів розвитку сільської школи (друга половина 50-х – 90-і роки XX ст.) виокремлено дві групи критеріїв: соціальні, педагогічні.

Групу соціальних критеріїв складають запити суспільства на освіту учнів сільських шкіл, а саме:

- відповідність мети, змісту загальної середньої освіти пріоритетам соціально-економічного розвитку суспільства;
- суспільні ідеї щодо розвитку сільської школи; механізми державного регулювання розвитку сільської школи;
- залежність типів сільських шкіл та їх структур і мережі від демографічних, економічних чинників;
- зв’язки загальноосвітньої школи з культурним, соціальним середовищем і суб’єктами господарювання на селі; економічні, демографічні та природні чинники розвитку сільської школи.

До педагогічних критеріїв відносимо такі: сутність змісту освіти, технологічного та методичного забезпечення навчально-виховного процесу (освітнього), зміст і форми фахової підготовки вчителя до роботи в сільській школі, передовий педагогічний досвід (новаторська педагогіка), педагогічні теорії та науковий супровід діяльності сільської школи, що зумовлювали її розвиток у різні історико-педагогічні періоди.

Аналіз динаміки мережі сільських шкіл здійснено за такими показниками: за обсягом знань (початкова, основна, повна); за характером знань (загальноосвітні); за віком учнів (для дітей, молоді та дорослих); за формою власності (державні, приватні, муніципальні); за часом перебування і характером організації учнів (школи-інтернати, де учні живуть і навчаються, школи з продовженим днем, де учні навчаються) [4, 502].

У радянську добу домінантною була зовнішня диференціація, що зумовлювала особливості змісту, форм і методів навчання й виховання, мережі сільських шкіл на відміну від міських. Ці особливості формувалися суспільними потребами щодо освітньо-трудової підготовки учнів сільських

шкіл, а не запитами учнів та їх батьків. Вони ґрунтувалися на політико-економічних стратегіях держави щодо села загалом та регламентувалися партійними документами (рішеннями з'їздів, пленумів КПРС) і дублювалися в законах про освіту, де визначалися межі зовнішньої диференціації сільської школи, які зумовлювали особливості її розвитку. У різні роки радянської доби характерними ознаками розвитку сільської школи були як диференціація мети, завдань підготовки учнів до праці, так і наближення (уніфікація) мети, змісту, форм навчання і виховання учнів сільської школи до школи міської.

Зв'язки сільської школи з соціально-культурним середовищем формувалися під впливом соціально-економічних стратегій суспільства. На основі зазначених вище методологічних підходів розроблено періодизацію дослідження означеного феномену в означених хронологічних межах (табл. 1).

Таблиця 1

Періодизація соціально-педагогічних засад розвитку сільської школи України (20 – 90-ті роки XX ст.)

Доба (епоха) (хронологічні межі)	**Періоди** (хронологічні межі)	**Етапи** (хронологічні межі)
Радянська доба (20-ті – перша половина 50-х рр. XX ст.)	Становлення та розвиток сільської школи в УСРР (УРСР) (20-ті роки – перша половина 50-х років XX ст.)	Адаптація сільської школи до соціальних трансформацій радянського села (20-ті рр. XX ст.)
		Уніфікація сільської школи в радянській системі освіти (30-ті – 40-ві роки XX ст.)
		Загострення суперечностей у розвитку сільської школи (40-ві – перша половина 50-х рр. XX ст.)
Радянська доба (друга половина 50-х – 1991 рр. XX ст.)	Зміцнення зв'язків сільської школи із соціально-культурним середовищем в умовах реформування радянської системи освіти (1958–1972)	Диференціація завдань і шляхів розвитку сільської школи в умовах лібералізації суспільного життя (1958–1964)
		Подолання відставання діяльності сільської школи від науково-технічного прогресу (1964–1972)
	Трансформація сільської школи та пошуки шляхів наближення її до міської (1972–1991)	Уніфікація діяльності сільської школи (1972– 1984)
		Відновлення в сільській школі етнокультурних тенденцій за умов часткової демократизації суспільного життя (1984–1991)
Доба незалежної України (1991–1999 рр.)	Розвиток сільської школи в умовах становлення ринкових відносин у незалежній Україні (1991–1999)	Внутрішньошкільна диференціація мети, завдань освіти учнів сільських шкіл на засадах особистісно орієнтованої парадигми (1991–1999)

У розробленні періодизації соціально-педагогічних засад розвитку сільської школи в Україні (в означених хронологічних межах) за виокремленими критеріями і показниками, ми розглядаємо диференційований підхід як основоположний з метою виявлення особливостей наведених вище показників, що відображали якісні й кількісні зміни в діяльності сільської школи [7, 9–11, 19–21, 35–36].

Для характеристики періодів враховано соціальні, економічні, демографічні, культурні чинники впливу на розвиток сільської школи; механізми державного регулювання розвитку шкільної освіти на селі, що скеровувалися постановами партійних пленумів, з'їздів, законами про освіту та закріплювались у документах керівних органів освіти (Міністерства освіти УРСР, Міністерства народної освіти УРСР, Міністерства освіти і науки України).

Хронологічні межі періодів розвитку сільської школи в означених територіальних і хронологічних межах є приблизними, оскільки початок і кінець кожного періоду не завжди чітко окреслений державними документами; часто-густо початок кожного періоду зароджується в історико-педагогічній ситуації попереднього, збігається з формуванням причин і передумов трансформації кожного періоду в наступний.

Для виокремлення періодів розвитку сільської школи використано методологічні підходи, що визначають періодизацію педагогічної думки в Україні [12, 49]. Виходячи з принципів парадигмального підходу до вивчення історико-педагогічних процесів, виявлено характерологічні особливості, що є визначальними щодо розвитку сільської школи кожного періоду.

Вихідні положення про зв'язок школи, сім'ї та зовнішнього середовища у процесі виховання, єдність трудового виховання і загального розвитку (морального, інтелектуального, естетичного, фізичного), розвиток, виявлення та розкриття індивідуальності в праці, високу моральність праці та її суспільно корисну спрямованість, різновиди праці, елементи виробничої праці дорослих у дитячій праці, творчий характер праці учнів у природному середовищі, єдність праці та багатогранного духовного життя є визначальними в діяльності сільської школи, вдосконаленні функціонування сільських шкіл у різних областях України в другій половині XX ст. та в наші дні. Школа – це динамічний суспільний організм, що змінюється: або розвивається під впливом позитивних змін, або зазнає стагнації. Зі зміною суспільства змінюється і школа, на неї здійснюють значний вплив у тому числі й соціокультурні чинники.

До основних показників, що відображають логіку змін освітніх систем у другій половині 50-х – 90-х рр. XX ст. доречно віднести: зміни освітніх парадигм у контексті політико-економічної моделі суспільства; модернізації мети, цілей і змісту шкільної освіти на селі (структури її мережі), наукових досліджень відповідно до запитів держави щодо розвитку сільської школи (її місця в системі загальної середньої освіти), особливостей підготовки та перепідготовки вчителя до роботи в сільській школі.

У хронологічних межах дослідження (друга половина 50-х – 90-ті рр. XX ст.) виокремлено період зміцнення зв'язків сільської школи з соціально-культурним середовищем в умовах реформування радянської системи освіти (1958–1972 рр.). У цьому періоді виокремлено два етапи: 1958–1964 рр. – етап диференціації завдань і шляхів розвитку сільської школи в умовах лібералізації суспільного життя. Ключовою тенденцією означеного етапу був пошук шляхів подолання відриву шкільної освіти на селі від потреб суспільства щодо підготовки учнів до праці в різних сферах виробництва, зміцнення зв'язків школи із сільськогосподарськими підприємствами в умовах послаблення економічного та правового тиску держави на селян. З'ясовано, що на засадах зовнішньої диференціації відбулось удосконалення змісту сільської шкільної освіти, розвиток типів сільських шкіл, вдосконалення практико-професійної підготовки учнів до праці в сільському господарстві, також здійснювалося зміцнення зв'язків школи з сільськогосподарськими підприємствами та соціокультурним середовищем села.

Етап подолання відставання сільської школи від науково-технічного прогресу (1964–1972 рр.) виокремлено, базуючись на суспільних запитах щодо освіти сільських школярів і підготовки їх до праці, освітніх парадигмах. Наш підхід до виокремлення вказаних етапів аргументований тим, що в умовах нормативно-знаннєвої парадигми переважала зовнішня диференціація мети і завдань, змістово-методичного забезпечення, джерел фінансування, підготовки вчителя до роботи в сільській школі.

Період трансформації сільської школи в умовах стандартизації шкільної освіти та пошук шляхів наближення її до міської (1972–1991 рр.) умовно поділяємо також на два етапи: 1) 1972–1984 рр. – уніфікація діяльності сільської школи; 2) 1984–1991 рр. – відновлення в сільській школі етнокультурних тенденцій в умовах часткової демократизації суспільного життя.

Державне регулювання розвитку сільської школи визначало пріоритет зовнішньої диференціації до фінансування та матеріально-технічного забезпечення її діяльності за кошти держави, колгоспів, радгоспів, відомств сільськогосподарської галузі. Простежувалося розширення професійних функцій сільського вчителя із соціальними та визнання його учасником перебудови сільської школи. Для цього періоду характерне становлення та розвиток педагогічного новаторства, поширення педагогічного досвіду, що трансформували ідеї зв'язку навчання з життям і сільськогосподарським виробництвом, взаємодії школи та соціального середовища села. З'ясовано, що сільська школа відрізнялася від міської лише пріоритетом трудового виховання й підготовки учнів до вибору професії та праці в сільському господарстві, промисловості.

Виявлено, що на етапі відновлення в сільській школі етнокультурних тенденцій в умовах часткової демократизації суспільного життя (1984–1991 рр.) в сільських школах отримали розвиток різні моделі державно-

громадського управління школою, зростання ініціатив педагогічних колективів щодо вдосконалення навчально-виховної, позакласної роботи, розвитку учнівського самоврядування. Оновлення структури навчальних планів (шкільного компонента) стимулювало піднесення ініціатив педагогів, батьків, громадськості сіл до відновлення елементів етнопедагогічних традицій та їхнє залучення до формування змісту шкільного компонента (вибір профілів народних промислів, предметів культурознавчого змісту з метою їх поглибленого вивчення).

З'ясовано, що недосконалість економічної підтримки сільської школи з боку держави слугувала гальмівним чинником її розвитку, оскільки перенесення функцій фінансування школи на базові підприємства (1984) посилило її зв'язки з соціокультурним середовищем, сільськогосподарським і промисловим виробництвом, однак не мало значного впливу на розвиток матеріальної бази сільської школи. Оснащення шкільного виробництва застарілою технікою і технологіями суперечило суспільним вимогам до трудової підготовки та забезпечення виробничого навчання.

Для цього етапу характерним було запровадження атестації керівників шкіл й окреслення вимог до соціального статусу сільського вчителя, що полягали в готовності до виконання соціальних, громадських обов'язків у сільському соціумі (пропагандистів, політінформаторів, агітаторів, відповідальних за зв'язки з базовими господарствами). Позитивною тенденцією розвитку сільської школи вважаємо державну підтримку випускників сільських шкіл, які виявили бажання навчатися на педагогічних спеціальностях, та соціальний захист сільського педагога (будівництво житла, формування позитивного суспільного іміджу вчителя).

Для періоду розвитку сільської школи в умовах становлення ринкових відносин у незалежній Україні (1991–1999 рр.) визначальною є особистісно орієнтована парадигма освіти на відміну від нормативно-знаннєвої, що домінувала в радянську добу. Для цього періоду провідною була внутрішньошкільна диференціація мети, завдань, змісту освіти учнів сільських шкіл і фахової підготовки вчителя, а також шкіл різних типів і структур. Внутрішньошкільна диференціація розвитку сільської школи в цей період ґрунтувалася на особистісних сенсах учнів щодо шкільної освіти, вартісної для них та соціокультурного середовища. Результатом історико-генетичного аналізу стала реконструкція соціально-педагогічних засад розвитку сільської школи в різні періоди для з'ясування чинників, що найістотніше можуть впливати на її поступ у сучасних умовах.

Висновки та перспективи подальшого дослідження проблеми. Концепція дослідження соціально-педагогічних засад розвитку сільської школи України в означених хронологічних межах ґрунтується на розумінні того, що визначальними щодо трансформацій сільської шкільної освіти були суспільні, ідеологічні, політичні, соціально-економічні та культурні

пріоритети щодо підготовки учнів до праці. Для радянської доби означені пріоритети розвитку сільської школи базувалися на нормативно-знаннєвій парадигмі освіти та зовнішній диференціації. Мету, завдання, зміст освіти сільських школярів окреслювали постанови партійних пленумів і з'їздів, які дублювалися в нормативно-правових документах (насамперед, у законах про освіту). Розвиток сільської школи в незалежній Україні ґрунтується на особистісно орієнтованій парадигмі та внутрішньошкільній диференціації, що опирається на особистісні сенси учнів щодо вибору освітньої траєкторії та отримання результатів (освітнього продукту).

З огляду на достатньо широкий пласт дослідження в хронологічних межах, спільної нормативно-правової бази як для сільських, так і для міських шкіл, ми не ставили за мету охопити весь комплекс проблем, пов'язаних із розвитком сільської школи в Україні (друга половина 50-х – 90-ті роки XX ст.). У статті не розглядалися в повному обсязі теорія та практика виховання учнів, особливості підручникотворення для сільської школи, що складає інтерес до подальших досліджень.

ЛІТЕРАТУРА

1. Березівська Л. Д. Реформування шкільної освіти в Україні у XX столітті : монографія / Л. Д. Березівська ; Ін-т педагогіки АПН України. – К. : Богданова, 2008. – 406 с.

2. Бурлака Я. З історії вітчизняної педагогіки: завдання, пошуки, проблеми / Я. Бурлака, Ю. Руденко // Рідна шк. – 1992. – № 1. – С. 7–13.

3. Гомоннай В. В. Антологія педагогічної думки Закарпаття (XIX – XX ст.) / В. В. Гомоннай. – Ужгород : Закарпаття, 1992. – 291 с.

4. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник / Семен Устимович Гончаренко. – Рівне : Волинські обереги, 2011. – 552 с.

5. Гупан Н. М. Актуальні проблеми методології історико-педагогічних досліджень / Нестор Гупан // Рідна шк. – 2013. – № 4–5 (квітень – травень). – С. 53–55.

6. Гупан Н. М. Українська історіографія історії педагогіки / Нестор Миколайович Гупан. – К. : АПН, 2002. – 223 с.

7. Диференціація навчання на різних ступенях загальної середньої освіти: теорія, практика, перспективи: матеріали методологічного семінару АПН України. 20 листопада 2008 року, Київ / [Кремень В. Г. [та ін.] – К. : Педагогічна думка, 2009. – 188 с.

8. Каракура Я. С. Українська історіографія: Курс лекцій / Я. С. Каракура. – К. : Генеза, 2004. – 496 с.

9. Курило В. С. Освіта і педагогічна думка Східноукраїнського регіону у XX столітті / Віталій Степанович Курило. – Луганськ : ЛДПУ, 2000. – 460 с.

10. Любар О. О. Історія української школи і педагогіки / О. О. Любар, М. Г. Стельмахович, Д. Г. Федоренко. – К. : Знання, 2003. – 449 с.

11. Пометун О. Нові підходи до вивчення змісту реалізації реалістичної освіти в школах України / О. Пометун, Г. Фрейман // Історія в школах України. – 2000. – № 1. – С. 2–7.

12. Сухомлинська О. В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем / Ольга Василівна Сухомлинська. – К. : А. П. Н., 2003. – 68 с.

РЕЗЮМЕ

Иванюк А. И. Дифференцированный поход к периодизации социально-педагогических основ развития сельской школы Украины.

В статье представлена авторская концепция дифференцированного подхода к изучения и периодизации социально-педагогических основ развития сельской школы Украины второй половины XX века. Сельская школа рассматривается как социально-педагогический феномен. Раскрыты приоритетные факторы развития сельской школы: запросы общества на подготовку учащихся к труду и жизнедеятельности в различных общественных сферах. Изменение заданий школы, содержательно-методического обеспечения, школьной сети и профессиональной подготовки учителя менялись в соответствии с нормативно-знаниевой парадигмой, присущей советской школе и личностно ориентированной в независимой Украине. Эта идея является определяющей для уточнения сущности внешней и внутришкольной дифференциации, что позволило определить особенности социально-педагогических основ развития сельской школы в указанных хронологических рамках.

Ключевые слова: *сельская школа, дифференцированный подход, периодизация, период, этап, социально-педагогические основы, развитие.*

SUMMARY

Ivaniuk H. Differentiated approach to periodization of social and educational framework for rural schools of Ukraine.

The article presents the author's concept of differentiated approach to the study of periodization and socio-pedagogical principles of rural schools of Ukraine in the second half of the twentieth century. Rural school is seen as a socio-pedagogical phenomenon. Decisive for the development of rural schools are the demands of society to prepare pupils for life and work in different social spheres. The essence of the change objectives, content and methodological support, the school network and professional training of teachers varied in accordance with the educational paradigms. This idea is crucial to clarify the nature of external (in the Soviet era) and intra-school (in independent Ukraine) differentiation, allowing clarifying the characteristics of social and pedagogical principles for rural schools in the indicated chronological limits. In the years of the Soviet era external differentiation was based on political and economic policies towards the village and was regulated with party documents. The limits of external differentiation defined in the education acts that duplicate party instructions. The period of development of rural schools in terms of market relations in the independent Ukraine is dominant intra-school differentiation of goals, objectives, content of teaching of rural students based on personal meaning for education.

Historical and pedagogical studies of definite problem based on an understanding of the priority of education paradigm that was decisive in the set of original and the upper limit of the era (Soviet schools) and schools in the independent Ukraine. Within an era we identified segments of time in historical and pedagogical development of rural school that has a beginning and completeness and is characterized by certain features of social needs on preparing young people for work and life (periods). In each period we singled out stages, characterized by chronological boundaries and essential features of the development of objectives of schooling of rural students, content, forms, methods of training and education, types of secondary schools, teacher requirements in a changing educational paradigms.

Periodization of socio-pedagogical principles of rural schools performed on two groups of criteria: social and pedagogical. The concept of social criteria embedded understanding of the impact of society queries on preparing students for life and work. To this group of criteria we refer compliance of objectives and contents of secondary education with needs of socio-economic development of the society; social ideas for the development of

rural schools; mechanisms of state regulation of development of rural schools; dependence types of rural schools, their structures and networks of economic, demographic, environmental factors; ties of secondary school to the cultural, social environment and economic entities in the village. To pedagogical criteria we refer: goal of education is determined by social need of preparation of youth for work; nature of the content and technological support of the educational process; network dynamics; the content and form of vocational training of the teachers; advanced teaching experience (innovative pedagogy); pedagogical theories and scientific support of rural schools in different periods.

Key words: *rural school, differentiated approach, periodization, period, stage, socio-pedagogical principles, development.*

УДК 355.377 «18»

С. В. Кормілець
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ВІЙСЬКОВО-ПРИКЛАДНА ПІДГОТОВКА В КАДЕТСЬКИХ КОРПУСАХ РОСІЙСЬКОЇ ІМПЕРІЇ В XIX– НА ПОЧАТКУ XX СТОЛІТТЯ

Стаття присвячена дослідженню питань, пов'язаних з організацією військово-прикладної підготовки в кадетських корпусах Російської Імперії на територіях українських губерній у XIX – на початку XX сторіччя. Показані основні етапи становлення й розвитку системи військового виховання кадетів, наведені ключові компоненти спеціальної військової підготовки та вимоги, які висувалися до її організації. Приведено приклади організації літніх табірних занять у різних кадетських корпусах українських губерній, доцільність їх розташування й різноманітність постановки навчально-виховного процесу в них.

Ключові слова: *кадетські корпуси, кадети, військово-навчальні заклади, літні табори, військове виховання, військово-прикладна підготовка.*

Постановка проблеми. Сучасний стан розвитку й оновлення Української держави неможливо уявити без модернізації та перетворення системи військово-патріотичного виховання в загальноосвітніх навчальних закладах військового профілю. Саме тому значний науковий інтерес становить проблема дослідження питань військового виховання в кадетських корпусах створених на території Українських губерній у XIX – на початку XX століть, оскільки головним завданням цих освітніх установ було виховання професійних військових кадрів, які мали стати підґрунтям збройних сил держави. Оскільки неможливо створити ідеальну модель військового виховання на сучасному етапі без урахування переваг і недоліків попередників.

Аналіз актуальних досліджень. Система військового виховання в кадетських корпусах, розміщених на території Українських губерній виступає предметом переважно історіографічних досліджень, тому її дослідження носить загальний характер. Не зважаючи на те, що сьогодні існує низка вичерпних досліджень з історії розвитку та діяльності системи кадетських корпусів, де окремим питанням постають проблеми виховання,

як у працях М. І. Алпатова, А. Ю. Воробйової, М. І. Нещадима, А. П. Ткачука, О. А. Хазіна та інших дослідників, однак аналізу джерел і наукової літератури засвідчив, що проблема військового виховання в кадетських корпусах не була об'єктом самостійного дослідження та не отримала системного відображення в історіографії.

Мета статті – дослідити шляхи становлення та розвитку системи військового виховання кадетських корпусів XIX – початку XX століття створених на території Українських губерній шляхом аналізу й узагальнення історіографічної бази.

Виклад основного матеріалу. У кадетських корпусах царювала військова атмосфера, у якій зростали вихованці, незважаючи на її антипедагогічний ефект (жорстокі покарання, інші недоліки виховання) все ж вона мала свої позитивні сторони.

У цих умовах з дитинства виховувалися дружність, любов до корпусу, цікавість до військової служби й повага до військового звання. В цьому військовому режимі вироблялися також і позитивні індивідуальні якості: почуття обов'язку, ретельність, прямолінійність тощо [1, 187].

Що стосується питань військової підготовки в кадетських корпусах, то зробивши аналіз інструкції з виховної частини для кадетських корпусів, можна стверджувати, що таке поняття, як військове виховання не розглядалося й окремо не позиціонувалося. Треба зазначити, що військово-професійна спрямованість була нехарактерна для кадетських корпусів. Вони повинні були закладати основи спеціальної військової підготовки, а розбудовувати, розвивати їх необхідно було у військових училищах та академіях.

Однак це не означає, що в кадетських корпусах не приділяли цьому компоненту навчання належної уваги. У досліджуваний період існувало таке поняття, як військовий дух – сукупність усіх військових якостей, властивих справжньому офіцерові, що вірно служив своїй Батьківщині: мужність і хоробрість у будь-якій ситуації, войовничість, дисциплінованість. Входили в поняття військовий дух і основи спеціальної військової підготовки. Кадетські корпуси виступали ідеальним місцем для реалізації даного завдання.

Окреслені завдання розроблялися й утілювалися в ході навчальної й виховної роботи кадетських корпусів. Ми ж спробуємо на основі аналізу нормативно-правової бази показати систему спеціальної військової підготовки. Визначальне значення в цій справі мав суворий статутний порядок. У першу чергу «це полягало в розподілі всіх кадетів-інтернів за їх віком і класами на роти, які підрозділялися на виховні відділення, що, у свою чергу, складалися з кадетів одного класу. Відділення комплектувалися з кадетів до 35 чоловік, які підпорядковувалися офіцерові-вихователеві» [6].

Бездоганно продуманий і регламентований у всіх відношеннях розпорядок дня, який дозволяв не тільки чергувати теоретичні заняття зі спеціальної військової підготовки із практичними, але й виховувати волю й

самоорганізованість. Це виражалося в наступній нормі: «на теоретичні заняття в класах і лабораторіях від 6 до 8 годин: практичне закріплення від 8 до 9 годин, на відпочинок у молодших – 9 годин, у старших – 8» [4].

Крім посадових осіб, контроль над дотриманням розпорядку дня здійснював черговий роти – офіцер-вихователь. Він постійно перебував із вихованцями, давав сигнал до підйому, проводив ранковий огляд і доводив накази, потім вів їх у їдальню. Він же контролював, щоб усі вихованці вчасно прибували на заняття.

Спеціальна військова підготовка в кадетських корпусах складалася із двох частин: теоретичної та практичної. Теоретична організовувалася безпосередньо в кадетських корпусах і практично не відрізнялася від звичайного навчання кадетів. За сім років навчання в корпусі кадети вивчали креслення, хімію, фортифікацію, тактику, інженерну справу, топографію. За цей час із військової теорії в цілому кадети повинні були прочитати й вивчити не менш «17 тисяч сторінок тексту» [2]. Необхідним було розуміти сутність прочитаного. Зрозуміло, що не всі виконували таку складну програму теоретичного навчання. Тому особливе місце в спеціальній військовій підготовці приділялося практичним заняттям. Вони організовувалися в літніх таборах і тривали від трьох до п’яти тижнів. Для таборів вибиралися зручні в кліматичному й природному відношеннях місця. Вибір місця літнього табору був не випадковий, зазвичай він розташовувався або поблизу найближчого військового полку чи місця видатної битви. Таким чином, для практичних занять кадет було задіяно інвентар військових, а на прикладі військових подвигів попередників виховувався патріотизм і відданість Батьківщині. У таборі кадети розташовувалися в бараках або палатках, були приміщення для офіцерів, а також кухня, тимчасова церква, лазарет, створювалися на час табору спеціальні гімнастичні майданчики й тири.

Так, наприклад, літній табір Петровсько-Полтавського кадетського корпусу був розташований поблизу «Шведської могили» на місці Полтавської битви [9, 73].

Накази й відомчі інструкції вимагали від кадетів всебічної й ретельної підготовки до практичних занять, розвивали серед них військовий дух: «Ви, діти, підготовлені до військового поприща, завчасно повинні звикати й засвоювати обов’язки воїна. Ваш зовнішній вигляд, осанка, вчинки повинні мати військовий відбиток. Благородство душі, чистота моралі, твердість характеру, любов до безумовного виконання свого обов’язку, прихильність до Батьківщини, відданість Государю, вдячність наставникам, повинність керівництву…» [5, 32].

У літніх таборах кадети одержували ґрунтовні теоретичні знання й серйозні практичні навички. Учасники зборів вивчали «гарнізонну й польову службу військ, матеріальну частину зброї, нові типи озброєнь, навчалися догляду за нею, також вивчалося використання артилерійського прицілу й

основи топографічного читання» [3]. Аналогічні збори проводились у всіх кадетських корпусах імперії, їх організація була типовою.

Для організації літніх практичних занять Головне управління військово-навчальних закладів видавало щорічно нові програми. Так, з оголошення по військово-навчальних закладах від 28 жовтня 1848 р. видно, що складені для військово-навчальних закладів нові програми з тактики, артилерії, фортифікації й топографії були надруковані загальним тиражем 1200 екземплярів вартістю 204 рубля 64 коп. сріблом [8].

Важливе місце в навчальному процесі займала військова підготовка. Військові заняття регулювались «Інструкцією для воєнно-підготовчих занять у кадетських корпусах», затвердженою Військовим міністром. Вони складалися з теоретичної та практичної частин. Теоретична частина військової підготовки полягала у викладанні певних військових дисциплін, а також у проведенні теоретичних занять старших рот. Практичні заняття для молодших рот складались зі стройових занять та гімнастики; для старших рот – стройові навчання, воєнні прогулянки, верхова їзда, дані про зброю, стрільба дробинками, гімнастики та фехтування, плавання, топографічні роботи.

Практичні заняття включали стройову підготовку, окомірну зйомку, роботу з топографічними картами, фехтування, гімнастику, плавання, військові прогулянки на місцевості, несення вартової служби. Особлива увага в літніх таборах приділялася організації стрільби з різних видів зброї. Очевидно, що це було пов’язане з віковими особливостями кадетів і їх природною тягою до зброї. Наприклад, у Сумському кадетському корпусі восени 1913 року теми прогулянок кадетів 7-го класу включали «Ознайомлення з окомірною зйомкою», «Оборона станції Суми півротою», «Сторожова охорона на місцевості». У 6-му класі відпрацьовувалися теми: «Служба дозорів і сторожової охорони в похідному порядку та при розташуванні на відпочинок», «Бойовий порядок роти в наступі», «Летуча пошта і сигналізація» тощо.

Велика увага під час прогулянок приділялася маршовій підготовці. Кадети здійснювали марш на 16 верст, рухаючись у колону по чотири з виставленою сторожовою охороною. Через 8 верст влаштовувалися привали, під час яких офіцери-вихователі перевіряли самопочуття та стан ніг своїх вихованців.

Після закінчення літніх практичних занять керівництво таборів підводило підсумки й звітувало у Головне управління військово-навчальних закладів. На підставі представлених матеріалів керівництво Головного управління військово-навчальних закладів робило висновок про успішність або малоуспішність літніх практичних занять. Отримані висновки аналізувалися й складалися рекомендації, які друкувалися й розсилалися по кадетських корпусах. Керівний склад корпусу, одержавши докладні письмові рекомендації, використовував їх при підготовці літніх практичних занять у

наступному році. Тим самим удосконалювалася система спеціальної військової підготовки, що досягла до 1917 року значних результатів.

Зі звіту директора одного з кадетських корпусів можемо довідатися чим займалися вихованці в літньому таборі, яким чином здійснювався розподіл часу та навчального матеріалу. «У святкові й недільні дні й напередодні них кадети ходили в церкву на Шведську могилу.

Щотижня кадети робили прогулянки, тривалість яких з кожним разом збільшувалася.

Під час прогулянок з кадетами займалися: визначенням сторін світу по компасу й годиннику, визначенням на плані точки стояння й окомірним визначенням відстаней.

Крім того, майже щотижня готовили собі їжу в казанках: косарську кашу, мисливське рагу й картоплю.

Один раз була зроблена пожежна тривога, з вирішенням завдань відповідно до «юного розвідника» Боден-Пауля. Усі заняття, виконані кадетами в таборах, можна розділити на такі категорії:

а) Польові, садові роботи й земляні; б) Столярні й малярські; в) Декоративні; г) Читання; д) Ігри; е) Розваги у високоурочисті дні; ж) прогулянки й заняття відповідно до «Юного розвідника», з) Нічні тривоги й завдання, що розв’язувалися під час тривог» [9, 75].

Згідно з наказом № 951 Головного начальника військово-навчальних закладів, звіт про табірні практичні заняття за 1847 р. повинен був бути розісланий до військово-навчальних закладів не пізніше січня 1848 р. Із цих звітів добре спостерігається система спеціальної військової підготовки й відношення до неї керівництва навчальних закладів і кадетів. «Цього року необхідно було дати табірним практичним заняттям вихованців військово-навчальних закладів остаточний дозвіл, приведення їх у правильну систему, засновану на поділі занять не тільки по класах, але й родам служби:

– **З тактичної частини.** На заняття з цієї частини була звернена особлива увага. Хоча на Аванпостну службу й малу війну довелося всього кожному батальйону по 3, а першому зведеному – 2, однак, крім того, поза чергами для практичних занять, по кілька разів проводилися батальйонні навчання із застосуванням до місцевості.

Із 3-х черг: перша присвячена поясненню поротно правилам Аванпостної служби, незалежно від місцевості; друга – застосування правил на місцевості; третя – це похідний рух з усіма приналежностями, обережностями, відступ аванпостів і перехід з бівуачного розташування табору в бойове.

– **Осьмирядні навчання й рушнична стрільба.** Нині начальством для цього роду занять були доставлені всі необхідні засоби: гарна зброя, належна кількість патронів, обладнання мішені, достатня кількість офіцерів із числа гарних стрільців, випускні вихованці, переважно призначені в

піхоту числом до 350 людей. Приходили партіями по (15 людей) уранці або вечері. Велися журнали, у яких записувався кожний постріл із позначенням успішності його. Недоліком було обмеження в часі, не дозволяла виконувати стрільбу більше чотирьох черг для кожної партії; кожен вихованець виконав по 25 пострілів. Звичайно, це недостатньо, щоб навчити добре стріляти. Незважаючи на це можна сказати, що цьогорічні офіцери мають хоч деякі поняття про мистецтво стрільби.

У нинішньому ж році з одинадцяти днів, приділених на практичні заняття, найбільша маса випускних вихованців уживала: по 9 черг на одні осьмирядні навчання й 7 на рушничну стрільбу.

– **Заняття з інженерної частини.** Заняття, що почалися в минулому році, повинні були отримати в нинішньому році остаточний розвиток:

I. Польовими інженерними роботами призначено займатися вихованцям першого спеціального класу.

II. Для вихованців випускних класів призначені були саперні роботи та, крім того, продовжити в цьому році роботи мостові, на кожне з занять припадало по одній черзі, для вихованців, що випускаються в піхоту прапорщиками по третій черзі армійськими підпоручиками, що випускаються в артилерію, і ще більше для інженерного корпуса вихованців Військово-навчальних закладів, що випускаються в нього.

Згідно з такими положеннями, були приготовлені всі засоби, щоб інженерні, саперні й мостові роботи прийняли в нинішньому році повний свій розвиток:

1. Привести в кращий вид люнет, відновлення якого розпочато торік.
2. Саперні роботи, показані торік у окремих невеликих ділянках, поширити усуненням подвійної сапи з обходом траверсу й виходом, крім того, вінчання воронки початку мінної галереї.
3. Крім того, по частині мостовій, крім зведення понтонного мосту, звести міст на козлах і турах, а також конгревів міст.

– **Заняття з артилерійської частини.** Для артилерії зроблені великі приготування: лабораторія була забезпечена достатньою кількістю запасів. Усіх вихованців, що випускаються в піхоту й кавалерію, розділили на партії по 15 людей, які займалися по черзі виготовленням і спорядженням патронів, їм також показували: лиття куль і укладання готових артилерійських зарядів.

– **З топографічної.** Загальний напрям у нинішньому році був такий, як і в минулому за винятком таких заходів:

1) З нинішнього року роботами цими займалися вихованці першого спеціального й четвертого загального класів;

2) Заняття в четвертому загальному класі збільшені зйомкою за допомогою бусолі невеликих ділянок, з тією самою метою, щоб у першому спеціальному класі приступили до окомірної зйомки.

Цього року прийнято ще кілька нових заходів, щоб роботи усіх закладів набули більш одноманітну систему й форму. Для цього була розроблена найдетальніша інструкція для навчання. Про успіхи цих робіт остаточну думку складе комісія, яка буде для їхнього розгляду призначена» [7].

З наведеного матеріалу видно, що літня практика була центральною, системотворчою ланкою у справі навчання кадетів спеціальній військовій підготовці. Під час проходження літньої практики кадет навчали основам початкової військової підготовки, знання яких було потрібно для вступу до військових училищ і діючої армії. Крім того, зі звітів керівного складу, спогадів кадетів і їх вихователів випливає, що літній табір був місцем, де учні розширювали свої пізнання про світ і навколишнє середовище. Приведемо приклади зі звіту про літній табір одного з навчальних закладів:

З 31 травня по 12 серпня кадети, які залишалися на канікулярний час у корпусі, провели літо в таборах.

31 травня кадети, які залишалися на літні канікули в корпусі, виступили в табір при Шведській могилі під спостереженням ротного командира полковника Купчинського та трьох офіцерів-вихователів. Після прибуття в табір вони були ознайомлені із границями табірної ділянки, а з 1 червня почалися правильні заняття.

22-го липня. – Кадети ходили в кадетський гай на пікнік, спільно зі службовцями корпуса і їх родинами. По закінченню пікніка грали в різні ігри, а потім відправилися на річку кататися на човнах. Після повернення в табір вечеряли разом із гостями.

Табір також був ілюмінований, причому до колишніх транспарантів додався зроблений кадетами вензель Государині Імператриці Марії Федорівні. Після феєрверка кадети всім своїм складом співали.

27-го липня. О першій годині дня кадети обідали, спільно зі службовцями корпуса і їх родинами. О 4 годині дня кадети з усіма учасниками обіду відправилися на р. Ворсклу, де каталися на човнах, а потім на березі пили чай з бутербродами й цукерками. Після повернення з річки прикрасили ділянку перед бараками освітленими різнобарвними ліхтариками, а фасад бараку транспарантами. Крім того був спалений феєрверк і кадети з дітьми службовців грали в різні ігри.

День 30-го липня кадети провели в маєтку князя Кочубея, який знаходився від табору на відстані 23 версти, де гуляли по парку, оглядали розкішні квітники, метеорологічну станцію, коней тощо [9, 73–77].

Доволі часто під час літнього табору кадети займалися зведенням і відновленням фортифікаційних споруд часів визначних битв минулого [5, 73–74].

Вищенаведені факти свідчать, що кадет прагнули не тільки навчити військової справи, але й підготувати до життя і поводження в різних ситуаціях.

Аналізуючи діяльність вихователів кадетських корпусів, зазначимо, що в навчальних закладах даного типу виховували не тільки майбутніх військових, але й усебічно підготовлених осіб для служби в будь-яких умовах Російської імперії.

Таким чином, система спеціальної військової підготовки була невід'ємною частиною навчального процесу в кадетських корпусах. До її проведення готувалися заздалегідь. Керівництво корпусів знаходило додаткові засоби, формувало матеріально-технічну базу, спеціально готувало викладачів і офіцерів-вихователів. Зі звітів викладацького складу й спогадів кадетів видно, що літні практичні заняття мали велике значення в підготовці майбутніх офіцерів. Під час проведення літніх практичних занять кадети здобували практичні навички, які використовували у своїй подальшій службі.

Підготовка та проведення літніх практичних занять проходили з певними проблемами. По-перше, вони завжди здійснювалися влітку. Тому не всі кадети могли в них брати участь, у зв'язку з відпусками на канікули додому. По-друге, обсяг практичних занять, необхідний для засвоєння, був дуже великий, і значна частина вихованців не могла освоїти його за настільки короткий проміжок часу. По-третє, постійний брак спеціального устаткування, амуніцій і озброєння робив літні практичні заняття неповноцінними. Керівництву корпусів постійно доводилося вибирати між тими або іншими заняттями. Нерідко були випадки, коли один рік кадети тренувались у стрільбі, а на наступний рік більше уваги приділяли фортифікації й топографії.

У цілому ж система спеціальної військової підготовки в 1917 р. відповідала вимогам і запитам армії. У її межах здійснювалася цілісна й всебічна підготовка офіцерського корпуса.

Висновки*.* Таким чином, система військово-прикладного виховання в кадетських корпусах була спрямована на професійно зорієнтовану підготовку майбутнього офіцера – захисника держави. Кадети привчалися до дисципліни, організованості, завдяки чому гальмувався розвиток негативних рис і якостей особистості. Якість військово-прикладної підготовки перебувала на високому рівні, про що свідчать звіти керівництва кадетських корпусів до головного управління військово-навчальними закладами, у яких висвітлюються особливості військових навчань, організація літніх таборів і комплекси заходів, спрямовані на підготовку високоосвіченого офіцера.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бутовский А. Д. Собрание починений : в 4 т. / А. Д. Бутовский. – К. : Олимп. л-ра, 2009. – Т. 4. – 448 с.

2. Демин А. М. Подготовка офицеров русской армии 60–90 годы XIX в. : дисс. … канд. ист. наук / А. М. Демин. – М., 1995. – С. 139.

3. Крылов В. М. Роль кадетских корпусов подготовке артиллерийский и инженерных офицерских кадров русской армии : дисс. … канд. ист. наук / В. М. Крылов. – М., 1995. – С. 103.

4. Общая программа, распределения времени и наставление для ведения внеклассных занятий в кадетских корпусах. – СПб., 1890. – С. 40.

5. Павловский И. Ф. Исторический очерк Петровского Полтавского Кадетского Корпуса (1840-1890) по официальным данным / И. Ф. Павловский. – Полтава : Типография губернского правления, 1890. – 305 с.

6. Положение о внешкольной подготовке русской молодежи к военной службе // Приказы по военному ведомству за 1911. № 434 от 19 сент. – С. 1059–1060.

7. РГВИА. ф 725, оп. 57, д. 1. Дополнение к приказу по ВУЗ № 951 от 1 апр.1848. Отчет о лагерных практических занятиях за 1847год.

8. РГВИА. Фонд Главного Управления военно-учебных заведений. Оп. 40, д. 71, л. 30.

9. Ромашкевич А. Д. Материалы к истории Петровского Полтавского кадетского корпуса с 1-го октября 1911 г. по 1-е октября 1912 г. Год девятый / А. Д. Ромашкевич. – Полтава : Электрическая типография Г. И. Маркевича. Бульвар Котляревского. 1912. – 210 с.

РЕЗЮМЕ

Кормилец С. В. Военно-прикладная подготовка в кадетских корпусах Российской империи в XIX – начале XX столетия.

Статья посвящена исследованию вопросов, связанных с организацией военно-прикладной подготовки в кадетских корпусах Российской Империи на территориях украинских губерний в XIX – начале XX века. Показанны основные этапы становления и развития системы военного воспитания кадет, приведенны ключевые компоненты специальной военной подготовки и требования, которые выдвигались к ее организации. Приведены примеры организации летних лагерных занятий в разных кадетских корпусах украинских губерний, целесообразность их расположения и разнообразие постановки учебно-воспитательного процесса в них.

Ключевые слова: *кадетские корпуса, кадеты, военно-учебные заведения, летные лагеря, военное воспитание, военно-прикладная подготовка.*

SUMMARY

Kormilets S. Military-applied training in cadet corps in Russian empire during the XIX – XX early twentieth century.

This article investigates issues related to the organization of military-applied training in cadet corps of the Russian Empire in the territories of Ukrainian provinces in the nineteenth – early twentieth century. The basic stages of formation and development of military training cadets, the key components of special training, and requirements that were presented to it's organization are revealed. The examples of summer camp sessions in various cadet corps in Ukrainian provinces are given, the appropriateness of their location and a variety of educational process in summer camps are described.

The essence, forms and methods used in the system of military education are applied in future military cadet corps. It is established that all the complex of military profile was directed at professional training of future officers, defenders of the state. Cadets were raised in discipline, organization, thus preventing the development of negative personality traits.

It is shown that an important role in military science of cadets took lessons held in camps where they learned the intricacies of military affairs, became acquainted with the latest types of weapons and learn to use them, studied the tactics of warfare, especially fortification cases, practiced shooting of firearms, extended their inner world during the touring of cities and various industrial plants. Location of the camps was also not accidental, most of them were in the fields of battle or near military units.

Thus, the system of special military training – summer camps – was an integral part of the educational process in the cadet corps. Its conduct was prepared in advance. The administration of the corps found additional funds, provided material-technical facilities, involved specially trained teachers and officers, educators. From the reports of the teaching staff and memories of cadets can be seen that the summer practical training was of great importance in the training of future officers. During the summer practical training cadets received practical skills that could be used in their future service.

So the whole military-applied education was focused at the formation of highly educated, cultural, professional, well-trained officer, a patriot and defender of the motherland. The quality of applied military training was at a high level, as evidenced by reports of the administration of cadet corps to the main Directorate of military educational institutions.

Key words: *cadet corps, cadets, military schools, summer camps, military training, applied military training.*

УДК 378(09)(477.4/7)37.014.543

А. В. Красуля
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ІСТОРИЧНІ ТРАДИЦІЇ БЛАГОДІЙНОСТІ ТА АКТУАЛЬНИЙ СТАН ФАНДРЕЙЗИНГОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ВИЩІЙ ОСВІТІ УКРАЇНИ

Автором статті схарактеризовано сутність та взаємозв'язок ключових понять дослідження; проаналізовано історичні тенденції та закономірності розвитку благодійності; систематизовано події, пов'язані з меценатством; виокремлено ключові суб'єкти благодійної діяльності в кожен із визначених періодів; обґрунтовано основні етапи генезису благодійності в Україні; з'ясовано актуальний стан фандрейзингової діяльності в національній системі вищої освіти; а також окреслено перспективи розвитку освітнього фандрейзингу, як інструменту диверсифікації джерел ресурсного забезпечення університету в контексті неоліберальної ідеології сучасних освітніх реформ.

Ключові слова*: традиції благодійності, фандрейзингова діяльність, меценатство, філантропія, вища освіта.*

Постановка проблеми. Зростання ролі організацій громадянського суспільства, що здатні допомогти державі у вирішенні соціальних проблем громадян і підтримці науково-дослідних робіт і проектів сприяє розвитку фандрейзингової діяльності в Україні як інструменту диверсифікації ресурсних джерел. В умовах глобалізації, зокрема в контексті неоліберальної ідеології сучасних освітніх реформ, урізноманітнення джерел фінансування є актуальною проблемою управління університетом. Одним зі шляхів розв'язання цієї проблеми ми вбачаємо розвиток фандрейзингової діяльності, що означає вміння покращувати ресурсне забезпечення освітньої, наукової та соціально спрямованої діяльності навчального закладу. Відзначимо, що фандрейзингова діяльність тісно пов'язана з такими поняттями як «*благодійність», «благодійна діяльність», «благодійництво», «меценатство», «меценатська діяльність», «філантропія», «фандрейзинг», «фандрейзер», «освітній фандрейзинг»*. Отже з метою більш точного

розуміння термінологічного апарату дослідження вважаємо доцільним схарактеризувати сутність ключових понять та з'ясувати взаємозв'язок між ними.

Благодійність, також **доброчинність** – безкорисливе надання допомоги тим, хто її потребує, та не є пов'язаними з благодійником. У християнському розумінні ці терміни означають прояв співчуття до ближнього й моральний обов'язок імущого допомагати незаможному. У стародавні часи релігійно-моральна благодійність обмежувалася милостинею жебракові. Пізніше – безоплатна матеріальна й інша допомога приватної особи, групи осіб, благодійних організацій і установ нужденним, передусім, людям, що перебувають у важкій життєвій ситуації. В Україні XVIII – початку XX ст. терміни «добродійність» і «піклування» розумілися як синоніми. У широкому розумінні благодійність – надання безоплатної допомоги [8; 10; 11]. Згідно із Законом України «Про благодійну діяльність та благодійні організації» **благодійна діяльність** – добровільна особиста та/або майнова допомога для досягнення визначених цим Законом цілей, що не передбачає одержання благодійником прибутку, а також сплати будь-якої винагороди або компенсації благодійнику від імені або за дорученням бенефіціара [10]. У ширшому значенні – це дія по наданню безпосередньо чи обслуговуванню допомоги благодійника, як соціально значуща функція, реалізована через впорядкований та визначений законодавством вид діяльності – тому не є синонімом благодійництва та схожа лише за призначенням. Благодійна діяльність часто реалізується через організації відповідного спрямування (фонди, спілки, школи, лікарні, інтернати, вищі навчальні заклади тощо), що є посередниками між благодійниками та безпосередніми набувачами благодійності. **Благодійництво** – добровільна безкорислива пожертва фізичних та юридичних осіб у поданні набувачам матеріальної, фінансової, організаційної та іншої благодійної допомоги. Це діяльність, завдяки якій громадські й приватні ресурси та майно добровільно спрямовуються їхніми власниками для допомоги окремим соціально незахищеним групам людей, вирішення суспільних проблем, а також поліпшення умов громадського життя. Така підтримка надається не тільки біднякам, які живуть у злиднях, а й тим людям (громадським активістам, фахівцям, представникам творчих професій, студентам) та некомерційним і неполітичним організаціям, які відчувають нестачу в коштах для вирішення індивідуальних, професійних, культурних, суспільних завдань і життя суспільства. Специфічною формою благодійництва є меценатство.

Меценатство – добровільна безкорислива діяльність фізичних осіб у матеріальній, фінансовій та іншій підтримці набувачів благодійної допомоги. Назва походить від прізвища римлянина Мецената (Мекенат), який був покровителем мистецтв за імператора Августа та другом Горація й інших поетів. Меценатство поширюється на фінансову підтримку закладів культури й освіти, заснування нових театрів, галерей мистецтва, нових

навчальних закладів, підтримку мистецької діяльності акторів, поетів, художників тощо. Українське законодавство визначає **меценатську діяльність** як благодійну діяльність у сферах освіти, культури та мистецтва, охорони культурної спадщини, науки й наукових досліджень [10]. Вона має різні напрями та викликається неоднозначними причинами. Меценат допомагає не стільки людині, скільки тій суспільній ролі, яку вона грає. Він підтримує жебрака геніального художника не тому, що той бідний, а через те, що він художник. Тобто підтримується не сама людина, а його талант, його роль у розвитку культури, науки, мистецтва [7].

Філантропія (грец. philanthropia – φιλέω, «любити» і ἄνθρωπος, «чоловік», «любов до людей») – доброзичливе ставлення до людини взагалі, благодійність, жертвування своїм часом, грошима, репутацією задля благочинності, заступництво нужденних, людинолюбство, безкорислива допомога. У словниках ідеться, що «філантропія» – те саме, що благодійність, тобто це – повні синоніми. З функціональної точки зору з цим важко посперечатися: і те, й інше проявляється як добровільний розподіл приватних ресурсів у інтересах нужденних. Приклади філантропії часто перетинаються з прикладами благодійності, хоча не всяка філантропія є благодійністю, як і навпаки, не всяка благодійність є філантропією [8, 9]. Наприклад, надання безоплатної допомоги тваринам національного парку не можна назвати «любов'ю до людей», тобто філантропією, але можна назвати благодійністю.

Фандрейзинг (fundraising від англ. fund – «кошти»; raise – «добувати») – процес залучення фінансових та інших ресурсів (людських, матеріальних, інформаційних, часових тощо), які організація не може забезпечити самостійно, та які є необхідними для реалізації певного соціального проекту або діяльності в цілому. Важливо розуміти, що фінансування – не єдине, що необхідно для реалізації проектів. **Фандрейзинг** – це також наука про успішне переконання інших у тому, що діяльність вашої організації заслуговує на увагу й підтримку. Організація фандрейзингової кампанії передбачає пошук потенційних джерел фінансування, обґрунтування потреби в коштах і, враховуючи інтереси та мотиви донорів (благодійників, філантропів, меценатів), формування, підтримку й розвиток взаємозв'язків із ними, а також формування громадської думки на користь підтримки діяльності організації. У центрі фандрейзингу стоїть людина – **фандрейзер** або менеджер з фандрейзингу. Успішність залучення коштів багато в чому залежить від того, наскільки він володіє професійними навичками [1; 2; 4; 5; 6; 12; 14]. **Фандрейзингова діяльність** – це комплекс заходів із залучення ресурсів для реалізації некомерційних проектів. В освітньому менеджменті фандрейзинг розглядається як система партнерства комерційного й некомерційного секторів. **Освітній фандрейзинг** – діяльність навчального закладу (або окремого інституційного відділу), що базується на його

унікальній місії та стратегії й використовує ефективні способи отримання ресурсів необхідних для реалізації його проектів, що забезпечують бажану задоволеність дарувальнику (донору / джерелу ресурсів) і має кінцевим результатом зміцнення добробуту академічної громади та суспільства в цілому. Таким чином, нами визначено, що термінологічні поняття дослідження взаємопов'язані між собою, але мають сутнісні контекстуальні й функціональні відмінності.

Аналіз актуальних досліджень. Форми, засоби й методи управління сучасним університетом становлять значний інтерес для педагогів-компаративістів, про що свідчить велика кількість праць американських та українських науковців. Зокрема, в українському науковому просторі проблеми реформування й інноваційного розвитку вищої освіти досліджуються в працях В. Андрущенка, А. Василюк, Б. Года, М. Згуровського, С. Клепка, О. Козлової, К. Корсака, В. Кременя, О. Листопад, Н. Ничкало, О. Огієнко, П. Сауха, Є. Суліми. Вагомий внесок у розроблення проблем порівняльної педагогіки (американістики) зробили вітчизняні науковці Н. Авшенюк, М. Лещенко, О. Локшина, О. Матвієнко, Л. Пуховська, А. Сбруєва. Історичні аспекти формування благодійницької культури у сфері освіти досліджуються в працях Н. Сейко. Теоретико-практичні засади управління фандрейзинговою діяльністю ВНЗ висвітлено в працях зарубіжних науковців, таких, як: Н. Дрезнер (Noah D. Drezner), У. Ліндал (W. Lindahl), М. Уорс (M. Worth). Однак, попри інтенсивний розвиток упродовж останніх двох десятиліть вітчизняної порівняльно-педагогічної американістики, аналіз наукових джерел дає змогу констатувати, що проблема управління фандрейзинговою діяльністю, що бере коріння в багатовіковій історії благодійництва як України, так і США, у вищому навчальному закладі (ВНЗ) не була предметом спеціальних досліджень.

Мета статті – схарактеризувати сутність і взаємозв'язок ключових понять дослідження, визначити основні етапи генези благодійності в Україні та з'ясувати актуальний стан фандрейзингової діяльності в сучасній національній системі вищої освіти.

Методи дослідження: ***метод термінологічного аналізу*** забезпечить розкриття сутності досліджуваних понять; ***історичний*** та ***хронологічний методи*** дозволять схарактеризувати етапи розвитку благодійності та фандрейзингової діяльності в історичній ретроспективі; ***системний*** підхід надасть можливість розглянути освітній фандрейзинг, як складний феномен у контексті взаємозв'язку та взаємодії всіх його складових.

Виклад основного матеріалу. У результаті попереднього дослідження сутності фандрейзингу, понятійно-термінологічного апарату та філантропічних мотивів різних благодійників, з'ясовано, що зворотнім боком фандрейзингової діяльності є благодійність. Таким чином, проаналізувавши історичні тенденції та закономірності розвитку

благодійності в Україні, ми простежимо ґенезу та причини виникнення фандрейзингу в нашій країні.

Аналіз сучасних джерел у галузі благодійницької та фандрейзингової діяльності в контексті вищої освіти дає змогу стверджувати, що розвиток і функціонування благодійності [10; 11] та фандрейзингу [12] в Україні зумовлені впливом складної сукупності культурно-історичних, соціально-економічних, соціально-політичних і професійно-педагогічних чинників. У ході дослідження визначено й теоретично обґрунтовано *основні етапи розвитку благодійності* в Україні, а саме [15, 28–32]:

1) від палеоліту (12–10 тисяч років до Р. Х.) до IX ст. – від первіснообщинного ладу до заснування Київської Русі відбувається зародження благодійності;

2) з кінця IX ст. до кінця XVI ст. – коріння українського меценатства. Від заснування Київської Русі благодійність проявляється на суспільному рівні як соціальне явище;

3) із 80-х років XVI ст. до початку XVIII ст. – епоха українського Відродження. Період заснування й активної діяльності братств, що відкривали школи та лікарні для бідних і утримували їх за власні кошти;

4) XVIII–XIX ст. характеризується всебічним розвитком меценатства у сферах культури й освіти для реалізації особистих інтересів і підвищення своєї репутації в суспільстві;

5) XIX – початок XX ст. – «золота доба» українського благодійництва;

6) з кінця XX ст. до теперішнього часу – період сучасного меценатства, під час якого зароджується нова для України діяльність – фандрейзингова.

Перший етап – зародження благодійності відбувається з часів первіснообщинного ладу до заснування Київської Русі в IX ст. Благодійність на цьому етапі мала вигляд неформальної взаємодопомоги в спільнотах, що стихійно створювалися через необхідність людей кооперуватися з метою виживання. Добровільна форма співпраці породжувала деякі первісні фандрейзингові принципи: турбота про інших, взаємодопомога, обмін ресурсами в натуральній формі тощо. Таким чином, можна стверджувати, що допомога хворим, бідним і убогим – це стародавня традиція та моральний обов'язок слов'янських народів, для яких характерні милосердя й доброчесність, зумовлені розкішною природою, помірним кліматом, мирним родом занять. Розвитку благодійницьких тенденцій сприяла також християнська релігія з її вченням про людинолюбство та спасіння душі завдяки милостині. Проте витоки філантропічної діяльності знаходяться в самій природі людини, природній схильності до добра, прагненні до підтримки нужденного та обездоленого [15, 28].

Другий етап триває з IX ст. до кінця XVI ст. З часів заснування Київської Русі благодійність проявляється вже на суспільному рівні як соціальне явище.

Найпоширенішою формою благодійності в ті часи була князівська доброчинність, що здійснювалась у вигляді роздачі милостині, харчування на княжому дворі, розвезення продуктів містом для нужденних, хворих, одиноких, підтримку церков, розвиток освіти та культури тощо. Поширенню благодійності сприяло хрещення Київської Русі у 988 році. Першим проявом благодійності як державного обов'язку, окрім пожертв заможних осіб, вважається визначення Статутом 996 року князем Володимиром Великим десятини на утримання монастирів, церков, богаділень і лікарень та спорудження першої церкви Св. Василя та Десятинної церкви в м. Києві, духовенство яких зобов'язувалося займатися громадським піклуванням. Ярослав Мудрий засновував школи, бібліотеки й опікувався ними. Покровителями нужденних були також Володимир Мономах, Олександр Невський, Дмитро Донський тощо. Окрім роздачі їжі, грошей і надання притулку бідним, зазначенні князі також сприяли розвитку освіти. Традиції підтримання населення через церкви та поширення освіти продовжували й галицько-волинські та польсько-литовські князі. На даному етапі розвитку благодійності найбільшого поширення набула форма допомоги нужденним переважно від держави, меншою мірою – від приватних заможних осіб [15, 28].

80-ті роки XVI ст. – початок XVIII ст. – **третій етап** розвитку благодійності в Україні. У цей час починають засновуватися й активно діяти братства (у Дрогобичі, Перемишлі, Більську, Холмі, Замості, Бережанах), що відкривали школи й лікарні для бідних та утримували їх власним коштом. Братства відігравали значну роль у політичному й культурному житті суспільства, у боротьбі проти політики національного та релігійного утисків Польщі й католицької церкви в Україні. У 80-х роках XVI ст. було створено перше найвпливовіше Успенське ставропігійне братство у Львові, члени якого розгорнули широку діяльність: придбали друкарню, відкривали школи [13, 92; 3, 161]. Від 1585 року його покровителем став князь Костянтин Острозький, а згодом – князі Вишенські, Ружинські, Потоцькі, а також заможні купці та ремісники, зокрема Костянтин Корн, який заповідав Львівському братству 4 тисячі золотих [3, 161]. Отже, можна стверджувати, що дане явище свідчить про виникнення так званих перших неприбуткових організацій як нової форми допомоги й додаткового джерела ресурсів для нужденних, подібними до яких за своєю природою та функціями були братства [15, 29–30].

Нагадаємо принагідно, що в цей час набуває широкого розвитку меценатство. У XVI ст. найвідомішим своєю меценатською діяльністю був рід Острозьких, Костянтин Іванович Острозький і його молодший син Василь (Костянтин). Костянтин Острозький був заможною людиною та робив щедрі пожертви на храми, спорудив дві церкви у Вільно, в Острозі заснував монастир Святої Трійці, підтримував пожертвами Києво-Печерський монастир. Василь (Костянтин) Острозький створював школи по Україні та заснував Острозьку Академію у 1576 році, подарував їй багату бібліотеку та

збудував першу друкарню, для утримання якої передав свої маєтки. Найкращих випускників академії за власний рахунок відряджав продовжувати своє навчання в Європі: у Падуї, Венеції, Варшаві. Українським меценатом і благодійником був випускник Острозької Академії Петро Конашевич-Сагайдачний, один із засновників Київської колегії, що пізніше перетворилася на Києво-Могилянську академію. Він опікувався Київським та Львівським братством, сприяв відновленню шкіл, монастирів, церков і робив значні пожертви цим закладам. Поряд із переліченими іменами варто зазначити ім'я Петра Могили, який у посмертному заповіті передав колегії все своє майно, кошти й цінності – бібліотеку, будинки, дворові місця на Подолі, половину худоби і інвентарю зі свого хутору Непологи, більше 80 тисяч злотих, срібний посуд, свою одежу митрополита і митру, прикрашену сімейними дорогоцінними каменями, хрест і навіть тканини – на одяг студентам і просив берегти колегію як єдину заставу його земного життя. Гетьман Іван Мазепа витратив на будівництво та реставрацію церков, храмів, монастирів суму, що була більша ніж 10 річних бюджетів Гетьманщини. І. Мазепа опікувався літературою, наукою, мистецтвом. У 1701 році Київсько-Могилянський колегіум отримав статус «академії» завдяки гетьману, який постійно виділяв кошти для цього навчального закладу [13]. Родина Розумовських також зробила вагомий внесок в освіту та культуру України [7; 15, 29].

Четвертий етап – XVIII-XIX ст. – характеризується всебічним розвитком меценатства у сферах освіти й культури не лише «за покликом душі», а й для підвищення своєї репутації в суспільстві. На даному етапі вагомий внесок у розбудову культури та освіти зробили численні громадські діячі того часу (див. Табл. 1).

Таблиця 1

Благодійники четвертого періоду розвитку благодійності [15, 30].

Представник періоду	**Доброчинні дії**
Дмитро Трощинський	Заснував театр у Кибенцях, побудував палац у місті Кагарлик, заснував бібліотеку, посадив парк, підтримував молодь у здобутті освіти, став одним з ініціаторів видання «Енеїди» І. Котляревського; щорічно платив 1200 рублів сріблом за навчання Гоголя-молодшого в Ніжинській гімназії
Єлизавета Милорадович	Очолювала й утримувала у своїй садибі Добродійне Товариство в Полтаві
Григорій Ґалаґан	Відкрив у Прилуцькому повіті Сокиринське ощадно-позичкове товариство; в 1876 р. склав детальний план початкового навчання, що був прийнятий земством і завдяки якому Прилуцький повіт за кількістю учнів займав в 1870-х і 1880-х роках перше місце в Полтавській губернії; пожертвував садибу в с. Дігтярі для побудови ремісничого училища на 100 чоловік за відділеннями: столярно-токарне, ковальське, слюсарне й модельно-литейне. У пам'ять померлого сина Павла відкрив колегію Павла Ґалаґана у Києві (1871 р.). Це училище існує й сьогодні

П'ятий етап (XIX – початок XX ст.) вважається «золотою добою» українського благодійництва завдяки великій кількості меценатів. Меценатами українського народу в XIX – поч. XX ст. виступили великі підприємці й землевласники, інтелігенція та духовні особи. Особливо було розвинуте благодійництво серед греко-католицького священства, яке стало захисником національної ідеї та плекателем кращих українських традицій. Активізація суспільно-культурної діяльності в Україні через соціально-економічні перетворення, а саме відміну кріпацтва, розвиток ринкових відносин і підприємництва, сприяли зародженню підвалин громадянського суспільства в країні. Благодійники вкладали значні кошти в мистецтво, живопис, освіту. Збирали власні колекції, проводили виставки. Наприклад, під час виставки церковної старовини в Петрограді збиралися кошти потерпілим солдатам у Першій світовій війні. Діячі-меценати пропагували мистецькі надбання, поширювали та сприяли розвиткові науки.

У даний період були створені **перші благодійні організації**. Такі діячі як: В. Дідушицький, А. Потоцький, Л. Сапєга в 1870 – 1880 рр. заснували у Львові доброчинну організацію ім. К. Шайнохи з метою допомоги науковцям і літераторам. У цей час при товаристві святої Терези створювалися доброчинні заклади: жіночий виправний дім (1850 р.), швацька майстерня, школа-інтернат для дівчат (1858 р.), шпиталь Св. Софії для бідних дітей (1860–1878 рр.). Благодійники даного періоду активно допомагали школам, лікарням, піклувалися про жебраків, покинутих дітей, безпритульних, глухонімих, людей похилого віку, хворих. Здійснювалися численні пожертви закладам освіти через духовні заповіти, стипендіальні фонди, благодійні організації та земства (див. Табл. 2).

Таблиця 2

Найвідоміші громадські діячі, меценати XIX – початку XX ст. [7]

Представник періоду	Доброчинні дії
Скоропадський Іван Михайлович	У 1865 році став головою Прилуцької повітової училищної ради, почав займатися меценатською діяльністю у сфері освіти й науки. У 1867 році заснував пансіон для підготовки народних учителів, учнями цього закладу могли стати тільки сільські діти, кращі випускники сільських училищ. Усі вони були на особистому забезпеченні Івана Михайловича. Згодом меценат заснував перше в місті жіноче початкове училище. За його фінансового сприяння було відкрито безліч шкіл і гімназій. Крім того, саме завдяки Івану Скоропадському, в Україні з'явився один із найкращих дендрологічних парків Європи – Тростянецький парк, куди з усіх кінців світу були звезені екзотичні рослини, дерева й кущі
Родина Ханенків	Підтримували мистецтво, допомогли в заснуванні Київського художньо-промислового й наукового музею в 1904 році

Тарновський Василь Васильович (молодший)	Сприяв розвиткові та фінансуванню культурних ініціатив, зібрав велику колекцію козацько-гетьманської музейної та архівної старовини, створив унікальну збірку Шевченкіади, облаштував могилу Шевченка в Каневі
Родина Симиренків	Спорудили лікарню на 150 ліжок, шестикласну школу, театр, у 1830 році годували десять тисяч селян, передавали одну десяту своїх доходів на розбудову української культури, фінансували журнали «Україна», «Рада», матеріально підтримували М. Драгоманова, М. Коцюбинського та інших митців
Харитоненко Іван Герасимович	Виділяв значні кошти на благодійність. Завдяки йому було побудовано Сумський дитячий притулок, гуртожиток для студентів Харківського університету, Харківське духовне училище, Сумське духовне училище, кілька церков, лікарня

Крім того, меценати Ніколай Терещенко, Євген Чикаленко, Олександр Тульчинський, а також діячі, які жили на землях, що підлягали Австрійському королю: Павло Потоцький, родина Рильських, Давид Сігалов, Володимир Косовський пропагували свої надбання, поширювали наукові знання, утворювали благодійні фонди, таким чином, робили великий внесок у розвиток і підтримку культури благодійності та освіти на початку й у середині XX ст. [15, 30–31].

Шостий етап розвитку благодійності розпочався в кінці XX ст. – на початку XXI ст. та триває до теперішнього часу. Основним здобутком періоду є зародження нової для України діяльності, а саме сприяння отриманню благодійної допомоги – фандрейзингу. Великий внесок у різноманітні сфери сучасної України зробили: Галина Підопригора, Яків Бердичівський, Олександр Брей, Віктор Пінчук, Олександр Фельдмана, Сергій Тарута, Дмитро Андрієвський, Ігор Воронов, Яків Рогалін (у 2002 році заснував Благодійний фонд «Доброта», переміг у міжнародному конкурсі інновацій у фандрейзингу) та ін.

У сучасних умовах розвитку ринкової економіки, громадянського суспільства та соціальних ініціатив, благодійність набула великого розмаху у вигляді меценатства й підтримки через надання грантів, пожертв, матеріальних, інформаційних ресурсів тощо [8]. Поширення благодійності та набуття нею форми організованої діяльності сприяло виникненню фандрейзингу, як науки про планування й упорядкування дій, що допоможуть організовано діяти як меценатам, так і бенефіціарам [15, 31–32]. Оскільки досвід українського фандрейзингу, незначний, тому доцільно вивчити прогресивний американський досвід розвитку фандрейзингової діяльності, зокрема в державних університетах та окреслити можливості його використання в умовах реформування системи вищої освіти України на національному, регіональному й інституційному рівнях, що й буде зроблене в наших подальших наукових розвідках.

Актуальний стан та перспективи розвитку фандрейзингу в Україні. Зростання ролі механізмів громадянського суспільства, що здатні допомогти державі у вирішенні соціальних проблем громадян і підтримці науково-дослідних робіт і проектів державних університетів сприяє розвитку фандрейзинговій діяльності в Україні як інструменту пошуку додаткових джерел ресурсів для ВНЗ [4]. При цьому діяльність фандрейзера націлюється не на випрошування грошей, а на розробку комплексу дій, заходів, прийомів у поєднанні з ефективними методами, що вимагає високого рівня володіння знаннями й навичками в багатьох сферах: психології, менеджменті, маркетингу, стратегічному плануванні, зв'язках із громадськістю, проектній діяльності, фінансах, правовому регулюванні тощо [2]. Це передбачає опанування спеціалістом із фандрейзингу системи знань, що можливе у процесі здобуття кваліфікації фандрейзера у ВНЗ.

У сучасній Україні функціонує Інститут професійного фандрейзингу, місією якого є створення середовища для ефективної, прозорої та відповідальної благодійності шляхом встановлення демократичних стандартів практики фандрейзингу. Інститут проводить курси та семінари для кваліфікованого навчання консультантів із фандрейзингу, по завершенню якого учасники одержують сертифікат Європейської фандрейзингової Асоціації та Інституту професійного фандрейзингу.

Важливою перспективою є створення законодавчих умов, що дозволили б розширити можливості фандрейзерів і благодійників. Адже відсутність сприятливого податкового законодавства для розвитку благодійництва; нестабільна система оподаткування; неврегульовані правові проблеми неприбуткових громадських організацій; відсутність інформації щодо цілей соціального проекту та системи оцінки його ефективності, а також професіоналізму в його створенні; відсутність прозорої фінансової звітності некомерційної організації/університету; низький кваліфікаційний рівень управлінських навичок керівників неприбуткових організацій/університету перешкоджає досягненню ефективного результату фандрейзингової кампанії [1; 5; 6].

Подоланню проблем у сфері освітнього фандрейзингу може сприяти вивчення й упровадження зарубіжного досвіду, наприклад, інструментів фандрейзингової діяльності в державних університетах США: проведення загальнонаціональних кампаній, метою яких є заохочення та популяризація благодійності й меценатства у сфері вищої освіти; сприяння успішному розвиткові університетських ендавментів, ключовою умовою яких є звільнення від ПДВ; оснащення комп'ютерних систем відділів інституційного розвитку та відділу по роботі з випускниками університету спеціалізованим програмним забезпеченням із фандрейзингу тощо [14; 15, 42–44]. Важливим у цьому плані є поширення знань серед громадян про сутність і переваги фандрейзингу, поінформованість населення через проведення семінарів,

тренінгів, конференцій, випуск інформаційних бюлетенів, впровадження дисципліни «Фандрейзинг» у систему вищої освіти тощо.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Презентоване дослідження не вичерпує всіх аспектів розвитку благодійності в Україні та зародження освітньої фандрейзингової діяльності як суспільного явища. У ході термінологічного аналізу ключових понять дослідженння ми намагалися схарактеризувати їх сутність і взаємозв'язок, систематизувати історичні події, пов'язані з меценатством, визначити основні етапи генезису благодійності в Україні й окреслити перспективи розвитку фандрейзингу, як інструменту диверсифікації джерел фінансування сучасної національної системи вищої освіти. На подальше вивчення заслуговує узагальнення перспективного американського досвіду філантропічної підтримки державних університетів, а також досвіду розробки механізмів залучення ресурсів і підготовки професійних фандрейзерів для реалізації соціально значущих проектів у сфері вищої освіти України.

ЛІТЕРАТУРА

1. Артемьева Т. В. Фандрейзинг. Привлечение средств на проекты и программы в сфере культуры и образования / Т. В. Артемьева, Г. Л. Тульчинский. – СПб. : Изд-во Лань, 2010. – 286 с.

2. Брайсон Д. М. Стратегічне планування для державних і неприбуткових організацій / Джон М. Брайсон. – Львів : Літопис, 2004. – 352 с.

3. Гриценко Т. Б. Культурологія : навчальний посібник / Т. Б. Гриценко, С. П. Гриценко, А. Ю. Кондратюк. – К. : Центр навчальної літератури, 2007. – 392 с.

4. Институт фандрайзинга // Журнал для гражданского общества. – К. : ООО «Ореанда», 2005. – № 5. – 32 с.

5. Комаровський О. В. Фандрейзинг у питаннях, відповідях та цитатах : навч. посіб. / О. В. Комаровський. – Луганськ, 2007. – 54 с.

6. Куц С. Фандрайзинг АВС : посібник для початківців / С. Куц. – К. : Центр філантропії, 2008. – 92 с.

7. Офіційний сайт Общественной организации «Клуб меценатов» [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
http://mecenat-club.org/about/in_ukraine/

8. Офіційний сайт Українського форуму благодійників [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
http://www.ufb.org.ua/

9. Офіційний сайт «Мережи громадянської дії в Україні» (UCAN) [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
http://www.ucan-isc.org.ua/ukr/activities/philanthropy/philanthropy_research/

10. Про благодійну діяльність та благодійні організації : Закон України [Електронний ресурс] // Відомості Верховної Ради України. – 2013. – № 25. – С. 252. – Режим доступу :
http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/5073-17.

11. Стан розвитку благодійності в Україні – 2011. Річний звіт / Асоціація благодійників України, за підтримки ІАЦ «Громадський простір», ІА «RegioNews». – К., 2012.

12. Стан розвитку організаційного потенціалу громадянського суспільства в регіонах України. Дослідження організаційної самодостатності (практики фандрайзингу) організацій громадянського суспільства [Звіт]. – К. : Центр філантропії, 2008. – 29 с.

13. Субтельний О. Історія України : підр. / О. Субтельний. – К. : Либідь, 1993. – 720 с.

14. Фандрайзинг : навч. посіб. – Центральноукраїнський регіональний навчальний центр. Партнерство громад фундація «Україна–США» (USAID), 2003. – 95 с.

15. Фандрфйзинг [текст] : нав. посіб. / Чернявська О. В., Соколова А. М. – К. : «Центр учбової літератури», 2013. – 188 с.

РЕЗЮМЕ

Красуля А. В. Исторические традиции благотворительности и актуальное состояние фандрейзинговой деятельности в высшем образовании Украины.

Автором статтьи охарактеризована сущность и взаимосвязь ключевых понятий исследования; проанализированы исторические тенденции и закономерности развития благотворительности; систематизированы события, связанные с меценатством; выделены ключевые субъекты благотворительной деятельности в каждом из определенных периодов; обоснованы основные этапы генезиса благотворительности в Украине; вияснено актуальное состояние фандрейзинговой деятельности в национальной системе высшего образования; а также намечены перспективы развития образовательного фандрейзинга, как инструмента диверсификации источников ресурсного обеспечения университета в контексте неолиберальной идеологии современных образовательных реформ.

***Ключевые слова**: традиции благотворительности, фандрейзинговая деятельность, меценатство, филантропия, высшее образование.*

SUMMARY

Krasulia A. Historical traditions of philanthropic giving and fundraising practices in higher education of contemporary Ukraine.

The American system of higher education is admired around the world, both for its quality and diversity. Despite criticisms that are sometimes directed toward U.S. universities, they are regarded as models by many institutions elsewhere around the world. Ukraine is undergoing a dramatic transition in its higher education system. Previously reliant entirely on the government, Ukrainian universities now face declining government funding and are being encouraged to develop alternative sources of support. At the same time, strengthening higher education is viewed as a critical national strategy for growth in a global economy based on information technology. In this time of change, many universities are seeking to emulate higher education in the United States, especially with regard to the development of philanthropic support. Ukraine has also got deeply rooted giving traditions, which we find useful to understand in order to determine how or whether to adapt successful national practices, combined with progressive American experience, to our contemporary situation in higher education. Thus, the following paper introduces definitions of the key terms used in the research, and analyses their etymology as well as the way they relate to each other in an integrated whole. The establishment of common definitions is a criterion of science. The fields of institutional advancement and educational fundraising have yet to achieve such commonality, and although the paper does not resolve that problem, it offers some important distinctions. In the paper the author provides an overview of the historical tendencies and models of philanthropic giving in Ukrainian society that shed the light on why people give and on the factors and processes that influenced that behavior. Moreover, the timeline of key philanthropic events in Ukraine that refer to patronage of education and culture, beginning with the Paleolithic age up to the present days, is compiled; and the list of benefactors, set in their social context, in each of the specified periods is presented in the

paper. Furthermore, the paper places contemporary educational fundraising in the context of history. It is not only a history of philanthropy, but rather a brief history of organized fundraising in Ukraine. Eventually, the focus is on the actual state of fundraising practices in the national system of higher education. The evolution of the professional field and the prospects for the development of educational fundraising as a tool to diversify sources of extramural support for university, in the context of neoliberal ideology of modern educational reforms, are discussed.

Key words: *philanthropic giving traditions, fundraising practices, higher education.*

УДК 378.1:7(091)(477)«18/19»

Л. О. Синишин
Інститут мистецтв
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника», м. Івано-Франківськ

СТАНОВЛЕННЯ ХУДОЖНЬОЇ-ПРОМИСЛОВОЇ ОСВІТИ ГАЛИЧИНИ (КІНЕЦЬ XIX – ПЕРША ПОЛОВИНА XX СТОЛІТТЯ)

У статті висвітлено особливості становлення художньо-промислової освіти на Галичині в хронологічних межах кінця XIX – першої половини XX століття. З'ясовано вплив європейської суспільної думки на розвиток ремісничо-мистецьких шкіл. Розкрито тенденції розвитку народного мистецтва на Галичині та входження його в європейський художній простір. Узагальнено передумови, що визначили поступ художньо-промислової освіти галицького краю.

Ключові слова: *художня-промислова освіта, художньо-промислова школа, європейська мистецька освіта, народне мистецтво, художня школа.*

Постановка проблеми. Інтеграція сучасної освіти в європейському просторі, розбудова вищої професійної освіти на спільних стандартах актуалізує проблему вивчення тих здобутків, що мали місце на теренах України в різні історичні періоди.

Становлення й розвиток художньо-промислової освіти на західних землях України відносимо до кінця XIX – початку XX століття. Значущість історико-педагогічного дослідження окресленої проблеми полягає у виявленні соціально-економічних, педагогічних особливостей у структурі освіти, що мала європейські корені. Землі сучасної Галичини в різні роки входили до складу Австро-Угорської імперії, Речі Посполитої. Тому розвиток мистецької освіти в ці роки розглядаємо в освітньому просторі європейських країн.

Потужний розвиток промисловості, інфраструктури (залізних доріг), розбудова міст, що ставали культурно-освітніми центрами, створювали передумови щодо розвитку художньо-промислової освіти. Потреби суспільства у кваліфікованих і освічених робітниках визначали стратегії розвитку професійних навчальних закладів художньо-мистецького спрямування.

Аналіз актуальних досліджень. Різні проблеми художньо-промислової освіти є предметом вивчення як зарубіжних, так і вітчизняних учених. Зокрема, деякі аспекти фахового художньо-промислового навчання дос-

ліджували вчені (К. Кисілевський, Д. Коренець, О. Кульчицький, Д. Лукіянович, В. Радзикевич, М. Чарторийський, С. Черкасенко, Я. Чепіга та ін.) [6]. Заслуговують на увагу дослідження сучасних українських учених у галузі художньо-промислової дизайнерської освіти (Т. Завгородня [4], Л. Оршанський [7], М. Станкевич [9], Б. Ступарик [10], В. Тименко [11], Р. Шмагало [15]).

У контексті означеної проблеми дослідження, на наш погляд, важливими є напрацювання українських науковців, що розкривають окремі її аспекти. До них відносимо кандидатську дисертацію М. Гнатюка «Художні вироби з дерева в інтер'єрі народного житла Українських Карпат і Прикарпаття XIX – першої половини XX ст. (Історія. Типологія. Художні особливості)», в якій подано особливості інтер'єру народного житла [1]; у дисертації М. Дяків розкрито естетико-технологічного особливості міського меблярства Галичини XIX–XX ст. [3]; у праці М. Станкевича «Українське художнє дерево XVI – XX ст.» наведено значний фактологічний матеріал, що дає можливість реконструкції цієї художньої галузі [8].

Значний інтерес у контексті нашого дослідження становлять праці з мистецтвознавства Р. Шмагала [15]. Автором розкрито взаємозв'язок української мистецької освіти з європейською, подано особливості розвитку мистецьких шкіл у різних регіонах України.

Мета статті – за результатами історико-педагогічного аналізу розкрити особливості становлення художньо-промислової освіти Галичини.

Виклад основного матеріалу. Своєрідним є шлях розвитку і становлення художньо-промислової школи в Галичині, який відбувався в межах загальноєвропейських художніх процесів.

Початок XX ст. в Галичині характеризується наявністю мережі десятків приватних та державних навчальних закладів і курсів, які мали дієві контакти із навчальними установами за кордоном, знаходили ефективні форми співпраці з фахово-ремісничими й мистецькими товариствами.

Зі входженням Галичини до складу Австро-Угорської імперії деякі урядові реформи сприяли культурно-освітньому розвитку галицьких українців. Із 70-х років XIX століття Львову було надане право адміністративної столиці Королівства Галичини та Лодомерії, що стала окремою провінцією Австро-Угорщини.

Дипломатія Габсбургів у сфері культури та мистецтва прагнула встановити зв'язок між мистецькими концепціями Відня та Львова. У вищих навчальних закладах та художньо-промислових школах Відня щороку навчалися десятки стипендіатів із Галичини. Водночас у містечках Галичини й Буковини розвивалися численні ремісничі школи.

В Україні, як і по всій Європі, відкриваються середні промислові школи: Межигірська школа імені М. Гоголя під керівництвом Ф. Сластіона, у Камінці-Подільському під керівництвом М. Розвадовського. На Галичині також існува-

ли середні мистецько-промислові школи у Львові, Яворові, Косові, Коломиї. В Уневі монахами-студитами було засновано іконописну школу [3, 544].

Розвиток капіталістичних відносин, створення промислових підприємств, які займалися випуском продукції декоративно-ужиткового характеру, а також активна діяльність прогресивних кіл української інтелігенції дала поштовх для розвитку українського художньо-промислового мистецтва. В цьому велика роль належить створенню низки навчальних закладів даного профілю, метою яких була підготовка нової генерації майстрів-художників, які б підняли декоративно-ужиткове мистецтво на якісно вищий професійний рівень відповідно до нових технологій.

Рух «мистецтво і ремесло», започаткований у Західній Європі у другій половині XIX століття, поширився по всій Україні і мав свій вплив на сферу діяльності низки товариств, музеїв, мистецьких шкіл і навчальних майстерень. Визначальним у цьому процесі стало утвердження народного мистецтва як самоцінного культурного і художнього явища та відродження й цілеспрямована підтримка кустарного виробництва практично на всій території України [13, 170].

У процесі еволюції цього руху утвердилися на практиці нові принципи творчої співпраці народних майстрів і професійних художників, яка забезпечувала збереження традиційного ремесла та вироблення естетичних засад художньої промисловості. Сміливе залучення до співтворчості народних майстрів, надання їм свободи самовираження в межах загального художнього задуму сприяла народженню нових оригінальних творів [16].

Своєрідним є шлях розвитку та становлення художньо-промислової школи в Галичині, який відбувався в межах загальноєвропейських художніх процесів.

Позитивні моменти щодо становлення й розвитку художньо-мистецької освіти започатковано на Галиччині з входженням цих земель на праві провінції (Королівства Галичини та Лодомерії) до складу Австро-Угорщини.

Інтеграція художньо-мистецького життя на Галичині до європейських художніх шкіл, насамперед, віденських, сприяла розвиткові фахової освіти. На кошти австрійських меценатів у Відні навчалися талановиті майстри з Галицьких земель. Це спричинило відкриття ремісничих шкіл: Крайової гончарської школи (Коломия, 1876), Школи деревного промислу (Станіславів, 1846); започаткували роботу навчальні майстерні, ремісничі школи (малярні, художньо-промислові) у Дрогобичі, Яворові.

У дослідженні Р. Шмагайла виокремлено думку про значний вплив Львівської художньо-промислової школи на художньо-мистецьку освіту Галичини [17, 170–175]. Надбання, що мали місце в кінці XIX століття в подальшому сформували самобутність Галицької художньо-мистецької освіти.

Значних успіхів досягнуто в підготовці фахівців із кераміки, насамперед, у Коломийській гончарній школі, оскільки цьому сприяли економічні умови. У містах відкривалися керамічні фабрики (Львів, Коломия). Підготовка спеціалістів для роботи на цих фабриках зумовлювала розвиток мережі художньо-промислових шкіл. У художньому сенсі отримала розвиток народно-стильова кераміка. Галицькі майстри внесли певний доробок у використання гуцульського орнаменту на промисловій основі [6, 66]. Сьогодні можна говорити про феномен Олекси Бахматюка, відомого як майстра гуцульської народної кераміки.

Підготовка майстрів із художньої кераміки в Коломиї здійснювалася під керівництвом достатньо відомих європейських фахівців (Г. Бехера, В. Крицінського, В. Жолная [5]). До роботи в школах долучалися відомі на той час народні майстри. Можна висловити припущення про те, що саме народні майстри розвивали автентичні народні художні мотиви, вписуючи їх на тло європейської традиції [17, 27, 28].

Як засвідчують результати досліджень, становлення художньо-промислових шкіл відбувалося в достатньо сприятливій соціально-культурній та економічній ситуації, що відповідала тодішнім європейським стандартам. У школах Галичини поширювався досвід Франції, що мала беззаперечні здобутки в галузі художньої освіти [18, 2]. Галицькі художньо-ремісничі школи брали участь у виставках провідних столиць Європи.

Широкі міжкультурні зв’язки, розширення художнього поля (вивчення особливостей трипільської кераміки з колекції В. Хвойки) сприяли розвитку програм декоративного рисунку, малювання з натури, композиції, декоративно-прикладного мистецтва (кахлярства, малюнку на фаянсі). Варто зазначити, що зростання попиту на ринку, промисловий розвиток загалом були визначальними щодо художньо-промислового виробництва та підготовки фахівців.

У кінці XIX – на початку XX століття швидкими темпами розвивалися школи деревного промислу, що започаткували художню обробку дерева (Коломия, Болехи, Станіславів). Навчальний план школи у Станіславові складався з таких предметів, як: орнаментальний рисунок, практичне столярство, токарство. Тижневе навантаження становило 50 годин, 60 % із них – практичні заняття [12, 10]. Як стверджує Р. Шмагайло, школа у Станіславові здебільшого працювала в старонімецькій манері [13, 192], тому значна частина навчального плану відводилася для релігії, польської, німецької мов, різних видів рисунку. У цій школі меншою мірою вивчали орнаментальний рисунок. На початку XX століття термін навчання у Станіславівській крайовій школі столярства й токарства зменшився із трьох років до двох. На першому році навчання учні опановували різні технології обробки деревини, що були традиційними в Галичині, зокрема й ті, що вимагали спеціальних знань. На другому році навчання вони долучалися

до практичного виготовлення простих виробів із дерева. Навчальний план був достатньо структурований: тижневе навантаження – 30 годин практичних, 22 години відводилося на вивчення теорії [2, 54–57].

Можемо висловити припущення про те, що художня освіта, зорієнтована на народне мистецтво, не була інтегрованою з промисловою. На вивчення рисунка відводилося три роки. Однак, застосування геометричних рисунків у виробах із дерева свідчить про їх поєднання.

Промислова освіта була достатньо практикоорієнтована. Вироби учнів задовольняли попит багатьох осіб, державних установ. Популяризація гуцульського народного мистецтва Товариством «Рідна школа», ініціювання відкриття фахових шкіл (Львів, Косів), сприяли становленню ремісничих шкіл для підготовки фахівців із різних видів народного мистецтва (ткацтва, вишивки, кераміки).

У 40-ві роки XX століття в Косові започатковано діяльність Коедукаційної Мистецько-Промислової школи для гуцульської промисловості. У школі функціонували відділення, а саме: столярства та різьбярства, килимарства й вишивки, ткацтва [6, 35–36].

З ініціативи графа Івана Шептицького в Яворові (1896 рік) розпочала роботу Державна школа деревообробного промислу (забавкарська). У школі працювали три відділи: столярства, токарства і різьбярства.

Значну підтримку розвитку промислової освіти, народних промислів надавали Товариства сприяння, зокрема: Ткацьке товариство (Косів), Спілка «Гуцульське мистецтво», Товариство «Рідна школа», Львівське товариство «Достава». З ініціативи цих спільнот відкривалися ремісничі, художні школи, а вироби місцевих майстрів експонувалися на різних виставках, насамперед у Львові, що був культурною столицею краю [14, 34–35].

Завдяки розширенню осередків функціонування художніх і промислово-ремісничих шкіл художньо-мистецький стиль, що склався на Галичині, виходив за межі народного. Цей стиль становить основу тогочасного українського мистецтва. Він отримав поширення в європейському культурному просторі. Підтвердженням цьому може слугувати той факт, що в художньо-промисловій школі Відня втілювалися художні проекти в українському стилі з елементами ужиткового мистецтва. З часом, народний мистецький стиль, що склався на Галичині, отримав визнання поряд із європейськими.

Висновки. За результатами історико-педагогічних пошуків з’ясовано передумови становлення художньої-промислової освіти Галичини в кінці XIX – у першій половині XX століття. До пріоритетних відносимо такі: соціально-економічні (швидкий розвиток промисловості, технологій, міжкультурної комунікації); потреби ринку праці в підготовлених фахівцях у художньо-промисловій сфері; наявність педагогічних кадрів з художньо-промислової освіти. Окреслені передумови були визначальними щодо

розбудови мережі художньо-промислових шкіл різних структур та їх територіального розташування. Загальне піднесення суспільного життя в Австро-Угорській імперії сприяло популяризації народного мистецтва та розвитку художньо-мистецької освіти.

Висвітлені аспекти не розкривають усіх проблем становлення та розвитку художньо-мистецької освіти на Галичині в означених хронологічних межах. Відтак, потребує подальшого вивчення змістово-методичне забезпечення художньо-мистецької освіти, підготовка педагогічних кадрів для таких шкіл.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гнатюк М. В. Художні вироби з дерева в інтер'єрі народного житла Українських Карпат і Прикарпаття XIX – першої половини XX ст. (Історія. Типологія. Художні особливості) : автореф. дис. … канд. мистецтвознавства : спец. 17.00.06 «Декоративне і прикладне мистецтво» / Михайло Васильович Гнатюк. – Львів, 2000. – 18 с.

2. Дяків М. В. До історії міського меблярства Галичини / М. В. Дяків // Вісник Прикарпат. нац. ун-ту ім. В. Стефаника (присвячений 10-річчю інституту мистецтв ПНУ). – В. 23. – Івано-Франківськ, 2010. – С. 53–58.

3. Дяків М. В. Міське меблярство Галичини XIX – XX ст.: історія, типологія, стилістичні особливості : автореф. дис. … канд. мистецтвознавства : 17.00.06 / Дяків Марія Володимирівна ; Прикарпат. нац. ун-т ім. В. Стефаника ; Ін-т мистецтв. – Івано-Франківськ, 2010. – 16 с.

4. Завгородня Т. К. Розвиток теорії і практики навчання в Галичині (1919–1939 роки) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Завгородня Тетяна Костянтинівна ; Ін-т педагогіки АПН України. – К., 2000. – 30 с.

5. Коломия – центр гончарства [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://hutsul.museum/museum/articles/kolomya-keramika-schkola.

6. Нога О. Іван Левинський: Архітектор, підприємець, меценат / О. Нога // Наук. і літ. редактор, автор концепції ілюстрат. матеріалу Ю. Бірюльов. – Львів : Центр Європи, 2009. – 192 с.

7. Оршанський Л. В. Художньо-трудова підготовка майбутніх учителів трудового навчання : монографія / Л. В. Оршанський. – Дрогобич : Швидко Друк, 2008. – 278 с.

8. Станкевич М. Українське художнє дерево XVI–XX ст. / Михайло Станкевич. – Львів : Інститут народознавства НАНУ, 2002. – 479 с.

9. Станкевич М. Українське художнє деревообробництво XVII – XX ст. (Концепція декоративності. Історія. Типологія. Художні особливості) : дис. ... д-ра мистецтвознавства : 17.00.06 / Станкевич Михайло Євстахієвич ; Ін-т народознав. НАН України. – Львів, 1995. – 323 с.

10. Ступарик Б. М. Національна школа: витоки становлення / Б. М. Ступарик. – К. : ІЗМН, 1998. – 336 с.

11. Тименко В. П. Безперервна система загальної дизайн-освіти: стан і перспективи розвитку / В. П. Тименко // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені П. Г. Тичини: спеціальний випуск. – К. : Науковий світ – ТМ, 2002. – С. 108–110.

12. Школа промислова в Станіславові // Господарь и промышленник. – 1886. – 16 липня. – Ч. І. – С. 10.

13. Шмагало Р. Історичний розвиток деревообробної школи у Станіславові (1883–1920) і сучасна художня освіта / Р. Шмагало // Діалог культур: Україна у світовому контексті. Художня освіта : Зб. наук. праць. – Львів : Світ, 2000. – Вип. 5. – С. 185–194.

14. Шмагало Р. Вічнозелене дерево життя / Р. Шмагало // Образотворче мистецтво. – 1999. – № 3–4. – С. 35–36.

15. Шмагало Р. Мистецька освіта в Україні середини XIX – середини XX століття: структурування, методологія, художні позиції : автореф. дис. ... д-ра мистецтвознав. : 17.00.06 «Декоративне і прикладне мистецтво» / Р. Т. Шмагало ; Львів. нац. акад. мистец. – Львів : ЛНАМ, 2005. – 44 с.

16. Шмагало Р. Перша в Україні (до історії розвитку Коломийської гончарної школи) / Роман Шмагало // Вісник Львівської академії мистецтв. Декоративно-ужиткове та образотворче мистецтво: історія, теорія, практика. – Львів, 1991. – Вип. 5. – С. 56–62.

17. Шмагало Р. Т. Історичний шлях художньо-промислової школи у Львові (1876–1939; 1939–1944) / Р. Т. Шмагало // Бюлетень 8. Інформаційний випуск 2006. – Львів, 2006. – С. 170–175.

18. Odzywolski S. Rzut oka na rozwoj szkolnictwa przemyslowego w Odbitka ze «Szkoly» / S. Odzywolski. – Lwow, 1914.

РЕЗЮМЕ

Сынышын Л. О. Становление художественно-промышленного образования Галичины (конец XIX – первая половина XX века).

В статье освещены особенности становления художественно-промышленного образования на Галичине в хронологических границах конца XIX – первой половины XX века. Установлено влияние европейской общественной мысли на развитие ремесленно-художественных школ. Раскрыты тенденции развития народного искусства на Галичине и вхождение его в европейское художественное пространство. В статье раскрыты предпосылки, определившие продвижение художественно-промышленного образования галицкого края.

Ключевые слова: *художественное промышленное образование, художественно-промышленная школа, европейское художественное образование, художественная школа, народное искусство.*

SUMMARY

Synyshyn L. Formation of Art and Industry Education in Galicia (late nineteenth – early twentieth century).

The article highlights the features of formation of Art and Industry Education in Galicia in chronological limits of the late nineteenth – early twentieth century. The author determined basic directions of professional training for artistic and industrial areas, such as: wood processing, decoration of wooden products, weaving, carpet weaving and ceramics. The results of the study revealed cross-cultural relationships that were embodied in the development of the folk arts, on the other hand, multiplying its best examples of European fine arts. The article raised speculation that the development of art education of Galicia influenced the European art traditions. Folk Art of the land enriched with sources of classical European art and also influenced its development. To understand the mutual influences of cultures for the development of art education of Galicia it is important to assess the contribution of members of the European Union (that was the part of the Austro-Hungarian Empire) in training for artistic and industrial schools and promotion of Galician art in Europe.

The development of industry and technology has led to demands in the labor market for skilled workers of artistic and industrial areas. The territorial boundaries of Galicia, favorable geographical location, age tradition of folk culture are crucial regarding growth of the art schools. It should be noted that this region was famous of folk artists crafts, artisans. Professional family traditions passed down from generation to generation. These factors are used in network planning of art schools, so they were the pioneers of activities in the centers of traditional culture.

It was found out the influence of European public opinion on the development of craft and art schools. Society, uniting people for cultural, professional orientation promoted the art education, promotion of folk art as in Galicia and abroad. The trends of folk art in Galicia and its entry into the European art space are revealed. The conditions that determined the progress of art and industrial education of Galician region: socio-economic (rapid development of industry, technology, intercultural communication); labor market needs in trained specialists in the art and the industrial sector; availability of teaching staff with artistic and industrial education are overviewed.

Key words: *Art and Industry Education, Arts and Crafts School, European art education, folk art, art school.*

УДК 930 37:63«19»(091)

О. І. Юхно
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ІСТОРІОГРАФІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХХ СТОЛІТТЯ

У статті здійснено історіографічний аналіз радянської та сучасної історичної літератури, присвяченої питанням розвитку вищої технічної освіти в Україні у 1950 – 1990 рр. Висвітлено узагальнюючі праці з питань підготовки фахівців радянською вищою школою, зокрема кадрів науково-технічної інтелігенції в УРСР через мережу технічних вишів. Схарактеризовано наукові розвідки сучасних українських дослідників, що містять відомості з історії найавторитетніших технічних ВНЗ країни. З'ясовано стан наукового висвітлення проблеми та здійснено авторську класифікацію джерельної бази дослідження.

Ключові слова: *історіографія, дослідження, вища технічна освіта, технічні ВНЗ, джерельна база.*

Постановка проблеми. В умовах сучасної ринкової економіки вітчизняна система вищої професійної освіти переживає кризу. Гостро стоїть питання працевлаштування випускників, рівня знань дипломованих фахівців, якості системи підготовки кадрів у цілому. Інтеграція у світову систему вищої освіти неможлива без урахування власних досягнень і традицій. Тому, визначення основних факторів і тенденцій, що дозволять системі вищої технічної освіти України зберегти свої найкращі здобутки, накопичені протягом тривалого періоду, є одним із важливих і актуальних завдань дослідників.

Аналіз актуальних досліджень. Окремі аспекти історії вищої технічної освіти в Україні розглядали такі науковці, як С. Богатчук, О. Донік, В. Крутіков, Н. Левицька, В. Липинський, С. Майборода, Є. Мартиненко, М. Мірошниченко, В. Олянич, О. Романець, А. Сасімов, О. Ткаченко, І. Толокньов. Концептуальні положення професійної освіти вивчали С. Батишев, В. Беспалько, В. Сидоренко, В. Лєдньов, І. Лікарчук, Н. Ничкало, Є. Ткаченко та ін. Дослідження сутності та розвитку вищої технічної освіти здійснювали І. Анопов, В. Бутенко, А. Трусь, А. Ворох, О. Криштановська, О. Романовський, Л. Товажнянський, С. Ховрич, В. Хотенко, І. Федосова.

Мета статті – з'ясувати стан наукового висвітлення розвитку вищої технічної освіти України у другій половині ХХ століття. Для досягнення поставленої мети необхідно вирішити такі **завдання:** охарактеризувати історіографію та проаналізувати джерельну базу з проблеми дослідження. Використано такі **методи дослідження:** історико-генетичний, порівняльно-зіставний, систематизації, класифікації та узагальнення.

Виклад основного матеріалу. Вивчення розвитку вищої технічної освіти та діяльності політехнічних ВНЗ України у другій половині ХХ століття можна умовно поділити на два великих періоди: радянський (від початку досліджуваного періоду до кінця 1980-х р.) і новітній (з початку 1990-х р. і до сьогодення). До історичних досліджень радянської доби відноситься фундаментальна монографія А. І. Труся [13], де містяться відомості про органи державного управління технічними вишами, розбудову їх мережі, професорсько-викладацький склад, динаміку чисельності студентів та випуску фахівців, характеристику нормативно-правових документів, позитивні тенденції вдосконалення навчального процесу. Основним недоліком цієї роботи, з точки зору нашого дослідження, є те, що вона висвітлює розвиток радянської вищої технічної школи і містить лише окремі, короткі відомості про українські ВНЗ та обмежується кінцем 1950-х років. А тому, актуальність нашого дослідження є беззаперечною, адже в наступних роках узагальнених праць саме з розвитку вищої технічної освіти у другій половині ХХ століття не спостерігається.

До перших узагальнюючих праць, написаних на загальносоюзному матеріалі можна віднести роботу В. П. Єлютіна (міністра вищої освіти СРСР) «Высшая школа СССР за 50 лет», де з позицій офіційного керівництва аналізується розвиток вищої освіти, роль вищої школи у вирішенні кадрових проблем держави, у розвитку науки, техніки, нових технологій. Робота насичена фактичним матеріалом, показані досягнення СРСР у сфері освіти. У них розкриваються соціально-економічні й політичні причини перебудови вищої школи, показані основні напрями її подальшого розвитку. Початок системного вивчення процесів формування професорсько-викладацьких колективів поклали праці О. Я. Синецького «Профессорско-преподавательские кадры высшей школы СССР», К. Т. Галкіна «Высшее образование в СССР и подготовка научных кадров», Є. В. Чуткерашвілі «Развитие высшего образования в СССР», Б. Д. Лебіна «Подбор, расстановка и аттестация научных кадров в СССР: Вопросы истории и правового регулирования», де розкривається питання розвитку вищої освіти в період тимчасової лібералізації тоталітарної системи, звернено увагу на розвиток вищої заочної та вечірньої форм освіти, проаналізоване відтворення професорсько-викладацьких кадрів вишів наприкінці 50-х – на початок 60-х років ХХ ст.

Книга Ю. О. Курносова, А. Г. Бондара «У навчанні та праці. Підготовка кадрів інтелігенції в Українській РСР» присвячена питанням підготовки кадрів радянської інтелігенції, вказуючи на найбільш доцільні форми та перспективи підготовки. Окрема частина розділу висвітлює перебудову інженерно-технічної освіти. Визначаються першочергові завдання технічних вишів після прийняття Закону «Про зміцнення зв'язку школи з життям». Наводиться інформація про організацію при ВНЗ студентських проектно-конструкторських бюро і навчально-експериментальних майстерень та відкриття при технічних вишах нових спеціальностей. Праця висвітлює створення в Україні мережі загальнотехнічних факультетів. Загалом у ній містяться дані щодо стану підготовки навчальними закладами кадрів інтелігенції у 1950-х – 1960-х роках.

У роботі А. І. Лутченка «Создание инженерно-технических кадров в годы построения социализма в СССР 1926–1958 гг.» розглядається проблема підготовки інженерів у роки індустріалізації, Великої вітчизняної війни та післявоєнний період. Головну увагу автор приділяє радянській системі освіти, збільшенню мережі технічних ВНЗ, розширенню підготовки професорсько-викладацьких кадрів, причинам збільшення заочної та вечірньої форми навчання, подачі відомостей про кількість інженерів, зайнятих у промисловості СРСР та США.

Особливість історіографії 50–80-х років XX ст. полягає в тому, що багато праць, присвячених вищій школі України, виходило в Москві. Ці праці практично не містять наукового аналізу діяльності вищої школи України, а з погляду політики тих років наводять фактичні матеріали, доводячи «успіхи національної політики КПРС», «культурної революції», «розвитку радянської освіти». Праці пострадянського періоду позбавлені штампів та містять неупереджені, якісно нові погляди на проблему, зумовлені звільненням історико-педагогічної науки від радянської ідеології.

Цікаві відомості про розвиток інженерної діяльності від стародавніх часів до теперішнього часу, історію техніки та закони її будови містяться в посібнику за редакцією С. В. Подлєсного «Історія інженерної діяльності». Книга покликана сприяти формуванню загальної картини розвитку інженерної справи як цілісного процесу, який відбувається закономірно і проходить в органічному взаємозв'язку і взаємодії з історією суспільства. Заслуговують на увагу історичні нариси про становлення перших політехнічних навчальних закладів на території України. Серед них праця В. І. Онопрієнко, Т. А. Щебань [9], де міститься інформація про утворення Харківського технологічного, Київського політехнічного та Катеринославського гірничого інститутів. Наведені відомості щодо набору студентів, організації навчального процесу, створення кафедр і лабораторій, появи перших наукових шкіл у галузі технічних наук. Утворенню КПІ присвячена книга В. В. Янкового [14], у якій досліджено

умови та обставини заснування технічного вишу в Києві. Розглянуто різні сторінки життя інституту у перші роки його роботи. Інформація про вищу спеціальну школу в Україні наприкінці XIX – на початку XX століття міститься в монографії Є. П. Степанович [12].

В окрему групу можна віднести книги, які висвітлюють повну історію найавторитетніших технічних ВНЗ України, їх структуру, основні етапи діяльності, найважливіші досягнення в науковій сфері та підготовці інженерних кадрів. Так, становлення і розвиток окремих політехнічних ВНЗ розглянуто у працях за редакцією М. І. Буцко, В. Г. Кипаренко [1], С. Ф. Артюха [6], Ю. С. Денисова, В. І. Бондаря [5], Ю. Я. Бобало [8], В. І. Ніколаєнка [7], О. А. Мінаєва [3], Б. І. Мокіна [2], В. І. Лиховодова [11], М. З. Згуровського [10], Д. В. Зеркалова [4] та ін.

Великий об'єм інформації щодо вищої технічної освіти України можна знайти в дисертаційних дослідженнях з історії України та історії науки й техніки. У дисертаційному дослідженні С. М. Ховрича «Становлення та розвиток вищої технічної освіти Наддніпрянської України (остання чверть XIX – перші десятиріччя XX ст.)» наукове висвітлення отримали передумови й сам процес виникнення технічних навчальних закладів, проаналізовано хід підготовки інженерних кадрів у навчальних закладах Харкова та Катеринослава, визначено роль Київського політехнічного інституту в системі вищої технічної освіти, простежено вплив зовнішніх чинників на стан навчального процесу інститутів Наддніпрянської України. О. В. Василенко в роботі «Вища індустріально-технічна освіта в УСРР у 20-х роках XX ст.» встановлено, що базовою формою вищого індустріально-технічного закладу в першій половині 1920-х рр. були технікуми, а у другій половині – перевага віддавалась інститутам. Доведено зростаючу динаміку й певні преференції фінансування індустріально-технічної освіти відносно інших профільних вертикалей освіти, проаналізовано навчально-методичну та науково-матеріальну базу, досліджено процес підготовки викладацьких кадрів через аспірантуру, проаналізовано критерії комплектування колективів студентів індустріально-технічних ВНЗ.

Важливі аспекти вищої інженерно-технічної освіти можна вивчити за допомогою дослідження Л. М. Волкотруб «Підготовка інженерних кадрів у технічних вузах України (друга половина 70-х – перша половина 80-х років XX ст.)», де розглянуто розвиток фундаментальної підготовки інженерів на прикладі діяльності технічних ВНЗ України, розкрито основні напрями, форми й методи науково-дослідної роботи майбутніх фахівців, що використовувалися в досліджуваний період. У праці М. В. Гутник «Науково-дослідна робота в Харківському політехнічному інституті (1950 –1980 рр.)» було висвітлено організацію науково-дослідної роботи у ХПІ означеного періоду, проаналізовано результати НДР, які інтегрувались у сферу виробництва і навчальний процес, обґрунтувано принципи організації

колективних форм НДР у напрямах енергетики, машинобудування, хімії та хімічної технології, матеріалознавства, висвітлено окремі аспекти міжнародного співробітництва вишу у сферах науково-дослідної та освітньої діяльності. У дисертації С. М. Домбровської «Розвиток вищої освіти в Харкові у період тимчасової лібералізації тоталітарної системи (друга половина 50-х перша половина 60-х років XX ст.)» досліджується процес реформування вищої освіти у вказаний період на прикладі вишів міста Харкова (серед яких ХПІ). Зокрема, аналізується внутрішнє життя вищих навчальних закладів у період реформування, їхня діяльність у навчальній, науковій, виховній роботі. Проаналізовано кадровий склад вищих навчальних закладів, форми підготовки науково-педагогічних кадрів, рівень матеріально-технічного забезпечення вишів, організацію навчального процесу тощо.

Великий інтерес для нашої праці становлять історико-педагогічні дослідження з розвитку вищої технічної освіти. Так, А. О. Ворохом у праці «Розвиток вищої технічної освіти в Україні (20 – 30-ті рр. XX ст.)» розкрито зміст, форми, методи, науково-методичне, матеріально-технічне та кадрове забезпечення навчання у вищій технічній школі, соціально-економічні та політичні умови її розвитку; виявлено характерні особливості процесу розвитку вищої технічної освіти в Україні в період 20 – 30-х рр. XX ст. В. М. Кузнецова у своїй роботі «Організація науково-дослідницької діяльності студентів вищих професійних навчальних закладів в Україні (кінець XIX – початок XX століття)» дослідила проблеми організації та етапи розвитку науково-дослідницької роботи студентів вищих професійних навчальних закладів в Україні наприкінці XIX – на початку XX ст.; узагальнила досвід організації науково-дослідної діяльності та окреслила перспективи використання позитивного досвіду досліджуваного періоду в сучасних умовах. У дисертаційному дослідженні Нероби Еви «Професійна підготовка інженерів-педагогів у вищих технічних навчальних закладах Польщі» здійснено докладний аналіз сучасного стану підготовки викладачів для системи професійної освіти у вищих технічних навчальних закладах Польщі, а також у трьох українських політехнічних інститутах. Проаналізовано засади організації навчання, навчальні плани і програми, викладено результати порівняльного аналізу підготовки польських і українських викладачів інженерних дисциплін, обґрунтовано головні напрями модернізації підготовки педагогічних кадрів для професійних шкіл Польщі та ПТНЗ України.

Особливе місце займають дисертації, які охоплюють другу половину XX ст. Зокрема, С. В. Онопченко у своїй науковій праці «Розвиток інженерно-педагогічної освіти в Україні (друга половина XX століття)» виокремила передумови та визначила етапи розвитку інженерно-педагогічної освіти в Україні у досліджуваний період, охарактеризувала її зміст, форми і методи, проаналізувала методичне та матеріально-технічне забезпечення навчального процесу. Окремі відомості про політехнічні виші містить

дослідження О. М. Резніченко «Організація позааудиторної виховної роботи у вищих технічних навчальних закладах України (друга половина ХХ ст.).

В історіографії технічна освіта розглядається також з позицій реалізації ідеї політехнізму – синтезу навчання з суспільно-корисною працею учнів. Дослідження цієї проблематики представлені працями радянської доби – П. Атутов, С. Батишев, та сучасності – В. Курило, Л. Семеновська, Н. Терентьєва, Г. Назаров, В. Сидоренко, Г. Терещук, В. Шепотько та ін.

Отже, проведений аналіз використаних у дослідженні праць ми побудували за хронологічною ознакою. Створення ґрунтовного наукового дослідження, яке здатне об'єктивно висвітлити процеси розвитку вищої технічної освіти, неможливе без залучення достатньо широкого кола раніше невикористаних джерел. Виходячи з цього логічним буде поділити джерельну базу, яка використовувалася при написанні дисертації на декілька системних груп:

І група – документальні джерела:

- закони, постанови та інші офіційні документи вищих органів влади та управління, що визначали напрями державної політики у сфері освіти;
- нормативні акти органів освіти: інструкції, розпорядження, накази.

ІІ група – навчально-методичні матеріали вишів: навчальні плани і програми, протоколи засідань, методичні розробки та вказівки, навчальна література;

ІІІ група – газетно-журнальна публіцистика загальнодержавного («Вісник вищої школи», «Радянська педагогіка») та місцевого характеру («За радянського інженера», «Одеський політехнік», «Труди Харківського політехнічного інституту», «Ленінські кадри» (сучасна назва «Політехнік») тощо);

IV група – матеріали історико-педагогічних досліджень (авторефераты, дисертації, монографії, нариси тощо);

VI група – архівні документи: звіти політехнічних ВНЗ за окремі навчальні роки; листування з ЦК КП України, Радою Міністрів УРСР, МВ ССО СРСР з організаційних питань та планування; листування з Радою Міністрів УРСР, МВССО СРСР з питань навчально-методичної роботи у вишах, протоколи, стенограми і рішення колегії МВССО УРСР та документи до них тощо.

Висновки. Отже, історіографічне дослідження проблеми розвитку вищої технічної освіти в Україні (друга половина ХХ ст.) дає можливість узагальнити конкретно-історичний матеріал. Аналіз історіографії теми засвідчує, що в радянський та пострадянський період була охарактеризована низка аспектів, пов'язаних з її вивченням, зокрема: становлення перших технічних вишів, виокремлення основних етапів їх розвитку, організації навчально-виховного процесу, відкриття нових спеціальностей, взаємозалежність підготовки інженерів і промислового потенціалу країни тощо. Публікації науковців радянських часів, незважаючи на тотальну заідеологізованість, мають цінність з огляду на нагромадження, систематизацію та первинну інтерпретацію масиву фактичного матеріалу. На

сучасному етапі вітчизняної історіографії відбулися якісні зміни у висвітленні історії вищої технічної освіти означеного періоду, зумовлені, насамперед, звільненням історико-педагогічної науки від радянської доктрини. Незважаючи на наявність певного наукового доробку у цьому напрямі, діяльність політехнічних ВНЗ у контексті розвитку вищої технічної освіти України ще не була предметом спеціального дослідження. Саме це й зумовлює необхідність її подальшого комплексного вивчення.

Аналіз джерельної бази, яка була використана для висвітлення діяльності політехнічних ВНЗ показує, що вона є цілком достатньою, різнобічною та репрезентативною. Це дозволило виокремити п'ять основних груп джерел для проведення комплексного дослідження поставленої проблеми. Велика кількість архівних матеріалів, збірників документів, газетно-журнальної публіцистики та історико-педагогічних праць дає змогу відтворити реальну тогочасній дійсності картину діяльності політехнічних ВНЗ України у другій половині ХХ століття.

ЛІТЕРАТУРА

1. Буцко М. І. Державний університет «Львівська політехніка» 1844 – 1994 / Микола Ілліч Буцко, Валентина Георгіївна Кипаренко. – Львів : Вид-во Держ. ун-ту «Львівська політехніка», 1994. – 145 с.

2. Вінницький національний технічний університет 50 років розвитку / ред. кол.: Б. І. Мокін (голова) (та ін.). – Вінниця : ВНТУ, 2010. – 261 с.

3. Донецький національний технічний університет / Донец. нац. техн. ун-т (ред. кол.: О. А. Мінаєв (голова) та ін.). – К. : Логос Україна, 2011. – 504 с.

4. Зеркалов Д. В. НТУУ «КПІ». Минуле і сьогодення : [монографія] / Дмитро Володимирович Зеркалов. – К. : «Основа», 2012. – 735 с.

5. История Одесского политехнического в очерках / Ю. С. Денисов ; В. И. Бондарь (авт.-сост.) ; В. П. Малахов (ред.). – Одесса : ОГПУ : Астро Принт, 2000. – 440 с.

6. История УИПА / [С. Ф. Артюх]. – Х. : Прапор, 2007. – 352 с.

7. Національний технічний університет «Харківський політехнічний інститут»: історія розвитку, 1885 – 2010 / за ред. В. І. Ніколаєнка ; Нац. техн. ун-т «Харк. політехн. ін-т». – Х. : НТУ, 2010. – 407 с.

8. Національний університет «Львівська політехніка» / Нац. ун-т «Львівська політехніка» [ред. кол.: Ю. Я. Бобало (голова) та ін.]. – К. : Логос Україна, 2009. – 448 с.

9. Оноприенко В. И. Становление высшего технического образования на Украине / В. И. Оноприенко, Т. А. Щербань / АН УССР. ЦИ НТПИН им. Г. М. Доброва ; отв. ред. Ф. К. Иванченко. − К. : Наук. думка, 1990. − 140 с.

10. Київський політехнічний інститут: нарис історії / [Бєляков Г. Ф., Василенко Є. С., Вілков М. Ф. та ін.] ; Згуровський М. З. та ін. (гол. ред.). – К. : Наукова думка, 1995. – 320 с.

11. КПІ. Перше століття: Істор. Огляд / [Авт.-упоряд.: В. І. Лиховодов та ін.]. – К. : Такі справи, 2007. – 348 с.

12. Степанович Е. П. Высшая специальная школа на Украине (конец XIX − XX в.) / Е. П. Степанович / АН УССР. Ин-т ист. Укр. ; отв. ред. Е. И. Луговая. − К. : Наук. думка, 1991. − 100 с.

13. Трусь А. И. Техническая школа в условиях упрочнения социализма (1938–1958) : [монография] / А. И. Трусь. – М. : Прометей, 1989. – 223 с.

14. Янковий В. В. Київська політехніка: Витоки : іст. дослідж. / В. В. Янковий. – К. : [ЕКМО], 2010. – 152 с.

РЕЗЮМЕ

Юхно О. И. Историография исследования развития высшего технического образования Украины во второй половине XX века.

В статье проведен историографический анализ советской и современной исторической литературы, посвященной вопросам развития высшего технического образования Украины в 1950 – 1990 гг. Освещены обобщающие труды по вопросам подготовки специалистов советской высшей школой, в частности кадров научно-технической интеллигенции в СССР через сеть технических вузов. Охарактеризованы научные исследования современных украинских исследователей, содержащие сведения по истории авторитетных технических вузов страны. Выяснено состояние научного освещения темы и осуществлено авторскую классификацию источниковой базы исследования.

Ключевые слова: *историография, исследование, высшее техническое образование, технические вузы, источниковая база.*

SUMMARY

Yukhno O. Historiography of research of development of higher technical education of Ukraine in the second half of the XX century.

In article the historiographic analysis of the Soviet and modern historical literature devoted to the questions of development of higher technical education in Ukraine in 1950 – 1990 is made. The purpose of the article is the clarification of a condition of scientific publicizing of development of higher technical education of Ukraine in the second half of the XX century, the characteristic of a historiography and the analysis of the source base on a research subject. For achievement of the purpose the following methods of research are used: historical and genetic, comparative analysis, systematization, classification and generalization. It is established that questions of the organization and development of higher technical education belong to actual historical and pedagogical problems to what numerous works of scientists of the studied period, and the present testify.

Two periods of research of this problem are defined: the first – 50–80th of the XX century – the Soviet stage is presented by mainly descriptive works with elements of the critical analysis of educational policy of the USSR, the second – the 90th of the XX century – the beginning of the XXI century – the newest stage of Ukrainian historiography is characterized by fundamental works on various aspects of development of higher technical education and preparation of engineering shots. It is positively estimated historical completions of historians of Soviet period and it is emphasized that these publications, despite a total ideologization have considerable scientific value in the view of accumulation, systematization and primary interpretation of the number of actual material on problems of training of specialists with the higher education, including on preparation of engineering shots. It is defined that at the present stage of a native historiography there were high-quality changes in research and illumination of history of higher technical education of the specified period caused, first of all, by dismissal of historical and pedagogical science from the Soviet ideology. During research the generalizing works concerning training of specialists by the Soviet higher school, in particular shots of the scientific and technical intellectuals are reflected in the USSR through a network of technical colleges. The scientific researches of modern Ukrainian researchers containing data on stories of authoritative technical colleges of the country are characterized. The condition of scientific coverage of the topic is found out and carried out author's classification of source base of research.

Key words: *historiography, researches, higher technical education, technical colleges, source base.*

РОЗДІЛ IV. ПРОБЛЕМИ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

УДК 371.2:37.018.5:615

А. А. Бєсєдіна
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДІЯЛЬНОСТІ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ МЕРЕЖІ ШКІЛ СПРИЯННЯ ЗДОРОВ'Ю

У статті висвітлено питання методологічних засад здоров'яспрямованої діяльності Європейської мережі шкіл сприяння здоров'ю. Встановлено основні теоретичні підходи, що покладені в основу вивчення даної проблеми: компетентнісний, особистісно орієнтований, холістичний. Сутність компетентнісного підходу полягає в тому, що акцентується увага на результаті освіти, який залежить від здоров'яспрямованої діяльності учнів. Особистісно орієнтований підхід забезпечує створення нових механізмів і технологій здоров'яспрямованої діяльності. Застосування холістичного підходу відповідає впорядкуванню здоров'яспрямованої діяльності в цілісну педагогічну систему.

***Ключові слова**: методологічні засади, компетентність, особистісно орієнтований підхід, холістичний підхід, збереження і зміцнення здоров'я, формування ціннісного ставлення до здоров'я, здоров'яспрямована діяльність, школи сприяння здоров'ю, Європейська мережа шкіл сприяння здоров'ю.*

Постановка проблеми. Методологія в загальнонауковому розумінні розглядається як система принципів наукового дослідження, сукупність методів дослідження й обробки даних; вчення про принципи, форми і способи науково-дослідної діяльності. У структурі методологічного підходу як цілісного явища А. Петров виділяє два рівні: концептуально-теоретичний, що включає базові, початкові концептуальні положення, ідеї і принципи, які становлять гносеологічну основу діяльності, що здійснюється з позиції та в межах цього підходу, є ядром її змісту та процесуально-діяльнісний, що забезпечує вироблення і застосування в процесі такої діяльності доцільних, адекватних її концептуально-орієнтованому змісту способів і форм реалізації [5, 54].

Проаналізуємо визначені рівні згідно з метою нашого дослідження. До концептуально-теоретичного рівня ми включаємо концептуальні підходи і принципи здоров'яспрямованої діяльності Європейської мережі шкіл сприяння здоров'ю (ЄМШСЗ), а до процесуально-діяльнісного – методи й форми їх реалізації.

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз сучасних досліджень як зарубіжних Г. Бейс, М. Баргер, Б. Дженсен, І. Юнг, П. Паулюс, Д. Ріввет, В. Сімовська, Б. Войнаровська, так і вітчизняних І. Беха, Т. Бойченко, В. Горащука, О. Єжової, М. Лук'янченка, В. Оржеховської, О. Пєхоти, О. Савченко, В. Сухомлинського та ін. науковців щодо здоров'яспрямованої діяльності ЄМШСЗ, дозволив нам виділити основні теоретичні підходи, покладені в основу вивчення даної проблеми: компетентнісний, особистісно орієнтований, холістичний.

Метою статті є визначення методологічних засад діяльності Європейської мережі шкіл сприяння здоров'ю країн Східної Європи.

Серед **методів дослідження** викремлюємо теоретичний аналіз досліджуваної літератури, систематизацію й узальнення, теоретичний пошук.

Виклад основного матеріалу. З позиції зарубіжних науковців В. Барнекова, Г. Бейза, П. Паулюса, Д. Рівета, І. Юнга визначено, що провідну роль у діяльності ЄМШСЗ відіграє компетентнісний підхід, використання якого передбачає спрямування зусиль викладачів у навчально-виховній роботі на формування здоров'язбережувальної компетентності [12; 13, 33].

Англійський учений Дж. Равен дає таке визначення: «Компетентність – це специфічна здатність, необхідна для ефективного виконання конкретної дії в певній галузі, яка охоплює вузькоспеціальні знання, уміння, способи мислення, а також відповідальність за свої дії» [8]. Так, А. Хуторський під компетентністю розуміє «готовність учня використовувати засвоєні знання, уміння й навички, а також способи його діяльності в житті для вирішення практичних і теоретичних завдань» [10, 61]. На думку Г. Селевка, компетентність це – «…інтегральна якість особистості, яка проявляється в її загальній здатності та готовності до діяльності, що ґрунтується на знаннях і досвіді, які набуті в процесі навчання і соціалізації та орієнтовані на самостійну й успішну участь у діяльності» [9, 139].

Поділяємо думку О. Пометун, що компетентність є багатофакторною якістю особистості. Вона припускає не лише наявність певного обсягу знань, умінь, навичок, досвіду та особистих якостей, які є дуже важливими чинниками для досягнення високих результатів у професійній діяльності, а й ціннісних орієнтацій фахівця, усвідомлення ним свого місця в суспільстві і розуміння світу навколо нього, відповідного стилю взаємодії з іншими людьми, загальної культури особистості, а також здібностей та можливостей до постійного вдосконалення власного творчого потенціалу [6, 73].

У Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти поняття «компетентність», «компетентнісний підхід» тлумачаться як: компетентність – набута у процесі навчання інтегрована здатність учня, що складається із знань, умінь, досвіду, цінностей і ставлення, що можуть цілісно реалізовуватися на практиці; компетентнісний підхід – спрямованість навчально-виховного процесу на досягнення результатів, якими є ієрархічно підпорядковані ключова, загальнопредметна і предметна (галузева) компетентності [7].

Отже, під компетентністю ми розуміємо якість особистості, яка визначає готовність до професійної діяльності; а компетентнісний підхід, як зазначає О. Пометун, акцентує увагу на готовності учня використовувати отримані знання для розв'язання проблем, що виникають у реальному житті [6, 73]. Слушною є думка Д. Іванова, що «компетентнісний підхід – це

один із тих підходів, у якому відбувається спроба внести особистісний смисл у освітній процес» [4, 8].

Сутність компетентнісного підходу в діяльності ЄМШСЗ полягає в тому, що акцентується увага на результаті освіти, який залежить від здоров'яспрямованої діяльності учнів. Компетентний випускник, на думку автора, – це життєво компетентна молода людина, яка володіє життєвими компетенціями, потрібними для успішного самостійного вирішення життєвих завдань, з якими вона зустрічатиметься (або вже зустрічається) в різних сферах власної життєдіяльності (виробництво, політика, життя громади, освіта, сімейне життя, мистецтво та дозвілля, релігія тощо). Компетентний випускник спроможний зберегти, розкрити, розвинути та конструктивно реалізувати свій життєвий і життєтворчий потенціал в умовах складних вимог і ризиків, які висуває перед ним сьогодення [3, 15]. Така характеристика має сформуватись у процесі навчання і містити знання, вміння, ставлення, досвід діяльності й поведінкові моделі особистості.

Отже, підготовка компетентного випускника школи сприяння здоров'ю – це реалізація високої гуманістичної місії освіти. Адже, у школах сприяння здоров'ю розвивається та примножується здоров'яспрямована діяльність особистості, її життєва компетентність, становлення індивідуально-особистісної життєтворчості учня. Нині компетентнісний підхід, на думку науковців О. Єжової, О. Савченко, Г. Селевко, О. Пометуна, А. Хуторського, В. Ягупова та ін., можна вважати провідним у здоров'яспрямованій діяльності різних навчальних закладів.

За останні роки особистісно орієнтований підхід набуває все більшої популярності, у результаті чого відбувається розвиток природних особливостей (здоров'я, чуття, мислення, активності), соціальних (бути громадянином, сім'янином, трудівником) та культурних (свободи, гуманності, духовності, творчості) цінностей. Сучасне бачення цього підходу визначалось у вітчизняних дослідженнях В. Сухомлинського, І. Беха, О. Пєхоти, О. Савченко та ін.

Цілком поділяємо думку І. Беха, який визначає, що «особистісно зорієнтоване виховання – це утвердження людини як найвищої цінності, навколо якої ґрунтуються всі інші суспільні пріоритети» [1, 29]. Цей підхід, на думку автора, по-перше, є одиницею особистісного розвитку суб'єкта, який формує його вчинки, що мотивується певною морально-духовною цінністю. Тому лише за цього підходу можливо без будь-яких застережень говорити про духовно-практичне освоєння суб'єктом світу, про його морально-духовну практику стосовно світу людей і світу речей. По-друге, даний підхід забезпечує морально-духовний розвиток суб'єкта, а не його пристосування до умов оточуючого середовища. По-третє, особистісно-орієнтований підхід до виховання, ґрунтуючись на механізмах свідомості й самосвідомості, призводить до виховання вищих сенсів життя людини і практичної орієнтації на них у своїй життєдіяльності [1].

Необхідність розробки проблеми особистісно орієнтованого підходу детермінується змінами при розбудові шкіл сприяння здоров'ю, сучасними досягненнями психолого-педагогічної і методичної науки та досвідом роботи вчителів-новаторів, здобутками використання диференціації та індивідуалізації в навчально-виховному процесі, недостатнім рівнем здоров'я та фізичної підготовки учнів тощо. На нашу думку, особистісно орієнтований підхід у розвитку шкіл сприяння здоров'ю забезпечує створення нових механізмів і технологій здоров'яспрямованої діяльності та ґрунтується на принципах справедливості й поваги до особистості, самостійності, індивідуальності. Основне завдання цього підходу – надати допомогу учневі у визначенні свого ставлення до самого себе, інших людей, навколишнього світу, своєї діяльності. У результаті особистісно орієнтованого навчання розкривається творчий потенціал кожного учня. При цьому спільна діяльність з батьками змінюватиме та формуватиме сприятливе здоров'язбережувальне середовище.

На сьогоднішній день школа сприяння здоров'ю у європейських країнах є важливим соціальним інститутом, який може взяти на себе захист прав кожного учня та сформувати здоров'язбережувальне, здоров'язміцнююче середовище, яке забезпечило б повноцінний здоровий особистісний розвиток за умови максимального росту індивідуальних можливостей особистості.

Для реалізації вище сказаного в практичній діяльності вчителеві необхідно: сприяти зацікавленості кожного учня в роботі за допомогою чітко, зрозуміло та доступно сформульованої мотиваційної установки; використовувати різноманітні форми та методи організації навчальної діяльності, орієнтовані на індивідуальні особливості учня; стимулювати учнів до висловлювання думок, використання різних способів розв'язання ситуативних завдань без страху помилитися чи отримати неправильну відповідь; створювати на уроці такі педагогічні ситуації, які дають можливість кожному учневі проявити ініціативу, самостійність, що спонукають до самопізнання й самоактивності; підтримувати прагнення учня знаходити власний спосіб роботи, аналізувати й оцінювати роботу інших; використовувати різноманітні напрями здоров'язбережувальної діяльності.

Отже, одним із важливих принципів, покладених в основу здоров'яспрямованої діяльності ЄМШСЗ є особистісно орієнтований підхід, який висуває у центр виховної системи особистість, зосереджуючи увагу на необхідності створення комфортних, безконфліктних і безпечних умов для розвитку, реалізації природних потенціалів. Особистість при цьому є не тільки об'єктом виховання, але й пріоритетним суб'єктом, є метою виховної системи, а не засобом досягнення мети [12, 66]. Метою особистісно орієнтованого підходу ЄМШСЗ є розвиток особистості учня як суб'єкта діяльності і соціальних стосунків, яке забезпечує право на свободу вибору

ціннісної позиції, на ціннісне ставлення до власного здоров'я і здоров'я оточуючих при подоланні дисгармонії в поведінці, спілкуванні, діяльності.

У працях сучасних науковців (Г. Бейса, Т. Бережної, Т. Бойченко, В. Горащука, О. Єжової, В. Оржеховської, П. Паулюса, В. Сімовської, О. Шиян) проблема здорового способу життя розглядається цілісно. Як зазначає Т. Бойченко [2], холістичний підхід підкреслює цілісність здоров'я та взаємозв'язок і взаємозумовленість усіх його складових – фізичної, психічної, соціальної та духовної. За його допомогою усвідомлюється рівноправність усіх цих складових за умов рівноваги та їх ієрархізація при порушенні рівноваги в організмі людини й можливість саморегуляції як властивості живої системи. Тому, для нашого дослідження цілісний або холістичний підхід щодо вирішення проблеми здоров'я визначаємо в якості методологічного підґрунтя.

В аналізі зарубіжної літератури щодо діяльності ЄМШСЗ ми зустрічаємо цей підхід як «whole school approach to health» (загальноосвітній підхід), який включає спільний підхід до оздоровчої освіти в межах навчальних програм, прийняття власного погляду учнів на здоров'я, розвиток стратегії школи сприяння здоров'я, розвиток фізичного й соціального середовища життєдіяльності учнів у школі, розвиток життєвих компетенцій, створення ефективних зв'язків із сім'єю та громадськістю, створення ефективної й дієвої медичної служби [12, 10; 14].

Концепція проекту ЄМШСЗ передбачає «холістичний» – всебічний, цілісний підхід до вирішення проблеми здоров'я всього колективу навчального закладу та пропаганду здорового способу життя як у стінах закладу освіти, так і поза його межами. Цей підхід розглядає людину як «ціле» і «частину цілого», слушно зауважує О. Шиян. На цю цілісність накладаються чотири взаємопов'язані виміри (аспекти здоров'я) [11, 105]. Згідно з положенням проекту ЄМШСЗ, сприяння здоров'ю має стати пріоритетним напрямом і центральним елементом усієї діяльності закладу, що здійснюються працівниками охорони здоров'я разом з освітянами.

Холістична модель здоров'я, запропонована ЮНЕСКО, визначає взаємозв'язок і взаємовплив таких складових, як індивідуальне здоров'я, громадське здоров'я та їх взаємозв'язок і вплив на природне середовище. Індивідуальне здоров'я визначається способом життя і поведінки особистості, і втілює в себе фізичний, інтелектуальний, соціальний, емоційний та етичний розвиток, такі самі складові має і громадське здоров'я. Індивідуальне здоров'я та громадське здоров'я розглядається на місцевому, національному і глобальному рівнях. На місцевому – залежить від особистісного способу життя; на національному – від культурних норм і традицій громади, нації; на глобальному – від глобальних екологічних змін, які суттєво впливають на здоров'я та здоров'яспрямовану діяльність населення різних народів [15].

Отже, школа сприяння здоров'ю реалізує холістичний підхід здоров'яспрямованої діяльності, благополуччя та розвитку соціального потенціалу учнів, а також учителів та шкільного персоналу. І, тільки тоді ефективність роботи покращиться, коли всі учасники навчально-виховного процесу працюватимуть на очікуваний результат, коли простежуватиметься системність у роботі педагогічного колективу. Застосування цього підходу відповідає впорядкуванню здоров'яспрямованої діяльності в цілісну педагогічну систему.

Висновки. Таким чином, аналіз сучасних досліджень здоров'яспрямованої діяльності Європейської мережі шкіл сприяння здоров'ю дозволив нам виділити та схарактеризувати основні теоретичні підходи до даної проблеми, зокрема: компетентнісний, особистісно орієнтований і холістичний.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання : наук.-мет. посібник / І. Д. Бех. – К. : ІЗМН, 1998. – 204 с.

2. Бойченко Т. Засадичні принципи непрерервної валеологічної освіти в Україні / Т. Бойченко // Формування здорового способу життя учнів загальноосвітніх навчальних закладів на основі розвитку життєвих навичок : збірник резюме доповідей Всеукраїнської науково-практичної конференції за участі представників міжнародних організацій / укладач Т. Є. Бойченко. – К., 2010. – 24 с.

3. Єрмаков І. Г. Життєтворче моделювання та моделі компетентного випускника 12-річної школи / І. Г. Єрмаков, Д. О. Пузіков // Моделі компетентного випускника 12-річної школи: сутність, пріоритети, пошуки відповідей на виклики XXI століття : матеріали Всеукраїнської науково-пошукової конференції, 16–17 травня 2007 року. – Донецьк : Донецький облІППО, 2007. – 584 с.

4. Иванов Д. О. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий : учеб.-метод. пособие / Д. О. Иванов, К. Г. Митрофанов, О. В. Соколов ; под ред. Е. Н. Обухова. – М. : АПК и ПРО, 2003. – 101 с.

5. Петров А. Основные концепты компетентносного похода как методологической категории / А. Петров // Alma mater. – 2005. – № 2. – С. 54–58.

6. Пометун О. І. Теорія і практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн / О. І. Пометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – 112 с.

7. Постанова Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1392 «Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти» (Державний стандарт, розд.1) [Електронний ресурс]. – Київ, 2011. – Режим доступу : http://zakon.nau.ua/doc/?uid=1078.31688.0.

8. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Джон Равен. – М. : Когито-Центр, 2002. – 396 с.

9. Селевко Г. Компетентности и их классификация / Г. Селевко // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 138–143.

10. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.

11. Шиян О. І. Державна освітня політика з питань здорового способу життя молоді : монографія / О. І. Шиян. – Л., 2010. – 296 с.

12. Better schools through health: learning from practice. Case studies of practice presented during the third European Conference on Health Promoting Schools / [Goof Buijs, Aldona Jociutė, Peter Paulus and Venka Simovska]. – Vilnius, Lithuania : Kriventa, 2009. – 119 p.

13. Burgher M. S. The European Network of Health Promoting Schools the alliance of education and Health / Mary Stewart Burgher, Vivian Barnekow Rasmussen, David Rivvet. – Copenhagen, 1999. – 18 p.

14. Health-promoting schools: a resource for developing indicators / [Vivian Barnekow, Goof Buijs, Stephen Clift et al]. – IPC, 2006. – 230 p.

15. UNESCO. Teaching and Learning for a Sustainable Future. Health education [Electronic resource]. – Access mode :

http://www.unesco.org/ education/tlsf /mods/html.

РЕЗЮМЕ

Беседина А. А. Метологические основы деятельности европейской сети школ содействия здоровью.

В статье освещены вопросы методологических основ здоровьесозидательной деятельности Европейской сети школ содействия здоровью. Установлены основные теоретические подходы, которые лежат в основе изучения данной проблемы: компетентностный, личностно-ориентированный, холистический. Сущность компетентностного подхода заключается в том, что акцентируется внимание на результате образования, который зависит от здоровьесозидательной деятельности учащихся. Личностно-ориентированный подход обеспечивает создание новых механизмов и технологий здоровьесозидательной деятельности. Применение холистического подхода соответствует благоустройству здоровьесозидательной деятельности в целостную педагогическую систему.

***Ключевые слова**: методологические основы, компетентность, личностно-ориентированный подход, холистический подход, сохранение и укрепление здоровья, формирования ценностного отношения к здоровью, здоровьесозидательная деятельность, школы содействия здоровью, Европейская сеть школ содействия здоровью.*

SUMMARY

Besedina A. The methodological foundations of the activity of european network of health promoting schools.

It is known that human health depends on many factors: heredity, socio-economic and environmental factors, health system. According to the World Health Organization, it is only 10 % due to the last factor; 20 % – due to genetic factors; 20 % – determined by environmental conditions and almost 50 % – the conditions and way of life. Thus, it is clear that the formation and preservation of health depends on the person's lifestyle, values attitudes towards health; harmonization of his inner world with the environment.

Researchers all over the world have long concluded that the main direction towards health is formation of healthy way of life, from early childhood. Hence the invaluable role of education in solving planetary problems preservation of human health is vivid. In this way, the school can teach children to form a valuable attitude to health, to make level and quality of life higher. Most effectively it can be done in health promoting schools. We consider that the use of positive European experience of the national health promoting schools improves their work. In order to improve public health in Ukraine by appropriate action, namely:

participation in the international project «European Network of Health Promoting Schools» (European Network of Health Promoting Schools) (ENHPS).

Current issues of heath sustaining activities in health promoting schools are the question of study of T. Berezhna, T. Boichenko, G. Danilenko, O. Yezhova, S. Kirilenko, V. Movchanyuka, V. Orzhehovskoyi, A. Pylypenko, I. Potashnyuk , W. Shapovalova and others.

The article covers methodological foundations of health promotion activities of the European Network of Health Promoting Schools. The basic theoretical approaches that underpin the study of this problem: competence, personality-oriented, holistic are characterized. The essence of the competence-based approach is that it focuses on the health promotion activities of the students. The personality-oriented approach ensures the creation of new mechanisms and technologies of health promotion activities. Applying a holistic approach to education corresponds ordering health promotion activities of a coherent educational system.

***Key words**: methodological foundations, competence, personality-oriented approach, holistic approach, maintenance and strengthening of health, formation of value attitude to health, health promotion activities, health promoting schools, European Network of Health Promoting Schools.*

УДК 37.035:371.212.3(410)

М. А. Бойченко
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ ОБДАРОВАНИХ УЧНІВ У РОЗШИРЕНИХ ШКОЛАХ ВЕЛИКОБРИТАНІЇ

У статті висвітлено особливості організації навчання обдарованих учнів у розширених школах Великобританії. Визначено, що розширені школи являють собою інноваційний тип навчальних закладів, що, поряд із освітніми, надають широкий спектр соціальних і здоров'язбережувальних послуг. На основі аналізу пропозиції послуг з'ясовано, що розширені школи найбільш повно задовольняють потреби обдарованих і талановитих школярів, оскільки надають можливості для всебічного розвитку особистості, що є надзвичайно важливим для художньо, технічно, спортивно обдарованих учнів, а також двічі виняткових – обдарованих учнів зі спеціальними освітніми потребами.

***Ключові слова:** обдаровані учні, розширена школа, освітні послуги, соціальні послуги, здоров'язбережувальні послуги, організація навчання, Велика Британія.*

Постановка проблеми. Якість освіти в сучасних умовах виступає пріоритетом освітньої політики уряду нашої держави, тому перед навчальними закладами постає проблема підвищення ефективності їх діяльності, вдосконалення навчально-виховного процесу, його спрямованість на задоволення потреб кожного учня. На наш погляд, на особливу увагу заслуговують обдаровані учні, оскільки саме від розвитку їх потенціалу залежить майбутнє нашої країни. Надзвичайно важливим у цьому контексті є вивчення і творче використання зарубіжного досвіду, зокрема, країн, що мають значні здобутки в цьому напрямі. Розширені школи Великобританії вже декілька десятиліть створюють умови для всебічного розвитку особистості шляхом інтеграції освітніх та соціальних послуг, приділяючи особливу увагу навчанню обдарованих і талановитих учнів.

Аналіз актуальних досліджень. Проблема навчання й педагогічної підтримки обдарованих школярів в Україні та світі знайшла висвітлення у працях таких науковців, як О. Антонова, О. Бевз, А. Біда, В. Волик, М. Гальченко, Т. Герлянд, Ю. Гоцуляк, Н. Дроботенко, М. Міленіна, О. Пічкар, Н. Полицяк, А. Сбруєва, П. Тадеєв, Н. Теличко, Ю. Ткаченко, Н. Федорова та ін. Діяльність розширених шкіл стала предметом наукових пошуків В. Вознюк та К. Гаращука. Проте, незважаючи на певні напрацювання в даному напрямі, дослідження особливостей надання освітніх та інших послуг розширеними школами для такої категорії учнів поки що здійснено не було. Тому **мета даної статті** полягає у висвітленні особливостей організації навчання обдарованих учнів у розширених школах Великобританії.

Виклад основного матеріалу. Перш, ніж перейти безпосередньо до розгляду проблеми дослідження, вважаємо за доцільне зазначити, що на відміну від терміну «обдаровані учні», широко вживаному у вітчизняному науковому просторі, в зарубіжному науково-педагогічному дискурсі використовується термін «обдаровані і талановиті» (gifted and talented) для характеристики учнів, які навчаються або мають потенціал до навчання на значно вищому рівні, ніж їх однолітки.

Слід також наголосити, що терміни «обдаровані» і «талановиті» не є тотожними, зокрема, більшість британських шкіл послуговуються визначеннями зазначених понять, сформульованими Міністерством освіти і навичок у 2004 році в нормативному документі «Висока якість у містах» (Excellence in Cities). Так, термін «обдаровані» (gifted) стосується надзвичайно високих академічних здібностей учнів, у той час як «талановиті» (talented) – учні, які відзначається високими художніми, музикальними, танцювальними, спортивними здібностями [5].

Однак, як наголошується в документі Міністерства у справах дітей, шкіл та сімей «Ефективні послуги для обдарованих і талановитих учнів у системі середньої освіти» (Effective Provision for Gifted and Talented Students in Secondary Education), у сучасних умовах зазначений термін використовується в ширшому значенні: обдарованими вважаються учні, які мають відмінні академічні досягнення з одного чи більше навчальних предметів (наприклад, англійської мови, театрального мистецтва, технологій), а талановитими – учні з високим потенціалом до розвитку практичних навичок у таких сферах, як спорт, лідерство, акторська майстерність [4, 7].

Порівняно з однолітками, обдаровані і талановиті учні в межах сфери обдарованості:

- проявляють надзвичайну зацікавленість певними предметами / видами діяльності та бажання поглибленого їх вивчення / досконалого опанування;
- швидко засвоюють правила і можуть використовувати їх при вирішенні нових проблем;

- аналізують власну поведінку і використовують більше навчальних стратегій (саморегуляція);
- встановлюють зв'язки між вивченим раніше і тим, що вивчається в даний момент;
- демонструють інтелектуальну допитливість;
- показують інтелектуальну зрілість та з задоволенням заглиблюються в навчальний матеріал;
- активно беруть участь у дебатах та дискусіях з певного предмету;
- знаходять оригінальні та творчі відповіді на загальні питання [4, с. 7].

Крім того, обдаровані і талановиті учні під час навчання в середній та старшій школі набувають таких характеристик, як схильність до порушення правил та непокори вчителям, адміністрації навчального закладу; гарно розвинене почуття гумору; зростаюче самовизначення, витривалість і здатність сконцентруватися [4, 7].

У межах стратегії персоналізації, що була проголошена лейбористським урядом пріоритетом освітньої політики у XXI ст., навчання обдарованих і талановитих у Великобританії набуває нового виміру. Так, зазначена категорія учнів має отримати додаткове інтелектуальне стимулювання й додаткову підтримку в розвиткові своїх здібностей і талантів. Реалізація цієї мети, на наш погляд, найкраще відбувається в розширених школах, що являють собою «інноваційний тип навчальних закладів, які через співпрацю шкіл, місцевих громад, соціальних установ, установ по захисту здоров’я забезпечують інтеграцію освітніх послуг, соціальних послуг, послуг із захисту здоров’я і людських прав» [3, 162–163]. Як стверджує В. Вознюк, розширені школи значно диверсифікують традиційну пропозицію загальноосвітнього навчального закладу шляхом надання додаткових соціальних послуг відповідно до потреб членів місцевої громади [2, 21].

У цьому контексті зазначимо, що Міністерством освіти Великобританії визначено вісім напрямів діяльності розширених шкіл у сфері надання розширеної пропозиції послуг, зокрема: догляд за дітьми (childcare), здоров’язбереження та соціальний догляд (health and social care), неперервне навчання (lifelong learning), навчання родини (family learning), батьківська підтримка (parenting support), підтримка в навчанні (study support), спорт і мистецтво (sports and arts) та ІКТ (ICT).

Слід наголосити, що в межах кожного напряму надається низка розширених послуг, пропозиція яких варіюється в залежності від навчального закладу. Так, найбільш поширеними у британських школах послугами у сфері *догляду за дітьми* стали: сніданкові клуби з заняттями та без занять; дошкільні клуби; гурткова робота; дитячі садки та ясла [6, с. 21]. Розширена пропозиція в напрямі *здоров’язбереження та соціального догляду* включає: догляд шкільної медичної сестри; послуги координатора, відповідального за співпрацю з іншими постачальниками соціальних послуг та фасилітацію

міждисциплінарного командного підходу щодо покращення пропозиції послуг; послуги полісмена на території навчального закладу; послуги консультантів зі здорового способу життя на території школи; зали здоров'я та фітнесу як частина спортивних коледжів; створення багатофункціональних центрів, що надають різні види послуг; превентивна освіта – введення у школах низки дисциплін під загальною назвою «Особистісне, суспільне та здоров'язбережувальне виховання» (Personal, Social and Health Education – PSHE), що охоплюють статеве виховання (sex education), громадянське виховання (citizenship), курс із профілактики наркозалежності (drug education), який передбачає також профілактику алкоголізму й тютюнопаління [1, с. 44]; послуги пересувної «клініки на колесах» (clinic-in-a-box); догляд протягом дня для людей похилого віку; заняття спортом; медичні консультації для немовлят; альтернативні медичні послуги (наприклад, індійський масаж голови, ароматерапія), супровід соціального працівника, клініка здоров'я, клініка статевого здоров'я, сніданкові клуби, спортивні клуби (до і після шкільних занять); клуби здорового харчування та забезпечення здорового харчування у шкільній їдальні; тижні здорового способу життя [6, с. 21–22]. *Неперервне навчання* охоплює такі послуги: Інтернет-кафе; освіта дорослих у партнерстві з місцевим коледжем; заняття спортом і мистецтвом; гуртки за захопленнями для дорослих; курси професійної перепідготовки для дорослих; співпраця з батьківськими асоціаціями, громадськими організаціями, громадськими лідерами; навчальні проекти, що об'єднують різні покоління; центри родинного навчання; курси водіїв, курси з догляду за дитиною; щотижневі зустрічі для жінок та щотижневі зустрічі для чоловіків тощо [6, 22]. *Навчання родини* передбачає: заняття з групами сімей з різних тем; консультації щодо переходу дітей із початкової школи в середню; заходи для учнів та їх сімей (наприклад, показ мод, курси здорового харчування тощо); ознайомлення батьків із ігровими методиками навчання та ігротерапією; святкові заходи для дітей молодше п'яти років, дітей із аутизмом та іншими поведінковими розладами, обдарованих і талановитих дітей; спільні заняття для дітей та батьків; сімейні курси кулінарії; заняття, що проводяться з батьками та синами; шкільні подорожі для учнів та їх батьків [6, 23]. У напрямі *батьківської підтримки* пропозиція розширених шкіл включає: підтримку батьків, які мають дітей зі спеціальними освітніми потребами; заняття у школах батьківства; працевлаштування батьків помічниками класних керівників; заняття з батьками-чоловіками [6, 23]. *Підтримка в навчанні* надається через: центр навчальної підтримки, менторів з навчання з числа педагогічного персоналу школи; радника з особистих питань, який працює в навчальному закладі; організовану соціальну діяльність (наприклад, клуб для дітей молодшого шкільного віку (1 етап навчання) «Бджілки-трудівниці»; післяшкільний клуб (орієнтований на набуття соціальних навичок) для учнів 2

етапу навчання; Суботній клуб для учнів 3 та 4 етапів навчання, які відкриті для широкої громадськості); співпрацю шкіл з бібліотеками; сніданкові клуби; вечірні заняття з менторами з питань курикулуму; послуги волонтерів для дітей та їх батьків; різноманітні клуби (післяшкільний, під час ленчу, з підготовки домашнього завдання тощо); заняття протягом канікул; персоналізоване навчання та альтернативний курикулум [6, 24]. Напрям *спорт і мистецтво* представлений такими послугами: дозвілля під час канікул; «Спорт для всіх» (для дітей старше 8 років); заняття спортом для інвалідів; заняття з плавання в басейнах навчальних закладів, відкритих для членів місцевої громади; послуги спортивних координаторів для дітей та дорослих; майданчики для активних ігор учнів; партнерство з футбольними та крикетними клубами; суботній клуб драми та мистецтва; сучасні спортивні зали для учнів та членів місцевої громади; спортивні секції (бокс, боротьба тощо); майстер класи під час канікул (наприклад, «Мистецтво графіті») [6, 24]. *ІКТ* охоплює: курси користувачів ПК; професійні ІТ курси; користування веб-сайтом, який містить інформацію щодо широкої пропозиції послуг для місцевої громади; електронну реєстрацію для моніторингу шкільних відвідувань, відрахувань зі школи тощо; заняття з молодшими школярами з комп'ютерної грамотності під час сніданкових клубів; участь у роботі шкільної радіостанції тощо [6, 25].

Проаналізувавши пропозицію додаткових послуг, що надаються розширеними школами для учнів, у тому числі й обдарованих і талановитих, вважаємо за необхідне звернутися до процесу організації їх навчання в зазначеному типі навчального закладу.

Головною метою кожної розширеної школи є визначення критеріїв для виявлення обдарованих і талановитих учнів, а також створення можливостей для найповнішого розкриття їхнього потенціалу у процесі навчання. Реалізація такої мети передбачає виконання низки завдань, зокрема:

- ефективне оцінювання навчальних досягнень, що надає інформацію для розроблення курикулуму на основі диференційованих навчальних цілей;
- забезпечення додаткової гнучкості у процесі навчання через його збагачення та розширення або прискорення його темпу;
- створення можливостей для самостійного навчання;
- надання підтримки;
- інтегроване навчання у групах поза межами класу [4, с. 9].

Незаперечним є факт, що розкриття потенціалу обдарованих і талановитих учнів передбачає спільні зусилля всіх учасників цього процесу. Так, британські розширені школи приділяють центральну увагу ефективному викладанню, що має низку ознак, зокрема:

- планування уроків з урахуванням потреб і попереднього досвіду обдарованих і талановитих учнів, уникнення непотрібних повторів навчального матеріалу;

- формування у класі культури високих очікувань та прагнень (culture of high expectations and aspirations), де «круто бути розумним» («cool to be clever») і де ціняться всі види талантів та здібностей;
- розроблення курикулуму у вигляді низки проблем, які необхідно розв'язати, а не системи знань, які необхідно засвоїти;
- використання різних методів викладання, які: дозволяють учням отримати задоволення від навчання та новий досвід; відповідають рівневі розвитку кожного учня; заохочують самостійне мислення та дослідницьку діяльність; стимулюють мислення вищого порядку (higher order thinking); вимагають використання учнями технологій проблемного навчання тощо;
- розвиток в учнів упевненості в собі, самодисципліни та усвідомлення сутності навчального процесу (метапізнання): допомога учням системно мислити, керувати інформацією та навчатися від інших;
- використання взаємного та самооцінювання, що дозволяє учням стати партнерами в навчальному процесі, навчитися об'єктивно оцінювати власні досягнення, здійснювати саморефлексію. У той самий час це дозволяє вчителям отримати додаткову інформацію про навчальні досягнення для подальшого планування навчальної роботи;
- стимулювання й урахування в навчальному процесі думки студента [4, 14].

Як було зазначено нами вище, навчання обдарованих і талановитих учнів у розширених школах є персоналізованим, воно спрямоване на максимальне залучення учнів як суб'єктів навчального процесу, надання їм самостійності, можливості контролювати навчальний процес та брати на себе відповідальність за навчання й поведінку. Крім того, розширена школа як заклад, що орієнтований на широку співпрацю з партнерами в наданні освітніх та соціальних послуг, заохочує тісну взаємодію обдарованих і талановитих з однокласниками, вчителями, адміністрацією закладу та іншим персоналом з метою підвищення ефективності навчання і викладання.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, підсумовуючи викладене зазначимо, що розширені школи являють собою інноваційний тип навчальних закладів, що, поряд із освітніми, надають широкий спектр соціальних і здоров'язбережувальних послуг. Такі навчальні заклади найбільш повно задовольняють потреби обдарованих і талановитих школярів, оскільки надають можливості для всебічного розвитку особистості, розкриття її творчого потенціалу, що є надзвичайно вважливим для художньо, технічно, спортивно обдарованих учнів, а також двічі виняткових – обдарованих учнів зі спеціальними освітніми потребами.

Зважаючи на актуальність проблеми всебічного розвитку обдарованих школярів та необхідність пошуку шляхів найбільш повного розкриття їх потенціалу, перспективою подальших наукових розвідок може

стати визначення можливостей запровадження досвіду британських шкіл у практику вітчизняного шкільництва.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бойченко М. Превентивна освіта у Великій Британії: реалізація національної програми «Здорові школи» (National Healthy School Programme) / М. Бойченко // Педагогічна компаративістика – 2014: якісний вимір освіти зарубіжжя та український контекст : матеріали наук.-практ. семінару (Київ, 5 червня 2014 р.) / Інститут педагогіки НАПН України / за заг. ред О. І. Локшиної. – К. : Педагогічна думка, 2014. – С. 44–46.

2. Вознюк В. В. Інноваційний потенціал розширених шкіл Великої Британії та можливості його використання в українських реаліях / В. В. Вознюк // Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка : зб. наук. праць. Вип. 26 / редкол.: О. І. Курок (відп. ред) [та ін.]. – Глухів : РВВ Глухівського НПУ імені Олександра Довженка, 2014. – С. 15–20.

3. Гаращук К. Структурні реформи в системі загальної середньої освіти сучасної Великої Британії : дис. … канд. пед. наук : 13.00.01 / Гаращук Кирило Володимирович. – Суми, 2011. – 233 с.

4. DCSF (Department for Children, Schools and Families). Effective Provision for Gifted and Talented Students in Secondary Education. – Nottingham, 2007. – 42 p.

5. DfES (Department for Education and Skills). Excellence in Cities [Electronic resource]. – London : HMSO, 2004. – URL :

www.dfes.gov.uk.

6. Evaluation of the Full Service Extended Schools Project : End of First Year Report / [C. Cummings, A. Dyson, I. Papps, D. Pearson, C. Raffo, L. Todd]. – Depertment for Education and Skills ; Manchester University, 2005. – 188 p.

РЕЗЮМЕ

Бойченко М. А. Организация обучения одаренных учащихся в расширенных школах Великобритании.

В статье освещены особенности организации обучения одаренных учащихся в расширенных школах Великобритании. Определено, что расширенные школы представляют собой инновационный тип учебных заведений, которые, наряду с образовательными, предоставляют широкий спектр социальных и здоровьесберегающих услуг. На основе анализа предложения услуг выяснено, что расширенные школы наиболее полно удовлетворяют потребности одаренных и талантливых школьников, поскольку предоставляют возможности для всестороннего развития личности, что является чрезвычайно важным для художественно, технично, спортивно одаренных учащихся, а также дважды исключительных одаренных учащихся со специальными образовательными потребностями.

***Ключевые слова**: одаренные учащиеся, расширенная школа, образовательные услуги, социальные услуги, здоровьесберегающие услуги, организация обучения, Великобритания.*

SUMMARY

Boichenko M. Organization of gifted pupils learning in the extended schools of Great Britain.

The article deals with peculiarities of organization of gifted and talented pupils learning in the extended schools in Great Britain.

It is emphasized that Ukrainian term «gifted» corresponds to British «gifted and talented», but at the same time each of the constituents have different meaning. The term «gifted» describes pupils who have the ability to excel academically in one or more subjects

such as English, Drama, Technology; the term «talented» refers to the pupils who have the ability to excel in practical skills such as sport, leadership, and artistic performance. In comparison with their peers, when engaged in their area of expertise, gifted and talented pupils will tend to show a passion for particular subjects / areas of interest and seek to pursue them; master the rules easily and transfer their insights to new problems; analyze their own behaviour and use a greater range of learning strategies than others (self-regulation); make connections between past and present learning; demonstrate intellectual curiosity; show intellectual maturity and enjoy engaging in depth with subject material; actively and enthusiastically engage in debate and discussion on a particular subject; and produce original and creative responses to common problems.

It is found out that extended schools are an innovative type of educational institutions, which, along with education, provide a wide range of health and social services. The directions in which extended schools provide their services are characterized. They include: childcare, health and social care, lifelong learning, family learning, parenting support, study support, sports and arts, and ICT.

Based on the analysis of the proposition of services it is proved that extended schools best meet the needs of gifted and talented pupils, because they provide opportunities for the full development of the personality, which is extremely important for artistic, technical, sports gifted pupils, and twice exceptional gifted pupils with special educational needs.

Taking into consideration the importance of the problem of versatile development of gifted pupils and the necessity of finding the ways to reveal their potential, the perspectives for further research the author sees in identifying the opportunities for the implementation of British experience in the practice of Ukrainian education.

***Key words**: gifted pupils, extended school, educational services, social services, healthcare services, learning, Great Britain.*

УДК (371:3.071) (37.015)

О. І. Огієнко
Інститут педагогічної освіти і
освіти дорослих НАПН України

ПОЛІКУЛЬТУРНІ ЗАСАДИ ВИЩОЇ ОСВІТИ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ, США, КАНАДИ І АВСТРАЛІЇ

У статті розкриваються сутнісні характеристики полікультурної освіти, аналізуються провідні концепції і моделі полікультурної освіти Великої Британії, США, Канади і Австралії; визначаються їх спільності й відмінності; окреслюються тенденції розвитку полікультурної освіти Великої Британії, США, Канади і Австралії в контексті інтеграційних процесів, що відбуваються у світовому освітньому просторі.

***Ключові слова**: полікультурність, полікультурна освіта, взаєморозуміння, толерантність, інтеграція, освітні реформи, світовий освітній простір*

Постановка проблеми. На початку XXI ст. формується нова освітня політика, в основу якою покладено ідею полікультурності, завдяки якій вона здатна відповісти на виклики сучасності: глобалізації, демократизації, інтеграції, інформатизації. Сьогодні неможливо знайти гомогенну країну, ні в етнічному, ані в культурному відношенні. А це вимагає пошуку підходів до толерантного співіснування етнічних і національних громад та висуває потребу в полікультурній освіті взагалі та вищій освіти зокрема. У доповіді

Міжнародної комісії ЮНЕСКО з освіти (1997) підкреслювалася, що освіта повинна, з одного боку, сприяти усвідомленню людиною своїх коренів, а з іншого – прищепленню їй поваги до інших культур. Тому підготовка людини до життя в поліетнічному й полікультурному суспільстві стало одним із основних завдань освіти. Полікультурна освіта сприяє створенню у вищих навчальних закладах особливого соціально-психологічного середовища, у якому кожен студент, незалежно від своєї ідентичності, буде мати рівні можливості для отримання освіти, розвитку своїх здібностей.

Зауважимо, що створення в Україні нового суспільства має проходити на засадах полікультурності, але зі збереженням іманентних для українця ознак духовно-морального плану. У цьому контексті для вивчення феномену полікультурної освіти і виявлення ролі полікультурного середовища в системі вищої освіти доцільно звернутися до досвіду таких країн, як Велика Британія, США, Канада, Австралія, які мають певні теоретичні і практичні напрацювання щодо розбудови полікультурних засад вищої освіти. Впровадження їх позитивних ідей у вітчизняну освітню практику позитивно позначиться на розвиткові **університетської освіти в Україні та її інтеграції до світового освітнього простору.**

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчив таке: якщо в Україні полікультурні засади вищої освіти почали розроблятися з кінця 90-х років XX століття, то в таких полікультурних країнах, як Велика Британія, США, Канада, Австралія феномен полікультурності став предметом активних наукових пошуків починаючи з 60-х рр. XX ст. Зарубіжні й вітчизняні дослідники багато уваги приділяють визначенню сутності поняття «полікультурна освіта» (Г. Бейкер, О. Гаганова, Д. Голлник, Дж. Ґудлад, Я. Гулецька, Р. Джонсон, Т. Клінченко, Г. Томас, К. Кемпбел, Є. Ковальчук, І. Лощенова, С. Ньєто, Е. Р. Холлінс, Н. Якса та ін.), обґрунтуванню теоретико-методологічних засад (Дж. Бенкс, В. Болгаріна, Л. Горбунова, А. Гофрон, В. Ковтун, І. Лощенова, А. Майлз, О. Мілютіна, А. Солодка, Р. Уильямс та ін.), змісту полікультурної освіти (Д. Брітзман, П. Гілрой, З. Сардар, Л. Уайт, Д. Хебдидж,), концепцій полікультурної освіти: етнічна концепція (К. Муулі, М. Стоун), концепція культурної депрівації (С. Берайтер), мовна концепція (Б. Кенпеун), концепція антирасизму (С. Барате) тощо. У той самий час вивчення й узагальнення зарубіжного досвіду таких країн, як Велика Британія, США, Канада й Австралія щодо проблеми полікультурної освіти потребує подальшого дослідження.

Мета статті. Тому, метою нашого дослідження є визначення сутнісних характеристик полікультурної освіти, порівняльний аналіз провідних концепцій і моделей полікультурної освіти Великої Британії, США, Канади й Австралії, окреслення тенденцій розвитку полікультурної освіти Великої Британії, США, Канади й Австралії в контексті інтеграційних процесів, що відбуваються у світовому освітньому просторі.

Виклад основного матеріалу. Аналіз наукової літератури засвідчив, що на сьогодні відсутня єдність дослідників у визначенні поняття «полікультурна освіта», що пов'язано, передусім, з неоднозначністю трактувань поняття «культура», що є провідним у розкритті сутності полікультурної освіти. Одне з перших визначень «полікультурної освіти» як відображення ідеалів культурного плюралізму в просвітницькій сфері ми знаходимо в міжнародному педагогічному словнику (London, 1977). Більш чітким і конкретним нам здається визначення даного поняття, що подано в Міжнародній енциклопедії освіти (1994), де воно розглядається як «педагогічний процес, у якому представлено дві й більше культури, що відрізняються за мовною, етнічною, національною або расовою ознакою» (Oxford, 1994).

Узагальнюючи різні підходи вітчизняних і зарубіжних учених до визначення сутності полікультурної освіти ми з'ясували, що полікультурна освіта розуміється як:

- особливий спосіб мислення, що базується на ідеях свободи, справедливості, рівності (І. Бессарабова);
- концепція, ціннісна орієнтація, підкреслюючи важливість етнічного та культурного різноманіття для особистого, соціального досвіду, освітніх можливостей тощо (Р. Гарсіа, К. Грант, Л. Фрайзир та ін.);
- освітня реформа, що націлена на вдосконалення традиційних освітніх систем таким чином, щоб вони відповідали інтересам, освітнім потребам і можливостям студентів незалежно від расової, етнічної, мовної, соціальної, гендерної, релігійної, культурної приналежності (Г. Баптист, С. Нієто, К. Слітер та ін.);
- міждисциплінарний процес, що пронизує зміст усіх дисциплін навчального плану, а не окремі курси, методи та стратегії навчання, стосунки між усіма учасниками навчально-виховного середовища (Б. Сузукі та Б. Сайзмор, Е. Шварц);
- процес залучення підростаючого покоління до багатства світової культури через послідовне засвоєння знань про рідну й загальнонаціональну культури;
- розвиток критичного мислення й формування толерантного ставлення до культурних відмінностей, необхідних для життя в полікультурному світі (Дж. Бенкс, У. Хантер, Б. Сайзмор та ін.);
- механізм заохочення студентів набувати знання, уміння, розвивати здібності, що є необхідними в межах інших субкультур, національної і світової макрокультур.

Як зазначає відомий американський учений Пол Горскі, ще з перших спроб визначення цього поняття на початку 60-х років мультикультурна освіта трансформувалася, змінювалася, переосмислювалася, і пройшла значний шлях у своєму становленні як у теорії, так і на практиці. Не

дивлячись на різноманіття трактувань мультикультурної освіти існує спільна ідея, яка забезпечує їх розуміння – всі вони мають в основі поняття трансформації. Пол Горскі виокремлює наступні трансформації для досягнення мультикультурності в освіті:

- кожен студент повинен мати рівні можливості для розкриття свого потенціалу, та бути підготовленим до повноправного існування в інтеркультурному суспільстві;
- вчителі повинні забезпечувати ефективне навчання кожного учня, незважаючи на його культурну приналежність;
- навчальні установи повинні протистояти будь-яким проявам пригнічення у стінах свого закладу й виховувати соціально активних і обізнаних студентів;
- освіта повинна бути більше зорієнтованою на студентів та враховувати їх думку та досвід;
- освітяни повинні взяти активну участь у переоцінці всіх освітніх практик та їх впливу на навчальний процес: методів оцінювання, тестування, навчання, підготовки, освітніх матеріалів та підручників, психологічних служб та консультацій тощо [1; 8].

На нашу думку, ґрунтовне визначення полікультурної освіти, що включає всі існуючі підходи різних дослідників, подано професором Массачусетського університету Соней Ньєто: «Полікультурна освіта – це антирасистська освіта; базова освіта; освіта, яка є необхідною для всіх без винятку; освіта всеохоплюючого характеру; освіта, що спрямована на досягнення соціальної справедливості; процес; освіта, що спирається на принципи критичної педагогіки» [10, 308].

Г. Бейкер вважала, що полікультурна освіта в США, з'явившись як результат міжнаціональних конфліктів і боротьби 60–70 років, і перетворилася на важливий соціальний інститут, який допомагає представникам усіх верств населення, національних меншин освоїти демократичні цінності, знання і вміння, необхідні для життя в демократичному суспільстві [5].

Привертає увагу міркування англійської дослідниці Каміли Бассі щодо становлення й розвитку полікультуралізму у Великій Британії. На її думку доцільно виокремлювати три періода: період постіммігграції із країн Співдружності (50-і – 60-і рр. XX ст.), який об'єднав антирасистську боротьбу меншин і ґрунтувався на повазі до різноманітних британських культурних груп; період обґрунтування теорій полікультурної освіти (80-і – 90-і рр. XX ст.); новітній період (початок XXI ст. до теперішнього часу), якій характеризується як існуванням ідеології «культурного різноманіття», так й закликами британської влади до асиміляції й національної самосвідомості [7]. Незважаючи на різні чинники розвитку полікультурної освіти, Пол Горскі наголошував, що головною метою полікультурної освіти є вдосконалення суспільства, усунення явищ гноблення і соціальної несправедливості [8].

У цьому контексті заактуалізуємо точку зору О. Джуринського, який вважав, що для полікультурної освіти властиво три мети, сутність яких зосереджена у трьох поняттях:

- плюралізм як повага та збереження культурного різноманіття;
- рівність як надання рівних прав на освіту;
- об'єднання як виховання в контексті загальнонаціональних, політичних, економічних і духовних цінностей [2, 13–14].

Слушним є висновок, що полікультурна освіта спрямована на досягнення таких взаємопов'язаних цілей, як: задоволення освітніх потреб представників усіх етносів; підготовка людини до життя в мультикультурному суспільстві (Г. Палаткіна).

Цілі полікультурної освіти зумовлюють її завдання. Наприклад, в Австралії завданнями полікультурної освіти вважають:

- розвиток культурної розмаїтості як позитивного явища в австралійському суспільстві;
- погодження знань, цінностей і культурних практик різних етнічних груп;
- виховання почуття самоцінності в усіх членів суспільства через розуміння й визнання австралійської національної ідентичності та ідентичностей різних етнічних груп;
- виховання в учнів самоповаги і поваги до інших;
- організація навчального середовища з урахуванням знань і досвіду всіх школярів, однаково сприятливого для розвитку як кожного окремого учня, так і їхнього загалу;
- усунення дискримінації в будь-яких проявах і подолання культурних упереджень і стереотипів;
- покращення соціокультурних умов життя кожного учня [4; 9].

Зауважимо, що Велика Британія, США, Канада і Австралія прийняли ідею педагогічного мультикультуризму як політичну відповідь на мультикультурність суспільства. Мультикультурна модель заперечує уніфікацію культур через освіту.

Велике значення для розвитку полікультурної освіти у Великій Британії, США, Канаді і Австралії мало створення впродовж другої половини XX століття законодавчої бази. У США прийнято низку документів щодо рівності в освіті: декрет про примусову десегрегацію шкіл, Акт про громадянські права (1964), Акт про рівні освітні можливості (1974), федеральна програма «Chapter I ECIA» (1981), «Одна нація, багато народів» (1991), «Десегрегація» (1999), «Америка у XXI столітті: у пошуках нового майбутнього» (2000), «Освіта 2000) та ін. У Канаді визначальне значення мали державні закони та програми «Мультикультурний Акт про збереження та посилення мультикультурної освіти в Канаді» (1988), «Мультикультурна програма» (1997) та ін. У Великій Британії нормативно-правові засади полікультурної освіти обґрунтовані в

таких державних документах, як Національний курикулум, Закон про реформування освіти, Закон про расові відносини (1976) і Поправка (2000) до Закону про расові відносини, циркуляри департаментів освіти Англії та Уельсу «Підтримка учнів і політика соціальної інтеграції», «Стандарти расової рівності» тощо. Серед законодавчих документів, що забезпечили розвиток мультикультурної освіти в Австралії відзначимо доповідь «Школи в Австралії» (1973), «Програма рівної участі в освіті» (1983), доповідь «Національна мовна політика» (1986), доповідь «Всі громадяни – австралійці» (1994), документ «Мультикультурна Австралія: об'єднання в різноманітності» тощо.

Наші дослідження засвідчують, що у США, Канаді, Великій Британії і Австралії сформульовано декілька провідних концепцій полікультурної освіти: концепція Дж. Бенкса «освітньої рівності», критична модель С. Нієто, яка передбачає декілька рівнів підтримки плюралізма: терпимість, прийняття, повага і ствердження, солідарність і критика; концепція антирасистської освіти К. Слітера, яка розглядає полікультурну освіту як процес відповідних реформ, взаємозв'язку таких реформ і соціальних змін.

Основою розбудови полікультурної освіти стали роботи американського вченого Дж. Бенкса, [6], який запропонував чотири моделі змісту полікультурної освіти та шляхи змін у курикулумах. Якщо за моделлю А курикулум є суто англо-американським, то за моделлю В відбувається впровадження полікультурного підходу й курикулум доповнюється курсами, що присвячені історії та культурі різних етнічних груп. Модель С відрізняється модифікацією навчальних планів з урахуванням різних поглядів на події і явища. Модель Д, на думку Дж. Бенкс, є найбільш оптимальною, оскільки дозволяє враховувати різноманітність позицій і підходів різних етнічних груп і народів, створюючи можливості інтеграції полікультурної та глобальної освіти.

Важливо, що полікультурна освіта розглядається як об'єктивна необхідність, що забезпечує рівні можливості в навчанні, знання студентів і викладачів про культури, застосування полікультурного підходу до розробки програм навчання, входження представників меншин на рівних у глобальне суспільство.

Загалом, у полікультурній освіті США, Канади, Великої Британії та Австралії чітко виявляються соціальна спрямованість освіти, універсальність і рівність; співвіднесеність національної освіти зі світовими педагогічними концепціями (виховання миролюбства й толерантності, полі- та мультикультурної освіти, неперервної освіти); визнання культурних і етнічних особливостей, пов'язаних з походженням того, хто навчається; обґрунтування проблеми схожості та відмінностей між етнічними групами.

Полікультурність знайшла відображення в програмах і стандартах вищої освіти. Так, американська Рада зі стандартів вищої освіти (CAS) розробила рекомендації, відповідно до яких навчальні програми повинні

формувати у студентів уміння усувати міжнаціональні конфлікти, виховувати повагу етнічного плюралізму, сприймати різні ідеї, цінності, культури. Компонентами полікультурної освіти в американських навчальних закладах є особливі методи навчання, курикулум, професіоналізм викладачів при відборі навчального матеріалу й викладанні в поліетнічному середовищі. Так, у навчальний процес вводяться спеціальні освітні програми, зокрема, загальноосвітні з полікультурним ухилом, лінгвістичні, білінгвальні, полікультурні програми. При цьому у вищій педагогічній освіті США зазвичай реалізовуються кілька моделей полікультурної освіти вчителя, серед яких найбільш часто вживаною є трикомпонентна модель, яка являє собою сукупність: професійної оцінки педагогом власних цінностей, стереотипів і поглядів на світ; розвитку нестереотипного, гнучкого розуміння культурно-соціальної динаміки; оволодіння культурно-чутливими гнучкими стратегіями викладання й оцінювання [2].

У Канаді полікультурний підхід у вищій освіті реалізується в декількох контекстах:

- загальноісторичному – як демографічне розширення кордонів різними етнічними групами на території Канади й виникнення полікультурного суспільства;
- педагогічному – як елемент розвитку педагогіки полікультурної освіти;
- соціальному – як тенденція входження в соціокультурні реалії глобалізованого світу; релігійному – як чинник виховання релігійної толерантності полікультурного світогляду.

Привертає увагу реалізація адресованої автохтонним групам населення полікультурної освіти на рівні вищої школи. Так, у провінції Саськачеван функціонує Індіанський федеральний коледж при Університеті Рейджіна. У коледжі навчається щорічно близько трьохсот індійців. Це єдиний у Північній Америці навчальний заклад університетського рівня, який очолюють індіанці та який орієнтовано на навчання корінних етнічних груп [6].

Висновки. Проведене дослідження дало можливість зробити висновок, що особливістю XXI століття є тенденція до формування полікультурного простору в умовах глобалізаційно-інформаційних змін суспільства; полікультурна освіта – порівняно нова концепція, яка є досить динамічною, її основою є трансформація у відповідності до потреб суспільства, що постійно змінюється; полікультурну освіту доцільно розглядати як складний прогресивний процес реорганізації та реформування освіти, основною ціллю якого є глобальне переосмислення існуючих недоліків і запобігання дискримінаційних процесів в освітній практиці; становлення полікультурної освіти у Великій Британії, США, Канаді і Австралії відбувалося у другій половині XX століття в умовах гострої полеміки з традиційними концепціями монокультурності, асиміляції, етноцентризму, необхідності культурно-освітньої інтеграції іммігрантів, руху за громадянські права, пошук

компромісу між субкультурами, розробки інтеграційної ідеології громадянського багатонаціонального суспільства, потреб у освіті як джерела соціальної стабільності й економічного процвітання; акцент на ідеї расової рівності громадян, отримання якісної освіти кожним членом суспільства не дивлячись на відмінності між ними в расовому, етнічному, соціальному, гендерному, культурному та релігійному відношеннях відрізняє американську трактовку полікультурної освіти від британської, основною ідеєю якої є ідея діалогу культур; вища освіта США, Канади, Великої Британії та Австралії спирається на полікультурні засади у своєму розвитку й функціонуванні; хоча полікультурна освіта в кожній країні має свої особливості, проте в умовах глобалізації та інтеграції вона позначена спільними тенденціями розвитку (зростання відкритості й чутливості до потреб населення; посилення інтернаціональної узгодженості педагогічних практик, виховання толерантного ставлення до представників інших рас, етносів і культур).

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів багатогранної проблеми полікультурних засад вищої освіти у США, Канаді, Великій Британії і Австралії. Потребують подальшого вивчення змістові та процесуальні аспекти полікультурної підготовки вчителів у зарубіжних країнах, полікультурної освіти дорослих тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гулецька Я. Г. Деякі особливості становлення полікультурної освіти в Україні та США / Я. Г. Гулецька // Вісник Національного технічного університету України «КІТІ». Філософія. Психологія. Педагогіка. – 2006. – № 2 (17). – С. 112–116.

2. Джуринский А. Н. Поликультурное воспитание в современном мире / А. Н. Джуринский. – М. : Прометей, 2002. – 72 с.

3. Дубасенюк О. А. Проблема полікультурної підготовки студентів у зарубіжній педагогічній науці і практиці / О. А. Дубасенюк, Н. В. Якса // Професійна освіта: педагогіка і психологія : Польсько-український, україно-польський щорічник / [за ред. Т. Левовицького, І. Вільш, І. Зязюна, Н. Ничкало]. – [Вип. Х.11.] – Ченстохова-Київ, 2010. – С. 91–98.

4. Мілютіна О. Концептуальні підходи до полікультурної освіти школярів у розвинутих країнах світу / Ольга Мілютіна // Порівняльно-педагогічні студії. – 2009. – № 1. – С. 38–44.

5. Baker G. C. Planning and Organizing for Multicultural Instruction / G. C. Baker. – NY : Addison-Wesley Publishing Company, 1994. – 217 p.

6. Banks J. A. Multiethnic Education: Theory and Practice / J. A. Banks. – Boston : Allyn and Bacon, 1981. – 502 p.

7. Bassi C. Multiculturalism, Racism and Class in Britain Today, Workers' Liberty, August 2007 [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
www.workersliberty.org/node/7682.

8. Gorski P. The challenge of defining multicultural education [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
http://www.edchange.org/ multicultural/initial.htlm].

9. Kalantzis M. The experience of multicultural education in Australia six case studies / Mary Kalantzis. – Wollongong : Centre for Multicultural Studie, 1989. – 49 p.

10. Nieto S. Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education (6th ed.) / Sonia Nieto, Patty Bode. – New York : Longman, 2011. – 480 p.

РЕЗЮМЕ

Огиенко Е. И. Поликультурность высшего образования Великобритании, США, Канады и Австралии.

В статье раскрываются сущностные характеристики поликультурного образования, анализируются основные концепции и модели поликультурного образования в Великобритании, США, Канаде и Австралии; определяется их схожесть и различия; выделяются тенденции развития поликультурного образования в Великобритании, США, Канаде и Австралии в контексте интеграционных процессов, которые происходят в мировом образовательном пространстве.

***Ключові слова**: поликультурность, поликультурное образование, взаимопонимание, толерантность, интеграция, мировое образовательное пространство.*

SUMMARY

Ogienko O. Multiculturalism of higher education of the UK, the USA, Canada and Australia.

The article reveals the essential characteristics of multicultural education, analyzes key concepts and models of multicultural education in the UK, the USA, Canada and Australia; defines their common features and differences; outlines the trends of multicultural education in the UK, the USA, Canada and Australia in the context of integration processes taking place in the global educational space.

The study made it possible to conclude that the specific feature of the XXI century is a tendency for formation of multicultural space in the context of globalization and changes of the information society; multicultural education is a relatively new concept which is quite dynamic; its basis is the transformation according to the needs of constantly changing society; multicultural education should be considered as a complex progressive process of restructuring and reforming of education, the main objective of which is global reconsideration of existing deficiencies and prevention of discriminatory processes in educational practice; the formation of multicultural education in the UK, the USA, Canada and Australia took place in the second half of the XX century during the acute debate with traditional concepts of monoculturalism, assimilation, ethnocentrism, need for cultural and educational integration of immigrants, civil rights, search for compromise between subcultures, development of integration ideology of multinational civil society, needs in education as a source of social stability and economic prosperity; emphasis on the idea of racial equality of citizens and equal access of all members of society to quality education despite the differences between them in racial, ethnic, social, gender, cultural and religious attitudes differs the American interpretation of multicultural education from the British one, whose main idea is the dialogue of cultures; Higher Education of the USA, Canada, the UK and Australia is based on multicultural principles of its development and operation; although multicultural education in each country is different, the context of globalization and integration is marked by the development of common trends (increase in awareness of the needs of population, strengthening of international coordination between learning practices, tolerance towards people of other races, ethnicities and cultures).

***Key words**: multiculturalism, multicultural education, mutual understanding, tolerance, integration, educational reforms, global educational community.*

УДК 378.4 (73) : 81

Н. О. Подолянська
Черкаський національний університет
імені Богдана Хмельницького

ОСНОВНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ МОВНОЇ ОСВІТИ В УНІВЕРСИТЕТАХ США

У статті висвітлюються й обґрунтовуються основні тенденції розвитку мовної освіти в університетах США середини XX – початку XXI століття. Проаналізовано вплив загальносвітових процесів глобалізації та інтернаціоналізації на розвиток мовного навчання у ВНЗ США. Автор акцентує увагу на тенденції полікультурності вищої мовної освіти, яка реалізується шляхом вивчення мов на основі лінгво-соціо-культурного метода. Схарактеризовано тенденції диверсифікації мовних спеціальностей і варіативності університетських програм із вивчення мов. Проаналізовано особливості сучасного навчального процесу. Зроблено огляд актуальних методів інтенсивного вивчення мов.

***Ключові слова**: мовна освіта, тенденція розвитку, іноземна мова, білінгвальна освіта, глобалізація, інтернаціоналізація, полікультурність, диверсифікація, варіативність.*

Постановка проблеми. З 1990-х років мовне навчання у ВНЗ США функціонує на базових принципах так званої «відкритої неперервної освіти». Відкрита освіта («open education») – це складна соціальна система, яка характеризується здатністю швидко реагувати на мінливі соціально-економічні ситуації в державі й у світі загалом, основною метою якої є задоволення індивідуальних та групових освітніх потреб і запитів. В основі навчального процесу відкритої освіти лежить цілеспрямована, неперервна, інтенсивна, контрольована самостійна робота учнів і студентів, які мають змогу вчитися за індивідуальним розкладом і навчальним планом у зручному для себе місці. Студенти забезпечуються комплектом спеціальних навчальних засобів і матеріалів і мають погоджену можливість контактувати як із викладачем, так і між собою. Основним завданням відкритої освіти є підготовка студентів до ефективної повноцінної діяльності у професійній і громадській сферах в умовах мінливого інформаційного суспільства.

Необхідність дослідження позитивних тенденцій розвитку мовної освіти у США зумовлена потребою у проведенні порівняльного аналізу особливостей мовного навчання у ВНЗ Сполучених Штатів Америки й України і розробці низки рекомендацій, спрямованих на вдосконалення вітчизняної вищої іншомовної освіти.

Аналіз актуальних досліджень. Різні аспекти філологічної освіти США є об’єктом досліджень вітчизняних і зарубіжних науковців. Так, І. Пасинкова вивчає підготовку бакалаврів, О. Зіноватна та О. Семеног – магістрів мовних спеціальностей. Білінгвальна освіта розглядається у працях У. Вайнрайха, В. Коліера, Дж. Кроуфорда і К. Овандо. Особливості полікультурної освіти США аналізують Я. Гулецька, Н. Корнієнко та ін. Однак питання дослідження тенденцій розвитку мовної освіти в

університетах США середини XX – початку XXI століття залишається відкритим і потребує детальнішого розгляду.

Мета статті полягає у висвітленні та обґрунтуванні основних тенденцій розвитку мовної, зокрема іншомовної, освіти в університетах США.

Виклад основного матеріалу. Пріоритетними тенденціями вищої освіти XXI століття, зокрема мовної освіти, є її глобалізація та інтернаціоналізація. Професор О. Семеног визначає освітню *глобалізацію* як «зближення націй і народів світу, перехід людства від індустріальних до науково-інформаційних технологій, що значною мірою ґрунтуються на інтелектуальній власності, на знаннях як субстанції виробництва й визначаються рівнем людського розвитку в країні, станом наукового потенціалу нації» [7, 13]. Саме світові глобалізаційні процеси кінця XX – початку XXI століття посилили увагу американських громадян до програм білінгвальної освіти, сприяли внесенню курсів з етнічних і маловідомих мов до навчальних планів ВНЗ.

Характерні риси інтернаціоналізації освіти науковці вбачають у створенні міжнародних освітніх структур різних за своїм призначенням, у забезпеченні мобільності студентів, «тобто переходу до гнучких взаємоузгоджених навчальних планів модульного типу, що дозволяють студентам легше адаптуватися до умов навчання в інших ВНЗ», у широкому використанні сучасних інформаційних технологій і в можливості здобути якісну освіту за дистанційною формою навчання [7, 13]. Мовна підготовка в системі вищої освіти Сполучених Штатів має вагоме значення, оскільки її завдання полягає в забезпеченні всіх галузей держави фахівцями, які володіють іноземними мовами на належному рівні. «Важливість мовної підготовки зростає також завдяки її застосуванню в галузі міждисциплінарних досліджень та міжкультурної комунікації» [5, 35]. Риси глобалізації та інтернаціоналізації вищої освіти підтверджуються тенденцією до зростання значення мовного, зокрема іншомовного, навчання в соціумі. По-перше, вивчення хоча б однієї іноземної мови є обов’язковим предметом для здобуття студентом ступеня бакалавра, незалежно від його основної спеціалізації. По-друге, збільшилася кількість мов, які викладаються у вищих навчальних закладах. Суттєво зросла також кількість університетських програм з іноземних мов. Коледжі та університети всіляко сприяють підвищенню зацікавленості студентів у мовах, особливо маловідомих. Певна автономність вищих навчальних закладів дозволяє їм запроваджувати курси з мови меншин даного регіону, тим самим сприяючи розвиткові білінгвального навчання на рівні вищої освіти. Англомовні студенти цього регіону залучаються до вивчення цієї мови як іноземної. Широкого розповсюдження досягли університетські програми з англійської як другої мови для студентів-представників етнічних меншин. Отже, інтернаціоналізація освіти полягає в можливості експортувати та імпортувати освітні послуги [11]. Концепція відкритої неперервної освіти покладена в основу ідеї

створення єдиного вільного освітнього простору, яка функціонує на основі дистанційного навчання й неможлива без знання мов. Вагомою позитивною характеристикою вищезазначених тенденцій у системі освіти Сполучених Штатів є її економічна ефективність порівняно з традиційними формами навчання, яка полягає в поліпшенні співвідношення між досягнутими результатами у здобутті знань і витратами часу, грошей та інших ресурсів [12].

Важливою тенденцією мовної освіти в університетах Сполучених Штатів є *академічна мобільність* студентів. Студенти мають можливість отримати ступінь бакалавра в одному ВНЗ, а магістра – у більш престижному університеті США. Останнім часом зростає популярність закордонних навчальних програм для студентів різних спеціальностей, тому іншомовне навчання є необхідним елементом сучасної системи вищої освіти. Бакалаври і магістранти мовних спеціальностей, як правило, навчаються за кордоном протягом одного чи двох семестрів, залежно від виду програми студентського обміну. Число американців, які навчаються за кордоном, систематично зростає завдяки поглибленню співпраці університетів Сполучених Штатів із ВНЗ інших країн. Уряд і освітяни США сприяють також збільшенню доступу до американських вищих навчальних закладів іноземних студентів. Університети Сполучених Штатів постійно працюють над удосконаленням програм з англійської як іноземної мови саме для міжнародних студентів. Як наголошує І. Пасинкова, без «розуміння інших культур, без належного рівня володіння навичками міжкультурного спілкування участь студентських контингентів у міжнародних освітніх програмах є неможливою» [5, 42]. Певна автономність університетів дає їм також можливість залучати спонсорські кошти на розвиток закладу: оновлення навчально-методичного і технічного забезпечення, розробку і впровадження експериментальних навчальних курсів тощо [9].

Цікавим фактом є те, що вся система освіти Сполучених Штатів, зокрема вищої, носить дуалістичний характер. Діалектика навчання у США полягає в тому, що паралельно з рисами глобалізації та інтернаціоналізації чітко прослідковується тенденція *полікультурності* освіти. Полікультурна освіта є складовою частиною, компонентом професійної освіти США, спрямованим на «засвоєння культурно-освітніх цінностей інших культур на основі знання культури своєї етнокультурної групи, а також взаємодію всіх культур на принципах взаємопорозуміння, толерантності, діалогу та плюралізму, що є засобом протистояння дискримінації, націоналізму, расизму» [3, 9]. Ця освітня тенденція має на меті надати рівні можливості у сфері навчання всім представникам різноманітних расових, етнічних, культурних та інших груп. Дослідження наукових джерел свідчать, що полікультурна освіта запроваджується в навчальних закладах Сполучених Штатів шляхом введення мультикультурного компоненту до навчальних планів гуманітарних, етико-педагогічних і соціально-політичних дисциплін [2].

Функціонально вона тісно зв'язана з двомовною освітою США, а також вивченням іноземних мов. Оскільки загальною метою реформування американської освіти є забезпечення рівних можливостей на здобуття якісних знань для представників усіх расових і етнічних груп, в університетах особлива увага приділяється полікультурній освіті студентів саме педагогічних коледжів і факультетів [6]. «Вимогами до програм професійної підготовки є: відображення в них ідеалів плюралістичного американського суспільства, вільний від будь-яких стереотипів й упереджень зміст, неодмінне вивчення однієї чи більше іноземних мов, сприяння розвиткові культурної та мовної грамотності, інтегрований, а не додатковий характер полікультурного компоненту як складової програм, достатня гнучкість. Цим завданням підпорядковані методи та форми організації навчального процесу в університетах США» [3, 12]. Тенденція полікультурності чітко прослідковується у програмах лінгвістичних спеціальностей, які поділяються на 2 групи – літературознавчі чи культурологічні; але, незалежно від їхнього основного напряму, навчальні програми всіх іншомовних курсів містять дисципліни, які знайомлять студентів і з культурою, і з літературою носіїв цієї мови. Навчальні програми з іноземних мов як другої спеціальності та непрофільні іншомовні курси різних рівнів складності також базуються на лінгво-соціо-культурному методі вивчення мови.

Однією з основних рис глобалізації та інтернаціоналізації вищої освіти Сполучених Штатів є широке впровадження в навчальний процес новітніх інформаційних і телекомунікаційних технологій. Зокрема, мовна освіта в університетах США характеризується постійним використанням спеціалізованих навчальних технологій і засобів, як наприклад, спеціального програмного забезпечення для розробки і підготовки навчальних курсів, і застосування комп'ютерів, мультимедійних технологій і мережевих засобів у навчанні студентів і тестовому контролі якості знань. На думку американських дослідників, інформаційні та Інтернет-технології суттєво збагачують навчально-методичні ресурси коледжів і університетів, вони також сприяють відкритості освіти для батьків і налагодженню співпраці між ВНЗ, школами та освітянськими громадами. Ще на початку XXI століття Міністерство освіти США почало висловлювати занепокоєння з приводу низького рівня використання американськими вчителями і викладачами цих технологій у навчальному процесі, наголошуючи, що новітні освітні технології повинні бути в центрі навчального процесу, тому що вони дозволяють розробити новий зміст освіти і оновлену концепцію знань, умінь і навичок, які допоможуть досягти професійного успіху в сучасному глобалізованому суспільстві. Тому останнім часом обов'язковим є використання аудіовізуальних методик навчання; значно полегшує навчальний процес користування університетськими електронними бібліотеками, фонд яких постійно поповнюється. Прикладом ефективного застосування вищезгаданих засобів у

формуванні комунікативної компетенції мовної особистості американського студента є система навчання Кейретсу, яка базується на поєднанні глобальних комп'ютерних телекомунікацій та інтерактивного телебачення [7, 88]. Серед популярних університетських методико-культурологічних навчальних дисциплін можна зазначити курс «Засоби масової інформації», мета якого – навчити студентів здійснювати критичний аналіз мови мас-медійних повідомлень, набути вміння визначати цінність поданої інформації, її запланований ідеологічний вплив, методи її презентації тощо [10, 25]. Отже, тенденція стрімкої *технологізації* та *інформатизації* навчального процесу протягом останніх двадцяти років має значний позитивний вплив на розвиток мовної освіти в університетах Сполучених Штатів.

Важливою рисою вищої освіти Сполучених Штатів є її тісний зв'язок із практикою життя, науково-технічним прогресом і сучасною індустрією, які вимагають від освіти систематичного оновлення, залежно від змін потреб і попиту на ринку праці. *Диверсифікація* вищої освіти, яку О. Семеног визначає як «упровадження диференційованого багаторівневого навчання, розширення номенклатури спеціальностей, збільшення кількості вищих навчальних закладів, створення нових регіональних центрів освіти» [7, 13], створює сприятливі умови для запровадження індивідуального підходу до навчання в університеті, розширює можливості викладачів і студентів в освітньому процесі, забезпечує підготовку фахівців у нових професійних, управлінських і технологічних сферах. Мовна, зокрема іншомовна, освіта Сполучених Штатів готує фахівців понад 70 спеціальностей. Важливим фактором є також самостійність і незалежність мовних бакалаврських і магістерських навчальних програм. Мовні курси бакалаврату, як правило, пов'язані з вивченням культури й літератури носіїв іноземної мови, надаючи студентам повноцінну загальну професійну підготовку. Маючи ступінь бакалавра й опанувавши курси додаткової спеціалізації, випускник університету може працювати в таких галузях, як мистецтво, медіа, туризм, індустрія розваг, промисловість і торгівля тощо. Хоча останнім часом американські лінгвісти наголошують на необхідності підняття статусу вивчення самої мови як окремої самостійної дисципліни, а не допоміжного предмета у вивченні культур і літератур. Магістерські програми з мовних спеціальностей мають науково-дослідницький характер і часто пов'язані з викладацькою діяльністю, журналістикою або дипломатією. Навчальні програми з іноземних мов у магістратурі більше орієнтуються на вивчення самої іноземної мови і методики її викладання. Іншомовні курси як непрофільний предмет надають студентам можливість вивчати мову на основі лінгво-соціо-культурного метода, забезпечуючи студентів базовими знаннями граматики даної мови, комунікативними вміннями та навичками й ознайомлюючи студентів із загальними культурними, літературними та соціальними особливостями іноземного життя.

Тенденція диверсифікації тісно пов'язана з *варіативністю* навчальних програм університетів, яка передусім полягає у праві ВНЗ визначати більшість обов'язкових профільних курсів певної спеціальності і можливості студента обирати предмети зі списку вибіркових дисциплін. Вибіркові предмети становлять 20–30 % загального обсягу навчального часу [5, 60–61] і повинні доповнювати профільні курси, задовольняючи одночасно особистісні інтереси й наміри студента. Важливим фактом є те, що опанування кожного наступного, більш вузького і специфічного курсу неможливе без опрацювання попереднього, більш загального, більш фундаментального. Позитивною рисою програм вищих навчальних закладів США є також наявність міждисциплінарних курсів. Для координації та контролю варіативності вищої освіти у Сполучених Штатах у 1991 році було створено Національний комітет з освітніх стандартів і тестування [8, 78–79].

Серед актуальних тенденції вищої мовної освіти Сполучених Штатів варто зазначити взаємозв'язані гнучкість, асинхронність і модульність освітнього процесу. *Тенденція гнучкості* навчання полягає в можливості студентів навчатися у зручний для них час, у зручному темпі та місці. Це забезпечує освітню систему можливістю «оперативно й адекватно реагувати на зміни у змісті і формах освітньої діяльності» [7, 13]. *Асинхронність освіти* забезпечується за рахунок реалізації навчальних технологій за зручним для кожного студента розкладом. *Модульність* навчального процесу забезпечує можливість здобувати освіту за індивідуальним навчальним планом, який відповідає особистим потребам студента і забезпечується за рахунок вивчення необов'язкових вибіркових курсів. Мовна освіта в університетах США також характеризується *паралельністю*, тобто можливістю навчатися на курсах з другої спеціальності й обирати додаткові некредитні курси в «поєднанні з основною професійною діяльністю (або з навчанням за іншим напрямом), тобто без відриву від виробництва або іншого виду діяльності» [4].

Наслідком тенденції до скорочення академічного, особливо лекційного, часу і збільшення обсягу завдань для самостійного опрацювання стало ущільнення навчального матеріалу. Тобто лекції побудовані на принципі випереджаючого навчання, ознайомлюючи студентів, як правило, лише з ключовими проблемами навчальної дисципліни та найновішими досягненнями в певній науковій галузі. Усе більшої популярності на семінарських і практичних заняттях набувають методи й форми активного навчання, серед яких варто зазначити метод проектів, кооперативне навчання (cooperative learning), різнорівневе навчання, модульне навчання, методи роботи в невеликих групах («мозковий штурм» і «проблемна ситуація» – методи, спрямовані на розвиток і розкриття аналітичного мислення студентів), «проблемні медіатехнології» (аналіз авторської позиції, сюжетів, персонажів), дослідницькі методи, театралізовані постановки тощо [7, 88].

Розглянувши зміст, форми й методи навчання мовам і проаналізувавши університетські навчальні програми з іншомовної освіти, вважаємо за необхідне наголосити, що технічний прогрес і широке впровадження в навчальний процес новітніх технологій суттєво вплинув також на ролі викладача і студента в освітній системі Сполучених Штатів. Функція сучасного викладача полягає в координуванні процесу пізнання, систематичному оновленні змісту навчальної дисципліни залежно від потреб ринку праці й зацікавленості студентів, консультуванні учнів при складанні індивідуального навчального плану і під час роботи з навчальним матеріалом, що виноситься на самостійне опрацювання. Викладач також керує навчальними проектами та науковими дослідженнями за допомогою інформаційних і телекомунікаційних технологій. Підвищилися вимоги також і до сучасного студента, який повинен володіти високим рівнем вмотивованості, працьовитості та самоорганізації. Сучасні загальноосвітні світові тенденції обумовлюють необхідність перерозподілу навчальних годин, збільшення обсягу матеріалу для самостійного вивчення і зменшення академічних годин. Іншими словами, авторитарна позиція вчителя у процесі навчання втратила свою актуальність, натомість індивідуальний студентоцентриський підхід стає нормою мовної освіти. У наш час особлива увага приділяється особистим талантам, здібностям та вмінням кожного учня чи студента [1]. Зростає до того ж і рівень участі студентів у розвитку та плануванні результатів і підсумків навчання. На думку С. Итон, цей підхід завдає певних незручностей учителям, адміністрації навчального закладу та владі, які звикли самостійно визначати й передбачати результати навчання, але він продовжує набувати популярності [9]. Отже, в університетах Сполучених Штатів вагому роль відіграють методи підготовки студентів до практичної діяльності, методи розвитку комунікативних навичок і методи розвитку творчого мислення студентів.

Важливе значення в розвиткові мовної освіти відіграють університетські департаменти пролонгованої освіти. Як правило, саме ці підрозділи ВНЗ відповідають за встановлення і розвиток міжуніверситетських зв’язків у межах країни і за кордоном, забезпечують студентам можливість вивчати додаткові некредитні курси, сприяють розвитку самоосвіти студентів, надають учням старших шкіл можливість проходити підготовчі курси, з іноземної мови зокрема, перед вступом до ВНЗ тощо.

Висновки. Отже, мовна освіта в університетах США характеризується такими загальноосвітніми світовими тенденціями, як глобалізація та інтернаціоналізація навчального процесу. Американські громадські діячі та науковці на початку XXI століття почали наголошувати на позитивних рисах полікультурності суспільства Сполучених Штатів, посприявши таким чином розвитку білінгвальної освіти і вплинувши на зростання ролі іноземних мов у системі освіти США. Можливість навчатися за кордоном, диверсифікація освітнього процесу, варіативність навчальних планів посприяли

збільшенню зацікавленості студентів Сполучених Штатів у вивченні мов, паралельно приваблюючи все більшу кількість міжнародних студентів до власних ВНЗ. Гнучкість і модульність процесу навчання допомагають задовольнити особистісні інтереси студентів і відповідають мінливим запитам сучасного світу. Тенденція вивчення іноземних мов на основі лінгво-соціо-культурного і комунікативного методів готує студентів до ефективної міжнародної комунікації.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо у проведенні порівняльного аналізу систем мовної освіти в університетах США і ВНЗ України та розробки низки рекомендацій, основаних на дослідженні позитивного американського досвіду у сфері іншомовного навчання і спрямованих на реформування вітчизняної системи вищої іншомовної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бєланова Р. А. Гуманізація і гуманітаризація освіти в класичних університетах (Україна – США) : [монографія] / Р. А. Бєланова. – К. : Центр практичної філософії, 2001. – 216 с.

2. Гулецька Я. Г. Виховання особистості в умовах полікультурності суспільства / Я. Г. Гулецька // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук, праць. – К., 2007. – Кн. І. – С. 49–56.

3. Гулецька Я. Г. Полікультурна освіта студентської молоді в університетах США : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Яна Гаврилівна Гулецька. – Київ : Б.в., 2008. – 20 с.

4. Овчарук О. В. Концептуальні підходи до застосування технологій відкритої освіти та дистанційного навчання у зарубіжних країнах та їх роль у процесах модернізації освіти / О. В. Овчарук // Інформаційні технології і засоби навчання : збірник наукових праць / Ін-т засобів навчання АПН України. – Київ : Атіка, 2005. – С. 222–231.

5. Пасинкова І. В. Система підготовки бакалаврів гуманітарних наук з іноземної мови в університетах США : дис... канд. пед. Наук : 13.00.04 / Ірина Володимирівна Пасинкова. – К., 2005. – 193 с.

6. Приходько Н. И. Проблемы поликультурного образования учителей в университетах США / Н. И. Приходько, Я. Г. Гулецкая // Особливості управління сільською школою на сучасному етапі розвитку суспільства : збірник матеріалів конференції. – Запоріжжя, 2007. – С. 199–208.

7. Семеног О. М. Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури : монографія / О. М. Семеног. – Суми : ВВП «Мрія-1» ТОВ, 2005. – 404 с.

8. Степаненко С. Н. Система вищої освіти у США: Фінансування і технологія / С. Н. Степаненко // Вища школа. – 2001. – № 6. – С. 71–86.

9. Eaton S. E. Global Trends in Language Learning in the Twenty-first Century [Електронний ресурс] / S. E. Eaton. – Calgary : Onate Press. – 2010. – Режим доступу : www.eatonintl.com.

10. English Drama and Media Studies. University of Southampton, School of Education. – PGCE Course Handbook, 1997/98. – 46 p.

11. Internationalization in Action: December 2013. American Council on Education. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.acenet.edu/news-room/Pages/Intlz-in-Action-2013-December.aspx.

12. Power C. N. Global Trends in Education. Graduate Department of Education, University of Queensland [Електронний ресурс] / C. N. Power // International Education Journal. – 2000. – Vol 1, № 3. – P. 152–163. – Режим доступу :
http://ehlt.flinders.edu.au/education/iej/articles/v1n3/power/power.pdf.

РЕЗЮМЕ

Подолянская Н. О. Основные тенденции развития языкового образования в университетах США.

В статье освещаются и обосновываются основные тенденции развития языкового образования в университетах США середины XX - начала XXI века. Проанализировано влияние общемировых процессов глобализации и интернационализации на развитие языкового обучения в вузах США. Автор акцентирует внимание на тенденции поликультурности высшего языкового образования, которая реализуется путем изучения языков на основе лингво-социо-культурного метода. Охарактеризованы тенденции диверсификации языковых специальностей и вариативности университетских программ по изучению языков. Проанализированы особенности современного учебного процесса. Сделан обзор актуальных методов интенсивного изучения языков.

***Ключевые слова**: языковое образование, тенденция развития, иностранный язык, билингвальное образование, глобализация, интернационализация, поликультурность, диверсификация, вариативность.*

SUMMARY

Podolyanska N. The main trends of the language education development in US Universities.

The article analyzes the main trends in the development of language education in the USA from the mid 20th to the beginning of the 21st century. It examines the influence of globalization and internationalization on the US education development, including language learning at schools, colleges and universities. These trends have contributed to reforming of bilingual and foreign language learning at the beginning of the 21st century. Nowadays learning at least one foreign language is compulsory for every US student to obtain a bachelor's degree, regardless of his main specialization. The number of languages taught at universities has risen. There is also a significant increase in the number of university programs in foreign languages.

An important trend in language education at US universities is students' academic mobility. Students can receive a bachelor's degree at one university and a master's at a more prestigious one. Recently, «study abroad» university programs have been gaining popularity with students of different specialties that's why foreign language learning is an essential element of modern higher education.

In the article the author also focuses on the trend of multiculturalism in higher education, which is realized by means of implementing multicultural component to the curricula of the humanities and many other ethical and pedagogical subjects, and by means of teaching and learning foreign languages on the basis of linguo-socio-cultural method.

Language education at US universities is also characterized by constant use of specialized educational technologies and means, such as special software for developing courses, and the use of computers, multimedia technology and network facilities to educate students and test their knowledge. Recent technologizing and informatization of educational process has also had a significant positive impact on the development of distant foreign language learning.

The article also analyses such trends as specialty diversification and variability of language department university programs. It points out such features of modern educational process as flexibility and modularity and overviews current methods of intensive language

learning. The author also considers the role of a teacher and a student in US modern higher education system and outlines promising areas for further research in the field of language learning in US universities.

***Key words**: language education, trend of development, foreign language, bilingual education, globalization, internationalization, multiculturalism, diversity, variability.*

УДК 37(091)(4/9)

І. С. Руднєва
Харківський національний педагогічний
університет імені Г. С. Сковороди

ОСОБЛИВОСТІ СИСТЕМИ ОСВІТИ В ГУМАНІТАРНИХ УНІВЕРСИТЕТАХ ФРАНЦІЇ В СЕРЕДИНІ XX СТ.

У статті проаналізовано загальний стан системи вищої гуманітарної освіти Франції в середині XX ст. Визначено недоліки системи гуманітарної освіти: архаїчність навчальної та адміністративної системи в університетах, занадто жорстка централізація моделі їхнього функціонування, відсутність чіткого планування навчального навантаження, нездатність прийняти велику кількість студентів, відсутність реальної демократизації, опір нововведенням та конформізм. Розкрито основні шляхи процесу реформування вищої гуманітарної освіти: збільшення розмірів фінансування; ускладнення структури та збільшення вагомості дослідницьких підрозділів; введення пропедевтичного курсу; реорганізація циклів університетської освіти та створення окремих дипломів на різних етапах навчання; педагогічна та адміністративна автономія.

***Ключові слова**: вища гуманітарна освіта, університет, процес реформування, архаїчність, конформізм, навчальна програма, пропедевтичний курс, централізація.*

Постановка проблеми. Освіта – це наука і мистецтво озброїти людей різного віку знаннями про труднощі і проблеми, з якими їм, імовірно, доведеться зіткнутися, та засобами їх подолання. Вищого рівня професійної освіти неможливо досягти без загальної гуманітарної освіти. За висловом видатного французького філософа та етнографа Леві-Строса, «XXI століття буде століттям гуманітарних наук або його не буде». Такий висновок свідчить про радикальну переоцінку місця і ролі гуманітарного знання в системі культури.

Відповідно до цього актуальними постають питання вивчення особливостей системи гуманітарної освіти минулих років. У цьому аспекті науковий інтерес викликає Франція з її давніми освітніми традиціями. Вивчення досвіду провідних європейських країн, до числа яких належить і Франція, розкриває взаємовплив національних та європейських освітніх процесів, пропонує важливий орієнтир та обґрунтовує доцільність такого вибору.

Аналіз актуальних досліджень. Загальними питаннями навчання та виховання студентської й учнівської молоді, визначенням мети, завдань та змісту як вітчизняної, так і зарубіжної освіти, шляхів її реформування, особливостями системи вищої освіти Франції займалися Н. Абашкіна, О. Алексєєва, Я. Болюбаш, Л. Ваховський, А. Вільчковська, І. Вєтрова, Б. Вульвсон, О. Глузман, О. Демченко, В. Загвязинський, М. Євтух,

В. Жуковський, Л. Зязюн, О. Іонова, О. Кашуба, В. Кларін, К. Корсак, Т. Кошманова, Н. Лавриченко, М. Лещенко, А. Максименко, З. Малькова, М. Никандров, Н. Ничкало, О. Пришляк, Л. Пуховська, О. Романовський, А. Сбруєва, М. Скаткін, В. Сластьонін, І. Сташевська, О. Сухомлинська, В. Червонецький, Л. Чухно, Т. Харченко, Т. Хоменко, І. Шкелебей та ін.

Мета статті – аналіз системи освіти в гуманітарних університетах Франції у середині XX ст., визначення основних шляхів її реформування.

Виклад основного матеріалу. У ході науково-педагогічного пошуку установлено, що на початку 1940-х років система вищої освіти Франції, зокрема гуманітарної, мала досить глибокі проблеми, серед яких варто назвати архаїчність навчальної та адміністративної системи в університетах, занадто жорстку централізацію моделі їхнього функціонування, відсутність чіткого планування навчального навантаження, нездатність прийняти велику кількість студентів; відсутність реальної демократизації, опір нововведенням та конформізм [4].

Унаслідок такого стану вищої гуманітарної освіти серед викладачів та студентів гуманітарних факультетів французьких університетів зростало незадоволення системою організації навчальної роботи, що поступово виливалось у масові акції протестів [7].

Так, відомий дослідник того часу А. Турен, оцінюючи стан вищої гуманітарної освіти того часу, писав: «Факультет філології в університеті, наприклад, факультет Нантерра, не знав у липні, скільки студентів буде на ньому навчатись у жовтні; або ще менше він знав, яку кількість навчальних годин він буде мати» [7, 63].

Науковці Ф. Бон та М.-А. Бюрньє зазначають, що університети середини XX ст. стикнулися з проблемою реформування форм та методів навчання, з метою встановлення їхньої відповідності до неокапіталістичних вимог часу та потреб тогочасного суспільства.

З метою вдосконалення підготовки студентів на гуманітарних факультетах університетів у 1947–1948 рр. на факультетах літератури було введено так званий пропедевтичний курс. Його метою було виявлення та усунення можливих прогалин у знаннях майбутніх студентів, а також їхній підготовці до роботи у вищій школі, допомозі в обранні спеціальності в межах обраного профілю [1, 128]. Варто зазначити, що, згідно з навчальними програмами пропедевтичних курсів, на факультетах літератури та гуманітарних наук аудиторне навантаження студентів складало лише 12 годин на рік, решту навчального часу студенти повинні були працювати самостійно [1, 129].

Зміст самостійної роботи на пропедевтичних курсах передбачав виконання спеціально підготованих завдань, що поєднували в собі шкільний курс із елементами університетського курсу з гуманітарних предметів. Серед основних форм самостійної роботи варто назвати

виконання письмових вправ, здійснення перекладів, проведення порівняльного аналізу декількох першоджерел тощо.

Установлено, що після закінчення пропедевтичного курсу його випускники мали право вступити на основний курс університету за результатами іспитів. Але, через недосконалість навчальних програм та методів роботи, успішно скласти іспити вдавалось лише половині учнів пропедевтичних курсів [5]. Це в подальшому привело до закриття цих курсів.

Зважаючи на низку проблем у системі університетської освіти, тогочасний уряд Франції приймав певні кроки щодо покращення системи гуманітарної освіти, проводив активне реформування системи вищої освіти загалом. Так, аналіз науково-педагогічної літератури, зокрема ґрунтовної праці відомого французького педагога й дослідника А. Про «Історія освіти у Франції 1800–1967» дозволяє стверджувати, що з початку 1950-х до 1967–1968 рр. система вищої освіти зазнала серйозних змін. Серед основних важливих рис, яких набула в той час вища школа, дослідник називає її демократизацію, ускладнення структури та збільшення в її складі вагомості дослідницьких підрозділів [6, 458].

Установлено, що з 50-х років XX ст. уряд Франції значно збільшив фінансування системи освіти, зокрема сфери вищої гуманітарної освіти, що позитивно позначилося на вдосконаленні інфраструктури університетів. Зокрема, для студентів гуманітарних спеціальностей було відкрито нові й оновлено фонди вже існуючих бібліотек, збудовано навчальні корпуси в деяких університетах.

Окрім цього, варто зазначити, що багато фінансових бюджетних асигнувань уряду було направлено на забезпечення можливості отримувати вищу освіту більшій кількості випускників середніх шкіл. Тобто, у країні поступово збільшувалася кількість висококваліфікованих працівників.

У ході науково-педагогічного пошуку встановлено, що завдяки прогресивній діяльності керівництва держави в середині XX ст. у Франції стрімко збільшилася чисельність студентів. Так, у 1960–1961 рр. вона складала 215 тисяч, а у 1967–1968 рр. вона досягла 500 тисяч [3, 126]. Варто зауважити, що суттєво змінився й соціальний статус студентів: серед них стало більше представників середнього класу та молоді з малозабезпечених сімей.

Цікавим для нашого дослідження є той факт, що більшість студентів прагнули навчатися на гуманітарних факультетах університетів. Цьому сприяла традиція загальноосвітньої підготовки у французьких ліцеях та соціальна орієнтація (гуманітарна освіта відкривала доступ до вищих державних посад та давала можливість побудувати кращу кар’єру, ніж в інших сферах діяльності) [2, 182].

У 1964 – 1967 рр. було здійснено низку реформ щодо системи вищої освіти взагалі та гуманітарної зокрема. Основними принципами цих реформ стали: реорганізація циклів університетської освіти та створення

окремих дипломів на різних етапах навчання. Окрім цього, реформи були спрямовані на соціальну й технічну диверсифікацію навчання, збільшення кількості навчальних програм.

Варто зауважити, що в період з 1960 р. до 1968 р. значно змінилась і кількість професорсько-викладацького складу. Так, на факультетах філології чисельність професорів збільшилась у 1,5 рази, доцентів – у 3 рази, асистентів – у 2,5 рази.

Незважаючи на поступові кроки уряду на шляху реформування системи вищої гуманітарної освіти, незадоволеність студентів системою навчання зростала, що мало наслідком відчутні студентські хвилювання у травні – червні 1968 р. [3, 127]. Ці хвилювання стали основною причиною активізації пошуків кардинальних підходів до реформування системи вищої освіти, зокрема її гуманітарної сфери та пришвидшили підготовку кардинальних реформ.

Так, варто зауважити, що в 1968 р. було прийнято Закон про орієнтацію вищої освіти, який підводив нову базу під функціонування вищої освіти, встановлюючи низку правил і конкретизуючи особливості освітнього й дослідницького процесу у французьких університетах. Установлено, що ця база була досить ліберальною: педагогічна, фінансова та адміністративна автономія, виражена в наявності конкретних прав та організацій у межах університетів, була досить широкою. У той самий час зберігся серйозний державний контроль за діяльністю університетів, необхідний для нормального функціонування системи вищої освіти [3, 127].

Цікавим для нашого дослідження є той факт, що закон від 1968 р., зафіксував і необхідність та обов’язковість різних напрямів діяльності університетів, серед яких варто назвати забезпечення умов для самостійної навчальної та дослідницької діяльності, відкритості діяльності викладачів.

Так, французький історик Ж. Міно розкриває принципи реалізації Закону про орієнтацію вищої освіти 1968 р., який був побудований на трьох засадах: автономії, участі та багатоманітності дисциплін.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. У середині XX ст. система вищої гуманітарної освіти Франції продовжувала бути занадто централізованою та архаїчною, мала низку проблем, які потребували термінового вирішення. У цей час уряд країни почав активний процес реформування системи вищої освіти загалом, який продовжується й донині. Основними напрямами реформ є надання університетам більшої автономії у вирішенні внутрішніх питань, розширення та диференціація навчальних курсів.

У подальших науково-педагогічних дослідженнях варто проаналізувати наслідки проведених реформ для системи гуманітарної освіти Франції у другій половині XX ст. Визначити вплив процесу реформування на зміну мети, завдань, форм та методів навчання в гуманітарних університетах Франції.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кузнецова Л. М. Некоторые проблемы организационно-структурных сдвигов в учебном процес се университетов Франции (1950 – 1970 гг.) / Л. М. Кузнецов // Актуальные проблемы истории и филологии : материалы конф. – М., 1975, – С. 126–139.

2. Пуцыкина Т. Н. Основные тенденции разивития высшего образования современной Франции / Т. Н. Пуцыкина // Воспитание, обучение и развитие школьников : сб. научн. трудов. – М., 1975, С. 180–186.

3. Родин И. В. Высшее образование во Франции и его изучение в современной французской историографии / И. В. Родин // Новая и новейшая история. – 2011. – № 6. – С. 124–135.

4. Alloit M. Reforme universitaere francais / M. Alloit // Cahiers des universites francaises. – Cahiers № 1. De l'Universite aux universites. Oktobre 1968 – janvier 1971. – Paris, 1971. – 19 p.

5. Amestoy Cf. Les universites francaises / Cf. Amestoy. – P., 1968. – 160 p.

6. Prost A. L'enseignement s'est-il democratise? / A. Prost. – P. : RUF,coll. «Sociologies», 1986. – 235 p.

7. Tourain A. Mouvement de mai ou le communisme utopique / A. Tourain – Paris, 1968. – 63 p.

РЕЗЮМЕ

Руднева И. С. Особенности ситемы образования в гуманитарных университетах франции в середине XX века.

В статье проанализировано общее состояние системы высшего гуманитарного образования Франции в середине XX в. Определены недостатки системы гуманитарного образования: архаичность учебной и административной системы в университетах, слишком жесткая централизация модели их функционирования, отсутствие четкого планирования учебной нагрузки, неспособность принять большое количество студентов, отсутствие реальной демократизации, сопротивление нововведениям и конформизм. Раскрыты основные пути процесса реформирования высшего гуманитарного образования: увеличение размеров финансирования; усложнение структуры и увеличение значимости исследовательских подразделений; введение пропедевтического курса; реорганизация циклов университетского образования и создания отдельных дипломов на различных этапах обучения; педагогическая и административная автономия.

***Ключевые слова**: высшее гуманитарное образование, университет, процесс реформирования, архаичность, конформизм, учебная программа, пропедевтический курс, централизация.*

SUMMARY

Rudneva I. Peculiarities of education in France humanities universities in the middle of the XX century.

The article analyzes the general state of higher humanitarian education in France in the middle of the twentieth century.

The problems of higher humanitarian education in France during the study period were determinated: archaic educational and administrative systems in universities, too rigid centralization model of their functioning, the lack of clear planning of the workload, the inability to take a large number of students, the lack of real democracy, the resistance to innovation and conformity.

The Universities of the mid-twentieth century also faced the problem of reforming of the forms and methods of teaching, with a purpose of determination of their compliance to the requirements of neocapitalist time requirement and needs of contemporary society.

Considering the number of problems in the system of university education, the contemporary French government took some steps to improve the system of humanitarian education, held active reforming of higher education in general.

It was indicated that in order to improve the training of students in the university humanitarian faculties, at the faculties of literature so-called propaedeutic course has been introduced.

Among the main important features, which higher humanitarian French school gained while should be named it's democratization, the complication of the structure and the increase in its composition of importance of research units, a significant increase in funding of the education system, which had a positive impact on improving the infrastructure of universities.

In 1964 – 1967 a number of reforms in higher education in the system of higher education in general and particular humanitarian were adopted. The basic principles of these reforms were the reorganization of cycles of university education and the creation of separate diplomas on various stages of study. In addition, the reforms were aimed at social and technical diversity of study, increasing the number of training programs.

In 1968 was adopted the Law about the orientation of higher education, which summed the new basis for the functioning of higher education by setting some rules and specifying educational features and research process in French universities. It was established that this base was quite liberal: pedagogical, educational and financial administrative autonomy, expressed in the presence of specific rights and organizations within the university was quite broad. At the same time a serious state control over the activities of universities remained, it was necessary for the normal functioning of higher education.

The Law about the orientation fixed also the need and the obligation of various activities of universities, among which: ensuring the conditions for independent learning and research, openness of teachers' activities.

***Key words**: higher humanitarian education, university reform process, archaic, conformity, curriculum, propaedeutic course, centralization.*

УДК 37.046:372.7(477)

В. М. Солощенко,
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ІНТЕРПРЕТАЦІЯ ПОНЯТТЯ НЕФОРМАЛЬНА ОСВІТА: ПОГЛЯД НІМЕЦЬКОМОВНОГО СУСПІЛЬСТВА

У статті висвітлюється варіативність інтерпретації поняття неформальна освіта з позиції науковців німецькомовних країн, зокрема Німеччини, Австрії, Швейцарії тощо. Визначено, що освіта впродовж життя містить певні типи навчання, а саме: формальне, неформальне та інформальне. Доведено, що трактування поняття «неформальна освіта» має значну варіативність, його сутність полягає в існуванні будь-якою організованої, систематичної освітньої діяльності, що проводиться поза межами формальної системи освіти для забезпечення обраними (визначеними) видами навчання окремих підгруп населення, як дорослих, так і дітей.

***Ключові слова**: освіта, формальна освіта, неформальна освіта, інформальна освіта, дорослі, німецькомовні країни, розвиток.*

Постановка проблеми. На початку XXI століття зростання глобалізаційних, інтернаціоналізаційних і соціальних процесів, що відбуваються у світі, актуалізують конкуренцію між державами в усіх сферах

життя, що вимагає ефективного використання потенціалу людини. Національна система освіти кожної країни повинна бути адекватною сучасним вимогам часу та конкурентоспроможною на ринку освітніх послуг.

Це спричинило заміну концепції «освіти на все життя» концепцією «освіта впродовж життя» як стратегічний чинник та ресурс цивілізації, значущий потенціал кожної країни. Новими прогресивними цілями для Європи, зокрема й Німеччини, Австрії, Швейцарії, Ліхтенштейну та Люксембургу стало забезпечення розвитку системи неперервної освіти в країнах, підвищення якості й ефективності освіти з метою забезпечення економічної конкурентоспроможності держави, підвищення рівня професійної педагогічної освіти, полегшення доступу до освіти, відкритості освітніх систем на міжнародній арені, впровадження інформаційно-комунікативних технологій. Таке спрямування освітньої політики німецькомовних країн, насамперед, Німеччини, сприяє просуванню процесу інтернаціоналізації в національні освітні системи та формуванню освітнього простору.

Інтеграція України в Європейське співтовариство потребує ретельного вивчення специфіки становлення та розвитку неформальної освіти в загальносвітовому масштабі. У цьому контексті великий інтерес становить вивчення досвіду навчання людей різного віку у провідних розвинених країнах світу, зокрема в Німеччині, Австрії, Швейцарії тощо.

Аналіз актуальних досліджень. Теоретичні аспекти неперервної освіти дорослих стали предметом вивчення у працях В. П. Андрущенка, С. Г. Вершловського, Б. С. Гершунського, Т. М. Дясятова, І. А. Зязюна, В. Г. Кременя, О. В. Матвієнко, Н. Г. Ничкало, С. О. Сисоєвої та ін.

Порівняльно-педагогічні дослідження у сфері становлення й розвитку неперервної освіти у країнах ЄС висвітлюються в науковому доробку Н. В. Абашкіної, М. П. Лещенко, Л. П. Пуховської, Г. Ю. Ніколаї, О. І. Огієнко, А. А. Сбруєвої та ін.

Заслуговують на увагу наукові дослідження німецькомовних авторів, які безпосередньо присвячені питанням розвитку освіти дорослих у зарубіжних країнах, – В. Кем (B. Kehm) (Німеччина), У. Тайхлер (U. Teichler) (Німеччина), С. Шпоун (S. Spoun) (Австрія), У. Штегер (U. Steger) (Австрія), Е. Корте (E. Korte) (Швейцарія), К. Хан (K. Hahn) (Німеччина), К. Шнітцер (K. Schnitzer) (Люксембург) та ін.

Проте варіативність інтерпретації поняття неформальна освіта з позиції науковців німецькомовних країн потребує додаткового вивчення.

Метою статті є інтерпретація поняття «неформальна освіта» з позиції німецькомовного наукового світу.

Для реалізації цієї мети виокремлено такі завдання: дослідили варіативність трактувань поняття неформальна освіта та визначити його сутність.

Виклад основного матеріалу. У словнику іншомовних слів знаходимо

такі поняття, що визначають освітню діяльність, не обмежену певною установою, як неперервна (life-long education) та перманентна освіта (education permanente) [1]. Аналіз наукової літератури дозволяє стверджувати, що освіта впродовж життя містить такі типи навчання, як: формальне (formal), неформальне (non-formal) та інформальне (informal) [2; 3; 11; 12]. Однак, нині відсутнє однозначне трактування цих понять.

У 1997 році на Гамбурзькій конференції, учасники якої представляли міністерства й відомства, парламенти, урядові організації та міжвідомчі установи, неурядові організації, наукові співтовариства, дослідники та практики світу, що працюють у галузі освіти дорослих. Конференція відбулася під егідою Міністерства освіти і науки Республіки Болгарія, ЮНЕСКО, Інституту освіти ЮНЕСКО, європейської асоціації освіти дорослих та Інституту з міжнародної співпраці Німецької асоціації освіти дорослих тощо. Так, генеральний секретар Австрії, який є членом національної комісії з питань освітньої політики ЮНЕСКО, Г. Ешіг (Gabriele Eschig) стверджує, що поняття «неформальна освіта» доцільно тлумачити як освіту, по закінченню якої не передбачається отримання дипломів. Її колега міністр освіти й досліджень Німеччини С. Олівер Любке (S. Oliver Lübke) переконаний, що дефініцію поняття неформальна освіта варто розглядати як освіту, спрямовану на задоволення особистісних інтересів, необхідних людині в побуті та спілкуванні. Представник Швейцарії, генеральний секретар Швейцарії, який є членом національної комісії з питань освітньої політики ЮНЕСКО М. Теурілет (M. Theurillat) стверджує, що поняття «неформальна освіта» є синонімічним до поняття додаткова освіта та передбачає професійне вдосконалення дорослих, які працюють, при цьому реалізують освітньо-культурні програми для дорослих у тій чи іншій країні [12].

У 2000 році в Меморандумі Європейської Комісії в Рекомендації 1437 щодо неперервної освіти зазначено, що формальна освіта представлена початковою, загальною середньою освітою, середньо професійною й вищою освітою, освітою після закінчення вищого навчального закладу (аспірантурою й докторантурою), включає підвищення кваліфікації й перепідготовку фахівців і керівників з вищою і середньою професійною освітою в інститутах, на факультетах і курсах підвищення кваліфікації та професійної перепідготовки [8].

У Меморандумі наголошено, що неформальна освіта являє собою професійно спрямовані й загальнокультурні курси навчання в центрах освіти, на різних курсах інтенсивного навчання, семінарах, майстер-класах. Крім того, до неформальної освіти належать навчальні програми, курси, семінари, гуртки, лекторії, що організовуються і проводяться поза традиційною системою освіти. Неформальна освіта відбувається в межах формального офіційного середовища, але не є офіційно визнаною, результати навчання не завжди підтверджуються відповідними документами [8].

У документі зазначено, що інформальна освіта є загальним терміном для освіти за межами стандартного освітнього середовища – індивідуальна пізнавальна діяльність, що супроводжує повсякденне життя, реалізується за рахунок власної активності індивідів в оточуючому культурно-освітньому середовищі; спілкування, читання, відвідування установ культури, подорожі, засоби масової інформації тощо. При цьому людина перетворює освітні потенціали суспільства в дієві чинники свого розвитку [8].

У 2001 році в Брюсселі в документі «Зробимо освіту впродовж життя реальністю» Комісією європейської спільноти було підкреслено, що неформальна освіта є рівноправною складовою освітнього процесу протягом всього життя [9]. Так, провідними завданнями програм ЄС «Освіта протягом життя» (Lifelong Learning) та «Молодь в дії» (Youth in Action) є підтримка практики неформальної освіти.

У межах проекту «Європейський центр Знань про Молодь» неформальна освіта трактується як «будь-яка організована поза формальною освітою освітня діяльність, що доповняє формальну освіту, забезпечує засвоєння тих умінь і навичок, що необхідні для соціально та економічно активного громадянина країни. Ця освітня діяльність структурована, має освітні цілі, визначені часові межі, інфраструктурну підтримку та проходить усвідомлено. Отримані знання не сертифікуються, хоча це можливо» [3].

З метою реалізації завдань цієї публікації вважаємо за доцільне дослідити думку наукового світу німецькомовних країн щодо інтерпретації поняття неформальна освіта, зокрема Німеччини, Австрії та Швейцарії.

У 1999 році німецький дослідник Д. Вольфганг (Däubler Wolfgang) у праці «Робочий час – вільний час – час навчання» «Arbeitszeit – Freizeit – Lernzeit» стверджує, що неформальне навчання є важливим елементом у процесі створення демократичного суспільства, а саме у вихованні його патріотично налаштованих громадянин [14].

Відмінною є думка групи австрійських дослідників (У. Байхт (Ursula Beicht), Е. Крекель (Elisabeth Krekel), Г. Вальден (Günther Walden), які у 2004 році опублікували спільну працю «Професійна перекваліфікація – яку користь отримує учасник?» (Berufliche Weiterbildung – welchen Nutzen haben die Teilnehmer?). Науковці вважають, що поняття неформальна освіта включає будь-яку навчальну діяльність у робочий чи позаробочий час у колі фахівців, друзів, родини, що не є структурованою, організованою чи спланованою [5].

Погоджуючись із думкою австрійців, швейцарський дослідник М. Бретшнайдер (Markus Bretschneider) у роботі «Неформальна і інформальна освіта крізь призму освітньо-політичних документів Європейського Союзу» (Non-formales und informelles Lernen im Spiegel bildungspolitischer Dokumente der Europäischen Union) стверджує, що дефініцію поняття неформальна освіта доцільно інтерпретувати як сталий,

нелінійний, гнучкий розвиток компетенцій індивіда, що отримані за рахунок його активної громадянської позиції, професійній діяльності та в повсякденному житті [7].

Німецька дослідниця У. Байхт (Ursula Beicht) у праці «Професійна перекваліфікація жінок і чоловіків: порівняння між сходом і заходом» (Berufliche Weiterbildung von Frauen und Männern im Ost-West-Vergleich), 2005 переконана, що поняття неформальна освіта варто визначати як навчальну діяльність, що зумовлена освітніми потребами спільноти, прагненнями молоді до оволодіння необхідними знаннями чи вміннями, що відбувається за межами програм освітніх закладів. Дослідниця зазначає, що неформальна освіта має три форми, зокрема курси, гуртки за інтересами, громадянські об'єднання тощо [4].

У доповіді швейцарських науковців (Х. Бонін (H. Bonin), М. Бретшнайдер (M. Schneider), Х. Квінке (X. Quinke) та Т. Аренс (T. Arens) «Майбутнє освіти і роботи. Перспективи робочих вакансій та пропозиції до 2020» (Zukunft von Bildung und Arbeit. Perspektiven von Arbeitskräftebedarf und -angebot bis 2020), 2007, що була представлена в Інституті інноваційного розвитку, зазначено, що неформальна освіта являє собою навчальний процес, що відповідає структурі певної діяльності, набуває організованої форми, не належить до державних програм обов'язкової освіти та визначається її цілеспрямованістю [6].

У спільному доробку групи австрійських дослідників (Д. Домен (Dieter Dohmen), В. Хесселле (Vera de Hesselle) та К. Хімпеле (Klemens Himpele) «Аналіз можливих моделей і розробка конкретної програми освітньої економіки» (Analyse möglicher Modelle und Entwicklungen eines konkreten Konzepts zum Bildungssparen), 2007, зазначено, що поняття «неформальна освіта» доцільно трактувати як організовану, структуровану та цілеспрямовану навчальну діяльність, що здійснюється за межами закладів формальної освіти, спрямована на задоволення найрізноманітніших освітніх потреб будь-якої людини, що визнана дорослою в тому суспільстві, до якого вона належить, проте не надає легалізованого диплома [10].

У 2006 році Організацією Економічного Співробітництва та Розвитку було окреслено механізм освіти впродовж життя, а саме:

- формальне навчання – належить до вивчення через програму інструкцій в освітній установі, навчальному центрі для дорослих або на робочому місті, результати якого визнаються у вигляді дипломів, сертифікатів із зазначеною кваліфікацією або у вигляді свідоцтв;
- неформальне навчання – належить до вивчення через програму, але, зазвичай, не оцінюється й не призводить до сертифікації;
- інформальне навчання – належить до вивчення буденних речей, процесів, що пов'язані із сім'єю, роботою, діяльністю у вільний час тощо [13].

У 2007 році Європейським центром розвитку професійної освіти для країн Євросоюзу було конкретизовано дефініцію понять формальне, неформальне та інформальне навчання, а саме:

- формальне навчання – навчання, що здійснюється в структурованому та організованому середовищі (в начальному закладі, центрі навчання або на робочому місці) і чітко позначається як навчання (з точки зору завдань, тривалості або ресурсів);
- неформальне навчання – навчання, засноване на запланованій діяльності, яка явно не позначена як навчання (з точки зору завдань, тривалості навчання або підтримки тих, хто навчається), але яка містить значимий навчальний елемент, але, зазвичай, не завершується сертифікацією;
- інформальне навчання (спонтання навчання) – навчання, що є результатом повсякденної діяльності, пов'язаної з роботою, сім'єю або дозвіллям. Воно не структуроване й не організоване [2; 11].

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, на основі джерелознавчого аналізу наукової літератури нами було доведено, що з позиції німецькомовного наукового світу поняття «неформальна освіта» має значну варіативність трактувань, проте на нашу думку, його сутність полягає в існуванні будь-якої організованої систематичної освітньої діяльності, що проводиться поза межами формальної системи освіти для забезпечення обраними (визначеними) видами навчання окремих підгруп населення, як дорослих, так і дітей.

Крім того, створення системи неформальної освіти може забезпечити умови для самореалізації кожної особистості, морального вдосконалення за рахунок надання широких можливостей у виборі напряму й форм освітньої діяльності, як у професійній сфері, так і в різних сферах дозвілля.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів зазначеної проблеми. Перспективним може бути вивчення й узагальнення зарубіжного досвіду щодо розвитку неформальної освіти в її ретроспективі в німецькомовних країнах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Словник іншомовних слів / за ред. О. С. Мельничука. – К. : УРЕ, 1985. – 968 с.
2. Терьохіна Н. Неформальна освіта як важлива складова системи освіти дорослих / Наталя Терьохіна // Порівняльно-педагогічні студії. – 2014. – № 6 (20). – С. 109–114.
3. Шапочкіна О. В. Неформальна освіта: зарубіжний досвід організації / О.В.Шапочкіна // Неперервна освіта за кордоном. –2011. – Ч. 7. – С 122–125.
4. Beicht U. Berufliche Weiterbildung von Frauen und Männern im Ost-West-Vergleich / Ursula Beicht // Bundesinstitut für Berufsbildung, Research Special. – Heft 10. – Bonn, 2005. – S. 24–38.

5. Beicht U. Berufliche Weiterbildung – welchen Nutzen haben die Teilnehmer? / Ursula Beicht, Elisabeth Krekel, Günther Walden // Bundesinstitut für Bildung und Forschung. – 2004. – № 5. – S. 5–9.

6. Bonin H. Zukunft von Bildung und Arbeit. Perspektiven von Arbeitskräftebedarf und -angebot bis 2020 / H. Bonin, M. Schneider, H. Quinke, T. Arens // Institut zur Zukunft der Arbeit: IZA Research Report. – № 9. – Bonn, 2007. – S. 179–183.

7. Bretschneider M. Non-formales und informelles Lernen im Spiegel bildungspolitischer Dokumente der Europäischen Union [Die elektronische Ressource] / Markus Bretschneider. – Das Regime des Zugriffes :

http:// www.die-bonn.de.

8. Commission of the European Communities : Memorandum on Lifelong Learning, SEC (2000) 1832. – Brussels, 2000. – 112 p.

9. Commission of the European Communities (2001): Making a European Area of Lifelong Learning a Reality. – Brussels : COM, 2001. – 98 p.

10. Dieter D. Analyse möglicher Modelle und Entwicklungen eines konkreten Konzepts zum Bildungssparen / Dohmen Dieter ; Vera de Hesselle, Klemens Himpele. – Bonn, Berlin, 2007. – S. 42–56.

11. Federighi P. Non-formal Education : Glossary of Adult Learning in Europe / P. Federighi. – Hamburg : UNESCO Institute for Education, 1999. – 130 p.

12. Hamburg Declaration on Adult Learning [Electronic resource] // The Fifth International Conference, On Adult Education Hamburg. – URL :

http://www.unesco.org.

13. OECD. New OECD Activity on Recognition of non-formal and informal Learning. Guidelines for Country Participation. – OECD. – 2006. – P. 4.

14. Wolfgang D. Arbeitszeit – Freizeit – Lernzeit / Däublel Wolfgang // Beiträge zur Zukunftswerkstatt «Zeitpolitik und Lernchancen». – Duisburg, 1999. – 77 p.

РЕЗЮМЕ

Солощенко В. Н. Интерпретация понятия неформальное образование: взгляд немецкоговорящего общества.

В статье показана вариативность интерпретации понятия неформальное образование с позиции ученых немецкоговорящих стран, а именно Германии, Австрии, Швейцарии и других. Определено, что образование на протяжении жизни содержит определенные типы обучения: формальное, неформальное и информальное. Доказано, что интерпритация понятия «неформальное образование» имеет широкую вариативность, его сущность состоит в существовании определенной организованой, систематической образовательной деятельности, которая проводится за территорией формальной системы образования для гарантии выбранным (определенным) видам обучения отдельных подгрупп населения, как взрослых, так и детей.

***Ключевые слова**: формальное образование, неформальное образование, информальное образование, взрослые, немецкоговорящие страны, развитие.*

SUMMARY

Soloshchenko V. Interpretation of concept of informal education: outlook of German-speaking society.

Variability of interpretation of concept of informal education from a position of the researchers of German-speaking countries is shown in the article, namely Germany, Austria, Switzerland and others. It is defined that education throughout life contains certain types of training: formal, non-formal and informal. It is proved that the concept of informal education has wide variability of the interpretation, its essence consists in

existence of a certain organized, systematic educational activity which is carried out behind the territory of a formal education system for a guarantee to the chosen (certain) types of training of separate subgroups of the population, both adults, and children.

The terms «formal», «non-formal» and «informal» serve the systematization and description of the multifaceted learning processes that may occur consciously or by chance in various contexts and be organized in very different ways; their use however is still not uniform. The terms have been discussed extensively, including in the feasibility study prepared as part of the «Lifelong learning passport with certification of informal learning».

For the Commission of the European Communities on the other hand formal and non-formal learning are unequivocally intentional, informal learning is "not necessarily" so. Informal learning thus takes place in all life contexts; it may be intentional and directed but also, as in most cases, be done quite incidentally. It does not usually lead to any certification. Non-formal learning processes on the other hand under the EU's definition take place outside the main systems of general and vocational education and may, but do not have to, lead to formal certificates.

The definition used by the OECD in the guidelines for this activity defines different boundaries:

Formal learning refers to learning through a programme of instruction in an educational institution, adult training center or in the workplace, which is generally recognized in a qualification or a certificate.

Non-formal learning refers to learning through a programme but is not usually evaluated and does not lead to a certification.

Informal learning refers to learning resulting from daily work-related, family or leisure activities.

The main criterion that differentiates formal learning from the other two forms of learning for the OECD is the qualification and certification of learning. This means that CET resulting in a recognized certificate counts as formal learning. Non-formal learning also takes place in organized contexts but is generally not a subject to evaluation or certification – and hence does not lead to an entitlement. The OECD's definition of informal learning primarily targets unintentional learning processes on the job, in the family or during leisure time.

***Key words**: formal education, non-formal education, informal education, adult, German-speaking countries, development.*

УДК: 374.013.83

Н. О. Терьохіна
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ТЕОРЕТИЧНІ Й МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ ДОРОСЛИХ: АМЕРИКАНСЬКИЙ КОНТЕКСТ

У статті розкриваються теоретичні й методичні засади неформальної освіти дорослих у США, досліджується еволюція освіти дорослих в американській педагогічній літературі;виявляються провідні чинники розвитку освіти дорослих у Сполучених Штатах Америки, розкривається її значення на сучасному етапі розвитку суспільства. Доведено, що освіта дорослих є найдавнішим видом освіти у Сполучених Штатах. Вона має тривалу історію та цілу низку особливостей, яка містить широкі потенційні можливості для неперервної освіти.

***Ключові слова:** неперервна освіта, дорослий, освіта дорослих, неформальна освіта дорослих, американський контекст.*

Постановка проблеми. Вітчизняна педагогічна наука перебуває в процесі подальшого пошуку шляхів модернізації системи освіти дорослих і створення умов для формування гармонійної, творчої та соціально активної особистості, що вміє самостійно організовувати своє навчання протягом усього життя. У зв'язку з цим зростає інтерес до аналізу зарубіжного досвіду провідних систем світу в галузі освіти дорослих, зокрема, Сполучених Штатів Америки.

Освіта дорослих США – складне й багатогранне явище. Вона має тривалу історію та цілу низку особливостей. Тому, на нашу думку, важливо здійснити аналіз еволюції концепції розвитку освіти дорослих в американській педагогічній літературі. Зазначимо, що, на переконання блискучого практика та видатного теоретика освіти дорослих М. Ноулза, знання й розуміння історії дає змогу глибше усвідомити роль освіти дорослих у формуванні національної культури, допомагає сформувати своє особисте бачення незреалізованого потенціалу освіти дорослих та стимулює до «подвоєння зусиль» для його реалізації [3, С. іх–х].

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз наукових джерел засвідчує, що проблемам історії розвитку освіти дорослих у США присвячені дослідження американських учених: С. Брукфілд (S. Brookfield), П. Кін (P. Keane), Л. Кремін (L. Cremin), Г. Стабблфілд (H. Stubblefield), Р. Каффарелла (R. Caffarella), Д. Кідд (J. Kidd), М. Купер (M. Cooper), К. Кросс (K. Cross), Е. Ліндеман (E. Lindeman), Г. Лонг (H. Long), Ш. Мерріам (S. Merriam), Г. Міллер (H. Miller), М. Ноулз (M. Knowles), Д. Рейчел (J. Rachal), М. Софер (M. Sopher), Д. Претт (D. Pratt), Д. Хеншке (J. Henschke), Е. Холтон (E. Holton)], С. Хоул (C. Houle) та ін. Проблемам освіти дорослих в Україні та зарубіжних країнах присвячені роботи таких науковців, як Д. Антонова, І. Беюл, Л. Ведернікова, С .Вершловський, В. Гаргай, В. Давидова, С. Змєйов, Т. Зотова, С. Коваленко, Н. Ничкало, О. Митіна, О. Огієнко, К. Онушкіна, І. Фокіна, О. Хахубій та ін. У той же час українськими вченими американський досвід теоретичних і методичних засад неформальної освіти дорослих майже не вивчався, що зумовлює необхідність його вивчення й узагальнення.

Звідси, **метою статті** стає аналіз еволюції концепції освіти дорослих в американській науковій літературі, дослідження теоретичних і методичних засад неформальної освіти дорослих у США.

Виклад основного матеріалу. Аналіз концепції освіти дорослих неможливий без розуміння сутності поняття «освіта дорослих», визначення якого, незважаючи на численні дослідження, й досі є предметом дискусій багатьох учених у всьому світі. Олена Огієнко пояснює цей факт специфікою розвитку освіти дорослих у різних країнах [1]. Отже, у контексті нашого дослідження вважаємо за доцільне проаналізувати генезу дефініції терміна «освіта дорослих» в американській науковій літературі.

Проаналізовані нами джерела свідчать, що спершу термін «освіта дорослих» увійшов у вжиток в Англії на початку XIX ст. Майже до 1924 року термін «освіта дорослих» не використовувався у Сполучених Штатах Америки. Під цією назвою здійснювалося широке коло видів освітньої діяльності й паралельно використовувалися такі терміни, як «народна освіта» (popular education), «поширення освіти» (educational extension), «домашня освіта» (home education). Організації, які займалися освітою дорослих, були розрізненими і не мали між собою зв'язків. Проте, як свідчать Гарольд Стаблфілд (Harold Stubblefield) і Джон Рейчел (John Rachal), вже до початку 1910-х років перевага надавалася терміну «освіта дорослих», який використовувався для найменування та класифікації програм для дорослих [9].

У 1921 році Національна асоціація освіти (National Education Association) зацікавилася освітою дорослих та було створено Департамент з питань навчання іммігрантів (Department of Immigrant Education) [7]. У 1924 році, після того, як була розширена сфера його діяльності, назву змінили на Департамент освіти дорослих (Department of Adult Education).

У 1924 р. президент Корпорації Карнегі в Нью-Йорку Фредерік Кеппел став ініціатором об'єднання галузі на зразок того, як це було в Європі. На конференції в Чикаго 26 березня 1926 р. була створена Американська асоціація освіти дорослих (American Association for Adult Education (AAAE)), із заснуванням якої освіта дорослих виділилася в окрему галузь освіти [8, 192]. Вона сприяла поширенню терміна «освіта дорослих» для позначення всіх розрізнених видів діяльності, спрямованих на самовдосконалення індивідуумів, покращення спільнот та поширення знань. У результаті таких зусиль прийшло визнання нового рівня освіти, вищого за шкільну освіту, а саме, освіти дорослих людей.

Дослідження проблем освіти дорослих стали вагомим внеском у розвиток знань у цій сфері. У 1928 р. Едвард Торндайк (Edward Thorndike) опублікував доповідь під назвою «Навчання дорослих», в якій він довів, що з віком здатність дорослих до навчання погіршується лише дуже незначною мірою. З 1930–1940-х років посилюється інтерес до методики в галузі освіти дорослих. Лайман Брайсон (Lyman Bryson) у першому посібнику з освіти дорослих, називав освітою дорослих «усі дії з освітньою метою, що здійснюються людьми в повсякденному житті» [2, 3–4]. Едуард Ліндеман (Eduard Lindeman) у своїй основній праці «Значення освіти дорослих» називав освіту дорослих «спільною навчальною діяльністю в неавторитарному, неформальному середовищі, головною метою якої є розкриття досвіду людини». Він писав, що «освіта – це життя, а не лише підготовка до невідомого майбутнього … Усе життя – це навчання, тому освіта не може мати кінця. [5, 6]. Науковці Шарен Мерріам та Ральф Брокетт визначають терміном «освіта дорослих» «будь-яку організовану освітню діяльність» дорослих [6, 4].

У нашому дослідженні на особливу увагу заслуговує визначення Малколма Шеппарда Ноулза (1913–1997), який був ключовою постаттю у процесі розвитку теорії та практики освіти дорослих у всьому західному світі в минулому столітті. Він вважав, освіта дорослих має три різні значення. «У найширшому сенсі – це процес навчання дорослих, який охоплює практично всі дії дорослих чоловіків та жінок, за допомогою яких вони набувають нових знань, умінь і навичок. У більш технічному значенні освітою дорослих називають систему організованих видів діяльності, що здійснюються великою різноманітністю закладів для здійснення конкретної освітньої мети. Вона охоплює всі організовані заняття, навчальні групи, лекторії, конференції, установи, семінари, заочні курси, у яких беруть участь дорослі американці. Третє значення поєднує всі ці процеси та види діяльності в ідею про рух або галузь соціальної практики» [4, 25].

Аналізуючи тогочасний стан освіти дорослих, слід зазначити, що освіта дорослих виникла переважно як позаінституційна форма освіти й розвивалася протягом чотирьох століть. До основних етапів розвитку освіти дорослих слід віднести: заснування перших коледжів та університетів, встановлення Республіки, реалізацію ідей Т. Джефферсона про загальну громадянську освіту, ухвалення закону Морілла та відкриття ленд-ґрант університетів, інтенсивну іміграцію, організацію програм заочної освіти та літніх шкіл для дорослих [7]. До найважливіших історичних етапів слід віднести: створення клубу «Джанто» (1727 р.) Бенджаміном Франкліном, заснування перших ліцеїв, бібліотек, Шатоквіанського інституту (1874 р.), ухвалення основних законів, що забезпечували фінансову підтримку освіти дорослих, створення Американської асоціації освіти дорослих, проведення перших літніх сесій Національних навчальних лабораторій (National Training Laboratories) тощо.

Ще однією важливою віхою в історії освіти дорослих стало створення у 1982 році Американської асоціації освіти дорослих та неперервної освіти (American Association for Adult and Continuing Education (AAACE)), яка є зараз основною загальнонаціональною організацією у сфері освіти дорослих США. Її головна мета полягає в розвитку індивідуумів та середовища їхнього існування, а саме, організацій, спільнот, суспільства, нації, а також міжнародної спільноти в цілому. AAACE має такі вісім комісій, що представляють спільні сфери інтересів у галузі освіти дорослих:

1. Комісія з партнерських організацій;
2. Комісія з неформальної освіти;
3. Комісія з безперервного професійного навчання та вищої освіти;
4. Комісія з питань військової освіти і підготовки кадрів;
5. Комісія професорів освіти дорослих;
6. Комісія з управління програмами;
7. Комісія з розвитку трудових ресурсів;
8. Комісія з міжнародної освіти дорослих.

Отже, сучасна освіта дорослих Америки – це багатофункціональна, складна та гнучка система, спрямована на допомогу людині в саморозвитку, задоволенні освітніх потреб, адаптації до змін соціально-економічного середовища. Проведене дослідження показало, що розвиток інституційних форм освіти дорослих, започаткування постійної фінансової підтримки від федерального уряду та ухвалення відповідного законодавства, заснування Американської асоціації освіти дорослих як органу координації всіх видів діяльності в цій сфері на загальнодержавному рівні, а разом з ним і виокремлення освіти дорослих у самостійну галузь, усвідомлення державою та суспільством її важливості дають підстави стверджувати, що система освіти дорослих США в цілому сформувалася в першій половині ХХ ст. Через освіту, як найбільш масовий соціальний інститут, здійснюється вплив на формування свідомості суспільства, регулюються процеси свідомого саморозвитку громадян. Освіта дорослих розглядається як механізм досягнення стійкого економічного розвитку, гарантування громадянського прогресу та демократичного устрою суспільного життя; як вияв відповідальності суспільства за формування людського та соціального капіталу, який є ключовим елементом сучасного суспільства знань.

Висновок та перспективи подальших наукових розвідок. На основі проведеного аналізу дослідження еволюції освіти дорослих можна зробити висновок, що освіта дорослих – це найдавніший вид освіти у Сполучених Штатах. Вона має тривалу історію та цілу низку особливостей. У кінці ХІХ – на початку ХХ ст. освіта дорослих у США розглядалася як додаткова освіта, не пов’язана з трудовою діяльністю; як дії, спеціально призначені для навчання людей, чий вік, соціальні ролі характеризують їх як дорослих. З середини ХХ ст. освіта дорослих в американському освітньому просторі пояснюється як багатофункціональна, складна, гнучка та багатофункціональна система, спрямована на допомогу людині в задоволенні освітніх потреб, адаптації до змін соціально-економічного середовища, та на розвиток і вдосконалення американського суспільства в цілому.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів зазначеної проблеми. До подальших напрямів її вивчення вважаємо за доцільне віднести теоретичні й методичні засади неформальної освіти дорослих, а також упровадження зарубіжного досвіду щодо розвитку освіти дорослих в Україні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Огієнко О. І. Генезис дефініції «освіта дорослих» у зарубіжних дослідженнях / О. І. Огієнко // Проблеми сучасної педагогічної освіти : зб. наук. пр. Сер. Педагогіка і психологія ; Кримський гуманіт. ун-т. – Ялта, 2008. – Вип. 19, ч. 2. – С. 113–120.

2. Bryson L. Adult education / Lyman Bryson. – New York : American Book Company, 1936. – v, 208 p.

3. Knowles M. S. The adult education movement in the United States / Malcolm Shepherd Knowles. – New York : Holt, Rinehart & Winston, 1962. – xiii, 335 p.

4. Knowles M. S. The modern practice of adult education: from pedagogy to andragogy / Malcolm Shepherd Knowles. – Chicago : Associated Press Follett Publishing Company, 1980. – 400 p.

5. Lindeman E. The meaning of adult education (Reprint ed., 1989) / Eduard Lindeman. – Norman, OK : Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education, 1926. – XLIII, 143 p.

6. Merriam S. B. The profession and practice of adult education: an introduction / S. B. Merriam, R. G. Brockett. – San Francisco : John Wiley & Sons, 2007. – xx, 375 p.

7. Merriam S. B. The profession and practice of adult education / S. B. Merriam, R. G. Brocket. – San Francisco : Jossey-Bass, 1997. – 376 p.

8. Stubblefield H. W. Adult education in the American experience: from the colonial period to the present / H. W. Stubblefield, P. Keane. – San Francisco : Jossey-Bass, 1994. – 397 p.

9. Stubblefield H. On the origins of the term and meanings of «Adult Education» in the United States / Harold Stubblefield, John Rachal // Adult education quarterly. – 1992. – Vol. 42, № 2. – P. 106–116.

РЕЗЮМЕ

Терехина Н. А. Теоретические и методические основы неформального образования взрослых: Американский контекст.

В статье раскрываются теоретические и методические основы неформального образования взрослых в США, исследуется эволюция образования взрослых в американской педагогической литературе; определяются ведущие факторы развития образования взрослых в Соединенных Штатах Америки; раскрывается ее значение на современном этапе развития общества; обосновываются теоретические основы образования взрослых. Доказано, что образование взрослых является древнейшим видом образования в Соединенных Штатах. Оно имеет долгую историю и целый ряд особенностей, имеющих широкие потенциальные возможности для непрерывного образования.

Ключевые слова: *непрерывное образование, взрослый, образование взрослых, неформальное образование взрослых, американский контекст.*

SUMMARY

Terokhina N. Theoretical and methodological principles of non-formal adult education: American context.

The article deals with the theoretical and methodological principles of non-formal adult education in the USA, it examines the evolution of adult education in the American educational literature; the key factors of adult education in the United States are settled, its importance at the present stage of development of society is revealed; the theoretical principles of adult education are justified. It is proved that adult education is the oldest type of education in the United States. It has a long history and a number of opportunities for lifelong learning.

Adult education has emerged as non-institutional form of education and has been developing for more than four centuries. The main stages in the development of adult education include: establishment of the first colleges and universities, the establishment of the Republic, implementation of the ideas of Thomas Jefferson about general civic education, the adoption of Morill's Bill and opening land-grant universities, immigration, organization of distance education programs and summer schools for adults. The most important historical stages are: establishment of the club «Junto» (1727) by Benjamin Franklin, organizing of the first schools, libraries, Chautauqua Institute (1874), adoption of the Constitution, which provided financial support for adult education, the creation of the American Association of Adult Education, first summer sessions of the National Training laboratories and others.

Adult education is the oldest type of education in the United States. It has a long history and a number of features. In the late XIX – beginning of the XX century adult education in the United States was considered as additional education, not related to employment; it was an activity specifically organized to teach people whose age and social roles characterize them as adults. Since the middle of the XX century adult education in the American educational environment is characterized as a complex, flexible and multifunctional system, aimed to help people to meet educational needs, to adapt to the changes of socio-economic environment and at the development and improvement of American society.

The study has showed that the development of institutional forms of adult education, launching of permanent financial support from the federal government and the adoption of appropriate legislation, the establishment of American Association of Adult Education as a coordinating body for all activities in this sphere at the national level, and with it the isolation of adult education in independent branch, recognition by the state and society of its importance give the reasons to believe that the US system of adult education in general was formed in the first half of the XX century. Education as the most popular social institution has an impact on the formation of the consciousness of society, regulates the processes of self-development of citizens. Adult education is considered as a mechanism for achieving economic development, ensuring civil progress and democratic public life; an expression of social responsibility for the formation of human and social capital, which is a key element of modern society of knowledge.

***Key words**: continuing education, adult, adult education, non-formal adult education, an American context.*

УДК 378(41)

І. В. Холод
Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини

ФОРМИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ОБДАРОВАНОЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ У ВЕЛИКОБРИТАНІЇ

Статтю присвячено аналізу форм педагогічної підтримки обдарованої студентської молоді у Великобританії. Розглянуті форми схарактеризовано з точки зору їх функціонального призначення. Мета статті полягає в тому, щоб зробити дефініційний аналіз поняття «педагогічна підтримка»та з'ясувати форми педагогічної підтримки та їхні реалізації в університетах Великобританії. Методами дослідження є аналіз, узагальнення, порівняння. Практичне значення результатів дослідження полягає в запозиченні досвіду роботи з обдарованою молоддю у Великобританії. Перспектива подальших досліджень вбачається в дослідженні інтернет-менторингу обдарованої молоді, позитивного зарубіжного досвіду підготовки педагогічного персоналу для роботи з обдарованою молоддю.

***Ключові слова**: педагогічна підтримка, обдарована молодь, студентська молодь, менторинг, тьюторство, літні школи, університети Великобританії.*

Народ, який думає вперед на один рік, вирощує хліб,
Народ, який думає вперед на десять років, вирощує сади,
Народ, який думає вперед на сто років, вирощує молоде покоління!

Постановка проблеми. Сучасний європейський освітній простір демонструє неабияку зацікавленість у виявленні та підтримці обдарованої молоді. Адже обдарована молодь – це майбутня еліта держави, могутній

потенціал, який здатний примножити найкращі традиції та впровадити інновації для покращення майбутнього. Свідченням підтримки обдарованої молоді в Європейському просторі є «Рекомендації (№1248) щодо розвитку освіти обдарованої і талановитої молоді» прийняті в 1994 році Парламентською асамблеєю Європейського союзу. Цей документ містить положення щодо розвитку освіти та підтримки обдарованої молоді, а саме: забезпечити освітою кожного члена суспільства, тому що освіта вважається пріоритетним правом людини; розцінювати обдаровану молодь як таку, яка потребує підтримки для розвитку свого потенціалу у відповідних освітніх галузях; включити до програми підготовки вчителів вивчення стратегій із виявлення обдарованих учнів та сприяти розповсюдженню інформації про обдаровану дитину серед інших учителів, які працюють із нею; надати кожній обдарованій особистості можливість для розвитку свого таланту [6].

Питання виявлення та підтримки обдарованої молоді України актуалізується процесом входження у світове освітнє товариство, тому ми вважаємо корисним вивчати досвід зарубіжних країн. Донедавна в Україні не існувало жодного наукового чи громадського осередку, який досліджував би проблему обдарованості та надавав підтримку обдарованій молоді.

Зважаючи на важливість та актуальність дослідження проблеми обдарованості молоді, Кабінет Міністрів України ухвалив рішення про створення Інституту обдарованої дитини при АПН України у 2007 році, метою якого є поліпшення науково-методичного та організаційно-спонукального забезпечення функціонування системи виявлення, розвитку й підтримки дітей і молоді, що виявляють різні види обдарованості, в реальному соціально-економічному та освітньому просторі України. Інститут бере участь у розробці й реалізації Національних, Державних програм, а також важливих для освіти положень і концепцій [4].

У 2005 Міністерством юстиції України зареєстровано Всеукраїнську молодіжну громадську організацію “Союз обдарованої молоді”. Основною статутною метою діяльності Союзу є захист інтересів обдарованої молоді та сприяння ефективній реалізації можливостей молодих людей в сучасних умовах шляхом здійснення культурної, екологічної, оздоровчої, аматорської спортивної, наукової і просвітницької діяльності. Наразі Союз обдарованої молоді набув офіційного членства у Всесвітній раді для обдарованих і талановитих дітей (World Council for Gifted and Talented Children) [3].

Аналіз актуальних досліджень. Проблема педагогічної підтримки не є новою для світової педагогіки, оскільки своїм корінням вона проникає ще у XX століття. Класиками педагогіки Ф. Дістервегом, Д. Дьюї, І. Зайлером, Я. Коменським, А. Макаренком, М. Монтессорі, Й. Песталоцці, К. Ушинським, В. Сухомлинським, Ф. Фребелем, С. Шацьким запропоновані основні ідеї педагогічної підтримки в особистістно орієнтованому вихованні, розвитку й

соціалізації молоді в умовах родини та соціуму. Наприкінці XX століття проблему педагогічної підтримки досліджували Т. Анохіна, Д. Григорьєв, М. Григорьєва, О. Газман, Н. Крилова, Н. Михайлова, Г. Сорока.

Проблему педагогічної підтримки обдарованої молоді у Великій Британії висвітлена у працях таких англійських учених, як Дж. Вебб (J. T. Webb), М. Нейхарт (M. Neihart), Ф. Пост (F. Post), М. Райс (M. Reis), Дж. Фрімен (J. Freemen), К. Хелер (K. A. Heller) та ін.

Попри вагомий доробок українських учених у визначені та обґрунтуванні теоретичних засад педагогічної підтримки відзначимо, що цілеспрямованого дослідження питання педагогічної підтримки обдарованої студентської молоді у Великобританії не проводилося.

Мета статті передбачає здійснення дефініційного аналізу поняття «*педагогічна підтримка*» та з'ясування форм педагогічної підтримки та їхньої реалізації в університетах Великобританії.

Виклад основного матеріалу. Щодо теоретичних засад «*педагогічної підтримки*», то вони були обґрунтуванні групою науковців на чолі з О. Газманом у 70-х роках минулого століття. Основна ідея педагогічної підтримки визначалась як педагогічна допомога дітям у вирішенні їхніх індивідуальних проблем у спілкуванні, навчанні, творчості, соціалізації. Предметом педагогічної підтримки О. Газман вважає процес спільного з дитиною вивчення її власних інтересів, цілей, і можливих шляхів подолання. На відміну від групового навчального процесу педагогічна підтримка націлена на індивідуальний підхід. Педагог підтримує дитину та сприяє її особистісному розвитку як представник певної освітньої установи [2].

У довідниковій літературі педагогічна підтримка розглядається як «діяльність професійних педагогів та психологів з метою надання превентивної та оперативної допомоги дітям у вирішенні їхніх індивідуальних проблем, ділової та міжособистісної комунікації, з успішним просуванням у навчанні, з життєвим і професійним самовизначенням» [5].

Учена Т. Анохіна тлумачить поняття «*педагогічна підтримка*» як систему засобів, що забезпечують допомогу дітям у самостійному індивідуальному виборі – до громадського, професійного, життєвого самовизначення, а також допомога в досягненні перешкод самореалізації в навчальній, комунікативній, трудовій і творчій діяльності [1].

Через об'ємність цього поняття в ньому присутні ознаки, які належать до соціології, психології, соціальної педагогіки. Оскільки ми розглядаємо педагогічну підтримку обдарованої студентської молоді в аспекті роботи викладача університету, то, на нашу думку, педагогічна підтримка – це сукупність педагогічної діяльності, що здійснюється органами освіти та органами місцевого самоврядування у сфері молодіжної політики з метою розкриття внутрішнього потенціалу обдарованої молоді, визначенні її унікальності, індивідуальності та розкриті потенційних можливостей для їх

максимальної реалізації у сфері науки, освіти, культури й мистецтва. Педагогічна підтримка завжди є особистістно-орієнтованою, де педагог сам обирає моделі ефективної взаємодії з обдарованим студентом.

У Великій Британії педагогічна підтримка обдарованої студентської молоді здійснюється в системі університетської освіти та низку громадських організацій для обдарованої молоді. Педагогічну підтримку надають такі організації як: Всесвітня Рада для обдарованих та талановитих дітей (World Council for Gifted and Talented Children), Талановита молодь (Talented Young People), Менса (Mensa), Обдарована молодь (Profoundly and Exceptionally Gifted Youth) та інші.

У педагогічній науці Великої Британії широко використовується поняття *освіта обдарованих* – «*gifted and talented education*» (GATE) для позначення особливої педагогічної практики, методик і теорій у навчанні обдарованої молоді. Поняття включає спеціальні послуги і програми, а також такі, що передбачають підготовку вчителів обдарованих дітей. Хоча доволі часто використовується поняття «педагогічна підтримка» («pedagogical support») у контексті особистісного розвитку [10].

У Великобританії вживається кілька термінів для позначення форм педагогічної підтримки – консультування (counselling), підтримка (support), керівництво (guidance), тьюторство (tutoring) та менторинг (mentoring).

Термін «*support*» розуміється як матеріальна підтримка. Ця форма педагогічної підтримки передбачає гранти для навчання в університеті, або можливості безоплатного відвідування курсів чи власного експериментального дослідження в одній із лабораторій університетів Великобританії. Така підтримка передбачає фінансування з боку уряду, яке реалізується Департаментом бізнесу, інновацій та навичок (*The Department for Business, Innovation and Skills*) [9].

Окрім цього, Великобританія має кілька Рад з фінансування вищої освіти – Англійську Раду з фінансування вищої освіти (Higher Education Funding Council for England), Уельську Раду з фінансування вищої освіти (Higher Education Funding Council for Wales), Шотландську Раду з фінансування (Scottish Funding Council), Агенцію з фінансування навичок (Skills Funding Agency), Агенцію з навчання молоді (Young People's Learning Agency). Усі ці ради забезпечують фінансову підтримку для молоді у вищих навчальних закладах Великобританії [7].

Американський учений-компаративіст Олівер Кармайкл у своїй праці з порівняльної педагогіки «Університети Америки та Співдружніх країн» зазначає, що в університетах Великобританії практика надання стипендій і грантів для обдарованої та талановитої молоді є такою ж давньою, як самі університети. Оскільки університети Великобританії автономні й незалежні від політики уряду чи парламенту, вони самостійно приймають рішення про відбір на навчання обдарованої молоді за кошти університету [8].

В університетах Великобританії панує тенденція до інтеграції навчання із наукою та виробництвом, що веде до комплексного принципу навчання. Характерними тенденціями навчання обдарованих студентів в університетах Великобританії є індивідуалізація, самостійна робота, осучаснення методів навчання, зв'язок навчання з виробництвом, науково-дослідна робота студентів. Студентам в університетах Великобританії дозволено займатися наукою в будь-якій галузі, тому студенти, які задіяні в наукових проектах чи розробляють наукові теорії самостійно мають доступ до всіх лабораторій та бібліотек у будь-який час, а також університетське наукове товариство забезпечить всім необхідним для роботи.

Однією з форм педагогічної підтримки в університетах Великобританії є літні школи для обдарованої молоді. Літні школи завжди відбувалися на базі університетів, та сьогодні ця форма підтримки обдарованої молоді не є успішною, оскільки молодь із віддалених регіонів не завжди бере участь у роботі літніх шкіл.

Проте сьогодні мережа Інтернет розширює можливості надання педагогічної підтримки обдарованій молоді. Так, педагогічна підтримка обдарованої молоді у Великобританії здійснюється в режимі онлайн провідними викладачами університетів, що уможливлює надання педагогічної підтримки обдарованої молоді з найбільш віддалених куточків країни.

Упровадження інноваційних форм підтримки обдарованої молоді на основі використання дистанційних послуг у навчально-виховний процес дозволяє сформувати навчально-розвиваюче середовище, у якому досить широке коло обдарованої студентської молоді буде мати можливість брати участь у науковій роботі на платформах провідних наукових центрів та університетів країни під керівництвом провідних учених.

Проте, на нашу думку, результативним є поєднання сучасних форм педагогічної підтримки із традиційними. Однією з найефективніших традиційних форм педагогічної підтримки обдарованої студентської молоді у Великобританії є тьюторство. Така взаємодія педагога та студента передбачає індивідуальний підхід, націлений на забезпечення студента необхідними знаннями та навичками, а також набутим досвідом із тієї чи іншої дисципліни.

Менторинг як форма педагогічної підтримки, на нашу думку є найбільш сучасною та продуктивною формою підтримки студентської обдарованої молоді в університетах Великобританії. Ця форма не є новою для педагогіки, вона наче відроджений Фенікс, повторно набула своєї популярності, адже відомо, що ще Сократ був ментором Платона, а Зігмунд Фрейд був ментором Карла Юнга [9].

Термін «ментор» походить від імені персонажу давньогрецької міфології. На острові Ітакі *Ментором* звали сина Алкіма, який був приятелем Одісея. Коли Одісей відправлявся на Троянську війну, він залишив *Ментора* як господаря свого дому. *Ментор* був покликаний для

виховання та навчання сина Одісея – Телемаха. У Гомера зовнішність *Ментора* часто набуває покровителька Одісея – Афіна Палада, являючись то Одісею, то Телемаху. Так, в образі *Ментора* Афіна допомагає примиритись із народом, у тому самому образі вона супроводжує Телемаха в Пілос, де, перекинувшись орлом, летить геть.

Саме завдяки роману французького письменника Ф. Фенелона «Пригоди Телемаха» (1699 р.) ім'я Ментора стало відомо широкому читацькому колу. Згодом термін «ментор» став синонімом до слова «учитель», «наставник», «консультант» [9].

На нашу думку, менторинг є досить вдалою формою педагогічної підтримки обдарованої студентської молоді. Менторинг – це не лише надання чи забезпечення знаннями обдарованої особистості в одній із професійних галузей, менторинг – це взаємозбагачуючий процес, в якому обдарований студент набуває впевненості в собі, отримує професійну орієнтацію та задовольняє свою допитливість. Ментор, у свою чергу, знайомиться з новими ідеями та поглядами студентської молоді, отримуючи можливість аналізувати особистісну та професійну реалізацію, а також можливість ділитися власним досвідом та знаннями.

Ментор є не лише вчителем, який навчає, а й людиною, яка розкриває внутрішній потенціал та гартує волю обдарованого студента. Ментор прагне розвинути готовність у обдарованого студента до пошуку професійного притулку та налагодження зв'язку із зовнішнім світом і зуміти урізноманітнити свій потенціал та набути впевненості.

Статистика переконує нас своїми показниками – із 92 Нобелівських лауреатів США 48 працювали із ментором, який уже отримав звання Нобелівського лауреата [9]. З огляду на це Великобританія надає можливість отримати ступінь магістра та доктора філософії в освіті обдарованої молоді (MA, Ph. D). Окрім учителів, відповідну освіту повинні мати психологи, шкільні інспектори, шкільні радники (advisors), персонал місцевих органів освіти, місцеві управлінці та урядовці, які задіяні в забезпеченні відповідними умовами обдарованої та талановитої молоді [11].

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, за останнє десятиліття в освіті обдарованої молоді Великобританії помітно збільшився інтерес до підтримки не лише обдарованих дітей та підлітків, а й молоді. Педагогічна підтримка обдарованої студентської молоді реалізується в таких напрямах: академічному, науковому та професійному. Під поняттям «педагогічна підтримка обдарованої студентської молоді» ми розуміємо сукупність педагогічної діяльності, що здійснюється органами освіти та органами місцевого самоврядування у сфері молодіжної політики з метою створення умов, гарантій та стимулів для розкриття індивідуального потенціал обдарованої молоді у сфері науки, освіти,

культури, і мистецтва. У Великобританії на конкурсній основі пропонуються численні гранти для навчання в університетах та на курсах.

Для підвищення самореалізації обдарованої особистості та впевненості у важливості реалізації свого потенціалу університети пропонують такі форми підтримки як літні школи, онлайн підтримку, тьюторство та менторство, а також *е*-менторинг, що допомагають обдарованому студенту адаптувати свій талант чи дар до потреб сьогодення. Для успішної академічної реалізації система професійної підготовки вчителів впроваджено спеціальність з підготовки педагогів для роботи з обдарованою та талановитою молоддю.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаються в дослідженні інтернет-менторингу обдарованої молоді, позитивного зарубіжного досвіду підготовки педагогічного персоналу для роботи з обдарованою молоддю.

ЛІТЕРАТУРА

1. Анохина Т. В. Педагогическая поддержка как реальность современного образования / Т. В. Анохина // Классный руководитель. – 2000. – № 3. – С. 63–81.

2. Газман О. С. Неклассическое воспитание: От авторской педагогики к педагогике свободы / О. С. Газман. – М. : Изд-во МГУ, 2002. – 127 с.

3. Наша історія [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://som.org.ua/k179l1.html.

4. Розпорядження Кабінету Міністрів України про утворення Інституту обдарованої дитини АПН України [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://iod.gov.ua/images/files/rozporyadgen.kabmin.doc.

5. Соціальна педагогіка : підручник / за редакцією проф. А. Й. Капської. – К. : Центр навч. л-ри, 2006. – 468 с.

6. Recommendation 1248 (1994) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://assembly.coe.int/main.asp?Link=/documents/workingdocs/doc95/edoc7326.htm.

7. The Higher Education Funding Council for England [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.hefce.ac.uk/aboutus/

8. Carmichael O. Universities: Commonwealth and American: a comparative study / O. Carmichael. – New York, 1959. – 390 p.

9. Encyclopedia of Giftedness, Creativity and Talent / [Editor Barbara Kerr]. – Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC, 2009.

10. Out-of-school Educational Provision for the Gifted and Talented Around the World [Електронний ресурс] / J. Freeman // A report to the DfES. – 2002. – Режим доступу : http://www.joanfreeman.com/pdf/Mentoring_Educ_Able_01.pdf.

11. Monks F. J. Gifted Education in 21 European Countries: Inventory and Perspective / F. J. Monks, R. Pfluger. – 2005.

РЕЗЮМЕ

Холод И. В. Формы педагогической поддержки одаренной студенческой молодежи в Великобритании.

Статья посвящена анализу форм педагогической поддержки одаренной студенческой молодежи в Великобритании. Рассмотрены формы с точки зрения их функционального назначения. Цели статьи состоит в осуществлении анализа понятия «педагогическая поддержка» и выяснении форм педагогической поддержки

и их реализации в университетах Великобритании. Методами исследования являются анализ, обобщение, сравнение. Практическое значение результатов исследования заключается в заимствовании опыта работы с одаренной молодежью в Великобритании. Перспективы дальнейших исследований – интернет-менторинг одаренной молодежи, положительный зарубежный опыт подготовки педагогического персонала для работы с одаренной молодежью.

***Ключевые слова**: педагогическая поддержка, одаренная молодежь, студенческая молодежь, менторинг, тьюторство, летние школы, университеты Великобритании.*

SUMMARY

Holod I. Forms of gifted students pedagogical support in Great Britain.

This article examines forms of gifted students support in Great Britain. The aim of the article is to set definitions of the concept "support" and find out the forms of support and their implementation in the universities of Great Britain. The forms are characterized due to their functional character.

Research methods are analysis, synthesis, and comparison. The practical significance of the research results is in the experience of talented youth support in Great Britain. The support of gifted youth is given by different organizations such as the World Council for Gifted and Talented Children, Talented Young People, Mensa, Profoundly and Exceptionally Gifted Youth and others.

In the article the author dwells on different form of gifted students' education – summer school, tutoring, mentoring, e-mentoring. Summer school always took place at one of the universities, but today this form of support for talented young people is considered to be not so successful because young people from far areas do not always take part in summer schools.

Mentoring provides a specialized form of educational help for youth whose special educational needs cannot be met at university or college. The role of the mentor is to broaden their charge's viewpoint, not only in the subject selected, but in aiding their holistic development and to help them think independently and at a higher level. Their aims are to develop interests, originality, initiative and self-direction. Organizing individuals for mentoring calls for care in checking suitability, including responsibility, personality matching, timing, emotional concerns, communication and evaluation.

But today the Internet offers educational support for talented youth. Thus, in Great Britain pedagogical support of talented youth is carried out as online mentoring by teachers of universities, enabling the provision of educational support of talented youth from all parts of the country. Innovative forms of support for talented young people through the use of online services in the educational process allows you to create educational and developmental environment in which a wide range of gifted students will have the opportunity to participate in research work on the platforms of leading research centers and universities under the guidance of leading scientists.

The further prospects for research is in the Internet mentoring of gifted youth and foreign experience of teaching staff training to work with talented youth.

***Key words**: pedagogical support, gifted youth, students, mentoring, tutoring, summer school, universities of Great Britain.*

УДК 378:005.336.3:371.13:371.124

О. В. Шаповалова
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ТЕНДЕНЦІЇ ОНОВЛЕННЯ ЗМІСТУ Й МЕТОДІВ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ В УМОВАХ УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ОСВІТНІХ ПОСЛУГ

У статті висвітлено тенденції оновлення змісту й методів професійно-педагогічної підготовки вчителя в умовах управління якістю освітніх послуг. Здійснено аналіз вимог до британського вчителя, сформульованих у професійних стандартах як обов'язковій складовій політики «нового професіоналізму». Окреслено моделі професіоналізму вчителя (модель ефективного вчителя, модель рефлексивного вчителя, модель учителя-дослідника, модель трансформаційного вчителя), що дозволяють краще усвідомити стан і напрями розвитку сучасної педагогічної освіти в університетах Великої Британії й сутність програм професійного розвитку вчителів у школах.

Ключові слова: *якість, управління якістю, освітні послуги, професійно-педагогічна підготовка вчителя, професійний розвиток учителя.*

Постановка проблеми. Прагнення уряду нашої країни забезпечити високу якість загальної середньої освіти для всіх учнів, задекларoване в Законах України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті та низці інших державних документів, зумовлює необхідність реформування всіх сфер управління освітою, зокрема й системи підготовки педагогічних кадрів, а також вивчення і творче використання прогресивного зарубіжного досвіду. У цьому контексті доцільним бачиться вивчення британського досвіду реформування професійно-педагогічної підготовки вчителя в умовах управління якістю освітніх послуг.

Аналіз актуальних досліджень. Слід зазначити, що управління середньою освітою Великої Британії вже протягом кількох десятиліть є об'єктом дослідження вітчизняних науковців. Такий інтерес пояснюється як статусом держави, яка є одним із світових лідерів у наданні якісних освітніх послуг, так і, безпосередньо, характером управління системою середньої освіти, що має давні традиції поєднання централізації та децентралізації.

Вивчення вітчизняних наукових розвідок показало, що предметом аналізу вчених-компаративістів стало широке коло аспектів функціонування освітньої системи Великої Британії, зокрема: освітньо-політичний вимір розгляду британської системи середньої освіти висвітлено у працях К. Гаращука, О. Огієнко, О. Особливець, А. Сбруєвої, І. Чистякової та ін.; управлінський вимір представлений науковими розвідками М. Бойченко, Г. Бутенко, О. Першукової, І. Постоленко та ін.; у межах змістового виміру розгляду досліджуваної проблеми привертають увагу роботи таких вітчизняних учених, як Л. Заблоцька, О. Локшина, О. Кузнецова, О. Мілютіна, Н. Ремезовська та ін.; соціально-педагогічний вимір знайшов висвітлення в роботах таких дослідників, як В. Вознюк,

Н. Лавриченко, О. Листопад, Р. Мельник, О. Пічкар та ін.; підготовка педагогічних кадрів у Великій Британії стала предметом розгляду таких вітчизняних науковців, як Г. Бутенко, Н. Мукан, Ж. Чернякова та ін.

Водночас слід зауважити, що, незважаючи на значну кількість праць, питання управління якістю освітніх послуг висвітлюється не в повному обсязі, зокрема поза увагою дослідників залишилася проблема професійно-педагогічної підготовки вчителів в умовах управління якістю освіти у Великій Британії.

Мета статті – висвітлити тенденції оновлення змісту й методів професійно-педагогічної підготовки вчителя в умовах управління якістю освітніх послуг.

Виклад основного матеріалу. Як справедливо наголошується в Білій книзі «Важливість учительства» (The Importance of Teaching: The Schools White Paper), «одним із найважливіших чинників, що зумовлюють ефективність системи середньої освіти є якість її вчителів. У найкращих освітніх системах світу вчителі обираються з найбільш академічно здібних випускників, які також мають поєднувати в собі найкращі особистісні та інтелектуальні якості. Ці системи передбачають високоякісну професійно-педагогічну підготовку майбутніх фахівців, де перевага надається набуттю практичних навичок. В ефективних освітніх системах учителі на кожному етапі своєї кар'єри та, особливо, коли обіймають адміністративні посади, продовжують професійну підготовку та здійснюють професійний розвиток [7].

З огляду на необхідність забезпечити конкурентоспроможність британської освітньої системи урядом передбачено наступні кроки з удосконалення вчительської підготовки, сформульовані у процитованому вище документі:

- продовження підвищення якості майбутніх учителів через: скорочення державного фінансування програм підготовки майбутніх учителів для студентів, які не досягли встановленого академічного рівня (2:2 degree); розширення програми «Вчити спочатку» (Teach First), що передбачає надання державної фінансової підтримки для залучення якомога більшої кількості кращих студентів зі спеціальностей, затребуваних у школах, до педагогічної діяльності; надання змоги талановитим особам, які бажають змінити професію, стати вчителями;
- реформування системи педагогічної освіти, де центральна увага приділяється орієнтації на професію, формуванню ключових учительських компетенцій, включаючи навчання читанню й математиці дітей раннього шкільного віку, управління поведінкою та готовність до роботи з учнями зі спеціальними освітніми потребами;
- створення національної інноваційної шкільної мережі, яка б уповноважжувала найкращі школи, що входять до складу мережі, здійснювати професійну підготовку та професійний розвиток учителів і директорів шкіл;

- надання школам більшої свободи в запровадженні винагород та санкцій за успішну / неуспішну діяльність учителів через збільшення гнучкості в нарахуванні заробітної платні та спрощенні процесу управління навчальними досягненнями;
- збільшення кількості місцевих і національних лідерів освіти – успішних директорів, які надають підтримку іншим школам;
- зменшення обсягів бюрократичної роботи, скорочення неважливих обов'язків, вимог тощо [7].

Отже, головна мета державної освітньої політики, задекларована в державних документах, полягає в удосконаленні діяльності навчального закладу та підвищенні її ефективності, передусім, через підвищення якості підготовки педагогічних кадрів.

У цьому контексті надзвичайно актуальним є оновлення програм професійно-педагогічної підготовки вчителя. Слід зазначити, що однією із провідних тенденцій у сучасних умовах є «новий професіоналізм» («new professionalism»), що характеризується підвищенням вимог до вчителя та сфокусований на таких аспектах, як професійні стандарти (professional standards), управління навчальними досягненнями (performance management), неперервний професійний розвиток (continuing professional development – CPD) та встановлення випробувального терміну роботи для вчителів, які нещодавно отримали диплом (newly qualified teacher – NQT induction). У 2003 році британським урядом була розпочата реформа щодо ремоделювання шкіл, головні положення якої висвітлені в нормативному документі «Підвищення стандартів та розподіл навантаження: національна угода» («Raising standards and tackling workload: a national agreement»), більш відомому в наукових колах як Національна угода (National Agreement) між профспілковими комітетами шкіл, працівниками та Міністерством освіти. Основними цілями даної угоди визначено: 1) зменшення навантаження вчителів за рахунок скорочення обсягів бюрократичної роботи; 2) збільшення кількості допоміжного персоналу; 3) зміна традиційних ролей персоналу школи з метою залучення всіх учасників навчального процесу до управління змінами (change management) [1].

Поряд із заходами щодо розподілу навантаження педагогічних працівників центральна увага була приділена формуванню «нового професіоналізму», що, як було зазначено нами вище, передбачав встановлення нових професійних стандартів для вчителів; налагодження процесу управління навчальними досягненнями учнів директорами шкіл та вчителями; здійснення професійного розвитку як невід'ємну складову щоденної діяльності вчителя.

Проте зазначимо, що зміни, передбачені даною угодою відбулися набагато пізніше. Так, професійні стандарти були запроваджені в Англії у 2007 році, у той час як нормативно-правове забезпечення та правила

прийому на посади вчителів, які щойно закінчили навчальний заклад, були запроваджені в 2008 році. Законодавче підґрунтя для управління навчальними досягненнями було схвалено в 2009 році [2].

Слід зауважити, що професійні стандарти, розроблені «Агенцією професійної підготовки та розвитку шкіл» (Training and Development Agency for Schools), охоплюють три сфери: професійні ознаки (professional attributes), професійні знання та розуміння (professional knowledge and understanding) та професійні навички (professional skills), сформульовані окремо для вчителів із різним професійним статусом, а саме: Q – працівника, який здобуває статус кваліфікованого вчителя протягом випробувального терміну (award of Qualified Teacher Status – QTS), C – вчителя, який отримує заробітну платню за основною шкалою (teachers on the main scale – Core), P – вчителя, який отримує заробітну платню за підвищеною шкалою (teachers on the upper pay scale – Post Threshold Teachers), E – вчителя-відмінника (Excellent Teachers), A – вчителя із просунутими навичками (Advanced Skills Teachers – ASTs) [5].

Аналіз зазначеного документу дозволяє нам констатувати, що професійні стандарти передбачають вимоги до вчителя та ілюструють прогрес у педагогічній діяльності. Щоб досягти кожного кар'єрного щабля вчителю необхідно продемонструвати, що ним/нею досягнуто відповідних стандартів. Слід підкреслити, що досягнення вчителем відповідного стандарту визначається в різний спосіб у залежності від рівня кваліфікації вчителя. Так, учителі мають підтвердити E чи A кваліфікацію в результаті зовнішньої процедури оцінювання. Учителі нижчої кваліфікації атестуються директором школи. Стандарти P, E та A передбачають також отримання підвищеної заробітної платні вчителям [5].

Стандарти визначають професійні характеристики, які повинен мати вчитель на певному етапі професійного розвитку. Після випробувального терміну (induction year), який, зазвичай, триває рік, вчителі мають досягти C стандарту, а також поширювати й поглиблювати професійні ознаки, знання, розуміння та навички в межах Q стандарту. Цей принцип стосується і стандартів інших рівнів. Розробники стандарту наголошують, що стандарти мають допомогти вчителям визначити їх потребу у професійному розвиткові. Якщо вчитель бажає отримати вищу кваліфікацію, стандарт пропонує вимоги для її досягнення. Зважаючи на той факт, що не всі вчителі бажають переходити на інший щабель, стандарти передбачають можливість професійного розвитку в межах уже досягнутого рівня стандарту. Адже професійними стандартами передбачено, що всі вчителі «обов'язково мають бути залучені до ефективного, стійкого й релевантного професійного розвитку впродовж їх професійної діяльності» [5, 3].

На думку науковців із «Центру досліджень освітньої політики» (Center for educational policy studies), стандарти якості не повинні

розцінюватися як зовнішні вимоги «згори», яким необхідно чинити опір, навпаки, стандарти мають бути сформульовані на основі професійного досвіду та щоденної вчительської практики. На думку зазначених дослідників, учитель, який має великий практичний досвід, буде більш упевненим під час звітування за результати своєї діяльності [8, 39].

Значний інтерес у цьому контексті становлять моделі професіоналізму вчителя, виокремлені групою шотландських дослідників (Й. Ментер, М. Халме, Д. Елліот, Дж. Левін): ефективний учитель (effective teacher), рефлексивний учитель (reflective teacher), учитель-дослідник (enquiring teacher), трансформаційний учитель (transformative teacher).

Модель ефективного вчителя найбільше відповідає вимогам національного курикулуму та національної системи оцінювання. В зазначеній моделі знання, навички та компетентності, якими має володіти британський вчитель визначені «згори», на національному рівні. Головна увага в цій моделі приділена технічному виконанню завдань та вимірюванню ефективності. Як наголошують зазначені дослідники, така модель найбільш точно відбиває сучасний стан освіти у Великій Британії, зокрема Англії, де протягом останніх тридцяти років все, чому необхідно навчати учнів і вчителів, а також яким чином це має відбуватися, визначається центральним урядом [4, 21].

Модель рефлексивного вчителя уособлює менш обмежений погляд на професіоналізм педагога. Дана модель виникла у Великобританії у другій половині XX ст. В її основу було покладено ідею Дж. Дьюї про те, що вчитель є активним учасником процесу прийняття рішень. У сучасних умовах прибічниками моделі рефлексивного вчителя є такі освітні теоретики, як Д. Шон та Е. Поллард. У межах даної моделі навчальний процес являє собою цикл, де послідовно відбуваються такі дії: планування, підготовка до дії, дія, збір даних, аналіз даних, оцінка та рефлексія, а потім планування наступного кроку [4, с. 22]. Як свідчить К. Маклафлін, понад 70 % програм професійної підготовки вчителів, що запроваджені в університетах та коледжах тією чи іншою мірою спираються на дану модель [3].

Модель учителя-дослідника подібна до попередньої, однак рефлексивна модель не зосереджує увагу на його дослідницькій діяльності. Згідно з даною моделлю, вчитель постійно залучений до дослідницької діяльності під час щоденної викладацької практики як форми професійного розвитку. Група дослідників на чолі з Й. Ментором ілюструють, як ідеї зазначеної моделі використовуються університетами, що працюють у партнерстві зі школами та коледжами. Отже, формування дослідницької компетентності вчителя є невід'ємною складовою як сучасних програм підготовки вчителів в університетах, так і програм професійного розвитку та підвищення кваліфікації вчителів, які працюють у школах [4, 23].

Модель трансформаційного вчителя має риси двох попередніх моделей, але відрізняється від них необхідністю формування в учителя активної соціальної позиції. Так, зокрема, дослідниця Дж. Зекс наголошує, що «обов'язки вчителя виходять за межі педагогіки; учитель має зробити свій внесок у соціальні зміни та підготувати до цього своїх учнів» [6]. Зазначена модель передбачає діяльність учителя, спрямовану на забезпечення рівності в освіті, яка має подолати нерівності в суспільстві та стимулювати прогресивний суспільний розвиток.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, в умовах запровадження «нового професіоналізму» як однієї із провідних тенденцій оновлення змісту й методів професійно-педагогічної підготовки вчителя неперервний професійний розвиток учителів набуває пріоритетного значення. Висвітлені моделі професіоналізму вчителя (ефективний учитель, рефлексивний учитель, учитель-дослідник, трансформаційний учитель) дозволяють краще усвідомити стан і напрями розвитку сучасної педагогічної освіти в університетах Великої Британії та сутність програм професійного розвитку вчителів у школах.

У подальшому доцільним бачиться визначення інноваційного потенціалу британського досвіду неперервного професійного розвитку вчителів та можливостей його використання в Україні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Butt G. Challenging modernization : remodelling the education workforce / G. Butt, H. Gunter // Educational Review. – Routledge : London, 2005. – Vol. 57. – № 2. – P. 131–137.

2. Making the links between professional standards, induction, performance management and continuing professional development of teachers: a study / [M. Walker, J. Jeffes, R. Hart, P. Lord, K. Kinder]. – National foundation for educational research ; Department for education, 2011. – 161 p.

3. McLaughlin C. Teachers Learning: Professional development and education / C. McLaughlin. – Cambridge University Press, 2013. – 143 p. – (The Cambridge Teacher series).

4. Menter I. Literature Review on Teacher Education in the 21st Century / I. Menter, M. Hulme, D. Elliott, J. Lewin. – Edinburgh, 2010. – 104 p.

5. Professional Standards for Teachers. Why sit still in your career? / Training and Development Agency for Schools. – London, 2007. – 36 p.

6. Sachs J. The activist teaching profession / J. Sachs. – Buckingham : Open University Press, 2003. – 192 p.

7. The Importance of Teaching: The Schools White Paper. – Department for education, 2010. – 95 p.

8. Tool for quality assurance of education for democratic citizenship in schools / [C. Borzea, M. Cecchini, C. Harrison, J Krek, V. Spajić-Vrkaš]. – UNESCO, Council of Europe, CEPS, 2005. – 125 p.

РЕЗЮМЕ

Шаповалова О. В. Тенденции обновления содержания и методов профессионально-педагогической подготовки учителя в условиях управления качеством образовательных услуг.

В статье освещены тенденции обновления содержания и методов профессионально-педагогической подготовки учителя в условиях управления

качеством образовательных услуг. Осуществлен анализ требований к британскому учителю, заложенных в профессиональных стандартах как обязательной составляющей политики «нового профессионализма». Очерчены модели профессионализма учителя (модель эффективного учителя, модель рефлексивного учителя, модель учителя-исследователя, модель трансформационного учителя), позволяющие лучше осознать состояние и направления развития современного педагогического образования в университетах Великобритании и сущность программ профессионального развития учителей в школах.

***Ключевые слова**: качество, управление качеством, профессионально-педагогическая подготовка учителя, профессиональное развитие учителя.*

SUMMARY

Shapovalova O. Tendencies of updating the content and methods of professional-pedagogical training of teachers in terms of educational services quality management.

The article highlights the tendencies of updating the content and methods of professional-pedagogical training of teachers in terms of educational services quality management. The analysis of the requirements for British teachers, laid in professional standards as a mandatory part of the policy of "new professionalism" is made. It is pointed out that professional standards developed by the Training and Development Agency for Schools cover three areas: professional attributes, professional knowledge and understanding and professional skills, formulated separately for teachers with different professional status, namely: award of Qualified Teacher Status – QTS (Q – standard); teachers on the main scale – Core (C); teachers on the upper pay scale – Post Threshold Teachers (P); Excellent Teachers (E) and Advanced Skills Teachers – ASTs (A).

The standards provide the framework for a teacher's career and clarify the progression in professional activity. In order to access each career stage a teacher will need to demonstrate that he/she has met the relevant standards. The process for this varies depending on the standards concerned. Teachers seeking status of Excellent Teacher or AST need to apply and be evaluated through an external assessment process. Teachers seeking to cross the threshold are assessed by the head teacher of their school. The standards for Post Threshold Teachers, Excellent Teachers and ASTs are pay standards and teachers who are assessed as meeting them also access the relevant pay scale. It is shown that the standards define the professional characteristics that must have any teacher at a certain stage of professional development.

The models of teacher professionalism (effective teacher model, reflective teacher model, enquiring teacher model, transformational teacher model) are characterized which enable better understanding the status and trends of development of modern pedagogical education in the UK universities and the essence of professional development programs for teachers in schools.

In the future the author considers important to define the innovative potential of the British experience of continuous professional development of teachers and the possibilities of its use in Ukraine.

***Key words**: quality, quality management, teacher professional-pedagogical training, teacher professional development*

УДК 37.014.3

К. І. Шихненко
Житомирський державний університет імені Івана Франка

КЛАСИФІКАЦІЇ ОСВІТНІХ ЗМІН У ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ США

Метою статті є визначення провідних характеристик та систематизація існуючих класифікацій освітніх змін в американських педагогічних дослідженнях. Шляхом

застосування загальнонаукових методів аналізу, синтезу, абстрагування, порівняння та узагальнення виокремлено критерії освітніх змін, які покладено в основу розробки їх класифікацій. Підкреслено, що знання класифікаційних ознак дозволить як зарубіжним, так і українським педагогам будувати ефективні моделі процесу впровадження змін, розробляти нові технології управління змінами в шкільних організаціях, знаходити результативні методи та інструменти реформування школи.

***Ключові слова**: освітні зміни, типології змін в освіті, класифікаційні ознаки, реформування школи.*

Постановка проблеми. Розвиток будь-якої сучасної освітньої організації, школи зокрема, відбувається через зміни, швидкість, масштаб та глибина яких постійно збільшується. Для того, щоб зміни відображали характер не функціонування школи як організації, а її розвитку, важливо, щоб вони носили інноваційний характер, інакше мова може йти про відтворення та обмін традиційних технологій або методик. Визначення й узагальнення низки певних ознак освітніх змін дозволяє надати оцінку ефективності інноваційного процесу, визначити його спрямованість та перспективність. Такі класифікації допомагають розібратися з тим, що собою представляє кожна зміна в системі освіти, як зміни взаємопов'язані між собою, на які типові ознаки слід орієнтуватися для вирішення необхідного стратегічного (і поточного) завдання з реформування школи. Окрім того, добір методів управління змінами в школах, що є важливим для адміністрації, їх відповідність особливостям інноваційного процесу теж залежить від типу конкретної зміни. Нарешті, знання базових ознак та частковостей будь-яких перетворень у шкільній освіті дозволяє розмежувати дійсно інноваційні ініціативи від невдалих експериментів.

Для розгляду існуючих класифікацій змін в освіті нами обрано педагогічну думку США, адже наполегливі та послідовні зусилля американських науковців-освітян у галузі аналізу шкільних освітніх змін заслуговують на повагу та вивчення. Оскільки модернізація шкільної освіти в Україні є нагальним питанням сьогодення, доцільним бачиться вивчення позитивного досвіду Сполучених Штатів Америки з даного аспекту проблеми реформування школи. Вищезазначені міркування обумовлюють актуальність статті.

Аналіз актуальних досліджень. В американській педагогічній науці в напрямі визначення провідних характеристик освітніх змін та розробки відповідних класифікацій плідно працюють такі теоретики освіти, як Р. Евенс, М. Карной, Дж. Корралес, Е. Крізі, Л. Кьюбан, А. Кезар, Г. Левін, С. Тозер, А. Леві, У. Мері та інші науковці, які пропонують різноаспектні підходи до систематизації змін у системі освіті США.

Даний аспект освітніх змін частково розглядається українськими вченими, які працюють у галузі порівняльно-педагогічної американістики, в рамках більш широких досліджень. Це, насамперед, роботи, М. Бойченко, Г. Долгополової, О. Локшиної, А. Сбруєвої та ін.

Окремі вітчизняні дослідження присвячені класифікації реформ (А. Василюк) та інновацій (І. Дичківська, Л. Даніленко, Л. Буркова та ін.).

Мета статті – визначити характеристики освітніх змін та систематизувати знання щодо класифікацій освітніх змін в американських педагогічних дослідженнях.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети використано такі загальнонаукові методи*:* аналіз, синтез, абстрагування, порівняння та узагальнення – для з'ясування особливостей освітніх змін, покладених в основу розробки їх класифікацій.

Виклад основного матеріалу. Виокремлення схожих за своїми властивостями об'єктів і встановлення зв'язків між ними є одним з основних завдань досліджень у будь-якій науці. Класифікації освітніх змін пропонуються в більшості зарубіжних дослідженнях з питань реформування освіти. Вчені підходять до аналізу освітніх змін з різних позицій, намагаючись віднайти оптимальні критерії для їх групування.

Класифікацію освітніх змін розуміємо як їх систематизацію на підставі певних ознак і критеріїв, що дозволяє об'єднати підмножини освітніх змін в більш загальні поняття.

Освітні зміни характеризуються комплексним характером та багатовимірністю, чим і пояснюється складність та існування різних підходів до їх систематизації. Як зазначає дослідниця зарубіжних реформ А. Василюк, при аналізі будь-якої реформи важливо визначити, до якого типу її можна віднести, що допоможе виразніше й точніше описувати та з'ясовувати властивості й механізми, характерні для конкретної освітньої реформи [2, 37].

Дослідниця інновацій в освіті Л. Буркова підкреслює факт відсутності розробленого стандарту у вітчизняній педагогіці щодо визначення дефініцій, класифікацій та типологій. На думку вченої, систематизація характеристик змін, інновацій зокрема, створює можливості:

1) впливати на розгортання як стратегічних, так і тактичних механізмів упровадження інновацій;
2) надавати оцінки їх якісного впливу на сферу застосування;
3) будувати прогноз поведінки інновації і сфери, де здійснюється введення нового;
4) управляти як самими інноваціями, так і процесами, які пов'язані з ними [1, 19].

В американських педагогічних дослідженнях зустрічаються такі варіанти класифікацій освітніх змін:

1) узагальнені класифікації освітніх змін,
2) класифікації освітніх реформ,
3) класифікації інновацій в освіті.

У статті розглянемо деякі *узагальнені класифікації освітніх змін*.

П. Віолас, П. Гудмен, Р.Евенс, М. Карной, Дж. Корралес, Е. Крізі, Л. Кьюбан, А. Кезар, Г. Левін, С. Тозер, А. Леві, У. Мері та ін. пропонують різноаспектні підходи до систематизації змін у середній освіті США.

Так, дослідники Е. Крізі, Е. Хансон, Дж. Беннет, В. Бенніс визначають такі зміни:

1) *заплановані*, як свідомі та спільні зусилля, метою яких є покращення окремих елементів шкільної системи освіти (створення нових розкладу, навчальних планів на наступний рік, організації навчально-виховного процесу тощо);

2) *спонтанні*, які є результатом несподіваних подій на всіх рівнях освітньої системи. Спонтанні зміни у шкільництві особливо інтенсивно виникають у періоди криз, коли неочікувані події призводять до кардинальних змін у запланованих діях [7, 17; 13].

Теоретики вважають, що *заплановані* або *керовані* зміни здійснюються спеціалістами з метою допомоги членам організації у подоланні труднощів. Основні характеристики запланованих змін – цілеспрямованість процесу, залучення внутрішньої та зовнішньої експертизи, стратегія співробітництва [6]. Деякі вчені підкреслюють той факт, що незаплановані зміни підвищують здатність організації до адаптації та необов'язково розглядаються окремо від запланованих змін [23; 16, 21].

За критерієм *казуальних чинників змін* визначаються зміни *зсередини* та *ззовні*. Зміни, ініційовані зсередини, можуть включати зміни у викладанні, у навчальному плані, плануванні розвитку школи, управлінні школою тощо. Зміни ззовні – це зміни в управлінні на федеральному рівні, уведення національних стандартів та національного тестування, запровадження національних навчальних планів [7, 18; 5; 18].

М. Генсон [3, 319], Дж. Гецельс [11, 22–23] критерієм для класифікації змін вважають *основний поштовх,* або *рушійні сили* для їх уведення. Так, за даним критерієм виокремлюються три типи освітніх змін: *примусові*, *нашвидкуруч* та *суттєві* зміни. *Примусові* зміни є наслідком тиску зовнішнього довкілля, на які організація має відреагувати. Механізмом зміни в такому випадку буде пристосування (наприклад, рішення Верховного суду про відміну молитви перед початком навчального дня в державних школах, а зміна поведінки вчителів перед початком уроків є пристосуванням до такої зміни). Зміни *нашвидкуруч* відбуваються як наслідок потреби в послабленні інтенсивного тиску ззовні. Такі зміни мають місце, коли виникає психологічний спротив до їх упровадження або бажання зовсім уникнути їх. Вони є реакцією на опір, тому швидкоплинні (наприклад, зміна термінології). Рушійними силами *суттєвих* змін є воля та уява людей, і, як наслідок, формування в них обґрунтованої позиції, чіткого усвідомлення людьми проблеми та творче осмислення шляхів її розв'язання [3, 319].

Р. Еванс, А. Кезар, П. Гудмен, А. Леві та У. Меррі визначають зміни *першого* та *другого* порядку [8; 12; 17], Р. Таннібаум та Р. Ханна називають їх поверховими (*superficial changes)* та базовими (*basic changes*) відповідно [20, 102]. На їх думку, зміни першого порядку охоплюють незначні поліпшення в одному-двох вимірах організації, не змінюють основ її діяльності, відбуваються на рівні групи або конкретної особистості (зміни в методах навчання, розкладі, рутинних канцелярських процедурах, назвах посад), тому є надзвичайно важливими для тих конкретних людей, кого вони безпосередньо стосуються. Такі зміни вважаються еволюційними, лінійними, тривалими, відображають принцип організаційного навчання по типу одиночної петлі (тобто коригування дій для розв'язання проблеми або уникнення помилок, що дозволяє організації продовжувати проводити поточну політику та досягати запланованих цілей), характеризуються покроковим підходом до їх здійснення [16, 16].

Зміни другого порядку є таким видом організаційних змін, який передбачає заміну старої організаційної структури принципово новою і супроводжується глибокими зрушеннями в цінностях, культурі організації та поведінці людей, формулюванням нових принципів та напрямів діяльності (наприклад, повна реструктуризація або значне скорочення штатів). Часто зміни другого порядку ініціюються кризою, яка прискорює зміни. Основні характеристики такої зміни – багатовимірність (змінюються багато аспектів функціонування організації), відбуваються на всіх організаційних рівнях – індивідуальному, груповому та організації в цілому; мають переривчастий, ірраціональний характер; ґрунтуються на принципі навчання по типу подвійної петлі (коригування основних причин, що викликали проблеми в організації, які стосуються організаційних норм або політики, особистих мотивів, припущень або укорінених практик). Вони є більш складними порівняно зі змінами першого порядку, оскільки передбачають зрушення в цінностях і переконаннях людей та у структурі організації. Зміни першого порядку відповідають на питання «як це зробити», тоді як зміни другого порядку – «чому це потрібно зробити» [8, 5]. Звідси сама ідея освітніх змін набуває значної складності, оскільки включає не тільки структурний компонент, а й феноменологічну складову. Їх результатом часто є парадигмальні зміни: зміни сутнісних складових (етосу, місії, концепції діяльності та політики організації, її структури, особистих цінностей та переконань) [16, 17]. В останні роки з'ясовано, що хоча багато змін підпадають під тип змін другого порядку, є багатовимірними та радикальними, все ж таки 90 % змін в організації не стосуються її сутнісних засад. Тому зосередження на парадигмальних змінах поступово зменшується.

Окрім того, деякі дослідники змін в освіті не підтримують їх чіткий розподіл на дві групи – першого порядку (часткові, коригування, розвиток) та другого порядку (переривчасті, руйнація системи, трансформація) та

наголошують на поєднанні двох типів, на їх сукупності. Так, К. Герсік стверджує, що організація має розвиток за принципом *парадигми рівноваги, що періодично порушується* (*punctuated-equilibrium paradigm*), але в іншому масштабі: відбувається через певні проміжки часу чергування довгих періодів тривалих змін та коротких періодів революційних зрушень [10].

А. Ван де Вен висловлює припущення, що даному напряму мислення сприяла теорія наукової революції Т. Куна [22].

К. Герсік посилається на здобутки інших суспільних наук та вказує на поширення такого підходу на різні наукові теорії, аспекти та рівні змін: зміни на індивідуальному рівні, зміни на організаційному рівні, на науковому рівні, на біологічні види, теорію виникнення порядку із хаосу [10, 13].

Якщо в основу класифікації освітніх змін покладений комплекс критеріїв – час здійснення, характер змін, внутрішня структура, ступінь впливу на організацію – зміни класифікують на *революційні* та *еволюційні*. Революційні зміни – комплексні зміни істотно важливих сфер життєдіяльності організації (цілей, культури, структури), що відбуваються різко, у формі стрибка та є переходом від одного якісного стану до іншого. Революційні зміни підпадають під зміни другого порядку, але виникають стрімко. Натомість, еволюційні зміни стають результатом взаємодії попередніх освітніх змін, є частковими й поступовими, мають вигляд досить стійких і тривалих тенденцій до збільшення або зменшення будь-яких якостей, елементів у різних вимірах організацій; можуть мати висхідне або низхідне спрямування [10, 10–11; 17].

Відомий американський фахівець з управління освітніми організаціями М. Генсон визначає еволюційні зміни як «довготривалі, поступові наслідки від більших та менших змін в організації», що відбуваються в кожному аспекті шкільної діяльності [3, 314]. Прикладами таких змін є посилення руху щодо включення учнів з особливими потребами у звичайні класи, зміни в культурі шкіл або отримання дітьми емігрантів з Південної Америки можливості навчатися у двомовних, двокультурних школах. Еволюційні зміни можуть відбуватися як всередині, так і за межами школи.

Критерій здатності організації реагувати на різні фактори (*responsiveness*) покладений в основу розподілу змін на *адаптаційні* та *продуктивні* (*adaptive – generative*). Зміни першої групи зумовлює постійний вплив зовнішніх факторів, незадовільні результати діяльності організації або ініціативи її творчих сил. Це достатньо тривалий процес покрокових незначних реорганізацій, який впливає на традиції, розподіл владних повноважень, компетенцію керівників, тобто, передусім, на неформальні аспекти діяльності організації. В організаційній теорії адаптація вважається одним з методів упровадження змін, умовами ефективного застосування якого є участь не тільки (і не стільки) вищих керівників, а й найбільшої кількості персоналу. Науковці вважають такі зміни найбільш органічними:

вони викликають слабкий опір з боку працівників, який, як правило, достатньо легко долається за допомогою компромісів, угод і домовленостей, що дає змогу уникнути конфліктів [16, 20].

П. Сенге вважає, що сучасні організації в умовах постійних змін повинні бути зосереджені не на адаптаційній поведінці, а на продуктивних змінах (*generative changes*). П. Сенге визначає такі зміни як неперервні та як показники моделі організації, що постійно навчається [19].

Т. Лунді [21] уводить цільовий критерій для розподілу змін на *адаптивні* та *продуктивні* та зазначає, що якщо метою організації є збільшення своєї потужності та власного потенціалу кожного працівника, то керівництво проводить продуктивні зміни (тобто такі, що створюють умови для творчості, інновацій та передбачають нові зміни), а коли присутній лише намір пошуку стабільності та подолання несприятливих обставин та труднощів, адаптаційні зміни підходять для цього краще за все [15]. Т. Лунді виділяє ще один тип змін за цільовим критерієм – *технічні (technical)*, метою яких є підтримка «здоров'я» організації, визначення та розв'язання проблем, що виникають.

Зміни, що відбуваються до кризового стану та є реакцією на надану оточенням можливість (навіть якщо не існує фактичної проблеми) класифікуються як проактивні, випереджаючі (*proactive*) (наприклад, уведення комп'ютерних технологій у навчальний процес), відповідно зміни як реакція на вимоги ситуації, зміни після кризи, виправлення виявлених системою контролю помилок – *реактивними*. Заплановані зміни можуть бути як випереджаючими, так і реагуючими [16, 21; 19].

Зміни можуть бути активними (*active*) – такими, що припускають залучення багатьох учасників організації та статичними (*static*) – один чи лише декілька осіб упроваджують зміни (зміни в методиці викладання). А. Кезар зазначає, що такі типи змін як адаптивні, продуктивні, проактивні, реактивні, заплановані, незаплановані є процесуальними характеристиками змін [16, 22].

Американські дослідники Р. Джозеф, Ч. Рейгелут, Б. Бенеті розподіляють усі освітні зміни на два базових типи:

1) *часткові* (*piecemeal changes*), які сприяють корекції та удосконаленню існуючої парадигми освіти;

2) *системні* (*systemic changes*), які тягнуть за собою трансформацію існуючої освітньої парадигми в принципово іншу, відмінну від попередньої [14, 97].

Усесвітньо відомий науковець П. Друкер визначив такі типи змін: *постійні* зміни (*continuous changes*) та *переривчасті* зміни (*discontinuous changes*). На думку дослідників, системні зміни в сучасних умовах розвитку освіти повинні забезпечити трансформацію концепції освіти, що зосереджена на «сортуванні» та «селекції» учнів (*sorting-focused paradigm*), у альтернативну концепцію, яка сконцентрована на навчанні та учневі як активному учаснику навчального процесу (*learning-focused paradigm*) [14, 98].

За об'єктом зосередження організаційні зміни поділяють на *структурні*, тобто зміни в загальній схемі організації навчальної діяльності або її головних елементів, у сфері управління, розподілі повноважень та обов'язків, *процесуальні* – у способі взаємодії людей у межах певної структури; *культурні* – це зміна іміджу, статусу, поведінки, відносин між членами організації. Структурні зміни визнаються фахівцями менш складними та суперечливими, ніж процесуальні та культурні [4; 19; 16, 19].

Узагальнену класифікацію освітніх змін подано в Таблиці 1.

Таблиця 1

Узагальнена класифікація освітніх змін

Класифікаційна ознака	**Зміни**	**Автори**
тривалість та характер дій	еволюційні, революційні	К. Герсік, А. Леві, У.Мері, М. Генсон, Е. Крізі,
природа виникнення, кількість та якість отриманої інформації; наміри, пов'язані зі зміною	заплановані (передбачені), спонтанні (ситуативні, динамічні)	Е. Крізі, А. Кезар, Р. Еверетт, С. Лінн, Е. Хенсон, Д. Карр, К. Хард, В. Трахарт, К. Вейк, Дж. Беннет
масштаб поширення	часткові, системні	Е. Крізі, Р. Джозеф, Ч. Рейгелут, Б. Бенеті, П. Друкер
ступінь глибини змін	першого порядку, поверхові; другого порядку, базові,	А. Кезар, Р. Еванс, П. Гудмен, А. Леві, У.Мері, Р. Таннебаум , Р. Ханна
рушійні сили змін	примусові, нашвидкуруч та суттєві	М. Генсон, Дж. Гецельс,
кількість учасників	активні, статичні	А. Кезар
здатність реагувати на зміни	адаптаційні, продуктивні	П. Сенге, А. Кезар, Т. Лунді, Р. Кеган
спосіб, у який відбуваються зміни	проактивні; реактивні	А. Кезар, К. Аргиіс, П. Сенге, Д. Стіплс
причина ініціації змін, локалізація змін	зсередини, ззовні	Е. Крізі, Б. Бернс, Н. Раджагопалан, Г. Спрейцер
об'єкт зосередження змін	структурні, процесуальні, культурні	В. Бергквист, А. Кезар, П. Сенге

Отже, як бачимо з поданої таблиці, освітні зміни характеризуються багатьма особливостями та оцінюються дослідниками з різних сторін, що й обумовлює різні підходи до їх типології.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Згідно з теорією освітніх змін, що склалася в американській педагогічній науці в кінці XX століття, шкільна організація в умовах постійних трансформацій повинна функціонувати шляхом творення, а не пристосування під себе власного середовища, реагуючи із запізненням на непередбачувані зміни. Отже, запропоновані американськими педагогами класифікації освітніх змін виступають тими інструментами, оволодіння якими значно полегшує процеси планування та впровадження змін в освіті, дозволяє школам вчасно та влучно реагувати на виклики мінливого середовища.

Знання основних характеристик кожної конкретної зміни може допомогти педагогам побудувати ефективні моделі процесу впровадження змін, розробити нові технології управління змінами в школах.

Подальші наукові розвідки можуть бути спрямовані на вдосконалення класифікацій освітніх змін та розроблення рекомендацій для українських освітян щодо використання ефективних методів, технологій та інструментів реформування вітчизняного шкільництва.

ЛІТЕРАТУРА

1. Буркова Л. В. Класифікація інновацій в освіті / Л. В. Буркова // Теорія та методика управління освітою : електрон. наук. фах. вид. – 2010. – № 4. – С. 18–24.

2. Василюк А. В. Реформи шкільної освіти в Польщі : історія й сучасність : монографія / А. В. Василюк. – Ніжин : Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2007. – 340 с.

3. Генсон М. Керування освітою та організаційна поведінка / М. Генсон ; [пер. з англ. Х. Проців]. – Львів : Літопис, 2002. – 384 с.

4. Bergquist W. H. The four cultures of the academy : Insights and strategies for improving leadership in collegiate organizations / W. H. Bergquist. – San Francisco : Jossey-Bass Inc., 1992. – 250 p.

5. Burnes B. Managing change: A strategic approach to organizational dynamics / B. Burnes. – 2nd edition. – London : Pitman, 1996. – 396 p.

6. Carr D. Managing the change process : A field book for change agents, consultants, team leaders, and reengineering managers / D. Carr, K. Hard, W. Trahant. – New York : McGraw-Hill Professional, 1996. – 248 p.

7. Creasey E. An exploration of educational change and a leadership framework for change. Linking Research to Educational Practice [Electronic resource] / E. Creasey // Symposium Paper. Abstract. University of Calgary, Alberta, Canada, June, 2002. – 59 p. – URL : http://people.ucalgary.ca/~goddard/eleanor.htm.

8. Evans R. The human side of school change: reform resistance and the real-life problems of innovation / R. Evans. – San Francisco : Jossey-Bass, 2000. – 336 p.

9. Everett R. Managing Change / R. Everett and S. Lynne. – San Mateo, CA : San Mateo County Superintendant of Schools, 1969. – 94 p.

10. Gersick C. J. G. Revolutionary change theories : A multilevel exploration of the punctuated equilibrium paradigm / C. J. G. Gersick // Academy of Management Review. – 1991. – Vol. 16. – No. 1. – P. 10–36.

11. Getzels J. Theory and Research on Leadership : Some Comments and Alternatives / Jacob Getzels // Leadership : The Science and the Art Today [Luvern Cunningham and William Gephart, eds.]. – Itasca, IL : F. E. Peacock, 1973. – P. 22–23.

12. Goodman P. S. Change in organizations : New perspectives on theory, research, and practice / P. S. Goodman and Associates (eds). – San Francisco, CA : Jossey-Bass, 1982. – 446 p.

13. Hanson E. M. Educational administration and organizational behavior / E. M. Hanson. – Boston, MA : Allyn & Bacon, 2002. – 350 p.

14. Joseph R.The Systemic Change Process in Education: A Conceptual Framework / R. Joseph, C. M. Reigeluth // Contemporary Educational Technology. – 2010. – № 1 (2). – P. 97–117.

15. Kegan R. Immunity to Change : How to Overcome it and Unlock the Potential in Yourself and Your Organization (Leadership for the Common Good) / R. Kegan and L. Lahey. – Boston, MA : Harvard Business Press, 2009. – 340 p.

16. Kezar A. J. Understanding and Facilitating Organizational Change in the 21st Century : Recent Research and Conceptualizations / A. J. Kezar // ASHE-ERIC Higher Education Report. – 2001. – Vol. 28. – No. 4. – San Francisco, CA : Jossey-Bass. – 160 p.

17. Levy A. Organizational transformation : Approaches, strategies, theories / A. Levy and U. Merry. – New York : Praeger Publishers, 1986. – 335 p.

18. Rajagopalan N. Toward a theory of strategic change: A multi-lens perspective and integrated framework / N. Rajagopalan, G. M. Spreitzer // Academy of Management Review. – 1997. – Vol. 22. – No. 1. – P. 48–79.

19. Senge P. M. The fifth discipline: The art and practice of the learning organization / P. M. Senge. – New York : Doubleday Currency, 1990. – 424 p.

20. Tannenbaum R. Holding on, letting go, and moving on : Understanding a neglected perspective on change / R. Tannenbaum & R. W. Hanna // R. Tannenbaum, N. Margulies, F. Massarik & Associates (Eds) Human systems development : New Perspectives on People and Organizations. – San Francisco, CA : Jossey-Bass, 1985. – P. 95–121.

21. The Three Change Equations model [Electronic resource] // Generative Change-making, Tam Lundy, Learning Communities thatCan!Institute, 2009. – URL :
http://communitiesthatcan.org/downloads/generativechangemaking.pdf.

22. Van de Ven A. H. Explaining development and change in organizations / A. H. Van de Ven and M. S. Poole // Academy of Management Review. – 1995. – Vol. 20. – No. 3. – P. 510–540.

23. Weick K. E. The Social Psychology of Organizing / K. E. Weick. – 2nd ed. – New York : McGraw-Hill, 1979. – 294 p.

РЕЗЮМЕ

Шихненко Е. И. Классификации образовательных изменений в педагогических исследованиях США.

Целью статьи является определение ведущих характеристик и систематизация существующих классификаций образовательных изменений в американских педагогических исследованиях. Путем применения общенаучных методов анализа, синтеза, абстрагирования, сравнения и обобщения выделены критерии образовательных изменений, которые положены в основу их классификаций. Подчеркнуто, что знание классификационных признаков позволит как зарубежным, так и украинским педагогам, строить эффективные модели процесса внедрения изменений, разрабатывать новые технологии управления изменениями в школьных организациях, находить эффективные методы и инструменты реформирования школы.

***Ключевые слова**: образовательные изменения, типологии изменений в образовании, классификационные признаки, реформирование школы.*

SUMMARY

Shykhnenko K. Classifications of educational changes in American pedagogic studies.

The purpose of this article is to determine the main characteristics and summarize existing classifications of educational changes in the American studies on educational issues. The choice of the pedagogy of the USA as an object of research accounts for rich experience of the country in the field of school educational changes analysis as the American scientists are acknowledged developers of the educational change theory which is the theoretical basis for modern school reform processes.

It is emphasized in the article that the importance of school development but not simply its operating makes all the changes innovative in nature, otherwise we can talk about reproduction and sharing traditional technologies or techniques. Identification and generalization of a number of specific features of educational changes allow evaluating the

effectiveness of the innovative process, determining its direction and perspectives. According to the theory of change, formulated in American researches of the end of the XX century, school organization in conditions of continuous transformations must develop, not adapt its own environment, when responding to unpredictable changes.

Methods selection of managing changes in schools and their conformity with innovative process also depends on the type of a particular change. Finally, knowledge of basic features and particulars of any changes in schooling gives an opportunity to distinguish truly innovative initiatives from failed experiments. By applying scientific methods of analysis, synthesis, abstraction, generalization and comparison the criteria of educational changes that are the basis of the classifications are defined.

This article argues that educational changes are multidimensional in nature, which results in different approaches to their typology. The characteristic of each type of educational change is introduced. The generalized classification of educational changes is presented in the chart. It is emphasized that knowledge of classified features stimulates both foreign and Ukrainian teachers to build effective models for the process of change, develops new technologies for change management in school organizations as well as finds effective methods and tools for reform implementation.

Further research may be focused on improving the classifications of educational changes and making recommendations to Ukrainian educators for developing effective methods and tools of reforming national education.

***Key words**: educational changes, classifications of changes in education, classification criteria, school reforms.*

РОЗДІЛ V. СОЦІАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ: ІСТОРІЯ ТА СУЧАСНІСТЬ

УДК 371.011.3-051:172.1:005.336.2(045)

О. В. Варецька
Інститут вищої освіти
Національної академії педагогічних наук України

СОЦІАЛЬНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ: ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ СУТНОСТІ

У статті показано актуальність розвитку соціальної компетентності особистості, окреслено основні підходи в судженнях щодо поняття «соціальна компетентність», серед яких ретельному аналізу піддається змістова лінія як соціальні знання (система знань), розуміння, соціальний інтелект, здібності до соціальної взаємодії. Приділяється увага й соціальній некомпетентності та функціональній неграмотності особистості. Наголошується на застосуванні індивідуальних знань як основі прийняття ефективних рішень, виконання соціальних ролей, а також готовності до змін.

Ключові слова: *соціальна компетентність особистості, соціальний інтелект, здібності, здатності, некомпетентність, функціональна неграмотність.*

Постановка проблеми. Суспільні перетворення актуалізують розвиток конкурентоспроможної особистості, підготовленої до виконання різних соціальних ролей, здатної до взаємодії в мінливих умовах соціуму, продуктивної співпраці в різних командах і соціальних групах, тобто соціально компетентної особистості. Розвідки проблеми соціальної компетентності (СК) досить розповсюджені, а сама категорія широко трактується й співвідноситься з різними поняттями. Саме тому вона вимагає глибинного вивчення й вичерпного аналізу.

Аналіз актуальних досліджень. Останнім часом проблема соціальної компетентності особистості привертає увагу науковців усього світу. Серед західних дослідників можна назвати таких, як K. Bierman, J. Brown, M. A. Conroy, G. Dunlap, L Edmunds, L. Fox, V. Landsheer, L. Spencer, S. Spencer, J. Raven, J. A. Welsh, та ін. Українські (Т. Байбара, Н. Бібік, М. Докторович, І. Зарубінська, В. Луговий, І. Печенко, О. Савченко та ін.) та російські (А. Демчук, Е. Зеєр, І. Зимня, С. Краснокутська, А. Маркова, Є. Муніц, Т. Пушкарьова, А. Хуторський та ін.) дослідники також надають суттєвого значення розробці цієї проблеми.

Зауважимо, що СК може проявлятися на різних рівнях (окрема людина, соціальні групи, соціум у цілому) й, відповідно, мати як спільне, так і відмінне у структурі та тлумаченні. Результати проведеного нами аналізу дають можливість окреслити основні змістові лінії й підходи в судженнях, зокрема «соціальна компетентність» як знання (система знань), розуміння, відношення «Я – суспільство», ступінь підготовленості, уміння, соціальні навички, здібності, здатності, особистісні якості чи формування, стан

рівноваги, передання соціального досвіду, рівень соціалізації, результат соціального розвитку, набір (комплекс) компетентностей чи конструктивних способів, складова філософської категорії «мистецтво жити», функціональна грамотність, грамотна поведінка та ін. Безумовно, обсяг однієї статті не дозволить розглянути всі із зазначених вище змістовних підходів, саме тому ми зупинимося на деяких із них.

Мета статті – висвітлити деякі з підходів до визначення поняття «соціальна компетентність» особистості.

Виклад основного матеріалу. Передусім, доречним буде наголосити на соціальній сутності феномену «компетентність» (за І. Зимньою, Ю. Ємельяновим та ін.) й етимології слова «соціальний». Вважається, що це слово потрапило в мову через німецьку (sozial) з французької (social) під впливом твору Ж.-Ж. Руссо «Contrat social» («Суспільна угода», 1762 (див. Клюге-Гётце, с. 570) і до наукового обігу введено К. Марксом у значенні товариського, громадського (лат. *socialis*) для позначення характеристики однієї із сторін суспільного життя. Український тлумачний словник подає декілька значень, зокрема: 1) Пов'язаний із життям і стосунками людей у суспільстві; суспільний, громадський. || Породжений умовами суспільного життя, певного середовища, ладу. || Існуючий у певному суспільстві. || Здійснюваний у суспільстві. || Зумовлений поділом суспільства на класи. 2) Який має на меті зміну суспільних виробничих відносин. Отже, прикметник «соціальний» надає відповідного забарвлення поняттю «компетентність», тобто компетентність особистості, що стосується життя, відносин людей у суспільстві й відповідає певним виробничим відносинам.

Існує думка, що першість у введені в науковий обіг поняття «СК» належить німецькому вченому Г. Роту (див.: «Pädagogische Anthropologie», 1969), який його зміст розглядав як такий, що відображає сферу взаємодії з іншими. Науковець вбачав соціальну однією з трьох різновидів компетентності людини (поряд із самокомпетентністю і предметною компетентністю). З іншого боку, більшість учених пов'язують розпочаток вивчення СК з роботами В. Уайта (50-ті роки XX ст.), який (як і більшість західних науковців) тлумачив зміст поняття як певну здібність індивіда ефективно взаємодіяти з навколишнім середовищем. Російські ж дослідники акцентують на першому використанні поняття в російській науці в роботах А. Вєтошкіна, С. Гончарової й А. Кукліна в розумінні цільового призначення соціальних інститутів, норм, відносин, уміння особисто здійснювати соціальні технології. Більшої конкретизації СК отримала в J. Habermas, який наголошував на адекватності й ефективності вирішення різноманітних проблемних ситуацій, з якими людина стикається в соціумі (цит. за: Rubin et al., 1992, p. 284). Близьке твердження знаходимо в Г. Щедровицького (див.: Вибрані твори, 1995),

стосовно компетентності в системі відносин, які складаються в спільному житті людей із подібними інтересами й потребами.

Варто зазначити, що індивідуальна СК протягом життя змінюється щодо знання людиною соціального середовища, способів взаємодії з ним, адекватного розуміння самої себе, передбачення наслідків своїх життєвих виборів, урахування власних сильних, слабких сторін тощо. Тому, серед важливих соціальних навичок зарубіжними науковцями були визнані здатність і компетентність у взаємодії з іншими (W. W. Hartup, M. B. Shure) для досягнення результативності у взаємодії в колективі (Н. Ляхова, W. W. Hartup, M. B. Shure та ін.), особистих цілей у різних ситуаціях із збереженням хороших відносин (L. Rose-Krasnor, K. H. Rubin) й вирішення проблем (І. Єрмакова, Г. Несен, О. Прямікова, A. Schelten, M. B. Shure).

Крім здібностей, здатностей, соціальних навичок у наукових працях небезпідставно наголошується й на мотивації вирішувати задачі, що виникають у взаємодії зі спільнотою (індивід, група, колектив тощо) і державою (А. Анікєєв); комплексі особистісно-психологічних технологій взаємодії людини із соціальним оточенням (С. Бахтєєва); уявленні про власну особистість (A. Schelten); системі знань про соціальну дійсність і себе, системі складних соціальних умінь, навичок взаємодії, сценаріїв поведінки в типових соціальних ситуаціях, що дозволяють швидко й адекватно адаптуватися, приймати рішення зі знанням справи, ситуації, кон’юнктури; витягати максимум можливого зі сформованих обставин, діючи за принципом «тут, зараз і найкращим чином» (В. Куніцина); соціальних знаннях і вміннях, які забезпечують особистості соціальну адаптацію й соціальну обізнаність, уможливлюють досягнення оптимальної відповідності між особистістю та умовами соціуму, зафіксованими в поняттях «соціальне мислення» та «соціальний інтелект» (Д. Алимов, Н. Калинина, M. R. Goldfried та ін.).

Вважаємо цілком слушним зауважити, що зарубіжними науковцями питання СК було розпочато саме з розробки концепції соціального інтелекту (Д. Векслер, Х. Гарднер, Дж. Гілфорд, Е. Л. Торндайк, С. Космітські). Висвітленню цього наукового погляду присвячено також і наші публікації [12]. Отже, стає зрозумілою позиція Р. Селмана, у подальших дослідженнях якого знаходимо пропозицію побудови процесу формування СК з опорою на виокремлені стадії розвитку соціального інтелекту [9], тлумачення СК як здатності й готовності людини до взаємодії, а також з позиції логіки її розвитку у п’ять стадій. Виходячи з того, що системи людських взаємин виникають не самі по собі, науковець наполягав на необхідності спеціального навчання вмінням відкривати й освоювати способи вирішення задач нового класу, аналізу людських відносин, а також оволодіння формами людської взаємодії [9]. Не менш важливим, на нашу думку, у цій взаємодії є розуміння поняття «СК» як відношення «Я –

суспільство», уміння обирати правильні орієнтири та відповідно до них організовувати свою діяльність. Таку думку висловлюють також Н. Єршова, І. Кудаєва, Є. Кобилянська та ін. Привертає увагу той факт, що рівень соціального інтелекту тісно пов'язаний з дієвістю мотивації соціального успіху в соціально-значущій діяльності, що підтверджують дослідження М. Кубишкіної. При цьому мотив досягнення може розглядатися як мотив соціального успіху із прагненнями до популярності, престижу, визнання; суперництва; досягнень у значимій діяльності. Саме цей аспект може стати дієвим для професійної мотивації вчителів, розвитку їхньої СК.

Таким чином, можна говорити про когнітивний підхід, який, крім соціального й емоційного інтелекту як основи СК, визначає останню через сукупність соціальних знань (І. Зимня, В. Куніцина, В. Максимов, Ю. Майсурадзе, Є. Муніц, Г. Парфьонова та ін.). Зокрема, В. Максимов ядром поняття «СК» вважає знання, вміння, навички, що стосуються соціальних сторін життя [1, 13]. Ю. Майсурадзе розширює зміст знаннями наслідків застосування певного способу діяльності [6], Є. Руденський – додаючи поведінковий аспект, тлумачить поняття як систему знань з галузі історії й культури людського спілкування, мистецтво адаптації, обізнаність із моделями поведінки, вміння організовувати особистісний простір [1, 13].

У свою чергу Г. Парфьонова, збагачуючи поняття особистісним і діяльнісним змістом, визнає СК як сукупність знань, умінь, якостей, необхідних для соціальної діяльності, що підвищують здатність особистості до самореалізації й самовизначення [8, 12]. Як зазначає науковець, завдяки СК відбувається активізація внутрішніх резервів особистості, забезпечується наявність і можливість використання емоційних, когнітивних і моторних моделей поведінки, які в певних ситуаціях призводять до виникнення тривалого сприятливого співвідношення позитивних і негативних наслідків для особистості [8, 12].

Отже, крім когнітивного підходу, чітко простежуються поведінковий та особистісний. Зокрема, Є. Муніц доповнює близьке за змістом поняття у визначенні В. Куніциної таким аспектом, як «розвиток соціально значущих і професійно важливих якостей, їх інтеграцію, що дозволяє швидко й адекватно адаптуватись у соціумі» [7, 9], а також якісно виконувати соціальні функції. Це усуває відчуття внутрішнього дискомфорту, блокує можливість конфлікту з соціальним середовищем, тому є необхідною умовою успішної діяльності [7, 4] і, як нам вбачається, виконання соціальних ролей. Таке розширення змісту СК, забарвлення професійною складовою є цілком слушним і доводить більш широкий зміст поняття, можливість його вживання на різних рівнях.

У контексті змісту та структури СК важливим є твердження Р. Зобова, В. Келасьєва, М. Холодної, які акцентують на типі організації індивідуальних знань, їх надійності «в якості основи для прийняття ефективних рішень

відносно тієї чи іншої конкретної ситуації» [2, 57], а також знаннях компетентної людини, які мають відповідати таким вимогам, як: різноманітність (різні знання про різне); структурованість (чітко виділені елементи знань, які знаходяться у взаємозв'язку між собою; виокремлення ключових елементів, що усвідомлюються як основні, найважливіші); категоріальний характер (визначальна роль загальних понять, закономірностей); володіння і предметними (про те, «що»), і процедурними (про те, «як») знаннями; наявність знань про власне знання (метакогнітивні) і знань, що належать до особистісного досвіду («неявних знань»); гнучкість (можливість зміни сутності окремих елементів знань і зв'язків між ними під дією різних факторів); оперативність (швидкість актуалізації знань у конкретних ситуаціях, доступність знань); дієвість (можливість застосування в широкому аспекті ситуацій, зокрема й у нових) [2, 73–74].

Проте, як нам вбачається, одних знань, як необхідної складової та умови розвитку СК, недостатньо. Важливим є врахування характеру й спрямування їх (знань) застосування (Р. Зобов, В. Келасьєв). Таку думку також висловлює більшість науковців. Крім того, володіння знаннями ще не означає володіння здатністю їхнього ефективного застосування особистістю, що призводить до негативних наслідків, а «сама по собі прилученість до інформації досить часто не сприяє ефективному вирішенню низки важливих соціальних проблем» (А. Уэбстер. Теории информационного общества, 2004). Зазначимо також, що величезний обсяг невпорядкованої інформації, який містить різноманітні смислові зв'язки, контексти, підтексти, використовує технології, зокрема так званий «25 кадр» тощо ускладнює процес її аналізу, вибору і прийняття адекватного рішення та впливає на кінцевий результат діяльності. Саме тому й виникає питання розвитку критичного мислення особистості, її медіаінформаційної грамотності як складової СК, а також актуалізується проблема некомпетентності.

Зазначимо, що безліч наукових праць формулює основні вимоги до професійної компетентності вчителів, однак практично відсутні дані про приклади їх некомпетентності (майже третина педагогічних помилок пояснюється саме педагогічною некомпетентністю вчителів). Цілком зрозуміло, що професійна або соціальна некомпетентність людини є злом для суспільства. Підтвердження нашої думки знаходимо в Р. Зобова й В. Кєласьєва [4, 33], які відзначають, що люди з обмеженою СК (без орієнтації діяльності на етичні норми) виявляються затребуваними в різних сферах життєдіяльності соціуму для вирішення проблем у науці, техніці, політиці тощо. Але на сучасному рівні розвитку суспільства такі люди виявляються небезпечними, адже ефективно вирішуючи наукові, технічні та інші проблеми, вони не замислюються про результати власних дій, намагаються реалізувати різні утопії (це стверджував М. Бердяєв), що призводить до зростання кількості глобальних катастроф. Втім,

компетентність будь-якої людини в будь-якій сфері діяльності навпаки є доброчеснотою, і, як нами досліджено, придбаною чеснотою, яку треба виховувати, розвивати з народження. Ігнорування ж широкого розуміння проблеми СК системою освіти створює загрозу, оскільки люди з її низьким рівнем стають все більш небезпечними з огляду на те, що вирішують глобальні соціальні, інформаційні, технічні та інші проблеми.

Слід відзначити, що соціально некомпетентна людина визнається функціонально неграмотною, тобто, за твердженням В. Гаврилюка, нездатною як працівник чи громадянин ефективно виконувати свої професійні та соціальні функції, незважаючи на здобуту освіту. Саме тому в Ж. Тощенко є всі підстави доповнити зміст поняття «функціональна грамотність» (уміння читати, сприймати інформацію), писати (передавати свої думки, розширювати коло комунікативної взаємодії), рахувати, говорити (здатність до мовленнєвого спілкування, мовленнєвого самовираження), на яких акцентувалося раніше у працях науковців) здатністю до соціальної орієнтації та соціальної саморегуляції [10], а в Н. Покровського – у складі функціональної грамотності сучасної людини розглядати й аналізувати соціальні знання й уміння.

Як стверджує Д. Воронцов, знання (факти), вміння (еталони), умови (захист), організаторські дані (мають прояв в управлінні собою, регулюванні власних дій) характеризують також і персональну, індивідуальну СК, на розвиток якої впливає соціальна грамотність особистості. Цілком згодні з думкою науковця, що саме від поліпшення показників останньої залежить освоєння людиною соціальних правил; характер діяльності, в якій вони пізнаються і використовуються; удосконалення здатності відділяти правильне від помилкового, сприймати й обробляти певний обсяг інформації [1, 25]. Як видно, події сьогодення доводять актуальність цієї думки.

Щодо причин функціональної неграмотності, то серед них – інформаційні, глобалізаційні процеси, міграція населення, соціально-економічні зміни. Як наслідок – швидке старіння спектру професійних і соціальних знань і вмінь, зміст яких не відповідає потребам практики. З огляду на це, на фоні вікового складу вчителів початкової школи, які сьогодні працюють, існує потреба навчання впродовж життя для постійного оновлення професійних і соціальних знань, умінь, успішної соціальної адаптації, розвитку СК для «забезпечення стійкої життєдіяльності» (Є. Муніц), соціально-професійної реалізації [7, 4], і, як нам вбачається, опанування новими соціальними ролями.

Саме з цієї позиції, на нашу думку, М. Чошанов включає до складу компетентності постійне оновлення знань, набуття нової інформації й умінь, тобто актуалізацію потреби і здатності навчатися впродовж усього життя [5], що підсилює значення післядипломної освіти, яка має для цього усі можливості і ресурси. З огляду на вище зазначене цілком слушним є

тлумачення О. Дубровіною [3] поняття «СК» як грамотної поведінки або здатності до накопичення досвіду, який уможливлює оптимальне використання власних індивідуальних характеристик, адекватну реалізацію здібності для досягнення соціально значущих цілей.

Стає зрозумілим, чому у структурній моделі індивідуальної компетентності особистості А. Хуторського серед таких складових, як цілі, цінності, комунікація, вміння, навички, готовність до вирішення ситуативних задач, знаходимо компетентнісні знання й компетентнісний досвід. При цьому найважливішим елементом моделі є готовність особистості до сприйняття нової інформації, формування необхідних якостей, прагнення пізнавати [11, 121]. Ці базові елементи моделі визнаються основною рушійною силою для розвитку компетентності особистості. Близьку думку знаходимо у В. Кременя, який акцентує на формуванні людини XXI сторіччя з інноваційним типом мислення, культури й поведінки (див.: «Філософія людиноцентризму в освітньому просторі», 2010, с. 409). Це нами також буде враховано в концепції розвитку СК вчителя початкової школи в системі післядипломної освіти.

З огляду на вищезазначене маємо наголосити на такій характеристиці, як зміна соціальних ролей, з позиції якої СК розуміють Н. Бєлоцерковець, В. Цвєтков, D. Meichenbaum, вбачаючи останню інтегративною якістю особистості, яка дозволяє активно взаємодіяти з соціумом, виконувати різні соціальні ролі, встановлювати контакти з різноманітними групами та індивідами, брати участь у соціально значущих проектах (О. Мачехіна), сприймати самого себе та іншого, ефективно спілкуватися в соціальних ситуаціях (D. Meichenbaum). Близьку думку висловлюють С. Бахтєєва, С. Краснкутська, Л. Шабатура та ін., акцентуючи на легкій сумісності, готовності до змін, самовизначенні й соціальній відповідальності за наслідки своїх дій. Варто вказати, що в такому контексті це тлумачення у своїх ознаках збігається з визначеннями і змістом такого поняття, як «педагогічна майстерність» (за І. Зязюном). Більш того, погляд на вчителя не тільки як на професіонала, а і як на звичайну людину, яка кожного дня стикається з різноманітними проблемами як громадянин, учасник правових, сімейних та ін. відносин, учасник ринку, споживач медіаінформації надзвичайно актуалізує успішність процесу розвитку СК, адже для учня початкової школи вчитель є, у більшості випадків, авторитетом, взірцем, «другою мамою». Крім цього, дуже часто маленька людина – школяр ставить запитання, які стосуються й життєвої тематики. Більш того, навчити можна тільки тому, що знаєш сам (Ш. Амонашвілі), тільки щаслива людина може виховати щасливу людину, тільки компетентна людина може розвинути компетентність іншої. Підтвердження власної думки знаходимо в А. Флієра (див.: «Культурная компетентность личности: между проблемами образования и национальной политики», 2000), який вбачав, що СК дає змогу людині вільно розуміти,

використовувати, варіативно інтерпретувати всю сукупність повсякденних (неспеціалізованих і частково спеціалізованих) знань, які увійшли у вжиток, і складають норму соціальної ерудованості людини в даному середовищі, суму правил, зразків, законів, звичаїв, заборон, етикетних настанов та інших регулятивів поведінки, вербальних і невербальних мов комунікації, систему загальноприйнятих символів, світоглядних засад, ідеологічних і ціннісних орієнтацій. Близьке визначення заходимо в Т. Самсонової (див.: «Социальная компетентность подростков: технологии её формирования», 2007), яка акцентує на значенні знань про: устрій і функціонування соціальних інститутів, структур і процесів; рольові вимоги та очікування; себе, сприйняття себе як соціального суб'єкта рольової поведінки, ефективної соціальної взаємодії; загальнолюдські норми, цінності, традиції, звичаї, закони різних сфер і галузей соціального життя.

Заслуговує на увагу погляд на СК, викладений О. Дементьєвою, яка, стверджуючи, що СК виявляє можливість реалізувати знання через дії, зробити їх корисними, продуктивними для вирішення задач, проблем у різноманітті ситуацій, контекстів (див.: «Філософський контекст розуміння СК в освіті», 2014, с. 167), виокремлює в СК досвід, дію, продуктивність, які перетинаються.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, одним із підходів до визначення сутності поняття «СК» є когнітивний. При цьому соціальні знання мають бути дієвими й допомагати вирішувати різноманітні задачі, що виникають у взаємодії зі спільнотою і державою, виконувати соціальні ролі й відповідно стати основою соціального досвіду. Дослідженню інших аспектів розуміння СК будуть присвячені наші наступні роботи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Воронцов Д. Б. Формирование социальной компетентности подростков «группы риска» : дис. … канд. пед. наук : 13.00.02 / Воронцов Дмитрий Борисович. – Кострома, 2006. – 217 с.

2. Гельфман Э. Г. Психодидактика школьного учебника. Интеллектуальное воспитание учащихся / Э. Г. Гельфман, М. А. Холодная. – СПб. : Питер, 2006. – 384 с.

3. Дубровина О. И. Общая компетентность как основа социальной и профессиональной компетентностей / О. И. Дубровина // Вестник ТюмГУ. – 2008. – № 5. – С. 147–155.

4. Зобов Р. А. Социальная компетентность / инкомпетентность в современном обществе / Р. А. Зобов, В. Н. Келасьев // Вестн. С.-Петерб. ун-та. – Сер. 12. – 2009. – Вып. 4. – С. 28–37.

5. Кононенко И. М. Социально-психологическая компетентность как елемент модели выпускника вуза / И. М. Кононенко, М. Д. Ильязова // Вестн. АГТУ. – 2005 – № 5 (28). – С. 171–179.

6. Майсурадзе Ю. Ф. Роль образования в повышении компетентности руководящих кадров / Ю. Ф. Майсурадзе // Научное упр. обществом. – М., 1976. – Вып. 10. – С. 277–298.

7. Муниц Е. С. Формирование социальной компетентности специалистов по социальной работе в процессе обучения в вузе : автореф. дисс. … канд. пед. наук : спец. 13.00.05 «Теория, методика и организация социально-культурной деятельности (по всем уровням образования)» / Е. С Муниц. – М, 2009. – 20 с.

8. Парфёнова Г. Л. Психологические особенности социальной компетентности личности с общей умственной одаренностью : автореф. дисс. … канд. психол. Наук : спец. 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» / Г. Л. Парфёнова. – Екатеринбург, 2008. – 24 с.

9. Селман Р. Этапы развития социального интеллекта / Р. Селман, Г. А. Цукерман // Психология саморазвития: задача для подростков и их педагогов. – Москва – Рига, 1997. – С. 51–54.

10. Тощенко Ж. Т. Парадоксальный человек / Ж. Т. Тощенко. – М. : Гардарики, 2001. – 398 с.

11. Хуторской А. В. Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели конструирования / А. В. Хуторской, Л. Н. Хуторская // Проектирование и организация самостоятельной работы студентов в контексте компетентностного подхода : Межвузовский сб. науч. тр. [под ред. А. А. Орлова]. – Тула : Изд-во Тульского гос. пед. ун-та им. Л. Н. Толстого, 2008. – Вып. 1. – С. 117–137.

12. Varetska O. V. Correlation of social intelligence with individual social competence / O. V. Varetska // Science and Education a New Dimension: pedagogy and psychology. – 2013. – Vol. 9. – P. 27–33.

РЕЗЮМЕ

Варецкая Е. В. Социальная компетентность личности: подходы к определению сущности.

В статье показана актуальность развития социальной компетентности личности, определены основные подходы в суждениях относительно понятия «социальная компетентность», среди которых тщательному анализу подвергается содержательная линия как социальные знания (система знаний), понимание, социальный интеллект, способности к социальному взаимодействию. Уделяется внимание и социальной некомпетентности и функциональной неграмотности личности. Акцентируется внимание на применении индивидуальных знаний как основе принятия эффективных решений, выполнении социальных ролей, а также готовности к изменениям.

***Ключевые слова**: социальная компетентность личности, социальный интеллект, способности, некомпетентность, функциональная неграмотность.*

SUMMARY

Varetska O. Social competence of the personality: approaches to its definition.

The paper shows the importance of individual social competence, outlines the main approaches to the definition of «social competence», which can be defined as knowledge (cognitive system), understanding, «Ego – society» correlation, the degree of training, practical efficiency, social skills, abilities, capability, personal qualities or formation, equilibrium, the transfer of social experience, the level of socialization, the result of social development, a set (complex) of competencies or constructive techniques, a part of philosophical category «art of living», functional competence, appropriate behavior, etc. Such notions as social knowledge (cognitive system), understanding, social intelligence, capacity for social interaction have been carefully analyzed.

The research outlines that the knowledge of a competent person should meet the requirements of diversity, structuring, categorization, flexibility, efficiency, effectiveness; a competent person should have substantive and procedural knowledge, knowledge about his own

skills and personal experience. It is emphasized that mere knowledge can't guarantee the development of social competence. The attention is drawn to the importance of the ability to apply the knowledge effectively in the context of huge amount of disordered information with a variety of semantic relationships, meaning, subtext, technologies, critical thinking of an individual and his media informational competence as a component of social competence.

The attention is paid to social and functional individual incompetence, the reasons for this incompetence have been analyzed.

A teacher is referred to not only as a professional, but as an ordinary person who faces various problems every day being a market agent, a citizen, a member of legal, family and other relationships, a consumer of media information, a model, an authority, a «second mother» to younger pupils.

The paper focuses on the importance of social competence for free understanding, use, interpretation of the totality of specialized and partially specialized knowledge, which have come into use, and account for general social erudition of an individual in this environment, application of individual knowledge as the basis for effective decision-making, the establishment of social interaction with society and the fulfillment of social roles, as well as readiness to change.

Key words: *social competence of the individual, social intelligence, aptitude, ability, incompetence, functional illiteracy.*

УДК 376.1:371.21

Т. М. Дегтяренко
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

КОМПЕТЕНЦІЯ ФАХІВЦІВ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА ВПРОВАДЖЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

У статті розглянуто проблему впровадження інклюзивної освіти на теренах України. Висвітлено проблему формування компетенції практичних педагогічних працівників і керівників спеціальних та масових загальноосвітніх навчальних закладів. Автором визначено фактори та їх причини, що негативно впливають на впровадження теоретичних засад інклюзивної освіти у практику та зумовлюють зниження якості її реалізації. Запропоновано проблему недостатньої компетенції фахівців, долучених до надання освітніх послуг дітям із психофізичними порушеннями та до управління реалізацією цього процесу, визнати як педагогічну проблему впровадження інклюзивної освіти.

Ключові слова*: дефектологія, термінологічний словник дефектології, спеціальне навчання, інклюзія, інтегроване навчання, компетенція.*

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку суспільства батьки дітей із вадами психофізичного розвитку, які є замовниками соціальних послуг для дітей з особливими освітніми потребами, прагнуть інтегрувати власних дітей у загальноосвітній простір. Тому останнім часом вітчизняні науковці спрямували свої зусилля на пошуки сучасних форм інтеграції дітей із порушеннями психофізичного розвитку в освітнє середовище.

Зазначені обставини дають підставу розглядати дослідження проблеми впровадження інклюзивної освіти на теренах України як актуальний науковий напрям. Однією зі складових і ключових педагогічних

проблем упровадження інклюзивної освіти є формування компетенції практичних педагогічних працівників і керівників, які будуть реалізовувати теоретичні засади інклюзивної освіти у практиці.

Аналіз актуальних досліджень. Вивчення стану практики та сучасної наукової літератури дозволило встановити, що за кордоном набагато раніше, ніж у нашій країні, набула поширення інклюзивна форма навчання дітей з особливими освітніми потребами [7; 8]. Науковці визначають відставання країн пострадянського простору від країн далекого зарубіжжя з впровадження сучасних форм навчання дітей, у тому числі інклюзивного навчання орієнтовно на 20 років [10].

В України набули актуальності й розмаху наукові дослідження з впровадження інклюзивної форми навчання дітей (А. А. Колупаєва, В. В. Засенко, Н. З. Софій, Ю. М. Найда, Л. І. Даниленко та ін. [2; 7; 8; 9 та ін.]. Утім кількість власне педагогічних робіт, у яких здійснено комплексні педагогічні дослідження з управління інклюзивною освітою, є обмеженою. Лише частково ця проблема порушена в монографіях Т. М. Дегтяренко, А. А. Колупаєвої, В. В. Тесленко, А. Г. Шевцова, у публікаціях Л. І. Даниленко [3; 4; 8; 12; 13]. Немає жодної кандидатської, докторської педагогічної дисертації, яка б чітко висвітлювала роль і місце керівників у впровадженні зарубіжного досвіду інклюзивної освіти. Отже, до теперішнього часу не приділено достатньої уваги цій проблеми.

Мета статті – висвітити негативні фактори та їх причини, які впливають на якість впровадження інклюзивної освіти.

Виклад основного матеріалу. Для ефективного впровадження нових форм навчання й виховання дітей з особливими освітніми потребами важливо враховувати завчасно, які зміни мають відбутися як на рівні професійної підготовки практичних працівників, від яких залежить якість практичної реалізації надання освітніх послуг, так і на рівні керівників, від яких залежить якість управління цими процесами.

Щоб не виникало плутанини у вживанні термінів, визначимо, у якому значенні ми у своєму дослідженні використовуємо термін «компетенція». Ми виходили з того, що компетенція (від. лат. *competencia*) – це коло питань, з якими людина добре обізнана, володіє знаннями й досвідом. Отже, говорячи про компетенцію ми маємо на увазі, що вона є наперед заданою нормою освітньої підготовки, яка лежить в основі професійної поведінки педагогічних працівників і керівників навчального закладу.

Під час визначення факторів і їх причини, які негативно впливають на якість впровадження інклюзивної освіти, ми приділили увагу стану сформованості компетенції фахівців, долучених до надання освітніх послуг, дітям із психофізичними порушеннями та компетенції керівників, які здійснюють управління реалізацією цього процесу в умовах масового загальноосвітнього навчального закладу. Для порівняння ми здійснили

ретроспективний огляд питання формування компетенції фахівців системи спеціальної освіти.

Відомо, що за радянські часи на теренах України була потужно розвинута мережа спеціалізованих навчальних закладів системи спеціальної освіти. Ця система забезпечувалася кадрами зі спеціальною дефектологічною підготовкою. Ретроспективний огляд наукових джерел дозволив з'ясувати механізми підготовки фахівців і керівних кадрів для системи спеціальної освіти за радянські часи.

Встановлено, що керівниками спеціалізованих навчальних закладів переважно призначалися фахівці з числа практичних працівників, які мали дефектологічну освіту та стаж роботи на посаді практичного педагогічного працівника не менше 3 років [2, 384]. Формування педагогічної компетенції майбутніх фахівців відбувалось у стінах вищих навчальних закладів, складовою якої було опанування ними певними поняттями й категоріями дефектології та спеціальних методик навчання й виховання дітей із психічними та фізичними порушеннями. На час призначення на посаду вони були компетентними в питаннях організації корекційної роботи з дітьми з психофізичними порушеннями за певними нозологіями.

Отже, формування компетенції фахівців починалось у вищих навчальних закладах. Відомо, що будь-яка наукова галузь, будь-яка теорія, може бути справді науковою, якщо вона будується на системі понять, що мають точне й однозначне розуміння та адекватне позначення термінів. За радянські часи в дефектологічній науці застосовувались усталені терміни та категорії, які були чітко сформовані й загально визнані: дефект, дефектологія, аномальні діти, дефективні діти, спеціалізовані заклади та ін. [4]. У словнику вчителів-дефектологів вживалися медичні терміни: діагноз, патологія, дислексія, дизграфія тощо.

Існування усталеного термінологічного словника з дефектології полегшувала розуміння дефектологічних понять вітчизняними й зарубіжними науковцями та практичними педагогічними працівниками. Вони вільно здійснювали їх адекватну ідентифікацію з процесами та явищами практичної дефектологічної допомоги аномальним дітям.

Під час завершення навчання у вищих навчальних закладах випускники отримували диплом, у якому було вказано, що вони отримали дефектологічну освіту, а при призначенні на посаду вчителя-дефектолога у спеціалізованому дитячому садку або на посаду вчителя спеціалізованої школи основною вимогою було саме наявність цієї підготовки [2, 384]. Як зазначалося вище на керівні посади призначалися переважно фахівці з дефектологічною підготовкою.

Проведення дослідження сучасного стану практики організації системи спеціальної освіти дозволило встановити факти, які ми наведемо далі в матеріалі статті.

Вивчення нормативно-правової бази дозволило встановити, що принципи та засади побудови системи спеціальної освіти регламентовані Законом України «Про освіту», у якому визначено учасники навчально-виховного процесу, їх права та обов'язки, зокрема регламентується діяльність керівників спеціальних навчальних закладів. Було встановлено, що на законодавчому рівні відбулися зміни в застосуванні дефектологічних термінів. У Законі зазначено, що спеціалізованими закладами є колегіуми, ліцеї, гімназії, школи, у яких здійснюється поглиблене вивчення певних дисциплін тощо [6]. Вказано, що заклади системи спеціальної освіти об'єднані під загальним терміном – спеціальні заклади.

Застосовані в Законі України «Про освіту» поняття стосовно системи спеціальної освіти є квінтесенцією тих глобальних процесів, які відбулись у суспільстві та дефектологічній галузі. Зазначимо, що, починаючи з 90-х років XX ст. у пострадянських країнах, теорія дефектології переживає реконструювання своєї педагогічної термінології, яка переглядається за сучасними викликами практики. Розпочата в 90-х роках минулого століття в нашій країні перебудова системи спеціальної освіти, зокрема її організаційних форм у світлі ратифікованих нашою державою міжнародних нормативних документів щодо визнання прав осіб з обмеженими можливостями здоров'я, спонукала науковців до перегляду дефектологічного словника. Порівняльний аналіз науково-довідкової літератури [5; 14] дозволив визначити синонімічний ряд понять спеціальної педагогіки, який рекомендовано опановувати як у процесі підготовки фахівців спеціальності «Корекційна освіта», так і підлягає застосуванню у словнику практиків, які здійснюють навчання й виховання дітей із психофізичними порушеннями. До них можна віднести: дефект – порушення; аномальні, дефективні діти – діти з порушеннями психічного та(або) фізичного розвитку; розумово відсталі діти – діти з порушеннями інтелекту; слабозорі – зі зниженням зору; слабочуючі – зі зниженням слуху, діти-логопати – діти з порушеннями мовлення; спеціалізовані навчальні заклади – спеціальні навчальні закладі та інші синонімічні терміни.

Вивчення процесу зміни застарілих понять і категорій дефектології як науки на більш сучасні, показало, що він є тривалим і відбувається у процесі дискусій науковців у галузі дефектології до теперішнього часу. Наведемо як приклад складності вирішення цього питання, той факт, що до сьогодні в наукових колах пострадянських країн точаться дискусії щодо правильності визначення терміну, який замінить поняття «дефектологія», як назви наукової галузі. Пропонується змінити її назву або на «корекційна», або «спеціальна» педагогіка (В. І. Бондар, С. М. Гончаренко, В. В. Засенко, О. І. Кукушкіна, М. М. Малофєєв, Н. М. Назарова, Т. Г. Нікуленко. І. П. Підласий, В. М. Синьов та ін.). Науковці підкреслюють, що ситуація з точністю застосування термінів загострилась у зв'язку з

появою поруч із мережею спеціальних закладів системи освіти, реабілітаційних центрів системи соціального захисту населення – спостерігається ототожнення понять «реабілітаційна педагогіка», «корекційна педагогіка», «спеціальна педагогіка» [11, 13].

Термінологічний бар'єр є однією з основних труднощів, з якими стикаються дослідники в дефектологічній галузі. Тимчасова відсутність чіткого визначення понять і категорій у дефектологічний науці дається взнаки на практиці формування компетентності фахівців відповідного напряму підготовки й розумінні та вживанні цих термінів у своїй роботі практичними працівниками.

Особливо ця ситуація загострюється у зв’язку із залученням непрофесіоналів до надання освітніх послуг дітям із психофізичними порушеннями та залученням до управління корекційно-реабілітаційною діяльністю непідготовлених до цього керівників загальноосвітніх навчальних закладів. Виникла ця ситуація внаслідок інтенсивного впровадження в Україні таких форм навчання дітей з особливими освітніми потребами як інклюзивне та інтегроване.

Зазначимо, що нині в Україні розробляється й упроваджується нова стратегія допомоги особам із психофізичними порушеннями, зокрема, вводяться нові форми навчання й виховання дітей (наказ МОН України № 1153 від 21.12.2009 р. «Про затвердження плану заходів щодо запровадження інклюзивного та інтегрованого навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на період до 2012 року»; наказ МОН України № 855 від 11.09.2009 р. «Про затвердження Плану дій щодо запровадження інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на 2009–2012 роки» та ін. У зазначених наказах ідеться про заходи Міністерства освіти і науки України на виконання завдань, визначених розпорядженням Кабінету Міністрів України № 1482-р. від 3 грудня 2009 р.). Інклюзивна освіта окреслюється як напрям стратегічного реформування системи освіти.

Отже, під впливом сукупності всіх перерахованих соціальних, нормативно-правових і педагогічних чинників значно розширилася кількість педагогічних працівників та керівників навчальних закладів, які мають надавати освітні послуги дітям із психофізичними вадами в масових закладах освіти. На жаль, у цьому випадку мова може йти про несформованість компетенції названих працівників. Ми підкреслюємо, що це один із факторів, що негативно позначається на ефективності впровадження інклюзивного навчання.

Детальне ознайомлення із сучасними термінологічними пластами дефектології як науки, результати якого викладені нами вище, виявило масу невідповідностей і різночитань навіть за умови зміни назви наукового напряму. Внесення змін у точне та однозначне розуміння цілої системи понять дефектології зумовлює труднощі навіть у його застосуванні спеціалістами, які мають дефектологічну підготовку.

У випадку впровадження інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами не може йти мова про сформованість компетенції педагогічного та керівного персоналу масових загальноосвітніх навчальних закладів, оскільки підготовка педагогів і керівників здійснювалась у межах дисциплін загальної педагогіки.

Для того, щоб запобігти цим проблемам у навчальні плани вищих навчальних закладів були введені дисципліни: спочатку «Основи дефектології», згодом «Основи корекційної педагогіки», «Основи інклюзивної освіти». Це надає сподівання на подолання визначеного нами негативного фактору, який перешкоджає впровадженню інклюзивної освіти.

Висновки. Проведене дослідження дозволило виокремити один із факторів, який негативно впливає на впровадження теоретичних засад інклюзивної освіти у практику, зумовлює зниження якості її реалізації, та визначити його причини. Проблема недостатньої компетенції фахівців, які беруть участь у наданні освітніх послуг дітям із психофізичними порушеннями, та недостатньої компетенції керівників, які здійснюють управління й контроль за реалізацією цього процесу, має бути визнана як педагогічна проблема впровадження інклюзивної освіти. На нашу думку, вона представляє інтерес для науковців і заслуговує обговорення й негайного вирішення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондарь В. И. Модернизация специального образования на Украине: уроки на будущее / В. И. Бондарь // Дефектология. – 2006. – № 3. – С. 67–72.

2. В помощь директору специальной школы : сб. руководящих и инструкт. материалов / Сост. В. В. Грибова, А. В. Мелехина, А. Н. Миронова ; под ред. Г. Д. Кузнецова. – М. : Просвещение, 1982. – 407 с.

3. Даниленко Л. І. Управління інклюзивною школою на засадах менеджменту освітніх інновацій // Інклюзивна школа: особливості організації та управління : навч.-метод. посіб. / А. А. Колупаєва, Н.З. Софій, Ю. М. Найда та ін.; за ред. Л. І. Даниленко. – К., 2007. – 128 с.

4. Дегтяренко Т. М. Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегія управління : монографія / Т. М. Дегтяренко. – Суми : Університетська книга, 2011. – 403 с.

5. Дефектологический словарь : словарь / Акад. пед. наук СССР, Научно-исследов. ин-т дефектологии. – 2-е изд., доп. – М. : Педагогика, 1970. – 503 с.

6. Закон України «Про освіту» № 1060-XII (1060-12) від 23.05.1991 р. [Електронний ресурс] // Відомості Верховної Ради УРСР (ВВР). – 1991. – № 34. – Ст. 451. – Режим доступу : http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1060-12.

7. Засенко В. В. Інтеграція: за і проти / В. В. Засенко // Діти з особливими потребами: поради батькам / В. І. Бондар, В. І. Берзінь, Л. В. Борщевська та ін. ; за ред. В. І. Бондаря, В. В. Засенко. – К. : Науковий світ, 2004. – 232 с.

8. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : монографія / А. А. Колупаєва. – К. : Самміт-Книга, 2009. – 272 с.

9. Колупаєва А. А. Педагогічні основи інтегрування школярів з особливостями психофізичного розвитку у загальноосвітні навчальні заклади : монографія / А. А. Колупаєва. – К. : Педагогічна думка, 2007. – 457 с.

10.Малофеев Н. Н. Современный этап в развитии системы специального образования в России: результаты исследования как основа для построения программы развития / Н. Н. Малофеев // Дефектология. – № 4. – 1997. – С. 3–15.

11.Синьов В. М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка : підручник / В. М. Синьов. – К. : НПУ, 2007. – Ч. 1. – 238 с.

12.Синьов В. Нова стратегія розвитку корекційної педагогіки в Україні / В. Синьов, А. Шевцов // Дефектологія. – 2004. – № 2. – С. 6–10.

13.Тесленко В. В. Теорія і практика соціально-педагогічної підтримки дітей з обмеженими можливостями в промисловому регіоні : монографія / В. В. Тесленко. – Луганськ : Альма-матер, 2007. – 368 с.

14.Український дефектологічний словник / за ред. В. І. Бондаря. – К. : Милосердя України, 2008. – 284 с.

РЕЗЮМЕ

Дегтяренко Т. Н. Компетенция специалистов как педагогическая проблема внедрения инклюзивного образования.

В статье рассмотрена проблема внедрения инклюзивного образования на территории Украины. Освещена проблема формирования компетенции практических педагогических работников и руководителей специальных и массовых учебных заведений. Автором рассмотрены факторы и их причины, негативно влияющие на внедрение теоретических основ инклюзивного образования в практику, и обусловливающие снижение качества ее реализации. Предложено проблему недостаточной компетенции специалистов, привлеченных к предоставлению образовательных услуг детям с психофизическими нарушениями и к управлению реализацией этого процесса, признать как педагогическую проблему внедрения инклюзивного образования.

***Ключевые слова**: дефектология, терминологический словарь дефектологии, специальное обучение, инклюзия, интегрированное обучение, компетенция.*

SUMMARY

Dehtyarenko T. Professional competence as a pedagogical problem of implementation of inclusive education.

The article deals with the problem of implementation of inclusive education in Ukraine. The problem of formation of practical competence of teachers and heads of special and mass educational establishments was described. The author considers the factors and their causes, which affect the implementation of the theoretical foundations of inclusive education in practice, and which cause decline in the quality of its implementation.

The author states that at the present stage of development of society, parents of children with impaired mental and physical development, which are customers of social services for children with special educational needs, seeking to integrate their children in the general educational environment. Therefore, in recent years our researchers directed their efforts in search of modern forms of integration of children with impaired mental and physical development in the educational environment.

The factors that lead to the inefficient implementation of inclusive education were identified. It is stated that one of the components and key pedagogical problems of implementation of inclusive education is the formation of practical competence of teachers and leaders who will implement the theoretical foundations of inclusive education in practice.

Detailed introduction to modern terminology layers of defectology as a science, the results of which are outlined above have found many inconsistencies and discrepancies even when the change in the name of scientific directly. Making changes in precise and unambiguous understanding of the whole system of defectology concepts causes difficulties in its application by the specialists who have special training.

The definition of the term «competence», which is used in the study, was provided. Speaking about the competence of specialists, the author has in mind that it is a predetermined norm of educational attainment, which is the basis of professional behavior for teachers and school leaders.

The author has provided the problem of insufficient competence of specialists, who involved in the provision of educational services for children with mental and physical impairments, and specialists, who involved in the implementation of this process. And this problem should be recognized as a pedagogical problem of implementation of inclusive education.

***Key words**: defectology, terminological dictionary of defectology, special education, inclusion, integrated education, competence.*

УДК 37.034:37.018.1

Н. М. Муляр
Дрогобицький державний педагогічний
університет імені Івана Франка

АКТУАЛЬНІСТЬ ТА МОЖЛИВОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ ІСТОРИЧНОГО ДОСВІДУ МОРАЛЬНО-ЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ В ЖИТТЯ СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ РОДИНИ

У статті проаналізовано актуальні проблеми виховання дітей у сучасній українській сім'ї. Розкрито роль батьків у процесі формування морально-етичних цінностей у дітей. Обґрунтовано доцільність використання історичного досвіду щодо морально-етичного виховання дітей сучасною родиною. Виокремлено сім'ю як найбільш стійкий, соціально й духовно значущий інститут у морально-етичному вихованні підростаючого покоління. Схарактеризовано низку чинників, які формують мирні взаємовідносини між членами родини та сприяють її гармонійному моральному розвитковы.

***Ключові слова**: сім'я, морально-етичні цінності, мораль, ментальність, сімейно-побутова культура, чинник, батьки, виховання.*

Постановка проблеми. Система виховання дітей у сім'ї, весь комплекс родинно-побутової культури в царині освіти й навчання підростаючого покоління формуються історично і передаються з покоління в покоління під впливом національного характеру та змісту життя сім'ї, суспільних історичних умов, стилю і традицій трудової діяльності, звичаїв, обрядів тощо. Аналіз матеріалів педагогічних досліджень щодо питань морально-етичного виховання в сім'ї другої половини XIX – початку XX ст. свідчить про те, що сьогодні існує потреба повернення до багатовікового досвіду і традицій морально-етичного виховання з огляду на те, що усталена українська традиція у цій сфері допомогла народу зберегти свою духовність, самобутність, культуру, кращі риси ментальності й вистояти в боротьбі за добро, волю та незалежність.

Наше дослідження доводить, що споконвіків існував тісний зв'язок між батьками й дітьми, дорослі намагалися передати в спадок дітям свої духовні надбання, тим самим продовжуючи себе в них. Моральне здоров'я сім'ї в українців завжди було мірилом життєздатності народу. Існування й

функціонування всіх суспільних інституцій мало у своїй основі загальнолюдські цінності, які, як правило, продукувалися і контролювалися саме родинним життям.

Аналіз актуальних досліджень. Активно працюють над вивченням сімейного інституту, дають важливі конкретні рекомендації щодо побудови процесу родинно-сімейного виховання на морально-етичних цінностях сучасні українські педагоги та психологи: Т. Алєксєєнко, М. Боришевський, А. Вихрущ, О. Вишневський, О. Докуніна, К. Журба, Г. Кришталь, В. Міляєва, Т. Пантюк, Т. Руденко, М. Савчин, М. Стельмахович, І. Сіданіч, О. Сухомлинська та ін. Важливе місце в аспекті висвітлення інституту дитинства в традиційній культурі українців займають праці М. Дерлиці, Н. Заглади, Д. Лепкого, Марка Грушевського та ін.

Мета статті – вивчення історичного досвіду щодо морально-етичного виховання дітей та обґрунтування доцільності його впровадження в життя сучасної родини.

Методи дослідження: теоретичного узагальнення історичних фактів, подій, явищ; наукових праць вітчизняних і зарубіжних авторів; порівняльно-зіставний; історико-педагогічний; історико-генетичний та історико-ретроспективний.

Виклад основного матеріалу. Сучасні дослідники (філософи, психологи, педагоги, соціологи) доводять, що інститут сім’ї потребує пильної уваги й турботи, позаяк ціла низка суспільних явищ негативно впливає на формування морально-етичної культури української сім’ї, що часто може приводити до її руйнування: «Негативні явища повсякденного життя, зокрема, інфляція, соціальна й політична нестабільність, відсутність правових гарантій, невизначеність майбутнього та навіть сама ситуація соціальних змін дають поштовх соціальній дезадаптації людей у багатьох її проявах і розвитку девіацій. Завдяки цьому ієрархія загальнолюдських цінностей в індивідуальній свідомості зазнала істотної деформації. Цей процес, обтяжений станом хронічного емоційного стресу, охопив усі верстви населення і вплинув на складні соціальні структури. В умовах, що склалися, особливого значення набувають міжособові стосунки, яким більшою мірою, ніж інші соціальні структури, здатна забезпечити гармонійна сім’я» [4, 1].

Стверджуємо, що в деяких сучасних українських сім’ях батьки, займаючись власними справами, не мають часу для дитини та її виховання, батьківська любов виражається потуранням дитячим примхам, розвиваються такі явища, як гіперопіка та гіпоопіка. Витрачання грошей дітьми ніхто не контролює, для них не існує слова «не можна». Ця проблема має також історичні корені. Я. Чепіга у праці «Проблеми виховання й навчання» писав: «Багатство й розкіш не можуть бути гарними умовами морально-етичного виховання дитини: вільна у своїх рухах і бажаннях, не зустрічаючи ніяких перешкод у виконанні їх, вона зрештою здобуває нахил до егоїзму й

жорстокості» [10, 61]. Такі думки видатного педагога варто донести до свідомості сучасних батьків. У народі з цього приводу казали: «Дай Боже пережити багатство, а бідність переживемо самі». Немало перешкоджає морально-етичному вихованню дітей брак у батьків потрібних педагогічних знань. Керування самими тільки особистими почуттями та симпатіями у вихованні не гарантує позитивного результату.

Ось чому, на нашу думку, історичний досвід морально-етичного виховання української сім'ї досліджуваного періоду може стати в нагоді сучасним батькам, оскільки незмінними в народі залишаються позиції щодо моралі та культурних взаємовідносин у сім'ї.

Також варто відзначити, що українське суспільство на сучасному етапі свого становлення переживає складний кризовий період, що детермінує низький прожитковий статус пересічної сім'ї, відсутність соціальної захищеності, безробіття, масовий виїзд молодих людей з України. У зв'язку з цим руйнуються важливі цінності людського життя, а саме молодь завжди повинна прагнути до розвитку своїх моральних якостей як основних життєвих орієнтирів. Обґрунтовуючи проблеми соціально-економічних умов в Україні, В. Постовий стверджує, що ситуація, яка склалася в державі, відображає непрості процеси економічної кризи. Наслідками цих процесів є різке зниження рівня народжуваності, зростання смертності населення, його міграція й еміграція [2, 99]. Уже сьогодні, наголошує вчений, слід звернути особливу увагу на пошуки ефективних шляхів розв'язання демографічної проблеми, яка виникла внаслідок прорахунків у соціально-економічному й суспільно-політичному реформуванні, що не сприяє стабілізації процесу виховання молодих поколінь [2, 100].

Сучасні українські сім'ї є досить різноманітними. Вже тільки перелік їхніх назв – «повна», «благополучна», «проблемна», «однодітна», «багатодітна», «молода», «неповна», «заможна», «малозабезпечена» – яскраве тому підтвердження. В Україні більшість сімей – неповні. Статистичні дані доводять, що понад два мільйони з них складаються переважно з матерів (їх понад 76,3 %), і в таких сім'ях виховується 1,5 мільйона дітей. На десятьох жінок припадає 11–12 народжених дітей [8].

Отже, сучасна українська сім'я переживає важкі часи, які часто слугують негативним фактором задля повноцінного морально-етичного виховання дітей. Рівень життя більшості сімей став нижчим за мінімальні соціальні стандарти, внаслідок чого посилилась економічна, психологічна і моральна нестійкість сім'ї. У надзвичайно складному становищі опинилися багатодітні й неповні сім'ї, а також сім'ї з дітьми або батьками-інвалідами. Тривожною тенденцією останнього десятиліття стало скорочення кількості одружень, катастрофічне падіння народжуваності та збільшення сімей, що розпадаються. За збереження цієї тенденції до 2020 року, за прогнозами експертів, населення України зменшиться вдвічі [8].

Однією з найважливіших функцій сучасної української сім'ї є виховна, а саме – формування морально-етичних цінностей у дітей. Своєрідність та значущість сімейного виховання полягає в тому, що воно слугує міцним та надійним підґрунтям для усього людського життя. Проте досить часто можна почути нарікання батьків на брак часу для виховання дітей. Це призводить до того, що діти піддаються різноманітним негативним впливам, які часто сприяють руйнації ще недостатньо розвинутого духовного світу дитини. А тому батькам слід задуматись над цим, намагатися завжди зрозуміти дитину і не йти на конфлікт, який може спровокувати втечу дитини з дому. Доцільно буде згадати видатного українського педагога О. Сухомлинського, який стверджував: «Мистецтво виховання включає насамперед мистецтво говорити, звертатися до людського серця» [7, 321]. Дуже важливо, щоб батьки знали, як дитина проводить свій вільний час, з ким спілкується, чим цікавиться. Вони не повинні стояти осторонь цього процесу, адже прогалини у вихованні в майбутньому виправити досить складно. Культура спільної праці та спільного відпочинку є важливим фактором стабільності морально-етичних устоїв сучасної сім'ї.

Актуальною проблемою українського сьогодення є виховання дітей дідусями й бабусями, а не матір'ю та батьком, оскільки останні змушені залишати родину і працювати за кордоном для поліпшення матеріального статусу сім'ї. Діти, позбавленні батьківського нагляду, шукають власні шляхи самореалізації, які часто бувають хибними. Відбувається руйнація цілісності нації, тому саме за цих умов потрібно більше і глибше звертати увагу на розвиток родинно-сімейної культури українців. Проблема масової міграції була притаманна і досліджуваному періоду, тому народ завжди з увагою ставився до ролі старших (дідів і бабусь) у вихованні дітей і високо оцінював їх роль: «Поки жива бабуся, я нікого не боюся», «Добре було при діду: щодня рибка к обіду», «Поки баби, поти й ради» [9, 676–678].

Відродження морально-етичних цінностей особистості стає необхідною умовою становлення людини нової доби, людини XXI ст., від якої залежить майбутня доля України. Формування морального світу особистості – це складне питання, що потребує особливого підходу в його розв'язанні. Розгляд цього непростого, багатоаспектного питання вимагає використання знань педагогіки, психології, соціології, філософії, історії тощо. Саме педагогічний аспект, на наш погляд, є одним із головних у формуванні духовності особистості. Вдосконалення освітньої системи, а також її демократизація на гуманістичних засадах вимагають від педагогічної науки пошуку нових шляхів удосконалення процесу морально-етичного виховання дітей.

Для української ментальності найвища цінність родини полягає в забезпеченні виховання в дітей гідності, шляхетності, працьовитості, працелюбності, шанобливого ставлення до батьків і старших. Домінуючі в родині моральні норми та принципи сприяють виробленню відповідного

світогляду. Відомо, що дитина не народжується з готовою моральною свідомістю, наголошує О. Скнар, їй не властиві жодні моральні погляди, вона не має уявлення про добро і зло, не знає про існування принципів і норм моралі, правил поведінки [9, 4]. Вона стає такою завдяки суспільним умовам і вихованню, які формують у неї окремі моральні риси й певну систему поглядів на життя і норми поведінки, тому саме на батьків покладена відповідальність за дитину, її майбутнє. Не слід забувати про спадковість, ознаки якої можуть сприяти морально-етичному вихованню, або ж ускладнювати цей процес.

Позитивний результат виховної роботи батьків із дітьми досягається тільки в атмосфері емоційного благополуччя у сім'ї. Відсутність такого клімату гальмує розвиток особистості дитини, травмує її психіку та сприяє появі негативних рис поведінки. Емоційне благополуччя передбачає цілісність і єдність родини, зацікавленості батька й матері у збереженні та зміцненні сім'ї. Для створення такої атмосфери необхідно, щоб у взаєминах між батьками домінували повага, взаєморозуміння, любов, злагода, постійне піклування одне про одного. У таких умовах у дитини виникає потреба у спілкуванні з батьками та наслідування їхнього прикладу у взаєминах, прагнення своєю поведінкою не затьмарювати загального щастя сім'ї. Взаємини батьків, які побудовані на високій культурі спілкування, їхнє ставлення до дітей – важливий зразок для майбутнього батьківства і материнства молоді. Український фольклор зберігає і передає зразки доброзичливих стосунків у родині як запоруку реалізації моральних законів: «Від доброго кореня – добрі й окоренки», «Тернина грушок не родить» [9, 592–593].

Наше дослідження доводить, що система сімейного виховання повинна будуватися на духовних засадах. Не можна зводити мораль тільки до поняття зовнішньої поведінки, бо відомо, що зовнішня поведінка людини часто буває фальшивою. Потрібно опиратися на моральну культуру та моральні ідеали, що ґрунтуються на ідеї добра й абсолюту Бога. І все це бере свій початок у Вірі. Г. Ващенко писав: «Мораль стоїть на сторожі нашого ідеального «я» і свідчить про те, що ми належимо не тільки цьому емпіричному світу, а й вічності, що за наші добрі і злі вчинки ми мусимо одержати нагороду чи кару, коли не в цьому, то в іншому житті. Так вчить нас Святе Письмо» [1, 63].

Дієвими чинниками морально-етичного виховання в сучасній українській сім'ї виступають звичаї та традиції українського народу, які передавалися нашими предками з покоління в покоління. Сьогодні вони відроджуються, хоч часто мають лише формальний характер. Це традиційні народні та релігійні свята, коли сходиться разом із дітьми й сідає за святковий стіл вся родина; це збереження, примноження й передача батьками своїм дітям родинних реліквій, проведення святкових обрядів та

ритуалів. У своїй основі українські народні традиції мали моральні цінності: дітей учили любити й поважати інших, плекали в них віру в добро та справедливість, спонукали до добрих і гідних учинків, формували співчуття до бідних, калік, знедолених, сиріт. Важливо також відзначити, що сьогодні, як і століття тому, проблема сирітства не розв'язана і потребує особливого підходу й розуміння. Український народ завжди ставився до сироти з особливим співчуттям і розумінням: «За сиротою журба за журбою», «Сиротою жити – сльози лити», «Бог сиріт любить, та щастя не дає», «І у сироти на подвір'ї сонце засвітить» [9, 674–676].

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, істинність виховання підростаючого покоління ми вбачаємо у християнських цінностях, які є стійким фундаментом морально-етичного виховання дітей. Завдяки чітко сформованим моральним орієнтирам дитина може розвиватися як свідома особистість у своїх діях та вчинках. На таку людину не матиме впливу негативна інформація, яку несуть сучасні засоби масової інформації: Інтернет, телебачення, преса. У життєвому виборі вона буде культурно-свідомою і не наслідуватиме своїх однолітків чи кумирів з негативним ставленням до життя.

Важливо також зауважити, що прагнення України до побудови цивілізованого, демократичного й гуманного суспільства вимагає перегляду ставлення державних інституцій до проблем сім'ї, її морального та матеріального благополуччя: «Одним з пріоритетних напрямів державної політики України повинна стати ефективна сімейна політика. За змістом сімейна політика повинна бути комплексною й відбивати відносини держави і родини в основних сферах життєдіяльності суспільства. Водночас вона повинна зосереджуватися на специфічних проблемах сім'ї, пов'язаних із реалізацією її основних соціальних функцій (репродуктивної, економічної, виховної). У зв'язку з цим має значення чітка диференціація сімейної і соціальної політики щодо загальносоціальних і специфічних проблем родини, підвищення правової обізнаності сім'ї, дітей та молоді стосовно їх власних прав» [4, 12].

У процесі морально-етичного виховання слід також ураховувати ті сучасні трансформації, що відбуваються в інституті сім'ї і детермінуються соціальними обставинами. До них слід віднести статеворольову демократизацію, перехід від матріархату та патріархату до біархату, розширення та урізноманітнення функцій сім'ї. Сьогодні ми часто спостерігаємо виконання чоловічих функцій жінками і навпаки. Така асиміляція, звісно, вносить певні корективи і в морально-етичні стосунки сім'ї. Наприклад, жінка XXI ст., яка перебуває у тривалій міграції і виступає головним «забезпечувачем» матеріальних благ у сім'ї, стає жорсткою, рішучою, менш сентиментальною, ніж жінка XIX ст., яка залишалася вдома з дітьми, коли чоловік забезпечував сім'ю.

Принагідно зауважимо, що проблеми сучасної сім'ї, у тому числі й морально-етичні, стають предметом міждисциплінарних досліджень. Учені – психологи, соціологи, педагоги, гігієністи, медики, політологи, активно шукають шляхи розв'язання родинно-сімейних проблем і пропонують суспільству певні шляхи й механізми. Підтвердженням цього є наявність у державі різноманітних установ та організацій, які займаються проблемами сім'ї на державному рівні. Серед них: Центри соціальних служб для молоді, відділи сім'ї та молоді, Служби у справах неповнолітніх, Спілка захисту сім'ї та особистості, Центр екології сім'ї та ін.

Шляхи розв'язання актуальних проблем, що стосуються життєдіяльності й підтримки нормального стану функціонування сім'ї, займаються такі наукові установи, як Державний інститут проблем сім'ї та молоді, Інститут психології НАПН України, Інститут соціальної і політичної психології НАПН України, Інститут проблем виховання НАПН України. Ці заклади й установи продукують наукові ідеї щодо сім'ї та сімейного виховання. Сімейна проблематика в сучасних умовах значно розширюється через те, що збільшується різноманіття сімей, які часто потребують уваги й турботи суспільства. До них відносимо малозабезпечені, неблагополучні, багатодітні, студентські сім'ї, сім'ї мігрантів та біженців, сім'ї з дітьми і батьками-інвалідами, сім'ї з дитиною, що має особливі потреби, сім'ї матерів-одиначок тощо. Усі вони мають, окрім матеріальних, моральні проблеми, з якими часто не можуть впоратися самотужки. Якщо ці проблеми не розв'язуються, то є загроза викривлення моральних цінностей особистості дитини, яка росте в такій сім'ї.

Окреслена проблема в умовах сьогодення може бути подолана завдяки мобілізації зусиль багатьох наук, зокрема й педагогіки. Важливим із цього приводу залишається обґрунтування народно-педагогічного досвіду формування морально-етичних цінностей в українській сім'ї.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ващенко Г. Виховний Ідеал / Г. Ващенко. – Брюссель. – 1950. – 63 с.

2. Постовий В. Педагогічні аспекти соціуму української родини / В. Постовий // Молодь і ринок. – 2006. – № 1 (16). – С. 99–103.

3. Постовий В. Т. Цінність орієнтації української сім'ї (історико-педагогічний аспект) / В. Т. Постовий // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 1. – С. 185–190.

4. Руденко Т. П. Молода сім'я в сучасній Україні: соціально-філософський аналіз : автореф. дис. … канд. філос. наук : спец. 09.00.03. «Соціальна філософія та філософія історії» / Т. П. Руденко. – Київ, 2004. – 21 с.

5. Роль науки, релігії та суспільства у формуванні моральної особистості : зб. текстів виступів на міжн. наук.-практ. конф. – Донецьк : Наука і освіта, 2006. – 304 с.

6. Скнар О. І. Педагогічна культура сім'ї / О. І. Скнар. – К. : Знання. – Сер. VII «Педагогічна». – 1984. – № 6. – 47 с.

7. Сухомлинський В. О. Методика виховання колективу / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори в 5-ти т.– К. : Радянська школа. – 1976. – Т. 1. – 650 с.

8. Сучасна українська сім'я [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.novaera.te.ua/article_view.php?article=566.

9. Українські народні прислів'я та приказки : [авт. вступ. статті В. Бобкова, упоряд. : В. Бобкова, Й. Багмут, А. Багмут]. – Київ : Державне видавництво художньої літератури, 1963. – 790 с.

10. Чепіга Я. Моральне внушіння в справі виховання / Я. Чепіга // Проблеми виховання й навчання [збірник псіхо-педагогічних статей]. – Книга 1. – К. : Трьох святих, 1913. – С. 61–76.

РЕЗЮМЕ

Муляр Н. М. Актуальность и возможности внедрения исторического опыта морально-этического воспитания в жизни современной украинской семьи.

В статье проанализированы актуальные проблемы воспитания детей в современной украинской семье. Раскрыта роль родителей в процессе формирования морально-этических ценностей у детей. Обоснована целесообразность использования исторического опыта относительно нравственно-этического воспитания детей в современной семье. Выделено семью как наиболее устойчивый, социально и духовно значимый институт в морально-этическом воспитании подрастающего поколения. Охарактеризован ряд факторов, которые формируют мирные взаимоотношения между членами семьи и способствуют ее гармоничному нравственному развитию.

***Ключевые слова**: семья, морально-этические ценности, мораль, ментальность, семейно-бытовая культура, фактор, родители, воспитание.*

SUMMARY

Mulyar N. Relevance and possibility of introducing historical experience of moral and ethical education in the life of modern Ukrainian family.

The article analyzes the current problems of raising children in the modern Ukrainian family. The role of parents in shaping the moral and ethical values in children is discussed. The expediency of use of the historical experience on moral and ethical education of children in modern family is argued. A dedicated family as the most sustainable, socially and spiritually significant institution in the moral education of the younger generation is characterized by a number of factors, which form peaceful relations between family members and promote its harmonious moral development.

Actively working on a study of family Institute, the author provides important specific recommendations for the process related-family education on moral and ethical values of the modern Ukrainian teachers and psychologists. Another important aspect of the lighting of the Institute of childhood in the traditional culture of the Ukrainians is labor.

The purpose of the article is to study the historical experience of moral and ethical education of children and to prove the feasibility of its implementation in the life of a modern family.

It is pointed out that true education of the younger generation is seen in Christian values, which are stable foundation of moral and ethical education of children. Thanks to clearly defined moral orientations, the child may develop as a conscious personality in his actions and deeds. Such a person cannot be influence by negative information, which provide modern mass media: Internet, TV, press. In life this person will be culturally-conscious and will not copy his peers or idols with a negative attitude towards life.

It is also important to note that Ukraine's aspirations to build a civilized, democratic and humane society requires revision, the attitude of state institutions to the family, its moral and material well-being, because one of the priority directions of the state policy in Ukraine should become an effective family policy. The content of family policy should be

comprehensive and reflect the relations between the state and the family in the main spheres of the society. At the same time, it should focus on specific family problems associated with the implementation of its main social functions (reproductive, economic, educational). In connection with this matter clear differentiation of family and social policy in relation to general and specific problems of family, raising legal awareness of families, children and youth about their rights should be given.

***Key words**: family, moral and ethical values, morals, mentality, family culture, factor, parents, education.*

УДК 376.2

К. В. Польгун
ДВНЗ «Криворізький національний університет»

ІНТЕГРАЦІЯ ТА ІНКЛЮЗІЯ: РІЗНІ ПІДХОДИ ДО РОЗВ'ЯЗАННЯ ОДНІЄЇ ПРОБЛЕМИ

У статті обґрунтовано необхідність уточнення понять «інтеграція» та «інклюзія» з огляду на їхню складність та неоднозначність. Визначено сутність згаданих понять. Показано, що вони мають як спільні, так і відмінні риси. Розглянуто різні позиції науковців щодо визначення співвідношення окреслених понять. Виокремлено три основних підходи до розв'язання означеної проблеми. З'ясовано, що інклюзію розглядають як більш широкий процес інтеграції, як етап у розвитку освіти, як частковий випадок інтеграції. Наведено аргументи щодо неправомірності ототожнення досліджуваних понять.

***Ключові слова:** інтеграція, інклюзія, поняття, особа з обмеженими можливостями, навчальний процес.*

Постановка проблеми. Сьогодні в Україні питанню здобуття освіти особами з особливими потребами приділяється все більше уваги. Найпоширенішою є ідея залучення людей з обмеженими можливостями до колективу здорових ровесників. Реалізації цієї ідеї відповідає два явища – інтеграція та інклюзія. У межах аналізу понятійного апарату у сфері інклюзивної освіти питання щодо співвідношення термінів «інтеграція» та «інклюзія» є, з нашого погляду, одним із найбільш складних та дискусійних. Воно потребує серйозного опрацювання, адже розмитість термінологічних визначень, неправомірне ототожнення понять може призвести до приписування певному поняттю ознак, не характерних для нього, ігнорування особливих відмінностей того чи того поняття тощо. Натомість упорядкована термінологія надає результатам дослідження однозначності та логічної стрункості, посилює доказовість висновків.

Аналіз актуальних досліджень свідчить, що одні науковці вважають поняття інклюзії ширшим за поняття інтеграції (В. Дюков, Е. Леонгард), другі говорять про наявність у них як спільних, так і відмінних рис (Є. Ковальов, А. Колупаєва, Є. Ярська-Смірнова), треті стверджують, що інклюзія – це частковий випадок інтеграції (І. Хафізулліна, Л. Кобріна), четверті – використовують досліджувані поняття як взаємозамінні (Г. Петрова, Д. Тітов).

Найбільш загальновживаним є визначення освітньої інтеграції як процесу та результату створення можливості для учнів з порушенням здоров'я навчатися у звичайних загальноосвітніх закладах [3, 23]. Навчання таких дітей ґрунтується на опануванні програми масової або спеціальної школи з наданням усталених освітніх послуг. За умов інтеграції можливе колективне навчання «особливих» дітей у спеціальних класах, окремо від їхніх ровесників без порушень здоров'я. Загалом таке розуміння інтеграції є спільним для всіх подальших міркувань, які в багатьох інших аспектах значною мірою відрізняються одне від одного.

Підкреслимо той факт, що в науково-педагогічній літературі можна знайти визначення понять «інтеграція» та «інклюзія», спроби порівняти ці два явища за певними критеріями, однак питання щодо співвідношення обсягів цих понять залишається відкритим. До того ж розмаїття думок означеної проблеми потребує докладного розгляду та систематизації. Відповідно, **мета статті** полягає у здійсненні аналізу різних позицій науковців щодо усвідомлення сутності й співвідношення понять «інтеграція» та «інклюзія», визначенні найбільш раціональних та обґрунтованих міркувань.

Виклад основного матеріалу. В основу одного з підходів до розв'язання поставленого питання покладено розуміння освітньої інтеграції як надання кожному учневі права вибору місця, способу й мови навчання [6, 7]. Щоправда, визнання права не обов'язково передбачає можливість ним скористатися. Відповідно, зрозумілим стає висновок колективу авторів Е. Леонгарда, Н. Краснової, Н. Пірожник та М. Прудникової, що інтеграція, забезпечуючи здійснення політики рівних можливостей, є умовою успішної реалізації інклюзії у сфері освіти [4, 141]. Тоді освітню інклюзію можна розглядати як більш широкий процес інтеграції, що передбачає підвищення рівня доступності освіти для всіх громадян шляхом створення в навчальних закладах загального типу належних умов для задоволення різноманітних освітніх потреб усіх учнів. Отже, поняття інклюзії включає в себе поняття інтеграції.

Іншу позицію науковців можна обґрунтувати, розглянувши історичний аспект становлення інклюзивної практики. Інтеграцію в цьому випадку розуміють як етап у розвиткові освіти.

Перехід від однієї концепції освіти до іншої, безперечно, тісно пов'язаний зі зміною моделей інвалідності. Як зазначають Е. Леонгард, Н. Краснова, Н. Пірожник, М. Прудникова та А. Чигрина, у межах медичної моделі людина з обмеженими можливостями вважалася хворою, що означало для неї сегрегацію та ізоляцію в спеціальних навчальних закладах. Панування соціальної моделі передбачає забезпечення широкого доступу осіб з особливостями розвитку до мережі освітніх закладів загального типу. Причиною відділення людей із певним порушенням здоров'я в окрему соціальну групу

вважають не наявність того чи іншого відхилення або захворювання, а застарілі суспільні стереотипи та установки, невміння або небажання суспільства сприймати всіх людей як рівних один одному [8, 59; 4, 140].

Деякі дослідники називають ще один перехідний етап між медичною моделлю та соціальною [4, 140]. Це так звана концепція «нормалізації», якій відповідає розвиток таких підходів до освіти дітей з обмеженими можливостями здоров'я, як мейнстримінг та інтеграція.

Є. Ярська-Смірнова стверджує, що мейнстримінг спрямований, передусім, на розширення соціальних контактів між дітьми з порушенням здоров'я та їхніми ровесниками, тому така форма навчання здебільшого передбачає позаурочне спілкування, участь у святкових та культурних програмах навчального закладу. Інтеграція як наступний крок на шляху вдосконалення освітньої практики збільшує можливості взаємодії між дітьми з порушеннями здоров'я та без них, тобто надає змогу всім дітям спільно навчатись. Однак «спільне навчання» за умов інтеграції не виключає перебування дітей з особливими освітніми потребами у спеціальних класах, що призводить до відокремлення їх від основної маси учнів та певною мірою соціальної ексклюзії [9, 88–89].

Концепція «нормалізації», покладена в основу освітньої інтеграції, за переконанням А. Чигриної, спрямована на виховання дитини з особливостями розвитку в дусі культурних норм, прийнятих у тому суспільстві, у якому вона живе [8, 64–65]. Інакше кажучи, простежується прагнення наблизити дитину до нав'язаних суспільством стереотипних уявлень про відповідність нормі. Інтеграції в дошкільний навчальний заклад, школу та суспільство підлягає лише дитина, що заздалегідь підготована до цього процесу [4, 140]. Цим можна пояснити охоплення інтеграцією не всіх дітей, а лише тих, рівень психофізичного розвитку яких відповідає віку або близький до нього.

Освітня інклюзія, розвиток та становлення якої відбувається в межах соціальної моделі інвалідності, в дусі гуманістичної педагогіки сьогодення визнає цінність кожної дитини, незалежно від особливостей її розвитку. Тому інклюзивна освіта не просто визнає право кожного на навчання в загальноосвітньому навчальному закладі за місцем проживання, а передбачає створення можливостей для реалізації цього права. За умов інклюзії, на відміну від інтеграції, дитина з порушенням здоров'я не повинна бути обов'язково «готовою» до навчання. Як зазначалося вище, вона не співвідноситься з проблемою, розв'язання якої пов'язане з перебуванням у спеціальних навчальних закладах. Навпаки, суспільство породжує проблеми та перешкоди в навчанні такої дитини, створюючи недосконалу систему освіти, що не здатна задовольнити різноманітні потреби всіх учнів на рівні навчальних закладів загального типу. Відтак сама система освіти має змінитися, переглянути свої ціннісні установки, стати більш гнучкою, здатною

до забезпечення в навчанні рівних можливостей усіх людей. Як зазначає Б. Андікян, перехід від інтеграції до інклюзії означає досягнення нового рівня освітнього процесу. Так, діти не лише об'єднані в єдине ціле (від «to integrate» – «об'єднувати в єдине ціле»), а й включені в суспільство, є його частиною («to include» – «містити», «включати») [1, 57].

На думку Є. Ковальова, поняття «інклюзія» та «інтеграція» характеризують різний рівень входження дітей з обмеженими можливостями здоров'я в освітню систему. За умов інклюзії у ставленні до учасників навчального процесу відбувається зміщення акцентів у бік гуманізації та виховної і соціальної спрямованості навчання. Інтеграція, як стверджує науковець, радше є освітньою технологією, а інклюзія – соціокультурною [2, 27–28].

У руслі вищезгаданих міркувань зазначимо, що «інтеграція» передбачає спільне навчання здорових дітей та дітей з особливостями розвитку, при чому останні мають пристосовуватися до незмінних усталених умов навчального закладу. Натомість «інклюзія» означає суттєву реорганізацію освітньої системи з метою задоволення потреб усіх без винятку учнів. А. Колупаєва наголошує: «Не особистість має прилаштовуватися до суспільних, соціальних, економічних стосунків, а навпаки – суспільство має створити умови для задоволення особливих потреб кожної особистості» [3, 15]. Зауважимо, що остання думка є доволі поширеною в наукових колах. Отже, зважаючи на наведені аргументи, можна стверджувати, що обсяги понять «інтеграція» та «інклюзія» перетинаються.

Третя позиція дослідників щодо співвідношення понять «інтеграція» та «інклюзія» стосується розуміння інклюзії як часткового випадку інтеграції. Так, М. Малофєєв та Н. Шматко виокремлюють чотири можливих моделі інтеграції: постійну повну інтеграцію, постійну неповну, постійну часткову, тимчасову часткову та епізодичну [5, 71]. Зокрема, повна інтеграція, як форма навчання, рекомендована тим дітям, які за рівнем психофізичного розвитку відповідають віковій нормі і психологічно готові до спільного навчання зі здоровими однолітками. Інклюзію співвідносять саме з повною інтеграцією, про що стверджує І. Хафізулліна [7, 26]. Однак, із нашого погляду, такий підхід дещо обмежений. Словосполучення «повна інтеграція» не розкриває сутності поняття «інклюзія» і тому не відповідає йому. Це радше класифікація моделей інтегрованого навчання за часом спільного перебування дітей з обмеженими можливостями здоров'я та їх здорових однолітків. Проте неправомірним, на нашу думку, є ототожнення інклюзії та інтеграції, нехай навіть «повної».

Висновки. Отже, питання щодо співвідношення понять «інтеграція» та «інклюзія» залишається предметом наукових дискусій. Кожна з позицій має своє раціональне зерно. В основу розбіжностей між ними покладено різне розуміння самого терміна «інтеграція». Деякі науковці ототожнюють

досліджувані поняття, що, на наш погляд, не є доцільним. Кожне з окреслених понять має низку особливостей, не характерних для іншого. Тому найбільш переконливою, на наш погляд, є думка щодо розуміння інтеграції та інклюзії як двох закономірних етапів розвитку освіти, що мають як спільні риси, так і відмінності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андикян Б. Д. Инклюзивное образование : особенности и тенденции развития / Б. Д. Андикян // Вестник Московского государственного гуманитарно-экономического института. – 2012. – № 2. – С. 56–62.

2. Ковалев Е. В. Образовательная интеграция (инклюзия) как закономерный этап развития системы образования / Е. В. Ковалев, М. С. Староверова // Инклюзивное образование. – Выпуск1. – М. : Центр «Школьная книга», 2010. – С. 26–36.

3. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта : реалії та перспективи : монографія / А. А. Колупаєва. – К. : «Самміт-Книга», 2009. – 272 с.

4. Леонгард Э. И. Инклюзивное образование в различных условиях интеграции / Э. И. Леонгард, Н. А. Краснова, Н. Т. Пирожник, М. С. Прудникова // Инклюзивное образование. – Выпуск 1. – М. : Центр «Школьная книга», 2010. – С. 139–149.

5. Малофеев Н. Н. Базовые модели интегрированного обучения / Н. Н. Малофеев, Н. Д. Шматко // Дефектология. – 2008. – № 1. – С. 71–78.

6. Назарова Н. М. Теоретические и методологические основы образовательной интеграции / Н. М. Назарова // Инклюзивное образование : методология, практика, технологии : материалы Международ. научн.-практ. конф. (20–22 июня 2011 г.). – М., 2011. – С. 7–9.

7. Хафизуллина И. Н. Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки : дис. … канд. пед. наук : 13.00.08 / Хафизуллина Ильмира Наильевна. – Астрахань, 2008. – 213 с.

8. Чигрина А. Я. Инклюзивное образование детей-инвалидов с тяжелыми физическими нарушениями как фактор социальной интеграции : дис. … канд. социол. наук : 22.00.04 / Чигрина Анна Яковлевна. – Нижний Новгород, 2011. – 147 с.

9. Ярская-Смирнова Е. Р. Социальная работа с инвалидами : учеб. пособие. Издание 2-е, переработанное и дополненное / Е. Р. Ярская-Смирнова, Э. К. Наберушкина. – Снкт-Петербург : Изд-во «Питер», 2004. – 316 с.

РЕЗЮМЕ

Польгун Е. В. Интеграция и инклюзия: разные подходы к решению одной проблемы.

В статье обоснована необходимость уточнения понятий «интеграция» и «инклюзия», являющихся сложными и многозначными. Определена сущность указанных понятий. Установлено, что они имеют как общие, так и отличительные черты. Рассмотрены разные мнения ученых об определении соотношения указанных понятий. Выделены три основных подхода к решению очерченной проблемы. Выяснено, что инклюзию рассматривают как более широкий процесс интеграции, как этап в развитии образования, как частный случай интеграции. Приведены аргументы о неправомерности отождествления исследуемых понятий.

***Ключевые слова**: интеграция, инклюзия, понятие, личность с ограниченными возможностями, учебный процесс.*

SUMMARY

Polgun K. Integration and Inclusion: different approaches to solving one problem.

The article emphasizes the need to clarify the concepts of «integration» and «inclusion» considering their complexity and diversity. The essence of these concepts is defined. It has been found out that the most commonly used is determination of educational integration as a process and result of creating opportunities for students with learning impairments in regular secondary schools. It is shown that the concepts of «integration» and «inclusion» have both common and distinctive features. Different positions of scientists as for determining the correlation of the defined concepts are considered.

Three main approaches to solving the definite problem are separated. It has been shown that the inclusion is seen as a wider process of integration which involves raising the level of access to education for all citizens through the creation of appropriate conditions to meet the diverse educational needs of all students at educational institutions of common type. It has been revealed that another position of scientists is related to understanding the inclusion as a stage in the development of education.

The «integration» is indicated to involve joint training of healthy children and children with special needs, with the latter have to adapt to constant conditions established at the institution, while «inclusion» means a significant reorganization of the educational system to meet the needs of all students without exception.

It has been established that the third position of researchers on correlation between «integration» and «inclusion» refers to understanding inclusion as a particular case of integration. Inclusion is correlated with full integration. Among the arguments over the legitimacy of the identification of the concepts explored is mismatch of the phrase «full integration» to the essence of the concept of «inclusion».

It has been concluded that each of the reviewed scientific positions on the problem of the nature and interrelation of the concepts of «integration» and «inclusion» has its merit. The basis of differences between them is in different understanding of the term «integration». The most convincing opinion is recognized to be the one on understanding of integration and inclusion as two appropriate stages of education with both similarities and differences.

***Key words**: integration, inclusion, concept, person with disabilities, educational process.*

УДК 374.7

С. М. Прийма
Мелітопольський державний педагогічний
університет ім. Б. Хмельницького

МОДЕЛЮВАННЯ ВІДКРИТОЇ ОСВІТИ ДОРОСЛИХ ЯК СИСТЕМИ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ ДИНАМІКИ

У статті розкрито потенціал моделювання динаміки соціокультурних об’єктів і процесів як ефективного способу вивчення соціокультурної реальності на сучасному етапі розвитку людської цивілізації. Показано, що моделювання динаміки соціокультурних явищ дозволяє суттєво поглибити розуміння поведінки такого роду систем у процесі їх проектування і функціонування в умовах становлення й розвитку суспільств знань. Доведено, що відкрита освіта дорослих є системою соціокультурної динаміки «процесуальної» природи. Найбільш ефективною стратегією управління системами соціокультурної динаміки вбачається аттрактивний менеджмент, сутність якого полягає в керуванні метою-аттрактором як способом управління «точками росту» самоорганізації динамічних систем. Моделювання динаміки

соціокультурних систем «процесуальної» природи дозволяє суттєво поглибити розуміння їх поведінки. У роботі наведені моделі, що описують процеси соціокультурної динаміки. Зроблено висновок про те, що модель логістичної еволюції дозволяє найбільш точно описати поведінку соціокультурних процесів.

Ключові слова: *соціокультурна динаміка, відкрита освіта дорослих, аттрактор, аттрактивний менеджмент, моделювання, логістична модель, модель логістичної еволюції.*

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку людської цивілізації та становлення суспільств знань характеризується зростаючою невизначеністю життєвих ситуацій, поліваріативністю й еврістичністю гіпотетичних рішень, для яких одержаних один раз знань, умінь і навичок недостатньо. Суспільства знань потребують такої організації освіти, яка б забезпечила підтримку індивідуальних освітніх траєкторій, сприяла б ідентифікації цих траєкторій, розвиткові здатності людини «включатися» в освітній процес упродовж всього життя. Подолати орієнтацію традиційних освітніх систем на енциклопедичність освіти, надмірну перевантаженість інформаційним і фактологічним матеріалом, який далеко не завжди пов’язаний із дійсними запитами й потребами особистості та суспільства, можливо лише за умови переходу до відкритої освіти як парадигми суспільств знань, головною метою якої є підготовка особистості до успішної діяльності в суспільних і професійних сферах життя суспільства в умовах трансформації людської цивілізації.

Усе вищесказане зумовлює не просто модернізацію національної системи освіти, яка з ресурсу суспільного розвитку, що відповідав би викликам глобальної цивілізації XXI сторіччя, перетворилася на суспільний інститут, що діє всупереч інтересам відкритого суспільства загалом і особистості зокрема, а глибинне її реформування, зміну всієї освітньої парадигми.

Одним із цивілізаційних викликів, що постає перед національною системою освіти, яка, зберігаючи риси й особливості освітньої системи, що лишилася ще з радянських часів і орієнтувалася на інші, ніж у сучасних умовах, вимоги до людських якостей, перш за все – для включення в соціальну ситуацію з однозначними схемами поведінки й однозначно визначеним майбутнім, є тенденція до розширення можливостей особистості для отримання освіти упродовж всього життя, до підвищення рівня доступності та відкритості освіти в умовах становлення й розвитку суспільств знань. Вирішення вказаного завдання призводить до розуміння необхідності дослідження такого феномену, як відкрита освіта дорослих та пошук методологічного апарату виявлення й обґрунтування механізмів її динаміки.

Отже, дослідження відкритої освіти як складної нелінійної системи соціокультурної динаміки «процесуальної» природи та обґрунтування механізмів її проектування і функціонування в умовах становлення й розвитку суспільств знань є актуальним і вчасним науковим завданням.

Аналіз актуальних досліджень. Вивченню окремих питань теорії і практики побудови суспільств знань, становленню та розвитку відкритої освіти присвячені дослідження вітчизняних (Ю. Богачков, В. Биков, О. Висоцька, В. Гравіт, А. Іщенко, В. Кухаренко, В. Олійник, О. Овчарук, П. Круть, М. Романенко, С. Терепищий, В. Яковець та ін.) і зарубіжних (А. Марон, Л. Монахова, А. Попов, К. Лінч, Т. Іійоа, В. Кумар, Н. Луман та ін.) учених. Сутність, ідеї та головні тенденції відкритої освіти на сучасному етапі розвитку людської цивілізації розкриті в науковій праці [3]. Науковці А. Марон і Л. Монахова досліджували особливості та функції відкритої освіти дорослих, її змістово-технологічний і кваліметричний аспекти [5]. У монографії [2] із системних позицій розкриваються основи теорії моделювання організаційних систем відкритої освіти на основі аналізу сучасних підходів та інструментів розвитку системи освіти й визначеного теоретико-методологічного апарату системного подання та дослідження організаційних систем; представлені моделі організаційних систем відкритої освіти, аналізуються особливості їх будови, проектування, реалізації і впровадження.

Освіта дорослих стала предметом дослідження у працях зарубіжних і вітчизняних науковців, зокрема С. Вершловського, В. Гаргай, А. Даринського, С. Змєйова, Ю. Укке, М. Ноулза, Ф. Пеггелера, Л. Сігаєвої, Р. Сміта, П. Джарвіса, Л. Туроса, І. Фольварочного.

Моделювання систем соціокультурної динаміки представлено роботами вітчизняних і зарубіжних учених, зокрема Л. Бахвалова [1], І. Мелик-Гайказян [6], Ю. Плотинського [9], В. Райцина [10], Д. Хусаінова, І. Харченка, А. Шатирка [12] та ін. Проте дослідження процесу моделювання відкритої освіти дорослих як системи соціокультурної динаміки не знайшло відображення в роботах указаних авторів.

Отже, **метою статті** є дослідження процесу моделювання відкритої освіти дорослих як системи соціокультурної динаміки та вибір моделей її поведінки.

Робота підготовлена відповідно до тематичного плану наукових досліджень Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького (проект фундаментального дослідження за рахунок видатків Державного бюджету «Людиновимірність гармонізації культурно-освітнього простору майбутніх педагогів» ДР № 0113U000293, індивідуальний розділ – «Теоретико-методологічні засади проектування і функціонування систем відкритої освіти дорослих в Україні»).

Виклад основного матеріалу. Феномен відкритості, у тому числі й відкритості освіти, її культурно-освітнього простору, пов’язаний із новим уявленням про сучасну наукову картину світу і способами пізнання при переході науки до постнекласичної стадії свого розвитку. Як справедливо відзначено в роботі [8, 76], якщо класична наука для вивчення вибирала ті ситуації, які складали її вихідні положення (лінійність, рівновагу,

зворотність тощо), то постнекласична перейшла до вивчення нового типу об'єктів – самоорганізовуючих та саморозвиваючих систем. Результати вивчення складних систем, що здатні до самоорганізації, призвели до радикальної трансформації механістичних уявлень про природу, передусім, про закритість та ізоляцію таких систем [8, 76].

Традиційна наука й освіта, що поєднали класичні і некласичні підходи, на сучасному етапі цивілізаційного розвитку стали неспроможними адекватно пояснити швидкоплинність і динамізм процесів суспільного життя. Необхідність формувати особистість, здатну до сприйняття та творення змін як природної умови, вимагає переходу до постнекласичної методології й постнекласичної освіти. Такою освітою в умовах становлення і розвитку відкритих суспільств знання вбачається відкрита освіта з її відкритим культурно-освітнім простором. Саме відкрита освіта, інтегруючи в собі все найцінніше, що виробила наука, відображаючи дійсно гуманістичну спрямованість освітнього процесу, є домінантою цивілізаційного розвитку суспільства [8, 78].

За справедливим твердженням дослідниці Т. Костіної, відкрита освіта – це можливість подолання орієнтації традиційних освітніх технологій на енциклопедичність освіти, зайву перевантаженість інформаційним і фактологічним матеріалом, що далеко не завжди пов'язаний із дійсними запитами і потребами особистості й суспільства. Головною метою відкритої освіти, продовжує дослідник, є підготовка особистості до успішної діяльності в суспільній і професійній сферах в умовах переходу людської цивілізації на новий етап розвитку [4, 7], що набуває особливої актуальності в умовах становлення суспільств знань.

Як зазначає дослідник Л. Онокой, сьогодні відкриту освіту розуміють по-різному: як відкриту соціальну систему, яка адекватно реагує на зміну освітніх потреб особистості; як соціальний інститут, що регулює вільний доступ до наукової інформації та освоєння комплексу професійних знань протягом усього життя; як освіту, що забезпечує варіативний вибір форм і методів навчання [7, 3]. Сама ж дослідниця надає визначення відкритій освіті як соціальному інституту, що регулює процеси соціалізації особистості, її навчання й виховання на основі самостійного і активного вибору напрямів, форм і методів освітньої діяльності [7, 5].

Таким чином, відкрита освіта – це принципово нова освітня парадигма суспільств знань, водночас стратегія й тактика відносин і взаємодії користувачів і виробників освітніх послуг в умовах ринкових відносин, вільного цивілізаційного вибору пріоритетів і дій, в основі якої лежить відкритість як принцип гармонізації культурно-освітнього простору.

Як і будь-яка соціокультурна система, відкрита освіта з її відкритим культурно-освітнім простором за своєю природою є складною, відкритою, нелінійною і неврівноваженою системою. Елементи цієї системи здатні до

самоорганізації, чуттєві до випадкових порушень сталого стану, здатні самовільно змінювати сценарії поведінки. За таких умов відомі методи і прийоми управління, на зразок методу спроб і помилок, вже не спрацьовують, а управління будується на основі знання про те, що взагалі можна здійснити в даному середовищі. Таким складним самоорганізованим соціокультурним системам неможливо нав'язати шляхи їх розвитку. З іншого боку, самі ці системи далеко не завжди обирають найкращий шлях. Проте, навіть незначними зусиллями можна досягти бажаного результату. Для цього необхідно розуміти «механізми» самоорганізації, на методологічному рівні повинні бути вироблені способи для того, щоб: 1) відслідковувати тенденції динаміки системи, яка піддана управлінню та 2) визначення можливості параметрів середовища, в якому функціонує система.

Слід зазначити, що дослідники виділяють два підходи в управлінні динамікою соціокультурних систем. Перший підхід – управління поведінкою самоорганізуючих систем для досягнення цілей, на нашу думку, менш придатний для аналізу складних самоорганізованих систем соціокультурної динаміки.

В основі другого підходу лежить управління метою як способом викликати позитивну динаміку складної системи, що вбачається більш перспективним. Зазначимо, що поняття «мета» є очевидним, якщо йдеться про усвідомлене цілепокладання. Якщо ж проблема цілепокладання пов'язана з самоорганізуючими системами, то такого чіткого усвідомлення взагалі не може бути (неживі системи) або більшістю не усвідомлюється (реальні соціокультурні системи). За таких умов мету можна реалізувати як вихід на аттрактор, що забезпечує подальший сталий розвиток.

Під аттрактором у нелінійній динаміці розуміють ті можливі майбутні стани системи, в один з яких «попадає» система через певний час. У просторі станів існують локуси, в одному з яких і знаходиться майбутнє системи. У класичних уявленнях це поняття є синонімом стійкості й відтворенності – виходу в кінцевому рахунку на необхідний результат за будь-яких початкових умов.

Це і є аттрактивний менеджмент як найбільш вдала стратегія управління цілями в якості ефективного способу управління «точками росту» самоорганізуючих складних систем. Аттрактивний менеджмент – стратегія управління майбутнім, що притягує сьогодення. Завдання аттрактивного менеджменту полягає в навчанні організувати майбутнє, створюючи в теперішньому аттрактор майбутнього, який «притягне» теперішнє.

Дослідженню аттракторів та аттрактивного менеджменту присвячені роботи І. Пригожина, С. Курдюмова, І. Мелик-Гайказян та ін. На думку науковців, аттрактори слід поділяти на «дивні» аттрактори і «структури-аттрактори». У «дивного» аттрактора фазовий портрет представляє деяку обмежену область рішень, натомість «структури-аттрактори» виступають в

якості реальних структур у відкритих нелінійних середовищах, на які виходять процеси еволюції. Іншими словами – майбутнє системи може бути будь-яким («привабливий» хаос за І. Пригожиним) або мати суворо визначену кількість різних варіантів, причому спектр цього «різного» визначається властивостями середовища («структури-аттрактори» за С. Курдюмовим). Представниками школи І. Пригожина досліджено аттрактори з фрактальними розмінностями – «дивні» аттрактори, що дозволяють переносити результати дослідження їх властивостей з «простору форм на простір поведінки об'єктів у часі». Школа С. Курдюмова дослідила структури-аттрактори, реальні стійкі стани нелінійного середовища, властивостями якого характеризується й суспільство як соціокультурна система.

У принципі, обидва підходи до класифікації аттракторів мають право на існування, адже аттрактор – «привабливий» хаос – це асимптотично віддалена мета системи, а структури-аттрактори – це прогностичні цілі системи. І хоча встановлення кількісних параметрів, на підставі яких стає можливим відслідковування тенденцій динаміки соціокультурних систем, зокрема відкритого культурно-освітнього простору, актуалізує розробку методології кількісних вимірів освітньої системи, все таки аттрактивний менеджмент, що керує метою як способом управління «точками росту» самоорганізації освітньої системи, вбачається набагато ефективнішим.

Аттрактивний менеджмент висуває нові вимоги до вивчення систем соціокультурної динаміки. Серед головних завдань дослідження таких систем слід виділити пізнання сутності конкретного явища чи процесу; визначення його місця в системі соціальних відносин суспільства і його основні характеристики; побудову моделі, яка б адекватно відтворювала співвідношення й динаміку найважливіших процесів та їх роль у житті суспільства або його окремих соціальних груп; здійснення за розробленою моделлю прогнозу змін соціокультурної динаміки у випадку проведення конкретних соціальних заходів. Інструментом дослідження соціокультурних явищ чи процесів, на нашу думку, може стати моделювання.

Під моделюванням соціокультурних об'єктів будемо розуміти метод дослідження соціокультурних явищ і процесів на їх моделях, тобто опосередковане вивчення соціокультурних об'єктів, у процесі якого вони відтворюються у вигляді допоміжної системи – моделі (моделей), що заміщує в пізнавальному процесі оригінал і дозволяє отримати нове знання про предмет дослідження.

На думку Л. Бахвалова, доцільно виділяти наступні види моделювання і, відповідно, види моделей: концептуальне моделювання, фізичне моделювання, структурно-функціональне моделювання, математичне моделювання, імітаційне моделювання та комп'ютерне моделювання [1, 32]. Дослідники Д. Хусаінов, І. Харченко, А. Шатирко розрізняють структурну й функціональну моделі [12, 8]. Структурна модель із деякою точністю імітує

внутрішню будову об'єкта. При її побудові структуру об'єкта спрощують. У результаті модель повторює поведінку об'єкта на певній множині вхідних впливів. Для побудови функціональної моделі використовують результати спостережень за об'єктом, що моделюється в різних ситуаціях за різних впливів. Структуру об'єкта при цьому не аналізують.

Слід зазначити, що структурна та функціональна моделі мають переваги й недоліки. Функціональну модель зазвичай побудувати легше, але вона може втратити адекватність за межами області експериментального дослідження. Натомість, складніший структурний підхід дозволяє створити модель, що залишиться адекватною в багатьох ситуаціях.

Дослідник В. Райцин виділяє наступні види моделей, що використовуються для дослідження соціальних процесів: стохастичні і детерміновані, структурні і функціональні, однофакторні і багатофакторні та статичні і динамічні. Конкретна модель при цьому може поєднувати в собі ознаки з кожної групи моделей. Зокрема, модель може бути стохастичною, функціональною, багатофакторною і динамічною або детермінованою, статичною, структурною і однофакторною [10, 11–12].

У власному дослідженні відкритої освіти дорослих як системи соціокультурної динаміки приймемо класифікацію Ю. Плотинського [9, 89]. Вказана класифікація дозволяє розкрити зміст етапів моделювання. Формуючи *когнітивну модель*, дослідник намагається відповісти на певні конкретні питання, і тому від нескінченно складної реальності відсікається все непотрібне з метою одержання більш компактного і лаконічного опису об'єкта. Наступний етап моделювання – побудова *змістової моделі*. Саме змістова модель дозволяє отримати нову інформацію про поведінку об'єкта, виявити взаємозв'язки та закономірності, яких не вдалося виявити з використанням інших методів аналізу. При цьому слід зауважити, що змістова модель за функціональною ознакою поділяється на *описову*, *пояснювальну* і *прогностичну*. *Концептуальною* моделлю називається змістова модель, у формулюванні якої використовуються теоретичні концепти й конструкти даної предметної області, та чи інша концепція або точка зору. Розробка концептуальної моделі являє собою певний рівень абстракції на шляху від попереднього опису об'єкта до його формальної моделі. Виділяють три види концептуальних моделей: *логіко-семантичні*, *структурно-функціональні* і *причино-наслідкові*.

Формальна модель дозволяє зрозуміти сутність досліджуваних об'єктів чи явищ, виявити основні взаємозв'язки й закономірності, зрозуміти особливості поведінки, отримати нові, часто неочевидні висновки. Результати формального моделювання використовуються для уточнення змістової, і головне, когнітивної моделей.

Загальна класифікація моделей Ю. Плотинського представлена на

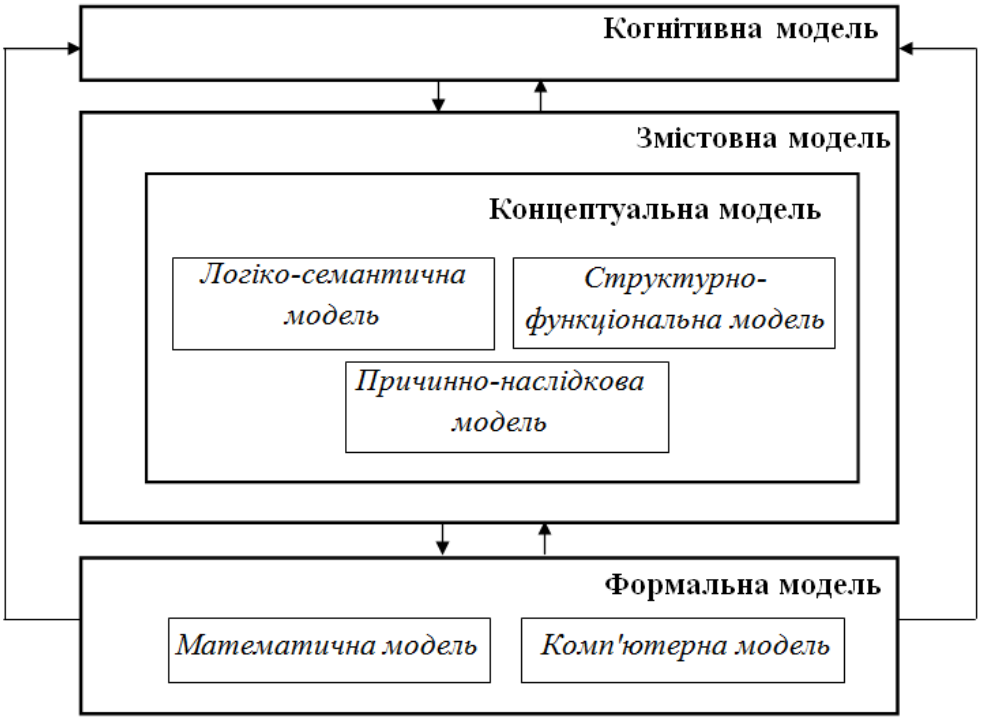

Рис 1. Класифікація моделей соціокультурних процесів (за Ю. Плотинським)

Проте, відкрита освіта дорослих є динамічною соціокультурною системою «процесуальної» природи. З урахуванням сказаного вважаємо за доцільне розглянути основні положення моделювання саме соціокультурних процесів.

Під соціокультурними процесами будемо розуміти послідовну зміну станів соціокультурної системи. Слідуючи висновкам, наведеним у роботі [11, 21], будемо розділяти за особливостями динаміки соціокультурних процесів *соціокультурний процес функціонування* (процес, що забезпечує відтворення якісного стану об’єкта) та *соціокультурний процес розвитку* (процес, що забезпечує перехід об’єкта до якісно нового стану, при цьому розвиток може бути прогресивним і регресивним, еволюційним і революційним).

Зазначимо, що соціокультурна система має свій життєвий цикл, який може бути розбитий на етапи, стадії і фази еволюції. Як зазначає дослідник Ю. Плотинський, чергування фаз розвитку системи в динамічних соціокультурних об’єктах і явищах називають *системним часом* [9, 112]. З метою дослідження відкритої освіти з її культурно-освітнім простором як системи соціокультурної динаміки скористаємося різновидом такої комп’ютерної моделі, як графік. На осі абсцис графіку доцільно відкладати час (t), а на осі ординат значення факторів, характеристик чи змінних, що описують соціокультурну динаміку (F). Звичайно, дослідження соціокультурних процесів передбачає аналіз не тільки зміни абсолютних значень показника F, а й відслідковування швидкості динаміки, тобто

необхідно дослідити не тільки функцію F(t), а й її похідну. Слід зауважити, що показник F не обов'язково повинен бути кількісним показником – багато змінних, що характеризують соціокультурну динаміку, є якісними показниками, наприклад, експертні оцінки.

Процеси соціокультурної динаміки можна описати різними видами траєкторій росту і спадання: лінійною, експоненціальною, логарифмічною тощо. Зрозуміло, що більшість реальних соціокультурних процесів не можуть рости до нескінченності. Необхідно враховувати обмеженість ресурсів, що призводить до поступового зниження темпу росту й повної зупинки. Наявність так званих точок насичення описується моделями двох типів: модель насичення без точки згину (рис. 2) і модель з логарифмічною траєкторією (рис. 3).

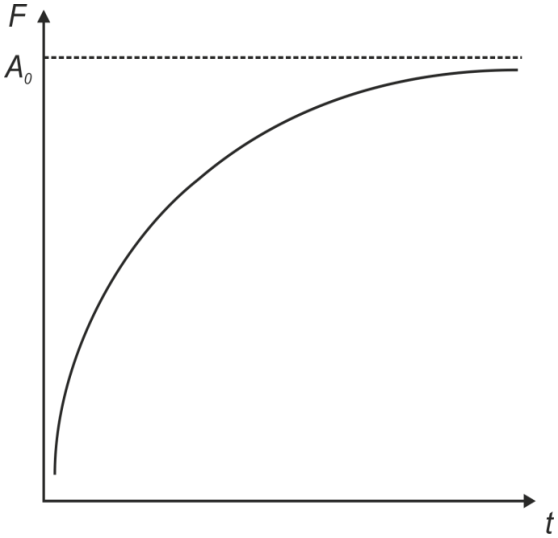

Рис. 2. Модель насичення без точки згину

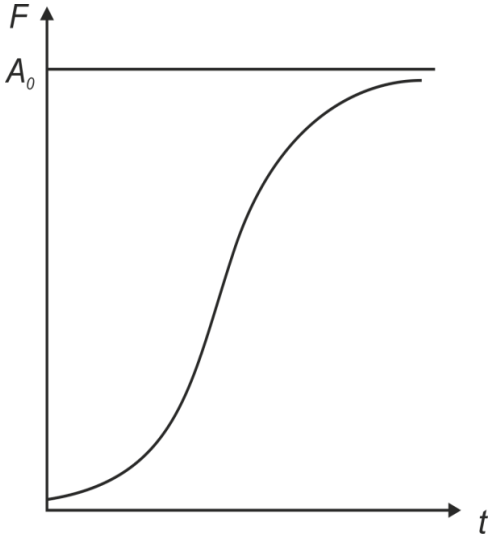

Рис. 3. Модель з логарифмічною траєкторією

Як зазначає дослідник Ю. Плотинський, динаміку багатьох соціокультурних процесів відображає саме модель з логістичною траєкторією (S-траєкторія) [9, 115]. Такі процеси характеризуються незначним ростом на початку. Потім під впливом певних факторів динаміка зростає. Це відбувається до тих пір, поки траєкторія не дійде до так званої точки перегину, за якою темп знижується. На цьому етапі відбувається стабілізація процесу, показники якого не перевищують максимально можливе значення A_0.

У якості моделі для дослідження такої соціокультурної системи, як відкрита освіта скористаємося логістичною моделлю (S-траєкторія). Справа в тому, що динаміка росту, розвитку й поширення більшості соціокультурних процесів підпорядковується логістичному закону. У його основі покладено розуміння того, що всі ресурси соціокультурної системи обмежені. Позиціонуючи цю тезу на відкриту освіту з її культурно-освітнім простором відзначимо, що таким ресурсом є так званий об'єм сегменту

ринку, можливості цільової групи. Одним із головних факторів, що визначає темп динаміки відкритої освіти як соціокультурного процесу є міжособистісне спілкування між прибічниками ідеї відкритої освіти і тими, хто обережно до неї ставиться або взагалі нічого не чув про неї. Якщо позначити кількість людей, що прийняли ідею відкритості освіти на момент часу t за y_t, то кількість людей, яких ще потенційно можна охопити цією ідеєю відповідатиме N - y_t , де N – ємність ринку, максимальна кількість людей, що потребує залучення в систему відкритої освіти. З указаного випливає, що приріст числа прибічників відкритої освіти пропорційний кількості зустрічей між прибічниками й тими, хто сумнівається. Кількість таких зустрічей становить y_t (N - y_t). Формалізація вказаних припущень дозволяє вивести таке рівняння:

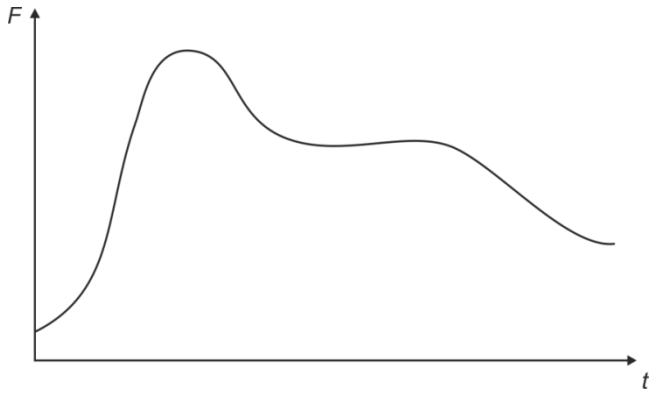

Рис. 4. Модель «життєвого циклу»

$y_t - y_{t-1} = a\ y_{t-1}\ (N - y_{t-1})$, де а – коефіцієнт пропорційності. Таке рівняння називається логістичним, а його рішенням буде логістична функція. Якщо взяти похідну від S-подібної функції, то можна отримати функцію, що відображає динаміку того чи іншого процесу в певний момент часу. Така модель відповідає моделі життєвого циклу (рис. 4).

Соціокультурні процеси, що представлені як множина альтернатив, вибір між якими здійснюється інтелектом і волею особистості, вимагають пошуку нових більш складних форм і моделей причинності, іноді, здавалося би, випадкових, проте таких, що піддаються поясненню з позицій синергетики. Зокрема й через розуміння поняття біфуркації, що описує процес переходу поступових кількісних змін керуючих параметрів у якісні зміни стану системи на основі вибору. Такий процес можна продемонструвати графіком на рис. 5.

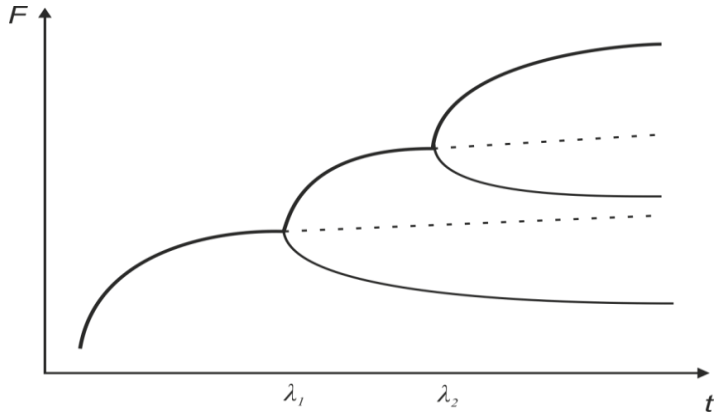

Рис. 5. Біфуркаційна модель

Наведена модель акцентує увагу на аспектах реальності, що найбільш характерні для сучасної стадії прискореної соціокультурної динаміки: нестійкості, нерівновазі, нелінійності. Саме вказана модель наочно демонструє, що навіть незначні зміни «на вході» системи можуть привести до непередбачуваних наслідків. У момент, коли система досягає точки біфуркації, подальший детерміністичний опис її розвитку стає неможливим. Флуктуація спонукає систему обрати певну гілку еволюції.

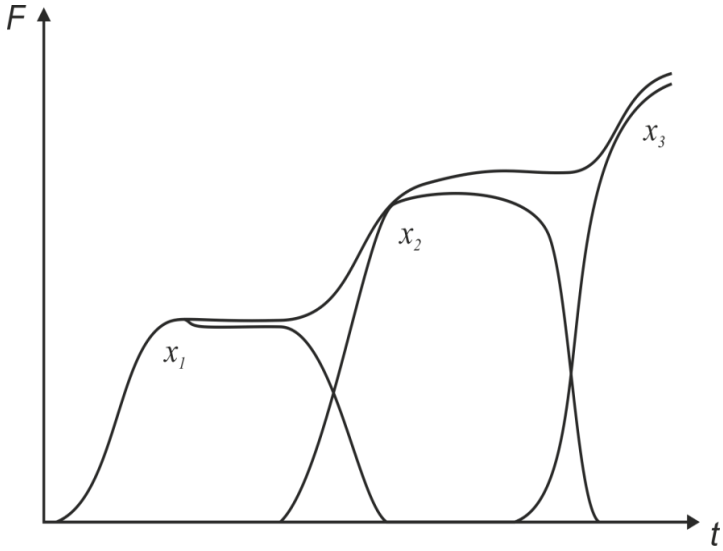

Рис. 6. Модель логістичної еволюції

Як було зазначено раніше, вказані процеси можуть бути описані за допомогою моделі, що базується на логістичному рівнянні. Проте, правильніше використовувати модель логістичної еволюції (рис. 6).

Вказана модель логістичної еволюції наочно демонструє процес заміщення сукупністю/множиною об’єктів виду x_2 еволюційної ніші, відвойованої в сукупності x_1, коли остання перестала задовольняти вимогам ніші. З часом «здатність» втримувати позиції на своєму щаблі еволюції в об’єктів множини x_2 послаблюється і на зміну їм виходять об’єкти множини x_3 тощо.

Перехід з одного стану рівноваги в інший у більшості випадків супроводжується виникненням нестабільності, хаотичного коливання. Цей стан може інтерпретуватися як випадковий пошук рівноважного стану системи, що опинилася в ситуації, коли зростаючі потреби вже не можуть бути реалізовані в межах існуючої ніші, так званий порядок через хаос (рис. 7).

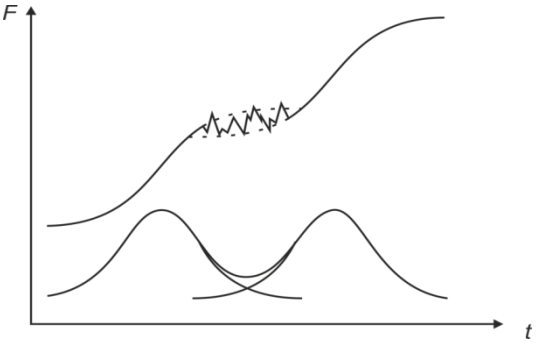

Рис. 7. Модель «порядок через хаос»

У стані хаосу поведінка системи непередбачувана, прослідкувати задану траєкторію на тривалому часовому інтервалі і тим більше визначити конкретний майбутній стан неможливо. Однак усереднена ймовірнісна траєкторія все таки може бути прогнозована. І тут слід звернутися до згадуваних вище аттракторів.

Аттрактори, що визначають хаотичну поведінку системи, в більшості випадків займають обмежену область фазового простору. Ось чому, незважаючи на те, що траєкторії «розбігаються» з експоненціальною швидкістю, вийти за межі аттрактору вони не можуть. Відповідно, встановлення меж області хаосу дозволяє визначити поведінку системи (рис. 8). Знаючи це і враховуючи чуттєвість соціокультурних систем, можна за допомогою досить незначних, але точних і своєчасних впливів вивести систему зі стану нестабільності та перейти до стабільних траєкторій розвитку. Аналіз соціокультурної динаміки через моделі логістичної еволюції дозволяє краще зрозуміти природу соціокультурних процесів, особливо ситуацій, коли незначні причини породжують колосальні наслідки.

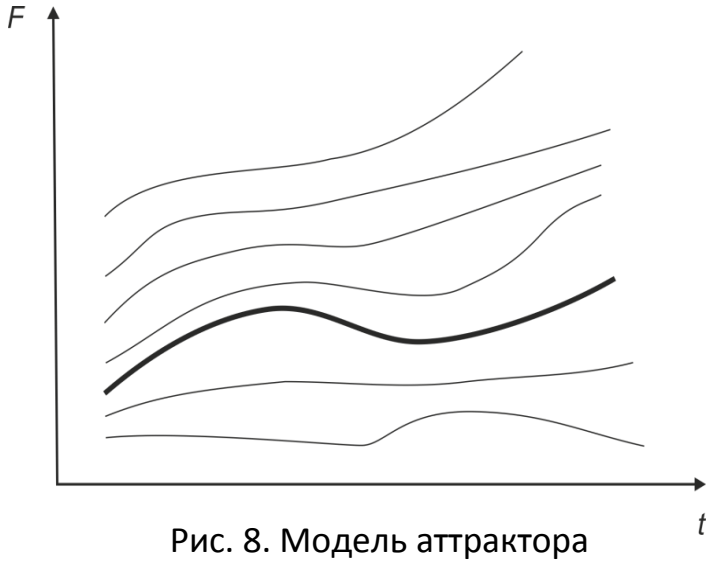

Рис. 8. Модель аттрактора соціокультурної динаміки

Відносно предмету нашого дослідження вказана модель логістичної еволюції показує етапи розвитку відкритої освіти з її культурно-освітнім простором – від кореспондентської освіти на початку XX ст. до систем дистанційного навчання кінця XX ст. – початку XXI ст. У стадії стабільності, насиченості, під впливом інновацій система відкритої освіти потрапляє у смугу хаосу й переходить на якісно новий рівноважний стан. Неважко проаналізувати вказану модель і дійти висновку, що невдовзі відбудеться «насичення» ринку освітніх послуг і на зміну системам дистанційного навчання прийдуть принципово нові організаційні системи відкритої освіти.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, моделювання динаміки соціокультурних об’єктів і процесів, до яких відноситься відкрита освіта дорослих з її культурно-освітнім простором, є ефективним способом вивчення соціокультурної реальності взагалі. При цьому моделювання динаміки соціокультурних явищ дозволяє суттєво поглибити розуміння поведінки такого роду систем і нерідко спрогнозувати непередбачувані наслідки. У подальших дослідженнях за допомогою моделей логістичної еволюції планується проаналізувати поведінку систем відкритої освіти дорослих на різних етапах їх життєвого циклу та дослідити фактори, що впливають на функціонування такого роду систем соціокультурної динаміки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бахвалов Л. Компьютерное моделирование: долгий путь к сияющим вершинам? / Л. Бахвалов // Компьютерра. – 1997. – № 40. – С. 26–36.

2. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти : монографія / В. Ю. Биков. – К. : Атіка, 2008. – 684 с.

3. Відкрита освіта: колективний розвиток освіти через відкриті технології, відкритий контент і відкрите знання / за ред. Тору Іійосі та М. С. Віджая Кумара / пер. з англ. А. Іщенко, О. Носика. – К. : Наука, 2009. – 256 с.

4. Костина Т. И. Философия открытого образования / Т. И. Костина // Вестник МГАДА. – 2010. – № 2. – С. 3–10.

5. Марон А. Е. Концепция развития открытых систем образования взрослых / А. Е. Марон, Л. Ю. Монахова // Человек и образование. – 2008. – № 1 (14). – С. 75–82.

6. Мелик-Гайказян И. В. Методология моделирования нелинейной динамики сложных систем / И. В. Мелик-Гайказян, М. В. Мелик-Гайказян, В. Ф. Тарасенко. – М. : ФИЗМАТЛИТ, 2001. – 272 с.

7. Онокой Л. С. Открытое образование в современной России: социологическая концепция и модель развития : автореф. дисс. … д-ра социологических наук : спец. 22.00.04 «Социальная структура, социальные институты и процессы» / Л. С. Онокой. – Москва, 2004. – 46 с.

8. Основы открытого образования / [Андреев А. А., Каплан С. Л., Краснова Г. А., Лобачев С. Л., Лупанов К. Ю., Поляков А. А., Скамницкий А. А., Солдаткин В. И.] ; отв. ред. В. И. Солдаткин. – Т. 1. – Российский государственный институт открытого образования. – М. : НИИЦ РАО, 2002. – 676 с.

9. Плотинский Ю. М. Модели социальных процес сов : учебн. пособие для высших учебных заведений / Ю. М. Плотинский. – М. : Логос, 2001. – 296 с.

10. Райцин В. Я. Моделирование социальных процессов : ученик : [пособие дня студентов факультета «Математические методы в экономике»] / В. Я. Райцин. – М. : Экзамен, 2005. – 189 с.

11. Социальные системы. Формализация и компьютерное моделирование : учебное пособие /А. К. Гуц, В. В. Коробицын, А. А. Лаптев, Л. А. Паутова, Ю. В. Фролова. – Омск : Омск.гос.ун-т, 2000. – 160 с.

12. Хусаінов Д. Я. Введення в моделювання динамічних систем : навч. посібник / Д. Я. Хусаінов, І. І. Харченко, А. В. Шатирко. – К. : КНУ імені Тараса Шевченка, 2010. – 128 с.

РЕЗЮМЕ

Прийма С. Н. Моделирование открытого образования взрослых как системы социальной динамики.

В публикации раскрыт потенциал моделирования динамики социокультурных объектов и процессов как эффективный способ изучения социокультурной реальности на современном этапе развития человеческой цивилизации. Показано, что моделирование динамики социокультурних явлений позволяет значительно углубить понимание поведения такого рода систем в процессе их проектирования и функционирования в условиях становления и развития обществ знаний. Доказано, что открытое образование взрослых является системой социокультурной динамики «процедурной» природы. Наиболее эффективной стратегией управления системами социокультурной динамики видится аттрактивный менеджмент, сущность которого заключается в управлении целью-аттрактором как способом управления «точками роста» самоорганизации динамических систем. Моделирование динамики социокультурных систем «процедурной» природы позволяет значительно углубить понимание их поведения. В работе представлены

модели, описывающие процессы социокультурной динамики. Сделан вывод о том, что модель логистической эволюции позволяет наиболее точно описать поведение социокультурных процессов.

Ключевые слова: *социокультурная динамика, открытое образование взрослых, аттрактор, аттрактивный менеджмент, моделирование, логистическая модель, модель логистической эволюции.*

SUMMARY

Pryima S. Modelling the adult open education as the sociocultural dynamics system.

The article reveals the potential of modelling the dynamics of sociocultural objects and processes as the effective means of studying the sociocultural reality at the modern stage of the human civilization development. There has been demonstrated that modelling the dynamics of sociocultural phenomena provides much better understanding of the behaviour of such a type systems in the course of their projecting and functioning under conditions of establishment and development of learning societies. It has been proved that the adult open education is a complex, open and non-linear system of sociocultural dynamics of «processual» nature, the elements of which are capable of self-organization, sensitive to the occasional interruptions in the stable condition, are able to change the behavioural scenarios at their own will. In managing the dynamics of sociocultural systems there are two approaches: the behavior management and goal management. It has been shown that the most effective strategy of managing the systems of sociocultural dynamics is considered to be the attractive management whose main point is to run the goal-attractor as a way of managing «the growing points» of self-organization for dynamic systems. An efficient tool for studying the dynamics of sociocultural systems is modelling. Modelling the dynamics of sociocultural systems of «processual» nature allows gaining a better understanding of their behaviour. It has been demonstrated that the processes of sociocultural dynamics are described by various trajectories of growth and descent (linear, logarithmic, exponential etc.) and can be represented by corresponding models. The conclusion has been drawn that the model of logistic trajectory (S-trajectory) gives a possibility for the most accurate description of the sociocultural processes behavior which are characterized by a slight growth at the beginning, gradual increase until the trajectory reaches the inflexion point and then the tempo decreases. The further development of the logistic model is the logistic evolution model which allows making a research of the phase sequence in the systems development through the sociocultural dynamics. The analysis of the sociocultural dynamics through the logistic evolution models gives a possibility for better understanding the nature of sociocultural processes and especially the situations when inconspicuous reasons cause dramatic consequences.

Key words: *sociocultural dynamics, adult open education, attractor, attractive management, modelling, logistic model, logistic evolution model.*

ЗМІСТ

РОЗДІЛ І. ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Бондаренко В. В. Навчально-методична складова формування професійних компетентностей керівників хореографічних колективів напряму підготовки «фізичне виховання» 3
Ворона В. О. Формування професійної компетентності майбутніх маркетологів на основі міждисциплінарних зв'язків..... 13
Гончаренко В. І. Структура фізичної підготовки висококваліфікованих спортсменок у хокеї на траві в річному макроциклі 20
Клочкова Т. І. Менеджмент ризиків у вищій освіті: характеристика понятійно-термінологічного апарату дослідження 30
Левченко Л. С. Професійна підготовка майбутнього вихователя дошкільного закладу..... 38
Розуменко А. О. Формування в учнів професійно-технічних училищ умінь учитися самостійно у процесі навчання математики..... 49
Столяренко Т. Л. Використання засобів ІКТ у системі підготовки економістів 56

РОЗДІЛ ІІ. ПРОБЛЕМИ ТЕОРІЇ ЗАГАЛЬНОЇ ОСВІТИ

Арефьєв В. Г. Взаємодія методів оцінки біологічного віку хлопчиків-підлітків..... 63
Бєляєва Н. В. Професійно-етичні якості менеджера освітнього закладу як моральні орієнтири його успішної управлінської діяльності 72
Коршевнюк Т. В. Принципи формування сучасного змісту біологічного компонента шкільної природничої освіти 78
Сьома С. О. Нормативне забезпечення діяльності хіміко-біологічних відділень Малої академії наук України**.** 88

РОЗДІЛ ІІІ. ПРОБЛЕМИ ІСТОРІЇ ОСВІТИ ТА ЗАГАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Гавриленко І. І. Фінансово-господарська діяльність А. Макаренка – завідувача трудової колонії ім. М. Горького..... 96
Горбова Н. А. Культурно-антропологічні засади етнопедагогіки в гармонізації освітнього простору: історичний аспект 103
Іванюк Г. І. Диференційований підхід до періодизації соціально-педагогічних засад розвитку сільської школи України..... 113
Кормілець С. В. Військово-прикладна підготовка в кадетських корпусах Російської імперії в XIX– на початку XX століття..... 123
Красуля А. В. Історичні традиції благодійності та актуальний стан фандрейзингової діяльності у вищій освіті України 132
Синишин Л. О. Становлення художньої-промислової освіти Галичини (кінець XIX – перша половина XX століття)..... 144
Юхно О. І. Історіографія дослідження розвитку вищої технічної освіти України у другій половині XX століття 151

РОЗДІЛ IV. ПРОБЛЕМИ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Бєсєдіна А. А. Методологічні засади діяльності європейської мережі шкіл сприяння здоров'ю 159
Бойченко М. А. Організація навчання обдарованих учнів у розширених школах Великобританії 166
Огієнко О. І. Полікультурні засади вищої освіти Великої Британії, США, Канади і Австралії 173
Подолянська Н. О. Основні тенденції розвитку мовної освіти в університетах США 182
Руднєва І. С. Особливості системи освіти в гуманітарних університетах Франції в середині XX ст. 191
Солощенко В. М. Інтерпретація поняття неформальна освіта: погляд німецькомовного суспільства 196
Терьохіна Н. О. Теоретичні й методичні засади неформальної освіти дорослих: американський контекст 203
Холод І. В. Форми педагогічної підтримки обдарованої студентської молоді у Великобританії 209
Шаповалова О. В. Тенденції оновлення змісту й методів професійно-педагогічної підготовки вчителя в умовах управління якістю освітніх послуг 217
Шихненко К. І. Класифікації освітніх змін у педагогічних дослідженнях США 223

РОЗДІЛ V. СОЦІАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ: ІСТОРІЯ ТА СУЧАСНІСТЬ

Варецька О. В. Соціальна компетентність особистості: підходи до визначення сутності 234
Дегтяренко Т. М. Компетенція фахівців як педагогічна проблема впровадження інклюзивної освіти 243
Муляр Н. М. Актуальність та можливості впровадження історичного досвіду морально-етичного виховання в життя сучасної української родини 250
Польгун К. В. Інтеграція та інклюзія: різні підходи до розв'язання однієї проблеми 258
Прийма С. М. Моделювання відкритої освіти дорослих як системи соціокультурної динаміки 263

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ I. ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Бондаренко В. В. Учебно-методическая составляющая формирования профессиональной компетентности руководителей хореографических коллективов направления подготовки «Физическое воспитание». 3
Ворона В. А. Формирование профессиональной компетентности будущих маркетологов на основе междисциплинарных связей..... 13
Гончаренко В. И. Структура физической подготовки высококвалифицированных спортсменок в хоккее на траве в годичного макроцикле. 20
Клочкова Т. И. Менеджмент рисков: характеристика понятийно-терминологического аппарата исследования. 30
Левченко Л. С. Профессиональная подготовка будущего воспитателя дошкольного учреждения. 38
Розуменко А. О. Формирование у учащихся профессионально-технических училищ умений учиться самостоятельно в процессе обучения математике..... 49
Столяренко Т. Л. Использование средств ИКТ в системе подготовки экономистов. 56

РАЗДЕЛ II. ПРОБЛЕМЫ ТЕОРИИ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Арефьев В. Г. Взаимодействие методов оценки биологического возраста мальчиков-подростков**.** 63
Беляева Н. В. Профессионально-этические качества менеджера образовательного учреждения как моральные ориентиры его успешной управленческой деятельности..... 72
Коршевнюк Т. В. Принципы формирования современного содержания биологического компонента школьного естественнонаучного образования 78
Сёма С. А. Нормативное обеспечение деятельности химико-биологических отделений Малой академии наук Украины..... 88

РАЗДЕЛ III. ПРОБЛЕМЫ ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ОБЩЕЙ ПЕДАГОГИКИ

Гавриленко И. И. Финансово-хозяйственная деятельность А. Макаренко – заведующего трудовой колонией им. М. Горького**.** 96
Горбова Н. А. Культурно-антропологические основы этнопедагогики в гармонизации учебного проесса: исторический аспект**.** 103
Иванюк А. И. Дифференцированный поход к периодизации социально-педагогических основ развития сельской школы Украины 113
Кормилец С. В. Военно-прикладная подготовка в кадетских корпусах Российской империи в XIX – начале XX столетия..... 123

Красуля А. В. Исторические традиции благотворительности и актуальное состояние фандрейзинговой деятельности в высшем образовании Украины..... 132
Сынышын Л. О. Становление художественно-промышленного образования Галичины (конец XIX – первая половина XX века)..... 144
Юхно О. И. Историография исследования развития высшего технического образования Украины во второй половине XX века..... 151

РАЗДЕЛ IV. ПРОБЛЕМЫ СРАВНИТЕЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Беседина А. А. Метологические основы деятельности европейской сети школ содействия здоровью 159
Бойченко М. А. Организация обучения одаренных учащихся в расширенных школах Великобритании 166
Огиенко Е. И. Поликультурность высшего образования Великобритании, США, Канады и Австралии..... 173
Подолянская Н. О. Основные тенденции развития языкового образования в университетах США 182
Руднева И. С. Особенности ситемы образования в гуманитарных университетах франции в середине XX века 191
Солощенко В. Н. Интерпретация понятия неформальное образование: взгляд немецкоговорящего общества 196
Терехина Н. А. Теоретические и методические основы неформального образования взрослых: американский контекст..... 203
Холод И. В. Формы педагогической поддержки одаренной студенческой молодежи в Великобритании 209
Шаповалова О. В. Тенденции обновления содержания и методов профессионально-педагогической подготовки учителя в условиях управления качеством образовательных услуг 217
Шихненко Е. И. Классификации образовательных изменений в педагогических исследованиях США 223

РАЗДЕЛ V. СОЦИАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

Варецкая Е. В. Социальная компетентность личности: подходы к определению сущности..... 234
Дегтяренко Т. Н. Компетенция специалистов как педагогическая проблема внедрения инклюзивного образования**.** 243
Муляр Н. М. Актуальность и возможности внедрения исторического опыта морально-этического воспитания в жизни современной украинской семьи 250
Польгун Е. В. Интеграция и инклюзия: разные подходы к решению одной проблемы..... 258
Прийма С. Н. Моделирование открытого образования взрослых как системы социальной динамики. 263

CONTENTS

SECTION I. PROBLEMS OF HIGHER SCHOOL EDUCATION

Bondarenko V. Educational-methodological component of the formation of professional competences of managers of choreographic collectives of the specialty «physical education»..... 3
Vorona V. Formation of professional competence of future marketologists based on interdisciplinary connections..... 13
Goncharenko V. The structure of physical training of highly qualified athletes in field hockey in the annual macrocycle. 20
Klochkova T. Risk Management: Characteristic of the Conceptual Framework of the Study 30
Levchenko L. Professional training of a preschool institution teacher 38
Rozumenko A. Formation in the students of vocational training schools the skills to learn independently in the process of studying mathematics. 49
Stolyarenko T. The USE of ict in the system economists training. 56

SECTION II. PROBLEMS OF THEORY OF EDUCATION

Arefiev V. Interaction between the methods of assessment of the biological age of adolescent males..... 63
Belyaeva N. The educational managers' professional-ethical qualities as the moral guide of his successful management activities 72
Korshevnyuk T. Principles of formation of the modern content of the biological component of school science education**.** 78
Syoma S. Regulatory support for the activities of chemical and biological departments of Minor Academy of Sciences of Ukraine..... 88

SECTION III. PROBLEMS OF HISTORY OF EDUCATION AND PEDAGOGIES

Havrilenko I. Financial and economic activity of A. Makarenko – head of the labor camp named after M. Gorky. 96
Horbova N. Cultural-anthropological foundations of ethno-pedagogy in harmonization of educational space: historical aspect..... 103
Ivaniuk H. Differentiated approach to periodization of social and educational framework for rural schools of Ukraine. 113
Kormilets S. Military-applied training in cadet corps in Russian empire during the XIX – XX early twentieth century..... 123
Krasulia A. Historical traditions of philanthropic giving and fundraising practices in higher education of contemporary Ukraine. 132
Synyshyn L. Formation of Art and Industry Education in Galicia (late nineteenth – early twentieth century) 144
Yukhno O. Historiography of research of development of higher technical education of Ukraine in the second half of the XX century 151

SECTION IV. PROBLEMS OF COMPARATIVE EDUCATION

Besedina A. The methodological foundations of the activity of european network of health promoting schools. 159
Boichenko M. Organization of gifted pupils learning in the extended schools of Great Britain. 166
Ogienko O. Multiculturalism of higher education of the UK, the USA, Canada and Australia. 173
Podolyanska N. The main trends of the language education development in US Universities. 182
Rudneva I. Peculiarities of education in France humanities universities in the middle of the XX century. 191
Soloshchenko V. Interpretation of concept of informal education: outlook of German-speaking society. 196
Terokhina N. Theoretical and methodological principles of non-formal adult education: American context 203
Holod I. Forms of gifted students pedagogical support in Great Britain..... 209
Shapovalova O. Tendencies of updating the content and methods of professional-pedagogical training of teachers in terms of educational services quality management 217
Shykhnenko K. Classifications of educational changes in American pedagogic studies..... 223

SECTION V. SOCIALIZATION OF THE PERSONALITY: HISTORY AND MODERNITY

Varetska O. Social competence of the personality: approaches to its definition 234
Dehtyarenko T. Professional competence as a pedagogical problem of implementation of inclusive education..... 243
Mulyar N. Relevance and possibility of introducing historical experience of moral and ethical education in the life of modern Ukrainian family..... 250
Polgun K. Integration and Inclusion: different approaches to solving one problem 258
Pryima S. Modelling the adult open education as the sociocultural dynamics system.. 263

Міністерство освіти і науки України
Сумський державний педагогічний університет
імені А. С. Макаренка

Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : наук. журнал / голов. ред. А. А. Сбруєва. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2014. – № 10 (44). – 284 с.

ISSN 2312-5993 Key title: Pedagogični nauki: teoriâ, istoriâ, innovacijni technologiї Abbreviated key title: Pedagog. nauki: teor. istor. innov. tehnol.

Комп'ютерне складання та верстання: І. А. Чистякова

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу
масової інформації
КВ № 15795 – 4267Р від 27.10.2009 р.

Підписано до друку 24.11.2014.
Формат 60х84/16. Гарн. Calibri. Папір офсет. Друк ризогр.
Ум. друк. арк. 17,04. Тираж 300 пр. Вид. № .

Журнал надруковано на обладнанні
СумДПУ імені А. С. Макаренка
Адреса редакції, видавця та виготовлювача:
вул. Роменська, 87, м. Суми, 40002,
СумДПУ імені А. С. Макаренка

Свідоцтво про внесення до Державного реєстру
суб'єктів видавничої справи
серія ДК № 231 від 02.11.2000.