Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України
Сумський державний педагогічний університет
ім. А. С. Макаренка

Інновації у професійно-педагогічній підготовці майбутнього вчителя: методологічні, змістові та методичні засади

Монографія

За загальною редакцією доктора педагогічних наук,
професора А. А. Сбруєвої

Суми
Видавництво «МакДен»
2011

УДК 371.132:005.591.6«313»(02)
ББК 74.580.22+74.580.052.6
І 66

Рекомендовано вченою радою
Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка
(протокол № 2 від 26.09.2011 р.)

Рецензенти:
О. Є. Антонова – доктор педагогічних наук, професор
Н. С. Побірченко – доктор педагогічних наук, професор
Г. Ю. Ніколаї – доктор педагогічних наук, професор

І 66 Інновації у професійно-педагогічній підготовці майбутнього вчителя: методологічні, змістові та методичні засади : [монографія] / [за ред. проф. А. А. Сбруєвої]. – Суми : Видавництво «МакДен», 2011. – 432 с.

ISBN 978–966–2305–30–2

Пропонована колективна монографія являє собою перший результат тривалого творчого пошуку, здійснюваного науковими школами Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка в рамках дослідження комплексної теми «Методологічні, змістові та методичні інновації у професійно-педагогічній освіті майбутніх учителів». У дослідженні взяли участь фахівці в галузі філософії освіти, порівняльної педагогіки, історії педагогіки, управління освітою, дидактики вищої школи. З'ясовано основоположні методологічні підходи до оновлення системи професійно-педагогічної підготовки сучасного українського вчителя, окреслено пріоритети забезпечення випереджального характеру змісту та методів професійно-педагогічної підготовки.

Монографія адресується широкому педагогічному загалу, зокрема фахівцям у галузі професійної педагогічної освіти, педагогіки вищої школи, порівняльної педагогіки та всім, хто цікавиться інноваційними процесами в сфері професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів.

ISBN 978–966–2305–30–2

УДК 378:37:005.591.6(02)
ББК 74.584:74.00:74.580.22

© Видавництво «МакДен», 2011

ВСТУП

На початку XXI ст. в умовах розвитку суспільства знань та формування глобального освітнього простору інноваційний характер розвитку професійно-педагогічної підготовки вчителів набуває не меншого значення, ніж інновації в економічній та науковій сферах життя людства. Тому педагогічна інноватика перетворилася в сучасних умовах із суто професійної справи на державну політику, важливість якої підтверджується такими стратегічного значення документами, як «Національна доктрина розвитку освіти України у XXI ст.» (2002), «Стратегія інноваційного розвитку України на 2010–2020 роки в умовах глобалізаційних викликів» (2008) та ін. З огляду на наведені міркування абсолютно необхідним для успішного функціонування освітньої системи країни є системний підхід до оновлення професійно-педагогічної підготовки вчителів, надання їй випереджального характеру.

Усвідомлення потреб інноваційного розвитку професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя спонукало науковців Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка до об'єднання зусиль фахівців різних галузей знань, передусім – філософії освіти, педагогічної компаративістики, дидактики, історії педагогіки, у пошуках ефективних шляхів системного оновлення педагогічної освіти.

Забезпечення цілісного розгляду досліджуваних процесів вимагає їх висвітлення як на рівні методологічних, так і змістових та методичних засад.

У рамках розгляду **методологічних засад** інновацій у професійно-педагогічній підготовці інтерес науковців (В. О. Цикін та О. А. Наумкіна – глава 1) зосередився, перш за все, на характеристиці основоположних освітніх проблем, що потребують нових методологічних орієнтирів, а саме таких, як: модернізація змісту освіти, приведення її у відповідність до новітніх досягнень сучасної науки, культури й соціальної практики; вдосконалення моделі державно-громадського управління освітою; забезпечення високої якості освіти; розробка багатоканальних систем фінансування навчальних закладів і розширення їх автономії у використанні коштів; якісне оновлення форм, методів навчання і виховання, розробка на їх основі інноваційних освітніх технологій; інформатизація усіх рівнів освіти; створення оптимальних умов для розвитку системи безперервної освіти та навчання протягом життя;

розширення участі навчальних закладів у міжнародних інтеграційних освітніх проектах і програмах; якісне оновлення й налагодження взаємозв'язків у системі освіти, науки й виробництва.

Авторами сформульовано принципові положення, що становлять методологічну основу сучасної філософії освіти. Вони стосуються, передусім, визначення сутності нової парадигми освіти, основних напрямів модернізації освітньої системи України в першій третині XXI століття, вимог до сучасного випускника школи й ВНЗ, який буде жити і працювати в суспільстві знань. Визначено й схарактеризовано базові філософські принципи випереджальної освіти, якими є фундаментальність, інноваційність, безперервність, інформатизація й комп'ютеризація, гуманізація.

Суттєва увага приділена науковцями (В. О. Цикін та О. А. Наумкіна, О. В. Листопад, Н. В. Кочубей) аналізу понятійно-термінологічного апарату освітньої інноватики як галузі наукових знань. З'ясовано, що вперше у науковий обіг термін інновація» (лат. «in» – у, «novus» – новий) було введено Т. Нортоном у роботі «Теорія Кальвіна» (1561). У новий час цей термін почали використовувати понад століття тому в культурології та лінгвістиці для визначення процесу проникнення елементів однієї культури в іншу й набуття при цьому нових, не властивих раніше якостей.

У представленому дослідженні О. В. Листопад (глава 2) окреслено загальнонаукові витоки сучасних вітчизняних та зарубіжних теорій інноваційних процесів, їх концептуальні засади, проаналізовано чисельні класифікації інноваційних перетворень у сфері освіти, схарактеризовано критеріальні підходи, покладені в основу класифікацій. Інновації в освіті, як справедливо відзначено в дослідженні, мають ознаки унікального суспільного механізму, який забезпечує соціальний розвиток, моделює майбутній суспільний устрій, діапазон зв'язків між людиною і природою, суспільством, іншими людьми.

У рамках з'ясування специфіки інноваційних процесів у сучасному світі дослідницею Н. В. Кочубей (глава 3) показано, що сучасні інновації є надскладними та здебільшого самоорганізованими системами з розгалуженою структурою внутрішніх і зовнішніх взаємодій між когерентними інтерактивними процесами, які детермінують динамізм розвитку сучасного суспільства.

Особливого значення в контексті розгляду сутності досліджуваних процесів набувають докази того, що інноваційний характер розвитку суспільства не вичерпується лише досягненнями в сфері науки і техніки. Він полягає, перш за все, у створенні соціального середовища широких можливостей для реалізації потенціалу кожної особистості, її постійного розвитку і самовдосконалення, а також потенціалу економічних суб'єктів. Без такого соціального середовища, підкреслює Н.В. Кочубей, держава може бути технічно і науково розвиненою, але не інноваційною. У свою чергу, інноваційний соціум може бути породжений через зміну в самих суб'єктах, через формування системою освіти нелінійного складнісного мислення. Управління інноваціями в освіті, доводить дослідниця, можна представити, зокрема, як два взаємопов'язаних процеси – створення змісту і форми освіти, яка б сприяла становленню нелінійного складнісного мислення, з одного боку, а з іншого – створення соціального середовища широких можливостей для постійного саморозвитку та самовдосконалення як окремих особистостей, так і економічних суб'єктів.

Важливим методологічним питанням розвитку професійно-педагогічної освіти, що став предметом розгляду А. А. Сбруєвої (глава 4), є прогностична оцінка перспектив розвитку сучасних освітніх систем. Прогнозування розвитку освітніх систем є достатньо складним завданням, що зумовлено такими чинниками, як багатоаспектість та багатовимірність форм впливу на їх розвиток у сучасному швидкозмінюваному світі, складністю структурної організації освітніх систем тощо. Експертами з проблем освітньої політики провідних міжнародних мозкових центрів, зокрема ОЕСР, сформульовано кілька груп прогностичних моделей розвитку освітніх систем: еволюційного розвитку існуючої освітньої парадигми (екстраполяція на майбутнє існуючого «status quo»), «рескулізації» (відродження школи) та «дескулізації» (школа як навчальна мережа у мережевому суспільстві або розчинення школи як соціального інституту). Знаковою рисою сучасного розвитку педагогічної прогностики є високий рівень подібності поглядів, висловлених представниками різних країн щодо бажаних шляхів розвитку школи як соціального інституту. Такий стан речей підводить дослідників до висновку про існування спільних освітніх цінностей та інтересів, тобто про їх інтернаціоналізацію в рамках широких кіл освітньої громадськості різних країн світу.

Якщо педагогічна прогностика є екстраполяцією сучасного стану розвитку освітніх систем на майбутнє, то історія освіти і педагогічної думки дозволяє прослідкувати його ґенезу, що є абсолютно необхідним для цілісного бачення шляхів оновлення та удосконалення шкільництва як складної багаторівневої системи. На необхідність історико-педагогічного виміру педагогічної інноватики звертав увагу ще В. О. Сухомлинський, який писав: «Успіх у будь-якій практичній справі вимагає не лише знання цієї справи у відповідності із сьогоднішніми вимогами, але й своєрідного історичного аспекту мислення. Не лише дослідникові, але й кожному педагогічному працівникові необхідно бачити педагогічні явища в їх багаторічному розвиткові, розуміти, що, як і від чого бере свій початок, як наше сьогодення закономірно продовжує багатовіковий соціальний, моральний, творчий процес». Важливим завданням педагогічної інноватики як галузі наукових знань ми вважаємо систематизацію та класифікацію інноваційних підходів, що мали місце в українському шкільництві на різних етапах його розвитку. Характеристика впливу політичних, економічних, соціальних чинників на зміст та глибину реформаційних перетворень українського шкільництва, на їх ідеологічну орієнтацію, роль різних соціальних інститутів у прогресивному розвитку школи стали предметом розгляду науковців Л. В. Корж-Усенко та Д. В. Мартиненко (главі 5).

Головною умовою успішної імплементації освітніх інновацій є формування готовності вчителя до змін, що передбачає розвиток професійних умінь творчого характеру. У главі 6 пропонованої монографії на основі узагальнення психолого-педагогічних досліджень, вимог галузевих стандартів освіти, власного викладацького досвіду автора (О. Б. Кривонос) проаналізовано сутність професійно-творчих умінь майбутнього педагога, їх структуру, шляхи та педагогічні умови успішного розвитку. Професійно-творчі вміння майбутнього педагога визначені як внутрішньо значима, сформована в діяльності здатність особистості до власної трансформації та інтеграції спеціальних теоретичних знань і навичок під час розв’язання нестандартних задач виховання і навчання. Такі вміння є особливо важливими в умовах змін, оскільки їх проявами є здатність особистості самостійно переносити раніше засвоєні професійні знання й навички в нову нестандартну ситуацію, знаходити правильні й

оригінальні шляхи розв'язання педагогічних проблем в умовах дефіциту часу та інформації, альтернативні варіанти їх вирішення, по-новому комбінувати раніше відомі способи дій при здійсненні навчально-виховного процесу.

Важливу роль у забезпеченні випереджального характеру професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя посідає неперервна інтеграція у **зміст навчальних дисциплін** результатів новітніх досліджень як вітчизняних, так і зарубіжних науковців. У контексті зростаючих інтенцій Української держави щодо вступу в європейський і глобальний освітні простори зростає актуальність досліджень світового досвіду інноваційного розвитку шкільництва. З огляду на такі міркування та на домінуючу порівняльно-педагогічну спрямованість наукових інтересів дослідників, що взяли участь у написанні пропонованої монографії, у ній схарактеризовані передусім найновіші здобутки теоретиків англо-американської педагогіки щодо підвищення ефективності діяльності середньої школи розвинених країн. Зокрема, М. А. Бойченко (глава 7) окреслено інновації в сфері освітнього менеджменту США, запроваджені в контексті реформ середньої освіти цієї країни у XX – на початку XXI ст. Особливий інтерес для розвитку сучасної теорії освітніх реформ представляє, на нашу думку, здійснений автором аналіз зумовленості змін в освітній сфері США економічними та соціально-політичними перетвореннями в країні, зокрема економічними циклами (так званими циклами М. Кондратьєва). Структурно-генетичний аналіз процесу розвитку управління освітою США, здійснений молодим науковцем, спрямований на формування в майбутніх педагогів та освітніх лідерів не тільки кращого розуміння закономірностей розвитку управління освітою, але й з'ясування природи та сутності змін в управлінні освітніми системами в цілому.

Подальшим розвитком теми інновацій у сфері освітнього менеджменту став у монографії аналіз новітніх моделей управління навчальним закладом, представлений у главі 8. Науковцями А. А. Сбруєвою та О. Г. Козловою доведено, що актуальність інноваційних підходів до управлінської діяльності зумовлюється самою сутністю трансформаційних перетворень у системі освіти: вона поступово позбавляється рис ієрархічної централізованої структури. Активізуються децентралізаційні процеси, що передбачають розвиток таких принципово нових феноменів, як автономний

шкільний менеджмент, партнерство шкіл у рамках інноваційних шкільних мереж, спрямованих на підвищення ефективності діяльності навчальних закладів. Зазначені тенденції зумовлюють необхідність відходу від домінуючої моделі одноосібного лідерства. У главі з'ясовано сутнісні характеристики таких інноваційних управлінських моделей, як дистриб'ютивне лідерство; екзекутивне лідерство; спільне (кооперованe) лідерство; мережеве лідерство.

Особливості змін у культурі американської школи в контексті сучасних реформаційних процесів окреслено в главі 9 монографії. Автор наукової розвідки – Г. Г. Довгополова доводить, що актуальність проблеми трансформації культури школи пов'язана з потребою розв'язання суперечності між розробкою програм широкомасштабних реформ в освітній галузі в цілому та необхідністю врахування потреби у змінах кожної конкретної школи; між очікуваннями суспільства від шкільної реформи та готовністю вчителів до неї. У зв'язку з цим виникає необхідність узгодження процесів формування нової культури школи з національними освітніми стратегіями. Дослідниця розглядає культуру школи як фактор, який суттєво впливає на результативність освітніх реформ, оскільки правила життя школи, писані та неписані, поширюються на всю систему ділових і міжособистісних взаємин, сформовані традиції та закріплені норми поведінки складають «обличчя» шкільної організації та є важливим чинником її внутрішнього існування.

Фундаментального значення в умовах розвитку мережевого суспільства набуває утворення нових форм взаємодії навчальних закладів на засадах партнерства з метою прискореного інноваційного розвитку їх інтелектуального та соціального капіталу. Проблеми розвитку інноваційних шкільних мереж у теорії і практиці освіти розвинених кран стали предметом розгляду дослідниці І. А. Чистякової (глава 10). Авторка характеризує соціальні передумови утворення та теоретичні засади діяльності інноваційних шкільних мереж, з'ясовує сутність мережевих освітніх технологій за широкою сукупністю критеріальних ознак, як от: за філософською основою, за науковою концепцією засвоєння досліду, за типом управління пізнавальною діяльністю, за підходом до дитини тощо. Мережева технологія, за визначенням І. А. Чистякової, – це об'єднання в єдину цілісну систему мети, змісту, дидактичного комплексу (педагогічні

умови, методи, прийоми, засоби, інформаційно-технологічне забезпечення) та результату навчально-виховного процесу, побудоване на ідеї спільності (community) її учасників, на відміну від підпорядкування і контролю, характерних для ієрархічного способу організації освітньої системи та ідеї конкуренції, запроваджуваної ринковою філософією освітніх реформ.

Конкретним проявом розвитку інноваційних шкільних мереж в англомовних країнах, зокрема в США, стали турботливі шкільні громади. Особливості їх діяльності є предметом розгляду А. В. Чернякової (глава 11). Дослідниця характеризує можливості використання прогресивного досвіду зарубіжних інноваційних шкільних мереж щодо виховання соціальної відповідальності учнів у процесі формування соціальної компетентності українського вчителя. У рамках вивчення навчального курсу «Соціально-педагогічна робота в закладах освіти», що є обов'язковим у змісті професійної підготовки соціального педагога, А. В. Чернякова пропонує студентам ознайомлення з різними стратегіями запобігання та подолання насильства в шкільному середовищі США, зокрема з формами і методами виховання соціальної відповідальності учнів в інноваційних школах. Посилення інтересу до організації шкільних громад як добровільної форми дитячих об'єднань, що діють на основі спільного навчання, сусідства, ідей тощо є однією з тенденцій розвитку теорії і практики морального виховання учнів у США. Взаємодія громадських служб зі школою дає можливість розбудувати школу як відкриту соціальну систему через упровадження ефективних форм соціального партнерства з представниками інших сфер суспільного життя, зокрема спеціалістами правового захисту. Автор глави доводить, що створення турботливих громад, члени яких відповідають за соціальне виховання неповнолітніх, становлять значний інтерес для української педагогіки і за належної адаптації можуть бути використані в процесі вдосконалення вітчизняної системи морального виховання як молоді, так і всіх членів громади, а також є перспективними напрямами виховної роботи, що забезпечують реконструкцію педагогічного процесу на основі демократичних принципів.

Важливу роль в оновленні змісту професійної підготовки майбутнього вчителя відіграє, безумовно, не тільки звернення до здобутків інноваційного розвитку сучасної світової теорії і практики освіти, але й до історичного досвіду вітчизняного шкільництва. Наукова школа в галузі

педагогічного краєзнавства, що створена при кафедрі педагогіки Сумського державного педагогічного університету, представлена у монографії розвідкою відомого краєзнавця В. Ю. Голубченка (глава 12), у роботі якого схарактеризовано маловідому у вітчизняній історико-педагогічній науці систему виховної роботи Охтирського дитячого містечка та її керівника Матвія Лукича Довгополюка. Для аналізу педагогічної діяльності М. Л. Довгополюка автор залучає малодосліджені фонди Охтирського краєзнавчого музею, розповіді педагогів, краєзнавців, численні дослідження з історії вітчизняного шкільництва, статті з видань «Рідна школа» і «Педагогічна Сумщина», твори письменника П. М. Воронька та ін. Матеріали, представлені краєзнавцем, дозволяють суттєво доповнити уявлення майбутніх педагогів про педагогічну творчість українських освітян 20-х–30-х рр. ХХ ст., віднайти елементи подібного і відмінного у педагогічній спадщині двох педагогів-земляків, що працювали фактично поруч один з одним – М. Л. Довгополюка та А. С. Макаренка.

Характеристика інноваційних процесів у професійно-педагогічній підготовці майбутнього вчителя не матиме цілісного характеру без аналізу їх **методичного виміру.** У цьому контексті основоположного значення набуває розгляд проблем формування готовності майбутнього вчителя до професійної діяльності. У пропонованій монографії означена проблема окреслена у низці глав третього розділу (автори Н. В. Коваленко, М. П. Кононенко, Н. А. Михайленко). Готовність фахівця до професійної діяльності полягає, за визначенням Н. В. Коваленко (глава 13), у засвоєнні ним спеціальних знань, професійних дій і соціальних відносин, сформованості і зрілості професійно значущих якостей особистості. Особлива увага приділена науковцем готовності вчителя до формування такої особистісно та соціально значущої якості учня, як самоосвітня компетентність. На основі структурно-логічного аналізу широкого кола джерел автор вичленовує та дає глибоку характеристику таких компонентів у структурі досліджуваного феномену, як мотиваційно-ціннісний (активність, прагнення, усвідомлене особистісне настановлення на самовдосконалення в інтелектуальній сфері); організаційний (чітка побудова самоосвітньої діяльності, цілеспрямованість, сконцентрованість, самокерування, саморефлексія в пізнавальній діяльності); процесуальний (самокерування пізнанням від мети до результату засобами самостійно

організованої пізнавальної діяльності, дієвість знань, узагальненість умінь, самостійне їх набуття та вдосконалення); інформаційний (готовність і здатність працювати з інформацією, інформаційними технологіями задля самоосвіти, самореалізації).

Глибокому аналізу піддане поняття *готовність до професійної діяльності* в дослідженні М. П. Кононенко (глава 14). Автор трактує це поняття як цілеспрямований вияв особистості, що включає її переконання, погляди, ставлення, мотиви, почуття, вольові та інтелектуальні якості, знання, навички, вміння, настанови, та досягається в ході моральної, психологічної, професійної підготовки, є результатом всебічного індивідуального розвитку особистості з урахуванням вимог, обумовлених особливостями професійної діяльності. В умовах глибокої спеціалізації і профілізації середньої освіти особливого значення набуває такий аспект професійної підготовки вчителя, як формування його готовності до індивідуалізації навчально-пізнавальної діяльності старшокласників. Науковець справедливо вважає, що така готовність значною мірою залежить не тільки від професійних знань, умінь, навичок педагога, але й від його ціннісних орієнтацій та мотиваційної сфери, оскільки вона є передумовою професійної поведінки і виконує кілька функцій: спонукає, спрямовує та організовує, надає особистісного смислу та значущості педагогічній діяльності. У дослідженні доведено, що формування готовності майбутніх учителів до індивідуалізації навчально-пізнавальної діяльності учнів повинно здійснюватися комплексно, в рамках вивчення всіх психолого-педагогічних дисциплін та методики викладання навчальних предметів у школі. На розв’язання цієї проблеми спрямований і спеціально розроблений та схарактеризований у главі авторський спецкурс «Теорія та практика диференційованого навчання».

Розгляду особливостей формування творчої особистості майбутніх учителів у процесі вивчення педагогічних дисциплін присвячено наукову розвідку Н. А. Михайленко (глава 15). У роботі подана різнобічна характеристика понятійно-термінологічного апарату дослідження, тобто понять творчість, творча активність, творчі можливості, творчі здібності, творчий потенціал, творча особистість, педагогічна творчість та ін. Творчий пошук, переконує науковець, є однією з умов ефективності будь-якої професійної діяльності. Однак саме для педагогічної професії він є

нормою, адже складний, неоднозначний характер педагогічної діяльності зумовлений орієнтацією на особистість, яка розвивається, та віддаленістю, а іноді і непередбачуваністю результатів. Головними характеристиками інноваційної педагогічної діяльності Н. А. Михайленко вважає орієнтацію на зміну та розвиток навчально-виховного процесу з метою досягнення більш високих результатів; її побудову на оригінальних методиках розвитку різноманітних форм мислення, творчих здібностей, високих соціально-адаптаційних можливостей особистості. Щоб сприяти розвитку творчої особистості, така діяльність повинна стимулювати активність, самостійність; не тільки додавати нові знання, а й озброювати новими способами вирішення задач; забезпечувати творчу атмосферу.

Предметом активних наукових пошуків теоретиків і практиків педагогічної освіти стали в сучасних умовах проектні технології навчання. Теоретичні та методичні засади використання методу проектів у системі професійно-педагогічної освіти висвітлено в главі 16 монографії.

Дослідження теоретичних і методичних аспектів проектної діяльності дало змогу автору глави О. В. Зосименко, виділити провідні принципи ефективності її організації, а саме: принцип опори на досвід студентів, паритетності, персоніфікації, інтерактивності та професійної спрямованості.

Молодим науковцем розроблена авторська модель функціонування методу проектів у процесі професійно-педагогічної підготовки майбутніх педагогів, що отримала апробацію в ході викладання низки навчальних курсів психолого-педагогічного циклу. В основу моделі покладено сучасні методологічні підходи, як от: особистісно орієнтований, діяльнісний, партисипативний, андрагогічний.

Досвід використання методу проектів у процесі викладання навчального курсу «Методика соціально-виховної роботи в сучасних умовах» схарактеризовано у главі 17 монографії (автор – Г. В. Волошко). Дослідниця розглядає особливості організації проектної діяльності в контексті аналізу низки інтерактивних методів професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів, доводить, що саме інтерактивні методи мають великий потенціал щодо розвитку в студентів дослідницьких, творчих, комунікативних та організаторських якостей.

Заслуговує на увагу розгляд методичних особливостей проведення мультимедійної лекції, здійснений Г. В. Волошко. Автор характеризує

дидактичні вимоги до проведення цього інноваційного методу навчальної роботи: урахування основоположних принципів навчання, передусім, цілісності і взаємозв'язку всіх компонентів педагогічно процесу, свідомості й активності студентів, науковості, систематичності і послідовності; цілеспрямоване формування ключових освітніх компетенцій студентів, зокрема пізнавальної, інформаційної, комунікативної тощо; наявність професійної компетентності викладача в застосуванні засобів інформаційно-комунікаційних технологій.

Іншими інтерактивними методами, використання яких у процесі професійно-педагогічної підготовки схарактеризовані у дослідженні Г. В. Волошко, стали робота в малих групах, робота в парах, «мозковий штурм», прес-метод, аналіз ситуації (розв'язання соціально-педагогічних задач), рольові ігри, дискусія, «дерево рішень». У цілому, використання інноваційних методів навчання, доводить науковець, дозволяє більш успішно формувати соціально-педагогічні компетенції майбутніх учителів.

Цікавий досвід запровадження інтерактивних методик розвитку критичного мислення у процес вивчення ряду педагогічних дисциплін (історії педагогіки та порівняльної педагогіки) представлено в дослідженні М. Ю. Рисіної (глава 18). Автор доводить, що на відміну від традиційних методик навчання, в рамках яких студент сприймає світ таким, яким інтерпретує його викладач, основою критичного мислення є активна пізнавальна діяльність, самостійне конструювання власних знань. Інтерактивні методики розвитку критичного мислення дозволяють студентам краще зрозуміти навчальний матеріал, сприяють підвищенню чутливості, широти й насиченості сприйняття світу, що є основою розвитку професійної компетентності сучасного педагога.

Найбільш ефективною формою навчання критичному мисленню у процесі вивчення історії педагогіки є, на думку науковця, семінар-гра. Формами семінару-гри, що запроваджені М. Ю. Рисіною в навчальний процес та довели свою ефективність, є такі, як ігрова контрольна робота, спір рядів, дискусія ерудитів, рольові ігри та інші.

У представленому дослідженні схарактеризовані особливості проведення семінарських занять у формі рольової гри у процесі вивчення таких тем курсу історії педагогіки, як «Розвиток народної освіти і педагогічної думки в Україні в першій половині XIX століття», «Проблеми

трудового виховання у вітчизняній та зарубіжній педагогіці XVIII – поч. XX століття», «Ідея розвиваючого навчання у вітчизняній та зарубіжній педагогіці XIX–XX століть».

Великий досвід накопичено науковцем у застосуванні такого інтерактивного методу, як метод проектів. У роботі схарактеризовано організацію у процесі викладання порівняльної педагогіки проекту, що отримав назву «Об'єднаймося для збереження світу». На позитивну оцінку, на нашу думку, заслуговує той факт, що в організації проекту враховані професійні інтереси студентів природничо-географічного факультету, показана взаємопов'язаність глобальних та локальних екологічних проблем людства.

На завершення підкреслимо, що пошук інноваційних підходів до професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів є об'єктивно зумовленим пріоритетом закладів педагогічної освіти в умовах розвитку суспільства знань, яке категорично вимагає забезпечення випереджального характеру професійної освіти фахівців. За таких умов системного інноваційного розвитку потребують усі аспекти діяльності навчальних закладів. Проблеми формування готовності освітян до інноваційної діяльності, управління інноваційними процесами в сфері шкільництва набувають першочергового значення. Ці питання стали пріоритетом подальшого наукового пошуку творчого колективу, що здійснює даний науковий проект.

А. А. Сбруєва

РОЗДІЛ І.
МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ІННОВАЦІЙ У ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Глава 1

В. О. Цикін, д.філос.н., професор
О. А. Наумкіна, к.філос.н., доцент

ФІЛОСОФІЯ І МЕТОДОЛОГІЯ ПРЕВЕНТИВНОЇ ОСВІТИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Проблема освіти належить до найбільш фундаментальних проблем сучасної постнекласичної науки, філософії і соціальної практики. Сучасна епоха робить грандіозні виклики традиційному суспільству, національним державам і культурам, способам підготовки людини до життя, які здійснюються засобами освіти й виховання.

Україна сьогодні намагається відшукати соціальну, економічну й науково-технологічну платформу виживання, розробити нову парадигму підготовки людини до життя. Основою цієї парадигми є освіта, яка допоможе дати відповідь на виклики цивілізації і потреби людини знайти своє місце, надати можливість самореалізації в новому глобальному просторі [1, 9–10]. Освіта, її напрямки розвитку, організація, зміст і навчальні технології перебувають в епіцентрі дискусій, які розгорнулися в інтелектуальному середовищі. Мова йде про розробку нової філософії й методології освіти – освіти, яка б забезпечила комфортне існування людини в XXI столітті [2, 17].

Освітній процес повинен відображати реальний характер життєвого процесу, його протиріччя, позитивні та негативні сторони. Дитина, яка навчається в школі, має бути зорієнтована на те, що вона побачить за її межами, з якою реальністю зустрінеться, коли вступить у самостійне життя. Учень, студент мають бути підготовленими до подолання труднощів, які виникнуть на їхньому шляху. Разом із тим, школа, ВНЗ, уся система освіти мають бути романтичними в тому сенсі, щоб суб’єкт навчання не відривався від ідеалу, вірив у прекрасне, сподівався на добро й прагнув до любові.

У цій ситуації проблеми світоглядної орієнтації людини, усвідомлення нею свого місця і ролі в суспільстві, мети та змісту соціальної й особистої активності, відповідальності за свої вчинки, вибір форм і напрямків своєї діяльності стають головними [3, 17–19].

З’ясуємо, в чому полягає зміст філософії освіти майбутнього вчителя?

По-перше, основною є проблема модернізації змісту освіти, приведення її у відповідність із новітніми досягненнями сучасної науки, культури й соціальної практики. Орієнтуючись на сучасний ринок праці, до пріоритетів освіти сьогодення відносять уміння оперувати новими технологіями й знаннями, які задовольняють потреби інформаційного суспільства. Важливим сьогодні є не тільки вміння оперувати власними знаннями, але й бути готовим швидко змінюватися і пристосовуватися до нових потреб ринку праці, оперувати й управляти інформацією, активно діяти, оперативно ухвалювати рішення, вчитися протягом життя.

У зв’язку зі зміною смислових компонентів освіти відбуваються зміни технологій їх реалізації. Домінантною стає роль інформаційних технологій, дистанційного навчання, які охоплюють мережу університетів і шкіл, систему підготовки кадрів і підвищення кваліфікації [4, 50–51]. Усі ці зміни відбуваються в процесі модернізації змісту освіти і мають бути відображеними в освітніх стандартах, які розробляються.

По-друге, важливою проблемою постає забезпечення високої якості освіти, яка є визначальним фактором розвитку і необхідною умовою успішного існування будь-якої країни. Якість освіти визначається за допомогою моніторингу, який у сфері освіти передбачає систематичні процедури збору даних щодо важливих аспектів освіти на національному, регіональному й місцевому рівнях з метою безперервного простежування її стану та прогнозу розвитку. Він необхідний як для одержання об’єктивного зрізу стану національної системи освіти, так і її місця у світовому рейтингу [5, 8–9].

За допомогою моніторингу здійснюється аналіз демографічного, соціального й економічного контекстів; ресурсів (стан шкільних будівель, шкільного устаткування, забезпечення дидактичними матеріалами); освітнього процесу (навчання школярів за основними дисциплінами, відсоток учнів, які склали випускні іспити і які вступили у вищі навчальні заклади).

По-третє, важливою складовою сучасної філософії в системі освіти є принцип *демократизації управління*. Модернізація управління освітою передбачає, в першу чергу, його децентралізацію. Зміщення акценту в процесі прийняття рішень на рівень школи є важливою стратегією, яка зумовлена недостатністю довіри до здатності держави адекватно

реагувати на потреби населення. Рішення повинні ухвалювати безпосередньо ті структури, які відповідають за їхні наслідки.

Надання більших повноважень нижчим рівням системи означає перекладання на них відповідальності за якість освіти. Децентралізація в цьому розумінні є засобом переносу дискусій про якість освіти на нижчі рівні освітньої системи. Процес децентралізації часто розглядається як позитивний, але він часто породжує свої проблеми. За своєю природою децентралізація веде до поглиблення відмінностей в стандартах шкільної освіти на місцях. Складність розробки стратегічної політики полягає у визнанні, що такі відмінності мають право на існування, і в перетворенні їх в умови, які сприяють реалізувати свій потенціал учням.

Тепер не всі діти отримують освіту однакової якості. Наприклад, діти, які живуть у сільських або більш бідних областях, обслуговуються неадекватно. Соціальна підтримка повинна надаватися, у першу чергу, з метою забезпечення якісної обов'язкової освіти для всіх, незалежно від соціально-економічного статусу дітей або їх родин, географічного розташування, і надання особливої уваги потребам бідних сільських районів. Досвід багатьох країн показує, що для дітей з родин з низьким рівнем матеріального достатку є два шляхи до успіху: одержання якісної освіти або участь у кримінальному бізнесі. Держави, які не прикладають зусиль для надання освіти дітям із груп соціального ризику, сприяють розвитку кримінального життя в країні і підвищенню соціальної напруги.

Важливим принципом нової системи управління освітою є підтримка участі в ньому «третього сектору»: суспільних освітніх організацій, батьківських комітетів, асоціацій педагогів і керівників закладів освіти. Поки цей ресурс є скоріше ресурсом майбутнього, який все ще мало використовується в Україні.

По-четверте, одним із найбільш яскравих інноваційних проявів глобальних тенденцій суспільного розвитку є формування *інформаційної цивілізації та відповідної їй інформаційної культури суспільства й особистості*. Цей процес вносить принципові зміни в загальну філософію освіти, ставить нові завдання і одночасно відкриває нові горизонти психолого-педагогічного пошуку. Інформаційне суспільство – це новий етап життєдіяльності цивілізації, який базується на інтелекті. Його головною діючою особою є людина, яка володіє інформацією,

комп’ютерною технікою, біотехнологіями, генною інженерією, електронікою, теле- і відеокомунікаціями.

Спробуємо з’ясувати, якою повинна стати філософія освіти інформаційного суспільства, у чому принципова новизна новітніх парадигм освітньо-виховної діяльності, які розгортаються в інформаційному просторі завдяки інформаційним педагогічним технологіям. Як відомо, філософія освіти інформаційного суспільства ще не досить осмислена. Мова повинна йти про комплексне, широкоформатне, міжгалузеве дослідження, налагодження співробітництва з науковцями системи телекомунікацій, виробниками комп’ютерних програм, навчальними закладами, які готують фахівців відповідного профілю.

Сьогодні ми можемо спостерігати таку ситуацію: учень або студент більше розуміється в комп’ютерах, ніж його вчитель або викладач. Очевидно, педагогічні університети ще не стали провідниками новітніх інформаційних технологій, причому не тільки через недолік засобів або комп’ютерної техніки, а, у першу чергу, через інерцію мислення і небажання освоювати й впроваджувати нове. Проблем у галузі впровадження інформаційних технологій накопилося чимало, особливо щодо запобігання шкідливим впливам на психічне й фізичне здоров’я людини (комп’ютерне випромінювання, розлад психіки, перенасичення інформацією або окремими її смисловими елементами, наявність комп’ютерної ігрової наркоманії, віртуалізації міжособистісного спілкування). Формування інформаційної культури молоді має стати однією з основних цілей навчання й виховання в багатоступеневій системі освіти, орієнтиром руху в її сучасній професійній підготовці [6, 67–68].

По-п’яте, виникає багато питань філософського, загальнокультурного й психолого-педагогічного комплексу у зв’язку з адаптацією української освіти до потреб ринкової економіки. Реальністю є існування і достатньо ефективне функціонування приватних дошкільних закладів, загальноосвітніх шкіл, ліцеїв та гімназій, вищих закладів освіти. Якщо додати до цього ще й те, що значна частина студентів державних закладів освіти вчиться за контрактом, то можна вже говорити про армію «приватного сектору освіти», яка потребує особливої наукової та організаційно-управлінської уваги [7, 15].

На сьогодні поява в освітньому просторі України недержавного сектору ставить перед педагогічною й психологічною наукою низку

принципово нових вимог. Необхідно осмислити ці нові відносини, які складаються між студентами і викладачами приватних ВНЗ, принципові зміни в організації навчально-виховного процесу, психологічний клімат у колективі; можливості інноваційної діяльності; конкуренцію між закладами освіти різної форми власності. Не витримали конкуренції та «зійшли з дистанції» приватні заклади, які не змогли налагодити навчально-виховний процес на потрібному рівні.

По-шосте, однією зі складових філософії освіти XXI століття є проблема, пов'язана з такими глобальними процесами сучасної епохи, як *інтелектуальний перерозподіл у суспільстві*, який відчутно відбивається на житті практично всіх країн світу. Він здійснюється, у першу чергу, між окремими країнами й регіонами. При цьому прослідковується характерна закономірність: інтелект рухається туди, де є можливість для його реалізації, тобто до розвинених країн світу, у першу чергу, в Англію, Німеччину, США. Попри превентивні заходи, виїзд інтелекту з України не зменшується.

У майбутньому людство, мабуть, винайде універсальний алгоритм адаптації людини до такої ситуації. Однак фактом залишається те, що в цей час такого алгоритму немає. А якщо це так, то залишається одне: навчити людину оперативно, системно і послідовно освоювати нові знання й інформацію по мірі їх перманентного нагромадження та розвитку. Освіта протягом життя має стати стилем індивідуального буття людини в інформаційному суспільстві. Освіта протягом життя є унікальним механізмом виживання людини й людства в інформаційну епоху. При цьому слід мати на увазі, що цей механізм не тільки забезпечує адаптацію людини до ситуації, але й здійснює зворотний вплив на неї шляхом прояву (людиною) творчої активності.

По-сьоме, вітчизняна педагогічна наука навряд чи прискорить свій розвиток, якщо не буде серйозно займатися питаннями філософського осмислення співвідношення раціонального й ірраціонального, науки і релігії, віри і розуму [8, 15]. Без цього не швидко створимо основу новітньої теорії навчання й виховання – нову картину світу. Філософське бачення нової картини світу – це, насамперед, зняття факту домінування в бутті відкритого раціоналізму, вибудуваного на принципах глобального еволюціоналізму, єднання наук про природу й наук про духовність, тобто синтезування різних способів духовно-практичного освоєння світу. Нова

картина світу утворює таку матрицю людської поведінки та діяльності, яка виключає конфронтацію, забезпечує конструктивізм і неможливість домінування в житті істини без моралі. Ця картина світу спонукає до морального вдосконалення і самовираження.

Своєю сутністю дана матриця глибоко гуманістична і педагогічна, тому що звільняє буття від антагонізмів, ворожнечі, безперервних протиріч і протистоянь, тобто потенційно «працює» на культуру й матеріалізацію її в цивілізованість, а отже, є такою, що необхідна для філософії освіти інформаційного суспільства. Понятійним відбиттям цього може бути дефініція «толерантність», яка є «єдністю в різноманітті» і сприяє утвердженню плюралізму, демократії й правопорядку.

Не можна обійти увагою спроби посилення діяльності релігійних організацій, які прагнуть укоренитися в освітньо-виховний простір, а наслідком цього є втрата освітою свого світського характеру в окремих регіонах України. А це, як відомо, суперечить Конституції, законам про освіту, прийнятим за роки нашої державної незалежності України.

Отже, ми коротко розкрили зміст філософії освіти майбутнього вчителя, але виникає проблема: в чому полягають методологічні принципи її реалізації з урахуванням превентивного характеру освіти?

У результаті поглибленої філософської рефлексії сучасних світових і вітчизняних реалій, змісту феномена «освіта», місця й ролі останньої в сучасній Україні, можна виділити такі принципові положення, які становлять методологічну основу сучасної філософії освіти:

1. Сучасну систему освіти України слід розглядати в контексті її становлення й розвитку; рішуче відмежовуватися від колишньої надлишкової ідеологізації, адміністрування і авторитаризму та одночасно зберігати все те, що становить гуманістичний зміст минулої епохи. Вона збагачується новітніми світовими досягненнями і заявляє про власну конкурентоспроможність у європейському й світовому освітніх просторах. Основні напрямки модернізації освіти в першій третині XXI століття визначають Болонські домовленості, які виконуються в Україні за умови збереження національної педагогічної матриці.

2. Сутність сучасного процесу навчання становить не тільки збагачення особистості певною сумою знань або формування навичок практичної діяльності, а й всебічна підготовка людини до життя в

глобалізованому інформаційному просторі. Необхідно створити рівні умови доступу до якісної освіти, забезпечити освіту протягом життя й сформувати толерантний світогляд.

3. Методологічну основу навчально-виховного процесу становлять такі принципи: пріоритет людини як особистості, свобода вибору цінностей, реалізація можливостей саморозвитку, єдність національних і загальнолюдських інтересів, системність, взаємозв'язок теорії й практики, гуманітарного й природничонаукового знання.

4. Навчальний процес здійснюється на основі плюралістичної методології соціального пізнання, факторного аналізу суспільних явищ, усвідомлення цивілізаційної єдності людської історії, толерантності у взаємодії народів і культур, дискурсної форми організації навчання і виховання особистості [9, 25].

5. Активне перетворення навчально-виховного процесу на принципах інформаційних технологій і мовних стратегій, розробка й впровадження інтегративних курсів, підвищення ролі самостійної роботи студентів і навчальної практики.

Для України проблема реформування освіти в цей час полягає в тому, щоб, наблизившись по своїй структурі й організації до світових зразків, зберегти власний унікальний досвід, який вивів би нашу країну в число провідних країн світу. На нашу думку, держава не може не враховувати обумовленості розвитку країни у всіх її областях рівнем і якістю освіченості народу, його культури. Недооцінка цього фактора може відкинути Україну далеко назад, перетворити її в сировинний придаток економічно розвинених країн.

Який зміст нової парадигми освіти? По-перше, необхідно розробити стандарти всіх рівнів з урахуванням інтеграційних процесів, що відбуваються, тому що формується єдиний світовий інформаційний простір, який вимагає вироблення не тільки єдиної мови науки, але й сприяє розвитку інтегративної культури. Болонська декларація визначила основні вимоги до національних систем освіти, вона вимагає радикальної модернізації змісту педагогічної освіти, ранньої професійної орієнтації випускників загальноосвітніх шкіл, впровадження кредитно-модульної системи в навчальний процес і підвищує мобільність викладачів та студентів.

По-друге, формування нової стратегії освіти в XXI столітті передбачає розробку і впровадження в практику принципів складання програм навчання і виховання, які б виходили з сучасних знань про людину, способів її формування й розвитку як творчого суб'єкта. Особливого значення в цій ситуації набувають фундаментальні знання про саму людину – філософської антропології. Основи філософської антропології могли б зайняти особливе місце в школі і в університетах, тому що вона має колосальний людинотворчий потенціал.

По-третє, нова парадигма освіти має передбачати матеріально-технічне переоснащення всього процесу виховання й освіти підростаючих поколінь. Обсяг, характер, форми узагальнення і викладу накопичених людських знань і засобів їх передачі від покоління до покоління суттєво змінилися навіть у порівнянні із другою половиною минулого століття. Слід звернути увагу на те, що в XXI столітті переважатимуть візуальні засоби передачі й сприйняття всіх здобутих знань. А візуальна культура будь-якого учня – це відчуття пластичних, колірних, світлових, об'ємних, просторових та інших властивостей реального світу через комп'ютерні технології, що стрімко розвиваються.

По-четверте, усе зазначене потребує реформування, удосконалення системи управління, менеджменту в освіті та в суспільному вихованні. Цей процес почався сам собою на регіональному рівні, змушуючи до того ж і центральні органи управління, більш консервативні, ніж регіональні [10, 142].

Таким чином, формування нової парадигми освіти не може не супроводжуватися розробкою нового підходу до всього арсеналу накопичених людством знань і представлення їх у навчальних програмах з усіх дисциплін, які включаються в освітній процес. Саме спираючись на ці принципи, можна сподіватися на реалізацію споконвічної мрії людства про формування цілісної, всебічно й гармонійно розвиненої особистості, що реалізує себе у світі за законами краси. У сучасних умовах ці принципи допоможуть одержати на виході з освітнього процесу особистість, що не тільки знає багато чого про світ, але й уміє застосовувати ці знання на практиці, особистість, що творить гармонійний і досконалий світ.

Сучасний випускник школи й ВНЗ, який буде жити і працювати в XXI столітті, у суспільстві знань, повинен володіти певними якостями й уміннями, а саме:

– гнучко адаптуватися до швидко змінюваних життєвих ситуацій, самостійно здобуваючи необхідні знання, уміло застосовувати їх на практиці для вирішення різноманітних проблем, щоб протягом усього життя мати можливість знайти в ній своє місце;

– самостійно критично мислити, вміти бачити проблеми, що виникають у реальному світі, шукати шляхи їх розв'язання і подолання, використовуючи сучасні технології; чітко усвідомлювати, де і яким чином знання можуть бути застосовані в навколишній дійсності; бути здатним генерувати нові ідеї, творчо мислити;

– високий рівень інформаційної культури (уміння збирати необхідну для розв'язання певного завдання інформацію, аналізувати її, висувати гіпотези вирішення проблем, робити необхідні узагальнення, зіставлення з аналогічними або альтернативними варіантами розгляду, встановлювати статистичні закономірності, формулювати аргументовані висновки та на їхній основі виявляти й вирішувати нові проблеми);

– бути комунікабельним, контактним, толерантним у різних соціальних групах, уміти працювати спільно в різних сферах, запобігаючи конфліктним ситуаціям або вміло виходячи з них;

– самостійно розбудовувати й удосконалювати інтелект, культурний рівень; бути людиною високої моральності.

На наш погляд, формування та розвиток саме цих якостей і вмінь повинно стати головною метою в системі випереджувальної освіти.

Визначивши загалом необхідні вимоги до людини майбутнього, спробуємо сформулювати базові філософські принципи випереджувальної освіти (під принципом у гуманітарних науках розуміють вихідне положення, початкову ідею, що виконує роль орієнтира).

На нашу думку, провідними принципами системи випереджувальної освіти є:

– фундаментальність;
– інноваційність;
– безперервність;
– інформатизація й комп'ютеризація;
– гуманізація.

Принцип фундаментальності. Необхідність реформування сучасної системи освіти багато в чому обумовлена невідповідністю базових знань,

умінь і в цілому освітнього процесу новій картині світу та стилю сучасного життя. Сьогодні пріоритетною метою є «модернізація змісту освіти, приведення його у відповідність із новітніми досягненнями сучасної науки, культури й соціальної практики» [8, 8]. Фундаменталізація передбачає орієнтацію освіти на новітні наукові результати, інтегровану інформацію, які будуть сприяти виявленню глибинних сутнісних засад і зв'язків між різноманітними процесами навколишнього природного, соціального світів і світу людини; цілісність, яка реалізується шляхом впровадження в систему освіти єдиних циклів фундаментальних дисциплін, об'єднаних на основі принципу междисциплінарності й загальної цільової функції; інноваційні педагогічні технології.

На думку багатьох філософів, дослідників, визначати обрії наукового світогляду найближчим часом будуть синергетично-еволюційний підхід, а також розвиток нанонаук, космофізики, молекулярної біології, когнітивних наук та ряду інших. Активний розвиток цих галузей знання й, насамперед, синергетики привело до відкриття «іншої сторони» світу, нелінійного Всесвіту. У зв'язку з цим якісно змінюється наукова картина світу, що є ядром нового наукового світогляду, фундаментальною основою якого виступають ідеї самоорганізації, глобальної й космічної еволюції.

У новій картині світу змінюється місце і роль людини. Значну роль у цьому відіграє бурхливий розвиток комплексу нанонаук і нанотехнологій. З одного боку, вони мають величезні перспективи, дозволяють вирішувати багато антропологічних і соціальних проблем. Але, з іншого боку, породжують нові, незрівнянні з колишніми, ризики і загрози. В. Лук'янець відзначає, що поступально перетворюючи наносвіт у світ «програмувальної матерії», яка буде функціонувати під керівництвом і контролем людини, творець і користувач нанотехнологій отримає можливість за своїм розсудом переривати природноісторичну еволюцію Homo sapiens і ставити цей грандіозний процес у жорстку залежність від темпів і масштабів перегонів у сфері наукомістких технологій. Але чим більш могутніми стають сингулярні технології, тим більше ризикогенною стає практика технологічного перетворення живої й неживої матерії людини. Практика подібних перетворень стає небезпечною навіть у тих випадках, коли такі перетворення здійснюються з метою турботи про людське буття. Усе це означає, що в міру наближення мегасоціуму до стану сингулярності

проблема етико-онтологічного ставлення людини до свого власного буття набуває нового сенсу [11, 14–15].

У зв’язку з цим актуалізується проблема формування нового світобачення людини, адекватного сучасному науково-технологічному потенціалу планетарного співтовариства, і, що особливо важливо для реалізації системи випереджувальної освіти, підготовки людини до завтрашнього дня, майбутнього, оскільки темпи розвитку системи освіти і техніко-технологічних засад цивілізації вражаючі.

Зміни, що відбулися в науковій картині світу і способах пізнання, в основному пов’язані з переходом постнекласичної науки до дослідження складних систем, що історично розвиваються, в які як елемент входить сама людина. Тому провідною тенденцією превентивної освіти має стати не подальша диференціація знання і способів осягнення світу, а їх інтеграція. У суспільстві знань зростає значення міждисциплінарного, системного знання, яке дозволяє самостійно знаходити та ухвалювати відповідальні рішення в умовах невизначеності, критичних і стресових ситуаціях, у тих випадках, коли людина зустрічається з новими досить складними природними і соціальними явищами та процесами. Оволодіння такими знаннями і їх використання на практиці буде сприяти убезпеченню існування, підвищенню якості життя людей. Новітні наукові знання, а також етичні принципи є в цих випадках єдино надійною опорою.

Отже, світоглядні й методологічні підстави превентивного освітнього процесу мають бути орієнтованими на цілісну наукову картину світу і людини, яка формується на новітніх результатах усіх наук. При цьому розвиток науково-освітнього комплексу має відбуватися в прискореному темпі з метою забезпечення превентивних дій для виживання цивілізації.

Принцип інноваційності. В умовах динамічного світу, невизначеного майбутнього складність і масштабність проблем, з якими зіштовхнеться людина, багаторазово зростають. Тому, одним із головних пріоритетів системи випереджувальної освіти є розвиток здібностей до проблемного бачення ситуації, моделювання й використання принципово нових, нестандартних підходів. У суспільстві знань визначальним фактором успіху стає готовність і здатність людей адекватно сприймати, розуміти й творити новації. Звідси, необхідний перехід традиційної освіти на нову інноваційну модель.

У кращих своїх зразках інноваційна освіта орієнтована не стільки на передачу знань, які постійно оновлюються й старіють, скільки на оволодіння базовими компетенціями, які дозволяють потім, у міру необхідності, здобувати знання самостійно. Традиційна освіта як система одержання знань відстає від реальних потреб сучасного суспільства. Суспільство потребує освіти, яка постійно оновлюється знаннями, технологіями, засобами навчання, організаційними й управлінськими підходами. Таку освіту ми й називаємо «інноваційною». Суть інноваційної освіти можна висловити фразою: «не наздоганяти минуле, а створювати майбутнє» [12, 5].

Принцип інноваційності передбачає створення необхідних умов для оперативного внесення новітніх досягнень науки, техніки, технологій у різні сфери освітнього комплексу (зміст, методи, методику, педагогічні технології, освітній менеджмент та інші).

В освітній сфері поняття «інновація» стало використовуватися на Заході в середині XX століття. Під інновацією в освіті розуміють новизну, яка суттєво змінює результати освітнього процесу, створюючи при цьому вдосконалені або нові:

- освітні, дидактичні, виховні системи;
- зміст освіти;
- освітні педагогічні технології;
- методи, форми, засоби розвитку особистості, організацію навчання й виховання;
- технології управління навчальними закладами, системою освіти [13, 70].

Метою інноваційного навчання є розвиток особистості й різних форм мислення в процесі засвоєння знань. При такому підході педагог займає активну особистісно орієнтовану позицію з перевагою організаційної й стимулюючої функцій, демократичним стилем поведінки, підтримкою ініціатив студентів, установкою на партнерство, солідарність, спільну діяльність, індивідуальну допомогу, орієнтацією студентів на розв’язання творчих і продуктивних завдань, які визначають сутність і мотиви вибору знань у рамках майбутньої професії [14, 12].

Різні теоретичні аспекти інновацій в освіті розглядаються такими дослідниками, як В. Андрущенко, І. Бех, Н. Бибик, С. Гончаренко,

Л. Даниленко, І. Єрмаков, В. Ільченко, В. Лозова, Л. Машкіна, С. Ніколаєнко, В. Паламарчук, Л. Подимова, В. Семиноженко, В. Сластьонін, М. Ярмаченко й іншими.

Дистанція між науковими відкриттями та їх уведенням в освіту була, є й, напевно, буде. Завдання освіти, особливо випереджувальної, максимально скоротити це відставання. У протилежному випадку ми маємо справу з так званою культурою неадекватності, коли ми намагаємося поглянути в майбутнє, підготувати до нього людину, використовуючи старі знання, підходи, схеми. З цього приводу В. Цаплін пише: «Ця ситуація сформувала культурний феномен, який можна назвати Культурою Неадекватності. Тому є недивними загострення протиріч і неминуча поразка в спробах щось змінити, використовуючи колишні уявлення» [15, 29]. І далі автор зазначає, що головною причиною цього є відсутність внутрішньої мотивації людей, тобто усвідомлення необхідності змін залишається недоступним масовій свідомості. Якщо ж усвідомлення актуальності змін стає масовим, то люди за мінімальної технічної можливості здійснення змін здатні досягтися дуже багато чого і у короткий термін. Це стосується як технологічних, так і соціальних питань. Але це неможливо доти, поки відсутня сама здатність зрозуміти, тобто поки індивідуальне мислення відповідає рівню простої розумності, некритичної стереотипності, а не повноцінному мисленню. Проте завдання взагалі ніколи не буде вирішено, якщо не розпочати його вирішувати [15, 30]. Отже, пріоритетне завдання системи випереджального утвору полягає у формуванні інноваційного середовища, інноваційного типу мислення.

Інноваційний стиль мислення можна визначити як здатність подолання відомих штампів, стереотипів, лінійності, однозначності, вихід за рамки відомих алгоритмів і знаходження нових оригінальних способів вирішення проблем. Серед основних його характеристик можна вказати:

– здатність по-новому поглянути на традиційне й загальноприйняте (подолання стереотипів, трафаретів і штампів);

– бачення всього, що відхиляється від звичної норми;

– володіння методологією й навичками, що дозволяють виявляти фальсифікацію тих або інших положень відповідно до правила modus tolens;

– розвинена уява й здатність до переносу уявлень та образів з однієї сфери в іншу;

– усвідомлений ризик заради досягнення нових позицій і цілей у вибраній сфері діяльності;

– уміння з маси випадкового й хаотичного породжувати цільні образи [16, 224].

В умовах швидкоплинного світу людина має прораховувати різні альтернативні варіанти подій, аналізувати, вибирати пріоритети. Така діяльність зажадає вміння швидко знаходити необхідну інформацію й творчо обробляти великі її обсяги. У філолофсько-педагогічній літературі формування інноваційного стилю мислення пов’язують із розвитком нелінійного, альтернативного, поссибілістського (ймовірнісного) мислення. Нелінійна свідомість розглядається сьогодні як атрибут людини найближчого майбутнього.

Підготовка людини до життя в глобальному, ризикогенному світі передбачає орієнтацію на майбутнє, інновації і разом з тим слідування традиціям, збереження інваріантних підстав людського буття, серед яких визначальними є загальнолюдські цінності, норми, національна своєрідність. Випереджувальна освіта має бути націленою на підготовку людини до свідомого й відповідального вибору тих способів мислення та дій у світі постійних інновацій, які будуть сприяти збереженню життя, культури і природи.

Принцип безперервності. Це ще один принцип випереджувальної освіти, який обумовлений переходом до суспільства знань. Стрімке збільшення інформації приводить до скорочення «періоду напіврозпаду компетентності». Тому постійне оволодіння новими знаннями є умовою збереження кваліфікації фахівця. У зв’язку з цим формула «освіта на все життя» сьогодні змінюються формулою «освіта через усе життя» або «навчання протягом життя». Безперервну освіту правомірно розглядати як унікальний механізм виживання людини і суспільства у світі інновацій, світі новітніх високих технологій і пов’язаних з ними сучасних ризиків. «Життя буде вимагати інтелектуально розвинену особистість, базовими компонентами духовного світу якої стануть саме фундаментальні знання й здатність до самоосвіти в контексті постійно зростаючої інформації» [17, 344].

Безперервна освіта передбачає, що людина вчиться постійно, протягом життя здобуває нові знання разом з умінням реагувати на зміни в суспільстві та світі в цілому. Як вважає В. Кизима, «завдяки такій

переорієнтації освіти вона надасть людині можливості та вміння повноцінно жити в ситуації постійних змін дійсності і відповідно до неї та розвитку, і реалізації власних можливостей, володіти методологією зміни пріоритетів, «переозброєння» своєї свідомості та оптимального прийняття рішень, які гармонізують, і поведінки в мінливому середовищі» [18, 29].

Отже, перебудова системи освіти має бути спрямована не тільки на творче засвоєння базових знань, а й формування вмінь, навичок, потреби і бажання постійно самостійно вчитися, опановувати нову інформацію, уміти ефективно використовувати знання в постійно змінюваному світі.

Вважаємо за необхідне відзначити, що самоосвіта в суспільстві знань набуває особливого значення, оскільки інформаційно-телекомунікаційні технології відкривають широкі можливості й перспективи для процесу самостійного оволодіння знаннями. Це обумовлює принципово нове розуміння ролі й місця даного процесу в освітньому просторі суспільства знань. У суспільстві знань самоосвіта є засобом, який вирішує протиріччя між безперервністю процесу швидкого росту наукового знання, зміни техніки, технологій та необхідністю відповідного рівня освіченості й кваліфікації особистості. Цю проблему людина змушена вирішувати протягом усього життя – у процесі самостійної діяльності і пізнання світу. Тому самоосвітню діяльність правомірно розглядати як провідний засіб особистісного розвитку на різних життєвих етапах. Самоосвіта як творча складова діяльності людини, на нашу думку, буде поступово займати позицію лідера серед інших видів освітньої діяльності.

Принцип інформатизації та комп'ютеризації. Становлення інформаційного суспільства призвело до загальної комп'ютеризації та впровадження інформаційно-телекомунікаційних технологій в освітній процес, що створюють унікальні можливості для комунікації, більш ефективного вирішення професійних та інших завдань. Використання цих технологій є найважливішою умовою успішної модернізації не тільки освітньої сфери, але й усього суспільства, тому що саме в системі освіти готують фахівців, які будуть формувати нове інформаційне середовище та жити в ньому.

Головною тенденцією, детермінованою активним впливом нових засобів комунікації й сучасних інформаційних технологій на освіту, є тенденція поступового переходу від класичного вербального способу

засвоєння знань до нового – аудивізуального. В. Кремінь підкреслює, що необхідність комп'ютеризації й інформатизації освіти значною мірою обумовлена тим, що вони вводять людину в сучасний інформаційний простір і забезпечують постійне перебування в ньому. Тільки через традиційний тип перенесення знань, через друковане слово в умовах блискавичного поширення знань виконати цю функцію вже неможливо [19, 5].

Комп'ютеризація, як одна з важливих складових інтенсифікації навчання, переважно повинна зводитися до ефекту «інформаційного стиску» [12, 9]. Діалог з комп'ютером установлює відповідний ступінь розвитку внутрішньої мови й думки студента, його здатність до створення та осмислення зв'язків на основі запропонованої програми роботи. Крім того, за допомогою комп'ютера активізується логічна пам'ять, швидше здійснюється інтелектуалізація процесу запам'ятовування інформації. У рамках автоматизованого «діалогу» і комп'ютерної ділової гри можна моделювати різні форми взаємодії студента з викладачем, процес дослідження, наукового пошуку або публіцистичної полеміки, реальні життєві ситуації, пов'язані з необхідністю прийняття студентом відповідних адекватних рішень.

Сучасні комп'ютерні технології дійсно забезпечують доступ до різної інформації, активізують освітні процеси, які супроводжують виробничу, наукову, управлінську, побутову та інші види діяльності. Людина опиняється в новому середовищі – інформаційному, у новій реальності, яка пропонує їй віртуальні способи взаємодії, нові способи комунікації. Тільки підготовлена до освоєння інформації, знань людина може розраховувати на те, що вона успішно ввійде в нові структури суспільства, адаптується до них. А якщо ні, то людина, яка не вміє працювати з інформацією, критично відбирати її та використовувати для себе й для інших, не зможе стати суб'єктом комунікації, не буде здатна розуміти її зміст та значення. А тому вона не зможе розраховувати на одержання переваг у постійній життєвій конкуренції. Звідси, зусилля педагогів, психологів, філософів повинні бути спрямовані, у першу чергу, на розвиток рефлексивних процедур, на формування нового мислення, готового відкинути стереотипи, шаблони під впливом стрімко змінюваного світу.

Цей новий світ, нове середовище ще багато в чому залишаються для людини невідомими, непередбачуваними, хоча й привабливими. Тому

проблеми осягнення трансформаційних змін в освітньому комплексі інформаційного суспільства стають усе більш актуальними й гострими. Останнім часом ці питання широко висвітлюються у вітчизняній філолофсько-педагогічній літературі. Найбільш актуальними для обговорення й подальшої розробки є такі напрямки: філософія освіти інформаційного суспільства (В. Андрущенко, І. Зязюн, С. Клепко, В. Кремінь, А. Лой, В. Лутай, С. Ніколаєнко), постнекласичні трансформації освіти і вплив синергетичних ідей на модернізацію сучасної системи освіти (Л. Горбунова, І. Добронравова, А. Евтодюк, І. Єршова-Бабенко, В. Кизима, Н. Кочубей, Н. Киященко, А. Мегрешвілі, В. Цикін, В. Шевченко), різні аспекти інформатизації й комп'ютеризації освіти (О. Бульвинская, Є. Герасимова, В. Кушерець, М. Романенко, Т. Скубашевська, В. Ткачук, В. Хомич та інші).

Однією з головних проблем, активно обговорюваних у філософському, педагогічному співтовариствах, є проблема взаємодії людини й інформації. У системі превентивної освіти великого значення набуває самостійна робота з придбання знання. В умовах самоосвіти індивід залишається наодинці з тією інформацією, яку він обирає та у якій є потреба. При цьому важливо підкреслити, що мова йде не тільки про прийоми та методи самостійного пошуку інформації, але й формування ставлення до знання, що здобувається, і до самого себе. Самостійне одержання знань передбачає інтелектуальну самовіддачу. У такому знанні відбивається не тільки пізнаваний об'єкт, але й суб'єкт, який пізнає, його зацікавлене, а не байдуже ставлення до знання, його власне тлумачення, обумовлене цілим спектром індивідуальних характеристик (рівнем інтелектуального розвитку, ціннісними орієнтаціями, особистою оцінкою тощо). Важливою умовою самоосвіти є також і самоконтроль, прогнозування результату, засобів його досягнення. Усе це стимулює виникнення інтересу до пізнавальної діяльності й до самого себе. У результаті «розум проходить каскади кристалізації своїх знань, свого таланту, свого світогляду, своїх глибинних почуттів ентузіазму й розпачу, любові й ненависті, зухвалості й смиренності. Розум постійно саморуйнується й самоструктурується, поринає в темну безодню хаосу і виривається з неї оновленим і проясненим» [20, 33].

Такий шлях здобуття знань є більш ефективним, ніж репродуктивний, оскільки знання одержує статус «особистісного знання» (М. Полані). Це означає, що воно «вистраждане» індивідом, а тому є більш ґрунтовним, змістовним і таким, яке має більшу цінність. Таким чином у людей формується нове ставлення до інформації, знання, комунікації, тобто до основних компонентів інформаційного суспільства.

Однак експонентний ріст інформації, що приводить до більших обсягів її в мережах, різний ступінь її глибини й змісту ускладнюють відбір і обробку значимого матеріалу. Чим більше інформації, тим інтенсивніше обмін нею. Але в якийсь момент ми розуміємо, що чим більше інформації, тим у реальності її менше, оскільки величезний масив інформації просто перестає сприйматися, тому що людина фізично й психологічно не здатна її обробити. Інформація не стає стимулом дії, її циркуляція стає самоціллю. Це приводить до відчуження знання.

А. Бєляєва стверджує [21, 45–49], що проголошення інформації цінністю не означає прийняття її як такої на індивідуальному рівні. Навпаки, якщо нові знання позбавлені змісту (навіщо?) – інформація сприймається як «надлишковий шум» і відкидається суб'єктом. Причиною цього, як уважає дослідниця, є відсутність навичок авторедакції (готовності індивіда самостійно вибудовувати пізнавальний процес відповідно до певних норм, переводячи його з хаотичного стану в упорядкований). Продуктивність процесу пізнання на будь-якій його стадії забезпечується розумною комбінацією діалектично зв'язаних «редукцій пізнання», результатом якої є виникнення інформаційного безладдя («пізнавального хаосу»), і «редакції пізнання», яка впорядковує цей процес. При редакції пізнавальний процес вибудовується, перевіряється й коригується відповідно до певних правил, відбувається перехід від «що?», «як?», «чому?» до «навіщо?», що повертає інформації зміст. А якщо ні, то одержуване знання може не вписатися в раніше складену суб'єктом модель інформаційного простору, наслідком чого стане його відторгнення.

Особливо турбує той факт, що придбане людиною нове знання все частіше носить фрагментарний, структурно неорганізований характер. Звідси – випадковість відбору елементів реальної дійсності, які включаються в суб'єктивну модель інформаційного простору, відсутність цілісності й системності і, нарешті, – світоглядна нестійкість індивіда.

Більше того, існує проблема наукової цінності тієї інформації, яку можна відносно легко одержати для користування. Наскільки можна довіряти в науковому розумінні цій інформації, чи можна використовувати її для навчання або посилатися на неї при написанні наукових праць? Звичайно, при такому рівні демократії у віртуальній мережі існує проблема достовірності інформації.

Високий динамізм сучасного світу приводить до проблеми втрати сенсу життя людиною у швидкоплинному інформаційному просторі. «…Постійне навчання, необхідність постійного засвоєння нової інформації робить життя схожим на автостраду, де необхідно миттєво реагувати на динаміку ситуації, тим самим перетворює його в калейдоскоп подій. Але перетворення життя в калейдоскоп звільняє його від основної цінності – від сенсу» [21, 45].

Зазначені вище негативні моменти взаємодії людини з інформацією породжують необхідність створення освітнього інформаційного простору, а також цілеспрямованого формування інформаційної культури індивіда. У розв’язанні цих завдань допомога вчителя вкрай необхідна. Саме допомога, оскільки роль і функції вчителя в новій системі освіти принципово інші. Тепер він – наставник, координатор, що організує суб’єкт-суб’єктний процес взаємодії вчителя і учня.

Як бачимо, осмислення навіть деяких аспектів впливу інформаційно організованого суспільства на процес освіти свідчить про передчасність та помилковість однозначних оцінок цього впливу. Складні відносини людини з новим віртуальним середовищем і новітніми технологіями суперечливі. З одного боку, становлення інформаційного суспільства відкриває нові перспективи для реалізації сутнісних сил людини, інтенсифікації комунікації, розширення культурної взаємодії. Але разом із тим, негативно впливає на свідомість, мислення людини, формування культурних норм і цінностей сучасного суспільства, ставить під сумнів подальше існування планетарного співтовариства.

Однак, усі зазначені проблеми є філософськими, які мають вічний характер. Людство практично завжди зустрічалося з аналогічними протиріччями, обумовленими черговим етапом науково-технічного розвитку. Дані проблеми – це не тільки і не стільки проблеми комп’ютеризації й інформатизації, а, насамперед, самого суспільства і

людини. Виникнення і стрімкий розвиток інформаційно-телекомунікаційних технологій і мереж тільки сприяли більш чіткому прояву й загостренню старих протиріч. Тому поряд із такими основними напрямками модернізації освіти, як фундаменталізація, розвиток системи безперервної освіти й самоосвіти, необхідною передумовою здійснення масштабних трансформацій освітнього комплексу інформаційного суспільства є його гуманізація. Звідси випливає, що розв'язання інформаційних протиріч у галузі освіти і суспільства в цілому доцільно починати з вирішення соціально-антропологічних проблем.

Принцип гуманізації. Багато мислителів, педагогів вказують на те, що сучасна освіта, що носить сцієнтистський, технократичний характер, орієнтована переважно на відтворення і закріплення існуючих економічних, соціальних практик, на підготовку людських ресурсів для економіки інформаційного суспільства. При цьому головне завдання – формування й розвиток особистості – залишило пріоритетні позиції. Із цим пов'язано багато проблем в освітній сфері, у тому числі й в українській. «Головне протиріччя сучасної системи освіти в Україні полягає в проголошенні високих гуманістичних цілей, для досягнення яких вона створювалася, і неможливості системи освіти ефективно рухатися в цьому напрямку», – відзначає В. Семиноженко [22, 223].

Принцип гуманізації стає ключовим, системоутворюючим серед інших принципів превентивної освіти. Він передбачає спрямованість, звернення освіти до людини, пріоритет загальнолюдських цінностей, життя, здоров'я, безпеки людини, створення максимально сприятливих умов для всебічного вільного розвитку особистості. Освіта має допомогти людині визначитися, знайти своє місце й саму себе в жорстокому світі постійної конкуренції, відстояти своє право на творчу самореалізацію, розкриття своїх сутнісних сил.

Модель компетенції особистості як мети освітньої системи передбачає:

– соціальну компетентність, яка полягає в освоєнні правил і норм базових соціальних практик;

– усвідомлення власної соціальної й культурної ідентичності в історико-культурному обрії;

– інтелектуальну й комунікативну компетентність, яка полягає в

здатності рефлектувати власну точку зору, критично її перевіряти, змінювати, співвідносити її з іншими точками зору й умінні використовувати сучасні способи, форми і технології комунікації;

– світоглядну компетентність, яка передбачає толерантність до цінностей і норм інших культур, прийняття цінностей соціальної й культурної ініціативи, прийняття етичних регулятивів, що лежать в основі відповідального вчинку;

– професійну компетентність.

У зв'язку з цим зростає роль гуманітарних дисциплін, особливо філософських, у підготовці людини до майбутнього. Освіту необхідно ввести в широкий соціокультурний контекст. Викладання природничонаукових дисциплін має бути гармонійно сполучене з викладанням загальнокультурних. «Якщо спеціальні дисципліни роблять студента фахівцем, то філософія й гуманітарні дисципліни формують у ньому особистість – мислячого і відповідального творця власного життя, громадянина своєї країни. Людина, що не долучилася до філософії і гуманітарної культури, виявляється не більш ніж роботом, що діє за вкладеною в нього програмою та покірно підкорюється вказівкам реклами та засобів масової інформації» [23, 22].

Звернення філософії до сенсожиттєвих проблем є особливо актуальним в умовах стрімко змінюваного світу, появи нових небезпек і загроз, коли неможливо жити за старими звичками, мислити стандартно, коли колишні цінності втрачені. Людина виявляється в неоднозначній ситуації, що вимагає відповідального вибору. Філософія сприяє формуванню особистісної та громадянської свідомості й самосвідомості.

На жаль, велика цінність філософії часто ігнорується на практиці, під час підготовки бакалаврів і магістрів, розробки філософських засад нової парадигми освіти. Маємо надію на те, що менеджери в сфері освіти усвідомлюють фундаментальну значимість для освіти філософських дисциплін, які займуть гідне місце в програмах підготовки людини до майбутнього. «… Філософія, яка викладається у вищій школі, повинна зберегти за собою право ввести студента у світ теоретичного мислення, сенсожиттєвих проблем, без яких немислима підготовка по-європейськи освіченої людини з пріоритетними цінностями людини і громадянина» [24, 105].

Таким чином, превентивна освіта стає найбільш адекватною моделлю освіти ризикогенного інформаційного суспільства, особливо його вищої стадії – суспільства знань. Вона орієнтована в майбутнє та на забезпечення превентивних дій по збереженню безпечного соціоприроднього буття людства. Превентивна освіта передбачає максимальний розвиток творчих здібностей людини, формування сильної мотивації до самоосвіти й саморозвитку протягом життя, до створення новацій. Крім того, така освіта спрямована на підготовку фахівця, в якому гармонійно з'єднані спеціальні професійні знання і гуманітарні цінності. Тільки в цьому випадку освічена людина буде здатна вирішувати складні світоглядні проблеми, пов'язані зі здійсненням відповідального морального та культурного вибору. Тому превентивну освіту правомірно визначити як гуманістично-інноваційну.

Основною умовою ефективності реалізації превентивних принципів освіти є готовність вчителя до реалізації нової парадигми. Яка модель майбутнього вчителя? Які якості він має виробити в себе за період навчання у ВНЗ? Яким має бути випускник педагогічного навчального закладу, щоб вистояти в конкурентній боротьбі?

По-перше, високий професіоналізм учителя, що знає досконало свій предмет: математик – математику, фізик – фізику, біолог – біологію й т. ін. «Образ учителя подібний до діаманту: чим більше граней, тим краще він сяє. Але є серед безлічі якостей особистості педагога свого роду нормативне. Наприклад, він повинен ґрунтовно знати свій предмет» [25, 42]. Одержання глибоких знань із своєї спеціальності з урахуванням сучасного рівня розвитку – одне з основних завдань кожного майбутнього вчителя. Темпи відновлення знань у цей час високі. Їхнє подвоєння в провідних галузях науки відбувається кожні 4–5 років. Це накладає особливу відповідальність на кожного вчителя за ріст професійної компетентності, удосконалення навичок з накопичення і обробки спеціальної інформації, опублікованої в наукових і періодичних виданнях України, країн близького і далекого зарубіжжя.

Давня істина: вчитель живе, поки вчиться, вчитель учиться, поки живе. Цей девіз не тільки не втратив свого значення, але й перетворився в гостру соціальну проблему. Застій у справі освіти привів до того, що стала руйнуватися установка на цінність знання. Чим духовно багатше буде

вчитель, тим більше в нього буде можливості налаштувати учнів на хвилю пізнання. Справжній учитель, перебуваючи в стані вічного учнівства, не передає знання учням, а вчить їх учитися. Зміст предметних дисциплін повинен бути націлений не на освоєння певного набору знань, а на формування цілісної картини світу, освоєння логіки предметного матеріалу. Треба пам'ятати, що вивчення предметних дисциплін – не самоціль, а засіб розвитку особистості дитини.

По-друге, вчитель повинен опанувати педагогічну майстерність, сукупність сучасних пізнавальних засобів, принципів, методів і прийомів навчання й виховання, досконало знати педагогіку й психологію, володіти широким колом професійних умінь і навичок. Нам потрібні педагоги, що глибоко знають свій предмет, що володіють різноманітними педагогічними навичками, що мають ґрунтовну психолого-педагогічну підготовку. Але й цього мало. Потрібна ерудиція, культура, спрага знань, прагнення до творчості. Педагогічна майстерність – не що інше, як доведена до високого ступеня досконалості навчальна й виховна вмілість, яка відбиває відшліфованість методів і прийомів застосування психолого-педагогічної теорії на практиці, завдяки чому забезпечується висока ефективність навчального й виховного процесу [26, 4–6].

Учитель повинен учитися педагогіці співробітництва, будувати нові відносини з учнями, батьками, громадськістю, опановувати педагогічну технологію, у зміст якої як складова входить так звана педагогічна техніка: мистецтво володіння психофізичним апаратом (голосом, мімікою, пластикою тощо). Одним із елементів педагогічної технології є вміння професійно вирішувати конфлікт. Це неминуча і необхідна умова вдосконалення особистості вчителя. У серйозному конфлікті, якщо це не сварка, не скандал, обидва суб'єкта збагачуються духовно, долаючи протиріччя позицій, поглядів, думок, інтересів.

Педагогічна майстерність може проявлятися в різних сферах діяльності вчителя. Вона насамперед пов'язана з виробленням мовної культури, міміки, жестів. Приємний, добре поставлений і привабливий до сприйняття матеріалу, тембр голосу, чітка логіка й аргументованість суджень при викладі знань, включення в пояснення яскравих прикладів і фактів, виділення за допомогою інтонації головних положень, які повинні бути засвоєні учнями, – усе це складові педагогічної майстерності.

По-третє, вчитель має бути творчою особистістю, йому має бути властиве прагнення до інновацій. Творчість учителя асоціюється зі створенням якісно нових культурних, матеріальних і духовних цінностей. Педагогічна творчість містить елементи новизни, які найчастіше пов'язані не стільки з продукуванням нових ідей і принципів навчання й виховання, скільки з видозміною прийомів навчально-виховної роботи, їх деякою модернізацією. Педагогічна творчість багато в чому залежить від старанності вчителя, його допитливості й прагнення шукати більш досконалі шляхи навчання й виховання [1, 552].

Таким чином, сучасного вчителя має відрізняти постійне прагнення до творчості, майстерності, новаторства. Мистецтво сучасного вчителя, мабуть, і полягає в тому, щоб з висоти своєї освіченості й життєвої мудрості вміти розуміти дитину, природу дитинства. Тільки розуміючи і приймаючи різноманітний і суперечливий світ думок, переживань, почуттів дітей, учитель здатний направити їх на шлях пізнання, надихнути їх на добрі справи.

По-четверте, найважливішим компонентом сучасного вчителя є висока моральність і культура. Вчитель, крім професійних знань і вмінь, має володіти величезним духовним, моральним, етичним потенціалом, такими людськими якостями, як працьовитість, доброта, любов до близького, милосердя. Вчитель має бути ідеалом, зразком із практичної реалізації таких моральних категорій, як совість, честь, проявляти терпимість до іншого способу життя, думки.

Провідними елементами духовної культури визнані начитаність, знання вітчизняного й світового мистецтва, розуміння різноманіття світу, побуту людей, їх традицій, знання шляхів розвитку людства, тобто світової і вітчизняної історії, володіння іноземними мовами. Вчитель має володіти технологіями наукового пошуку, мати інноваційну мобільність, під якою мають на увазі «володіння іноземними мовами й комп'ютерними технологіями» [28, 11].

Педагогічна культура – це інтегральна якість особистості вчителя, що проектує його загальну культуру в професійну сферу, це синтез високого професіоналізму та внутрішніх властивостей педагога, володіння методикою викладання й наявність культуротворчих здібностей. Це є міра творчого освоєння й перетворення накопиченого людством досвіду. Вчитель, що володіє високим рівнем педагогічної культури, має добре

розвинене педагогічне мислення й свідомість, має творчий потенціал і є зосередженням всесвітнього культурно-історичного досвіду.

Що є вищою цінністю для вчителя – духовні ідеали добра, справедливості, людяності тощо або речі? В умовах переходу до ринкових відносин стала великою спокуса культу «речовизму» – іномарки, дачі, поклоніння золотому тільцю та ін. Звичайно, вчитель повинен мати квартиру, добре одягатися, нормально харчуватися, але головне для нього – це духовна культура.

На сьогодні серйозними проблемами стали підготовка вчителів, підвищення їх загальної й педагогічної культури. Низька заробітна плата, невисокий соціальний статус зробили професію вчителя малопривабливою для молодих людей. Багато хто з них, одержавши диплом, не прагнуть працювати в школі. Поступово ряди педагогів стали поповнюватися людьми низької професійної підготовки й культури. Тепер учителі і викладачі ВНЗ відчувають справжній культурний голод, вони втомилися від боротьби, конфронтації, мітингового безладдя й політиканства.

По-п’яте, любов до дітей – найважливіша якість учителя. Ця складна професія вимагає від людини, що присвятила їй життя, постійного творчого горіння, величезної щиросердечної щедрості, любові до дітей, безмежної вірності справі. Вчитель – скульптор духовного світу юної особистості. По суті, у цих словах сформульований і соціальний статус учителя, визначені його місце і роль у процесі перебудови школи і відновлення суспільства.

Бути вчителем – не тільки велика честь, але й велика відповідальність, і не можна собі уявити педагога, тим більше молодого, без натхнення в праці, без таланту, любові до дітей і до своєї шляхетної й важкої справи. Вчитель ніколи не має забувати просту, але в той же час велику істину: щоб бути гарним учителем, треба насамперед любити того, кому викладаєш. Учительська професія в найвищому розумінні гуманістична, тому що вчитель формує природу людини. Педагог-гуманіст Я. Корчак пише: «Вихователь, який не сковує, а звільняє, не пригнічує, а підносить, не зкомує, а формує, не диктує, а вчить..., переживає разом з дитиною багато надихаючих хвилин» [29, 106].

По-шосте, специфічність змісту педагогічної освіти має виражатися в оволодінні широкими спектром знань про людину, педагогічною антропологією. Це має давати системне знання про людину як суб’єкт

освітнього процесу, що включає освіту і виховання. Тому змістова реформа педагогічної освіти має бути пов’язана з відмовою від старої педагогічної парадигми «Знай свій предмет і викладай його» та її редукції («Знай методику викладання й дотримуйся її неухильно») і з орієнтацією на нову парадигму: «Знай, що розвивається у твого учня, і намагайся це забезпечити».

Визначаючи якість навчально-виховної роботи вчителя, звичайно мають на увазі свідомість, глибину і міцність знань учнів, їхній розумовий розвиток, моральну й естетичну вихованість. І це правильно, тому що ефективність діяльності може бути оцінена тільки по її результатах.

Є просто вмілий вчитель, який працює на звичайному професійному рівні, і є той, хто проявляє високі педагогічні вміння, майстерність і творчість, своїми знахідками збагачує мистецтво навчання і виховання. Є й викладачі, які піднімаються до рівня педагогічного новаторства, вносять істотні зміни в шкільну практику. Справжніх педагогів-новаторів не так багато, і з’являються вони не часто. Таким чином, рівнем росту професійної педагогічної діяльності вчителя є: педагогічна вмілість, педагогічна майстерність, педагогічна творчість і педагогічне новаторство.

По-сьоме, функцію стратегічного компаса в діяльності вчителя виконує науковий світогляд.

Світогляд – це система узагальнених поглядів на світ у цілому, місце людини в ньому, відношення її до навколишньої дійсності й обумовлена цією системою життєва позиція людини: ідеали, цілі, переконання й принципи пізнавальної і практичної діяльності. Світогляд у певній мірі визначає принципи поведінки і діяльності вчителя, формує його ідеали, моральні норми, соціальні й політичні орієнтації. Це свого роду духовна призма вчителя, крізь яку сприймається й переживається все навколишнє [30, 59–60].

На жаль, на сьогодні виявилася розхитаною система суспільних ідеалів, і людина опинилася перед проблемою болісного вибору: чи випливати торованим шляхом конформізму або прийняти відповідальне рішення і реалізувати його відповідно до внутрішньої етичної установки й органічної потреби самовдосконалення. Функцію стратегічного орієнтування в повсякденному житті студента, вчителя виконує науковий світогляд, формування якого і є одним із найважливіших завдань усього навчально-виховного процесу у ВНЗ.

Такі основні компоненти оптимальної моделі вчителі. Усі вони діалектично пов'язані між собою, відсутність будь-якого з них буде негативно позначатися на практичній і теоретичній роботі.

Ця модель не статична, а динамічна, тому що кожний її елемент перебуває в постійній зміні й розвитку. Тому межі удосконалення професійної й педагогічної майстерності, підвищення культури, формування наукового світогляду не існує. І потрібна систематична, цілеспрямована робота з розвитку всіх компонентів особистості вчителя.

З іншого боку, кожний викладач педагогічного ВНЗ (від асистента до ректора), з урахуванням своєї спеціальності й займаної посади, зобов'язаний чітко уявляти механізми реалізації цієї моделі щодня, на кожному занятті (лекції, семінарі, практичному занятті та ін.), щоб по закінченню університету були максимально сформовані ці якості особистості вчителя.

ЛІТЕРАТУРА

1. Лемківський К. Якісна освіта – запорука самореалізації особистості / К. Лемківський // Вища школа. – 2010. – № 1. – С. 5–14.
2. Берулава Г. А. Методологические основы развития системы высшего образования в информационном обществе / Г. А. Берулава, М. Н. Берулава // Педагогика. – 2010. – № 4. – С. 11–17.
3. Бездухов В. П. Этико-педагогический подход к формированию ценностных ориентаций будущего учителя и принципы его реализации / В. П. Бездухов, О. К. Позднякова // Педагогика. – 2010. – № 6. – С. 15–27.
4. Афанасьєв М. Інформаційні технології в начальному процесі / М. Афанасьєв, Я. Ромашова // Вища школа. – 2010. – № 10. – С. 49–63.
5. Богатов В. А. Научно-педагогическое обеспечение оценки качества образования / В. А. Богатов // Педагогика. – 2010. – № 1. – С. 6–10.
6. Гребенев И. В. Фудаментальная научная подготовка учителя как основа его профессиональности / И. В. Гребенев, Е. В. Чупрунов // Педагогика. – 2010. – № 8. – С. 65–69.
7. Ніколаєнко С. Якісна освіта – запорука самореалізації особистості / С. Ніколаєнко // Освіта України. – 10 серпня 2007. – 34 с.
8. Андрущенко В. Філософія освіти ХХІ століття : пошук пріоритетів / В. Андрущенко // Філософія освіти. – 2005. – № 1. – С. 5–17.
9. Цикин В. А. Философия образования : постнеклассический подход / В. А. Цикин, Е. А. Наумкина. – Сумы, СумДПУ, 2009. – С. 232 с.
10. Цикин В. А. Синергетика и образование : новые подходы / В. А. Цикин, А. В. Брижатый. – Сумы : СумДПУ. – 2005. – 276 с.
11. Лукьянец В. С. Наука XXI века: прорыв в новую реальность / В. С. Лукьянец // Тези виступів учасників Міжнародної наукової конференції «Наука. Синергетика. Освіта» (22–23 вересня 2005 року). – Суми, 2005. – С. 3–21.

12. Андрущенко В. Інформаційні технології в системі інноваційної освіти / В. Андрущенко, А. Олійник // Вища освіти України. – 2008. – № 3. – С. 5–15.

13. Даниленко Л. І. Управління процесом здійснення інноваційної діяльності в системі загальної середньої освіти / Л. І. Даниленко // Післядипломна освіта в Україні. – 2003. – № 3. – С. 70–74.

14. Андрущенко В. Інноваційний розвиток освіти в стратегії «українського прориву» / В. Андрущенко // Вища освіта України. – 2008. – № 2. – С. 10–18.

15. Цаплин В. Странная цивилизация / В. Цаплин. – М. : Астрель : АСТ, 2006. – 640 с.

16. Ващенко В. П. Инновационное образование : обусловленность и сущность / В. П. Ващенко // Наука. Инновации. Образование. – 2006. – Выпуск 1. – С. 219–226.

17. Андрущенко В. П. Роздуми про освіту : статті, нариси, інтерв'ю / В. П. Андрущенко. – К. : Знання України, 2005. – 804 с.

18. Кізіма В. Ідея та принципи постнекласичної освіти / В. Кізіма // Вища освіта України. – 2003. – № 2. – С. 20–30.

19. Кремень В. Підготовка вчителя в умовах переходу загальноосвітньої школи на новий зміст, структуру і 12-річний термін навчання / В. Кремень // Вища школа. – 2003. – № 1. – С. 3–11.

20. Князева Е. Н. Нелинейная паутина познания / Е. Н. Князева // Человек. – 2006. – № 2. – С. 21–33.

21. Беляева А. Взаимодействие человека и информации : возвращение смысла / А. Беляева // Дайджест Школа-парк. – 2005. – № 1–2. – С. 45–49.

22. Стратегічні виклики XXI століття суспільству та економіці України : В 3 т. / за ред. акад. НАН України В. М. Гейця, акад. НАН України В. П. Семиноженка, чл.-кор. НАН України Б. Є. Кваснюка. – К. : Фенікс, 2007. – Т. 1 : Економіка знань – модернізаційний проект України / за ред. акад. НАН України В. М. Гейця, акад. НАН України В. П. Семиноженка, чл.-кор. НАН України Б. Є. Кваснюка. – К. : Фенікс, 2007. – 544 с.

23. Никифоров А. Л. Философия в системе высшего образования / А. Л. Никифоров // Вопросы философии. – 2007. – № 6. – С. 17–23.

24. Драч Г. В. Философия о будущем цивилизации / Г. В. Драч, Т. С. Паниотова // Вестник Московского университета. Сер. 7. Философия. – 2006. – № 4. – С. 99–105.

25. Левицкий М. Л. Профессиональная подготовка учителя / М. Л. Левицкий // Педагогика. – 1993. – № 3. – С. 40–49.

26. Гершунский Б. С. Концепция самоорганизации личности в системе обоснования ценностей и целей образования / Б. С. Гершунский // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 3–7.

27. Андрущенко В. П. Роздуми про освіту / В. П. Андрущенко. – К. : Знання України, 2005. – 604 с.

28. Резник С. Дайте ориентиры / С. Резник // Поиск. – 2010. – № 43. – С. 11.

29. Корчак Я. Избранные педагогические сочинения / Я. Корчак. – М. : Просвещение, 1979. – С. 106–109.

30. Сафонова І. Підготовка майбутнього вчителя до виховання превентивної діяльності – важлива складова професійного зростання / І. Сафонова // Вища школа. – 2010. – № 9. – С. 57–62.

Глава 2

О. В. Листопад, к.пед.н., доцент

ІННОВАЦІЙНИЙ РОЗВИТОК ОСВІТИ Й ОСВІТНІ ІННОВАЦІЇ: ПОНЯТІЙНО-ТЕРМІНОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ

Ефективне оновлення освітньої політики країни є головною умовою економічного зростання, збереження й підвищення конкурентоспроможності національної економіки, безпеки й соціальної стабільності, забезпечення конкурентоспроможності держави. Саме тому для більшості країн світу пріоритетним стратегічним завданням є забезпечення інноваційного розвитку освіти. На необхідності такої політики наголошується у вітчизняному державному проекті «Стратегія інноваційного розвитку України на 2010-2020 роки в умовах глобалізаційних викликів»». Насамперед, у згаданому документі зазначається, що «для потреб інноваційного розвитку країни освіта відіграє надзвичайно важливу роль. Вона є не лише зв'язуючою, але й конструктивною ланкою в системі трьох головних складових інноваційної економіки – «наука – освіта – виробництво». У цьому поєднанні освітній потенціал виступає одночасно як джерело поповнення науки кадрами і як головний фактор оволодіння робочою силою, всім населенням сучасними знаннями, необхідними для забезпечення економічного, соціального і культурного розвитку суспільства на основі використання передових досягнень науки, технологій, інновацій».

Актуальні проблеми розвитку освіти України, варіанти їх вирішення, оптимізована схема управління науково-технологічним та інноваційним розвитком із урахуванням позитивного досвіду розвинених країн світу проаналізовано у Концепції науково-технологічного та інноваційного розвитку України (1999), Законі України «Про спеціальний режим інноваційної діяльності технологічних парків» (1999), Законі України «Про пріоритетні напрями розвитку науки і техніки» (2001), Законі України «Про інноваційну діяльність» (2002), Законі України «Про пріоритетні напрями інноваційної діяльності в Україні» (2003), Стратегії економічного та соціального розвитку України «Шляхом Європейської інтеграції» на 2004–2015 роки (2004), проекті «Стратегія інноваційного розвитку України на 2010–2020 роки в умовах глобалізаційних викликів» (2008).

Насамперед, визначено механізми впровадження інноваційної діяльності в суспільстві, які орієнтують його на інноваційний розвиток: створення необхідних (правових, економічних та організаційних) умов для оновлення, подальшого розвитку й використання науково-технічного потенціалу країни, відродження духовності, інтелекту держави, формування інноваційної культури нації. Як бачимо, освіта як соціальний інститут і процес вважається одним із важливих ресурсів інноваційного розвитку, оскільки забезпечує не тільки умови матеріального та інтелектуального розвитку особистості, а й розвиток суспільства.

Аналіз праць вітчизняних (Л. Даниленко, І. Дичківська, В. Кремень, Л. Калініна, Є. Коротков, К. Гаращук, В. Загвязінський, М. Кларін, В. Ляудіс, Л. Подимова, М. Поташник, А. Пригожин, В. Сластьонін, А. Тряпіцина, А. Хуторською, Т. Шамова, Н. Юсуфбекова) і зарубіжних (К. Ангеловскі, Р. Бетті, С. Болл, Е. Брансуїк, Б. Дейвіс, Дж. Еванс, Ш. Гервітц, С. Говард, У. Кінгстон, Н. Лагервей, Є. Ляск, Г. Марклунд, Т. Найхоф, Дж. Фітц, Е. фон Хіппель) дослідників дозволив встановити, що забезпечення інноваційного розвитку освіти в Україні передбачає необхідність розробки національної стратегії інноваційного розвитку освіти, що обумовлює з'ясування не тільки сутності феномену освітніх інновацій, а й встановлення їх ролі у забезпеченні такого розвитку.

Аналіз сучасної наукової літератури та державних нормативно-правових актів дозволяє стверджувати, що інноваційний розвиток освіти являє собою процес удосконалення національної освіти, що досягається переважно за рахунок практичного використання нових знань для підвищення її якості й ефективності.

В умовах якісного оновлення системи освіти пріоритетними напрямами інноваційного розвитку освіти передусім є вдосконалення моделі державно-громадського управління освітою; оновлення системи професійної підготовки педагога, підготовка висококваліфікованих, компетентних спеціалістів, здатних до соціальної адаптації й забезпечення подальших якісних суспільних освітніх перетворень; розробка нових ефективних механізмів економіки освіти, що сприятиме розробці й створенню багатоканальних систем фінансування навчальних закладів і розширенню їх автономії у використанні коштів; якісне оновлення змісту,

форм, методів навчання і виховання, розробка на їх основі інноваційних освітніх технологій; інформатизація усіх рівнів освіти, повне забезпечення навчальних закладів комп’ютерами, розширення доступу до освітніх ресурсів мережі Інтернет; створення оптимальних умов для розвитку системи безперервної освіти та навчання протягом життя; розширення участі навчальних закладів у міжнародних інтеграційних освітніх проектах і програмах; якісне оновлення й налагодження взаємозв’язків у системі освіти, науки й виробництва (рис. 1).



Рис. 1. Напрями інноваційного розвитку освіти

Метою інноваційного розвитку освіти є створення інноваційного освітнього середовища як дієвої системи підтримки та взаємодії усіх учасників інноваційного циклу, що забезпечує подальший розвиток суспільства, пріоритетною ознакою якого стає інноваційність. Інноваційність не є і не може бути самоціллю педагогічної практики. Її мета полягає в оптимізації навчально-виховного процесу, забезпеченні його відповідності умовам і тенденціям суспільного буття. У цьому контексті небувалої актуальності набуває проблема розробки і запровадження освітніх інновацій, організації інноваційної педагогічної діяльності та її ефективності, тобто максимально гармонійного співвідношення результативності інноваційних процесів та витрат на досягнення такої результативності [6, 23].

Реалізація окресленої мети інноваційного розвитку освіти передбачає розв'язання завдань далекої та близької перспективи (табл. 1).

Таблиця 1

Пріоритетні завдання інноваційного розвитку освіти

Завдання далекої перспективи	Завдання близької перспективи
– формування державної інноваційної освітньої політики; – створення саморегульованої системи управління інноваційними процесами; – організація відповідної інфраструктури, функціональними обов'язками якої є організація інноваційних процесів на всіх рівнях управлінської вертикалі; – створення атмосфери суспільної значущості освітніх нововведень, забезпечення інформаційного доступу широких кіл громадськості, до змін, що відбуваються у шкільній освіті регіону;	– організація незалежної експертної ради з метою визначення доцільності впровадження інноваційних програм і проектів, оцінювання ефективності діючих та їх результатів, а також виявлення перспектив розвитку освіти; – забезпечення на всіх рівнях управлінської вертикалі режиму сприяння інноваційному пошуку шляхом підтримки соціально-педагогічних ініціатив, організації науково-методичного супроводу інноваційних процесів під час їх реалізації; – інформаційно-методичне забезпечення інноваційних процесів шляхом залучення освітян-практиків до різноманітних форм дослідно-пошукової роботи (науково-практичних конференцій, семінарів-презентацій діючих програм і проектів, «круглих столів» з актуальних проблем освіти, видання матеріалів за результатами апробації педагогічних новацій тощо); – створення тимчасових науково-дослідницьких творчих груп, які об'єднані навколо реалізації окремої педагогічної ідеї; – організація базових навчальних закладів для апробації перспективних напрямів розвитку шкільної освіти у регіонах країни;

– формування нової якості взаємозв'язків у методах системи «освіта-наука»	– розробка системи оцінювання та контролю на основі запровадження моніторингу інноваційних процесів і видів діяльності; – створення системи професійної підготовки освітян-практиків (директорів, заступників директорів, учителів, методистів районних науково-методичних центрів) для інноваційного пошуку; – координація інноваційних процесів у системі шкільної освіти регіону; – здійснення стратегічного прогнозування

Основними умовами інноваційного розвитку освіти є створення системи професійної підготовки освітян-практиків до інноваційного пошуку; організація науково-методичних центрів з інноваційної діяльності, у тому числі альтернативних; створення регіональних науково-дослідницьких центрів як цілісної комплексної системи реалізації інноваційної освітньої політики.

Ключовою характеристикою інноваційного розвитку освіти, основоположним фактором його забезпечення є інновації, феномен яких привертає увагу багатьох дослідників. Вперше у науковий обіг термін «інновація» (лат. «in» – у, «novus» – новий) було введено Т. Нортоном у роботі «Теорія Кальвіна» (1561) [13]. У новий час цей термін було використано понад століття тому в культурології та лінгвістиці для визначення процесу проникнення елементів однієї культури в іншу й набуття при цьому нових, не властивих раніше якостей.

Нові комбінації змін у розвитку економічних систем, повний опис інноваційних процесів вперше було представлено в роботах Й. Шумпетера (1911). Циклічність і певна закономірність появи інновацій обґрунтовані у працях радянського дослідника Н. Кондрат'єва (20-ті роки XX ст.). Терміни «інноваційна політика», «інноваційний процес» було введено у 30-х роках XX ст. у макроекономіці США у зв'язку з високими темпами науково-технічного прогресу і великою кількістю проблем, пов'язаних із запровадженням і використанням нововведень. Саме в зарубіжній науці було виокремлено й інноватику як спеціалізовану галузь знань про нововведення, розвиток якої прискорився з появою праць М. Барера, В. Брауна, К. Певітта, Е. Роджерса, У. Ролкера та ін. Свій внесок у розробку теорії інновацій і технічного прогресу, їх впливи на вироблення маркетингової стратегії зробив І. Ансофф, у роботах якого розглядаються

інноваційні стратегії новатора, послідовника й імітатора, та їх вплив на загальну корпоративну стратегію.

Гуманітаризація економічних наук (1980-90-х рр.) сприяла ренесансу соціально-економічних досліджень на тему інноваційної діяльності (С. Клайн, Н. Розенберг та ін.). Великий внесок у розвиток цього наукового напряму зробили теоретики інноваційного менеджменту (Дж. Залтмен, Р. Данкан, Дж. Холбек, П. Дракер, Ф. Валенті, Б. Санто, Б. Твісс, Г. Менш).

У 50–60-ті роки ХХ ст. з поширенням інноваційної діяльності в інших сферах життєдіяльності людини інноватика стає міждисциплінарною наукою на стику філософії, економіки, педагогіки, психології, теорії управління та культурології; наукового оформлення отримує термін «інноваційна педагогіка». У цей час у Німеччині, США та інших країнах почали засновуватися центри вивчення та узагальнення педагогічних інновацій, з'являються спеціальні періодичні видання, присвячені нововведенням в освітній сфері («Information et innovation en education», «Educational Innovation in the United States» та ін.).

Понятійне оформлення проблема освітніх інновацій у вітчизняній педагогічній науці отримала у 80-х роках ХХ ст. У роботах В. Загвязінського, М. Кларіна, В. Ляудіс, М. Поташника, А. Пригожина, А. Тряпіциної, Т. Шамової, Н. Юсуфбекової було розкрито сутність інновацій як соціально-педагогічного явища, перспективи розвитку інноваційних шкіл й особливості організації в них педагогічного процесу. Праці В. Сластьоніна і Л. Подимової було присвячено аналізу інноваційної діяльності інноваційних освітніх закладів. Подальший розвиток теорії освітніх інновацій знайшов відображення у роботах Л. Даниленко, А. Хуторського, І. Дичківської та інших дослідників.

Зарубіжна теорія освітніх інновацій представлена дослідженнями К. Ангеловскі, Е. Брансуїка, М. К. Варфорда, Дж. Грина, М. Дженсена, Я. Зао, Л. Кабена, Д. Кембера, К. Кікленда, У. Кінгстона, Д. Кохена, М. Кроу, Н. Лагервей, Б. Ландвола, Е. Лоренза, Є. Ляска, М. Маккея, Г. Марклунда, М. Моо, Т. Найхофа, Дж. Рича, В. Стефарда, Р. Хастінга, Е. фон Хіппеля, С. Якобза, Т. Янзалеза та ін.

Закон України «Про інноваційну діяльність» трактує інновації як «новостворені (застосовані) і (або) вдосконалені конкурентоспроможні технології, продукцію або послуги, а також організаційно-технічні рішення

виробничого, адміністративного, комерційного або іншого характеру, що істотно поліпшують структуру та якість виробництва і (або) соціальної сфери» [5].

Сутність освітніх інновацій, проаналізована в роботах сучасних дослідників, тлумачиться неоднозначно, відрізняється поліконцептуальністю.

Так, І. Дичківська розглядає інновацію як процес і як продукт (результат). Інновація як процес означає часткову або масштабну зміну стану системи і відповідну діяльність людини. Інновація як результат передбачає процес створення (відтворення) нового, що має конкретну назву «новація».

В. Паламарчук новацію вважає результатом (продуктом) творчого пошуку особи або колективу, що відкриває принципово нове в науці і практиці, інновацію – результатом породження, формування і втілення нових ідей. Саме втілення нових ідей є ознакою, за якою відрізняють інновації від новацій: якщо педагог відкриває принципово нове, то він новатор, якщо трансформує наукову ідею у практику – інноватор.

Матвієнко В., Зайцева Н. та Гнєдіч В. вважають, що «метою інновацій є зміни (якісне поліпшення) суб'єкта та об'єктів управління й отримання економічного, соціального, науково-технічного, екологічного та іншого ефекту, вони є не лише кінцевим продуктом застосування новизни у виховному й управлінському процесах, а й процедурою їхнього постійного оновлення» [4].

Про поліконцептуальність розуміння сутності освітніх інновацій свідчить і багатоваріантність їх ключових характеристик, представлених у роботах інших дослідників: кінцевий результат творчої діяльності у вигляді нової чи удосконаленої продукції, нового чи удосконаленого технологічного процесу (В. Слободчиков), оновлення, зміни, впровадження нового (Л. Вікторова), процеси введення та освоєння педагогічних нововведень (В. Сафіулін), реалізоване нововведення, яке постійно вдосконалюється в процесі впровадження (О. Остапчук), комплексний процес створення, розповсюдження і використання нового практичного засобу для формування у того, хто навчається, інноваційного мислення та інноваційної культури (В. Самохін), кінцевий результат інноваційної діяльності, втілений у вигляді нового змісту, форми організації навчально-виховного процесу або вдосконалення технічного засобу навчання, який

використовується у практичній діяльності, а також у новому підході до соціальних послуг в освіті (В. Полонський), новизна, що істотно змінює результати освітнього процесу, створюючи при цьому удосконалені чи нові освітні, дидактичні, виховні системи; освітні педагогічні технології; методи, форми, засоби розвитку особистості, організацію навчання і виховання (Л. Даниленко).

Як бачимо, у вітчизняній педагогіці поняття «освітня інновація» вживається у таких значеннях:

- форма організації інноваційної діяльності;
- сукупність нових професійних дій педагога, спрямованих на вирішення актуальних проблем виховання і навчання з позицій особистісно-орієнтованої освіти;
- зміни в освітній практиці;
- комплексний процес створення, розповсюдження та використання нового практичного засобу в галузі техніки, технології, педагогіки, наукових досліджень [8];
- новизна, що істотно змінює результати освітнього процесу;
- кінцевий результат інноваційної діяльності;
- реалізоване нововведення;
- комплексний процес створення, розповсюдження і використання нового;
- оновлення;
- кінцевий результат творчої діяльності.

Теорія освітніх інновацій у розвинених англомовних країнах відрізняється і багатоваріантністю трактування суті аналізованого явища, і полікатегорійністю. Так, синонімічними вважаються такі терміни як «зміна» («change»), «інновація» («innovation»), «шкільне вдосконалення» («school improvement»), «освітній розвиток» («education development»). У широкому розумінні використання згаданих термінів пов’язують із процесом створення, поширення нових підходів (нововведень) для роз’яснення тих педагогічних проблем, які раніше вирішувались по-іншому, з результатом творчого пошуку оригінальних і нестандартних рішень різноманітних педагогічних проблем (нові навчальні технології, оригінальні ідеї; форми і методи навчання, нестандартні підходи в управлінні) [12]. Так, Т. Найхоф зауважує, що інновацію слід розуміти як

процес, що починається з нової ідеї та впливає на зміни, завершується засвоєнням або запереченням цієї ідеї потенційними споживачами [10]. Г. Марклунд зазначає, що поняття «інновації» ідентичне поняттю «зміни». Якщо ця зміна є широкомасштабною і охоплює всю шкільну систему, вона перетворюється на реформу. Зміна є інновацією, якщо містить ефективні зрушення згідно заздалегідь поставленим цілям [10].

Зарубіжні дослідники інновації в освіті розуміються як процес змін через використання нового (О. Кабони, Х. Лентел, В. Макінтош, Р. Веб, П. Вест, Л. Віктор), кардинальну спробу розвитку нової практики та нових теоретичних підходів (К. Кікленд, Д. Сатч), динамічний процес, в результаті якого з'являються нові підходи до реалізації поставлених цілей (М. Варфорд), процес представлення нових ідей в ринок (Б. Лендвол).

Ключові характеристики освітніх інновацій, представлені в роботах зарубіжних дослідників, свідчать, що спільною категорійною ознакою освітніх інновацій у зарубіжній педагогічній теорії є їхня новизна, випадковість або спеціальна розробка в межах творчої педагогічної ініціативи, науково-теоретична обґрунтованість, технологічний опис, готовність до впровадження [13, 14].

Природу інновацій в освіті проаналізовано в роботі Т. Палефа «Перспективи інновацій в освіті» [16]. Насамперед, автор наголошує, що специфіку освітніх інновацій визначають певні інституційні форми та такі соціально-економічні фактори, як соціально-економічні програми та реформи.

Основними характеристиками освітніх інновацій, як вважають К. Кікленд та Д. Сатч, є довготривалість, результативність і відтворюваність [15]. Освітні інновації, як правило, «прив'язані» до певного навчального закладу, конкретних особистостей тощо [1]. Отже, їхня трансляція в інше педагогічне середовище завжди викликає труднощі, оскільки інший навчальний заклад має відмінний від попереднього рівень інноваційності, інше бачення вирішення будь-якої проблеми, інше ставлення до нового, традицій та інновацій.

Відмітимо, що останнім часом спостерігається підвищення інтересу до вивчення проблеми так званих бар'єрів, що виникають у процесі розробки і запровадження освітніх інновацій. Більшість дослідників розглядають такі бар'єри як суттєві перешкоди інноваціям, що виникають

систематично, впливають на кінцевий результат їх запровадження. Такі перешкоди виникають на мікро-, мезо-, макрорівні і визначають залежність інновацій від суб'єктивних характеристик інноваторів, їхніх професійних якостей, творчого потенціалу; шкільного менеджменту, культури школи, зв'язків з громадою; освітньої політики держави, рівня наукового розвитку [15].

Якісні ознаки освітніх інновацій дозволяють представити їх класифікації. Зазначимо, що аналіз представлених у сучасній науково-педагогічній літературі класифікацій освітніх інновацій (К. Ангеловські, Л. Буркова, Л. Даниленко, Р. Еверет, І. Мірошник, А. Слівка, В. Шатілова та ін.) свідчить про їх численність, обумовлену багатокритеріальністю. Основними критеріями, покладеними в основу систематизації освітніх інновацій у групи, є сфера застосування, масштаб перетворень, інноваційний потенціал, спрямування, характер впливу на соціальні процеси.

Відповідно до виділених критеріїв інновації в освіті поділяють на такі групи.

1. Залежно від сфери застосування:

– інновації у змісті освіти (оновлення змісту навчальних програм, підручників, посібників тощо);

– інновації в технології навчання та виховання (оновлення методик викладання та взаємодії у виховному процесі);

– інновації в організації педагогічного процесу (оновлення форм і засобів здійснення навчально-виховного процесу);

– інновації в управлінні освітою (оновлення структури, організації і керівництва освітніми закладами);

– інновації в освітній екології (архітектурне планування освітніх закладів, використання будівельних матеріалів, інтер'єр приміщень та ін.).

2. Залежно від масштабу перетворень:

– часткові (локальні, одиничні) нововведення, не пов'язані між собою;

– модульні нововведення (комплекс пов'язаних між собою часткових нововведень, що належать, наприклад, до однієї групи предметів, однієї вікової групи дітей тощо);

– системні нововведення (охоплюють весь навчально-виховний заклад). Вони передбачають перебудову всього закладу під певну ідею,

концепцію або створення нового освітнього закладу на базі попереднього (наприклад, дитячий садок – школа, адаптивний дитячий садок, школа-лабораторія тощо). Для їх освоєння необхідне розроблення програми розвитку навчально-виховного закладу.

3. Залежно від інноваційного потенціалу:

– модифікаційні нововведення (пов'язані з удосконаленням, раціоналізацією, видозміною, модернізацією того, що має аналог або прототип). Це може бути програма, методика, окрема розробка тощо. Модернізація може бути спрямована як на технологічний, так і на особистісний аспекти засобу, що оновлюється. Можна видозмінити відому методику чи застосувати її до нового предмета, а можна, виявивши свої особистісні якості, інакше її реалізувати, збагатити і цим суттєво підвищити її ефективність (наприклад, опорні конспекти українського педагога-новатора Віктора Шаталова, ідея яких була запропонована у 1933 р. російським психологом Петром Гальперіним у працях про орієнтовані основи дій);

– комбінаторні нововведення (передбачають нове конструктивне поєднання елементів раніше відомих методик, які в такому варіанті ще не використовувались). Вони є не будь-яким поєднанням, а саме конструктивним, тобто таким, за якого з'являються нові системні властивості і які породжують новий ефект;

– радикальні, або фундаментальні, глобальні, базові нововведення (вони, як правило, є відкриттями, найчастіше виникають у результаті творчої інтеграції і сприяють створенню принципово нових навчальних засобів). Таким було запровадження класно-урочної системи, освоєння основ наук у Монтессорі-школах не шляхом окремого вивчення традиційних предметів (фізики, біології, історії та ін.), а через так званий мета-предмет – «космічне виховання» [7].

4. У залежності від впливу на соціальну структуру суспільства:

– неперервні, продовжені у часі, які не дають новий продукт;

– динамічні і підтримуючі творчі досягнення, які відрізняються появою нового продукту;

– радикальні, відрізняються появою кардинально нового продукту.

На думку Л.І. Даниленко, всі сучасні освітні інновації у вітчизняній системі загальної середньої освіти можна класифікувати таким чином:

– у змісті навчання й виховання учнів;

– у формах, методах і технологіях навчання;

– у змісті, структурі, формах і методах управління закладом освіти .

Спроба представити багатокритеріальну класифікацію освітніх інновацій, здійснено сербським науковцем К. Ангеловські (див.схему 1). Як бачимо, подана класифікація інтегрує різні точки зору на природу і специфіку педагогічних інновацій.

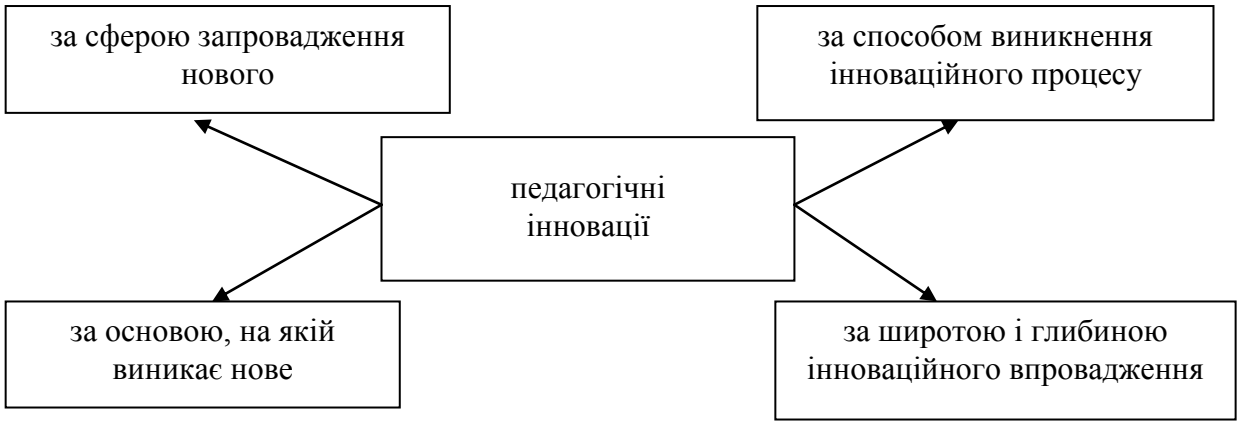


Рис. 2. Класифікація педагогічних інновацій (К. Ангеловські)

Суперечливість і неоднозначність розв'язання проблеми класифікації інновацій призводить до незручностей, насамперед, в інноваційній практиці, невизначеності характеристики обраній для впровадження інновації. Для вирішення зазначеного ускладнення Л. Буркова пропонує класифікувати педагогічні інновації за єдиною ієрархією: парадигма – моделі – методики-технології – компоненти методик і технологій.

Вважаємо, що спроба уніфікувати класифікацію педагогічних інновацій є невиправданою, оскільки з огляду на критерії, які покладені в основу класифікацій інновацій в освіті та на повноправне існування різних класифікацій не можна розглядати їх за єдиною ієрархією.

Як бачимо, сутнісними характеристиками освітніх інновацій є зміна, оновлення, створення якісно нового підходу у сфері освіти, використання відомого з іншою метою, що призводить до появи якісно нового, більш ефективного результату. Інновації є фактором інноваційного розвитку освіти й фундаментальним його компонентом.

Процес інноваційного розвитку передбачає організацію «інноваційного процесу», зміст якого В. М. Полонський трактує як мотивований, цілеспрямований і усвідомлений процес зі створення,

освоєння, використання і розповсюдження сучасних (або осучаснених) ідей (теорій, методик, технологій тощо), актуальних та адаптованих до даних умов і таких, що відповідають певним критеріям».

Інноваційні процеси в освіті розглядаються в трьох основних аспектах: соціально-економічному, педагогічному й організаційно-управлінському. Ці аспекти впливають на загальний хід, результат і умови (можуть сприяти або заважати) створення, освоєння й застосування інновацій [17]. Він може бути керованим, або мати стихійний характер.

Інноваційний освітній процес є поліструктурним і складається з таких елементів: рівні управління нововведеннями, зміст інноваційного процесу, діяльності, суб'єкти інноваційного пошуку та форми організації.

Д. Кохен виділяє в структурі інноваційного проектування (розробки) такі складові, як виникнення (elaboration) і підтримка (scaffolding) [17]. Деталізація майбутнього інноваційного процесу передбачає прогнозування його цілей, принципів, змісту, варіантів, діагностики. Велику роль у підтримці інноваційного процесу відіграють професійно-педагогічна освіта, педагогічна освіта батьків, варіанти адаптаційних процесів, матеріали, які ілюструють специфіку використання інновацій. Одностайною є думка сучасних і вітчизняних, і зарубіжних дослідників про суб'єктивність інноваційного процесу, яка пояснюється його залежністю від інноваційного потенціалу сучасного вчителя.

На думку А. Ніколаєва, директора Російського Інституту стратегії інновацій, інноваційний потенціал вчителя і специфіка інноваційного процесу забезпечують інноваційний розвиток освіти, що передбачає вироблення конкретних стратегічних орієнтирів. Заслуговують на увагу стратегічні завдання інноваційного розвитку освіти в контексті організації інноваційного процесу, викладені в роботах Т. Ричардсона та Д. Кохена. Насамперед дослідники наполягають на необхідності розробки державних стратегій інноваційної діяльності у сфері освіти; підвищенні престижу педагогічної професії; реалізації компетентнісного підходу в освіті; стимулюванні інноваційної освітньої діяльності; підвищенні педагогічного професіоналізму; модернізації системи управління освітою, формування нового типу управлінця, здатного до змін і творчого пошуку.

Складовою інноваційного процесу, що розкриває специфіку інноваційного розвитку освіти, є «інноваційна діяльність» (або

«інноваційна освітня діяльність»), яка трактується як розробка, розповсюдження та застосування освітніх інновацій [6]; діяльність, яка призводить до суттєвих змін у порівнянні з існуючою традицією; діяльність, спрямована на вирішення комплексної проблеми, яка виникла як наслідок зіткнення усталених та нових форм практики або у зв'язку з невідповідністю традиційних норм новим соціальним запитам [11, 6–7]; діяльність, яка виявляється у внесенні в освітню практику нових ідей, методик, технологій, відмові від навчальних штампів, слугує оновленню змісту сучасної освіти, створює нові педагогічні технології, пропонує нові можливості для творчості вчителя; процес продуктивної творчої діяльності людей [1, 59].

Інноваційна освітня діяльність може здійснюватися на загальнодержавному, регіональному рівнях та на рівні окремого навчального закладу. Рівень інноваційної освітньої діяльності визначається її змістом (розробка, розповсюдження чи застосування інновації), а також масштабністю змін, що вноситимуться у систему освіти внаслідок застосування запропонованої інновації.

Головною функцією інноваційної діяльності є зміна компонентів педагогічного процесу: цілей, змісту освіти, форм, методів, технологій, засобів навчання, системи управління тощо.

Ураховуючи близькість понять «діяльність» (праця, дії людей у будь-якій галузі) і «процес» (сукупність послідовних дій, засобів, спрямованих на досягнення певного наслідку), ці терміни можна вважати синонімічними, а їх сутність розглядати як спрямованість на створення, освоєння, використання та розповсюдження нововведень [4, 228].

Інновації в освіті мають ознаки унікального суспільного механізму, який забезпечує соціальний розвиток, моделює майбутній суспільний устрій, діапазон зв'язків між людиною і природою, суспільством, іншими людьми.

Характеристика освітніх інновацій як механізму інноваційного розвитку освіти може бути представлена в контексті системного підходу, який передбачає виділення єдиного критерію, що знаходить відображення в головній системоутворюючій ознаці, якою є самовідновлення і саморозвиток системи. У даному контексті доцільно виділити дві групи критеріїв у характеристиці і типології інновацій – перша має

віддзеркалювати відносну самостійність окремих компонентів системи та їхнє структурне місце в системі (макрорівень), а друга – інтегральні якості системи в цілому (мікрорівень).

Макрокритерії відображають специфіку інновації як системи відносно сфери суспільства і галузі, предметність якої визначається сутністю і змістом освіти як процесу і результату такої діяльності, що забезпечує адекватне входження в певний стан культури, що дозволяє особистості в повній мірі реалізувати власні сутнісні резерви й у процесі самореалізації, у взаємодії з природою, суспільством, іншими змінювати цей стан культури. Мікрокритерії характеризують міжсистемні зв'язки в сфері освіти через констатацію інтегральних характеристик результатів запровадження інновацій; ступінь новизни, радикальність змісту, спосіб оволодіння й інтенсивність запровадження.

На макрорівні основними критеріями освітніх інновацій як специфічних форм управління розвитком освіти є зміни структури, змісту, організації освітнього процесу, а також безпосередньо культури управління. На макрорівні міжсистемних зв'язків у сфері освіти виділяються сутнісні критерії, що дозволяють констатувати інтегральні якості як результат дії інновацій, і процесуальні (технологічні).

Використання системного підходу для пояснення механізмів інноваційного розвитку освіти виправдовується самою природою інновацій і потребами освітньої практики, оскільки повний інноваційний цикл, що не завжди обумовлює інноваційну природу розвитку освітнього явища, на практиці здійснюється не завжди. При цьому практика використання разових нововведень у їхньому самостійному значенні охоплює весь освітній простір. Таким чином, мається на увазі необхідність характеристики критеріїв типізації кожного з цих явищ окремо, оскільки вони зберігаються в межах системи як самостійні елементи і в той самий час сприяють появі конкретних загальних (у межах системи) якостей або характеристик.

Як бачимо, феномен «інновацій» слід вивчати, з одного боку, як самостійні, що мають власні прояви в освітньому просторі, і в той самий час – як компоненти системи, в якій, зберігаючи сутнісні характеристики, вони доповнюються іншими і виконують взаємопов'язані функції.

Виділення комплексних критеріїв інновацій може бути здійснено на основі її головної ознаки, якою є саморозвиток (інноваційність як спосіб діяльності). Це дозволяє інтегральною її характеристикою визначити освітню цінність, що розкривається через рівень зміни ефективності освітнього і педагогічного процесів з орієнтацією на перспективи суспільного розвитку; професійно-педагогічний і соціальний обсяг перетворень; рівень професійно-педагогічного і соціального відтворення (коло споживачів та швидкість поширення). Освітня цінність стає соціальним механізмом розвитку, підґрунтям створення інноваційної соціальної системи.

Як бачимо, багаторівнева за структурою й диференційована за змістом полікритеріальність інновацій визначається сутністю інновації як системи і взаємодією інновації з елементами соціальної структури суспільства.

У цьому контексті великий інтерес викликає проблема управління інноваційним розвитком освіти. Аналіз сучасної науково-педагогічної літератури свідчить про існування моделей інноваційного розвитку. Так, для країн пострадянського простору притаманна так звана лінійна модель, ознаками якої є прикладні дослідження як основа освітніх інновацій. Саме на основі таких досліджень з’являються нові інноваційні технології, інші результати. Для розвинених країн світу притаманна модель множинних джерел інновацій, для якої прикладні наукові дослідження не є єдиним джерелом інновацій, такі джерела можуть виникати у будь-якій частині інноваційної системи (педагогічна діяльність, особистісний досвід, споживання освітнього продукту). Обидві моделі спрямовані на пошук оптимального поєднання нормативного і суб’єктивного підходів до управління інноваційним розвитком, вони не є альтернативними, а лише доповнюють одна одну. Існування аналізованих моделей свідчить про необхідність розробки інтегрованих моделей інноваційного розвитку, подолання безсуб’єктності як головної перепони інноваційного розвитку освіти, формування технологій управління таким розвитком. Про кардинальні зрушення в окресленому напрямку свідчать національні стратегії інноваційного розвитку освіти, що з’явилися протягом останніх років у розвинених країнах світу (див. табл. 2).

Таблиця 2

Національні стратегії інноваційного розвитку освіти

№ п/п	Країна	Назва стратегічного документу
1.	Європейський Союз	Перший інноваційний проект у Європі: інновація у розвитку і використанні (The First Action Plan for Innovation in Europe: Innovation for Growth and Employment (2000)); Європейська інноваційна політика (European Innovation Policy (2003))
2.	Велика Британія	Продуктивність у ВБ: існуючий державний підхід (Productivity in the UK: the Evidence and the Governments approach (2000)); Наукова й інноваційна стратегія (Science and Innovation Strategy (2001)); Структура інтелектуальної власності ВБ (UK Intellectual Property Framework (2006)); Національний доклад з проблем інновацій (Innovation Nation Report (2007))
3.	Канада	Найкраще досягнення: інвестування в людину, знання і можливості (Achieving Excellence: Investing in People, Knowledge and Opportunity(2002)); Сутність знань: уміння і навчання для канадців (Knowledge Matters: Skills and Learning for Canadians (2006))
4.	США	Національний саміт: Інвестиції в інновації США (National Summit: Investing in U.S. Innovation (2005)); Сучасні досягнення: інновація, національна безпека, економічна спроможність (Measuring the Moment: Innovation, National Security end Economic Competitiveness (2006)) Конкурентоздатність Америки: світове інноваційне лідерство (American Competitiveness Initiative: Leading the Word in Innovation (2007))

Аналіз згаданих документів дозволяє стверджувати, що інноваційний розвиток освіти – це процес послідовного використання освітніх інновацій, які є підґрунтям й механізмом суспільних змін. Інноваційний розвиток освіти потребує модернізації вітчизняної освітньої політики, насамперед розробки нових підходів забезпечення державної і громадської підтримки інноваційного розвитку освіти; популяризації безперервної освіти та її стимулювання в контексті інформаційного суспільства; задоволення освітніх потреб населення і забезпечення соціально-економічного розвитку держави.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абасов З. А. Понятийно-терминологический аппарат инновационной педагогической деятельности / З. А. Абасов // Философия образования. – 2006. – №1(15). – С. 56–62.

2. Буркова Л. В. Класифікація педагогічних інновацій як елемент механізму управління інноваційним процесом в освіті / Л. В. Буркова // Педагогічні інновації : ідеї, реалії, перспективи : збірник наукових праць / ред. кол. Л. І. Даниленко та ін. – К. : Логос, 2000. – С. 231–238.

3. Викторова Л. В. Инновационные процессы в образовании // Инновации в образовании. – 2002. – № 2. – С.6.

4. Даниленко Л. І. Управління процесом здійснення інноваційної діяльності в системі загальної середньої освіти / Л. І. Даниленко // Післядипломна освіта в Україні. – 2003. – № 3. – С.70–74.

5. Закон України «Про інноваційну діяльність» [Електронний ресурс]. – 4 липня 2002 р. – Режим доступу : http://www.gdo.kiev.ua.

6. Касьянова О. М. Експертна оцінка інноваційної діяльності ВНЗ як умови приєднання до Болонського процесу / О. М. Касянова // Управління школою. – 2005. – № 19/20, липень. С. 25–28.

7. Мірошник С. І. Інновації в системі середньої загальної освіти: теоретичний аспект [Електронний ресурс] / С. І. Мірошник. – Режим доступу:
http: //www.narodnaosvita.kiev.ua

8. Остапчук О. Є. Інноваційні процеси в освіті : пошук істини триває О. Є. Остапчук // Підручник для директора. – 2003. – № 4. – С. 3–8.

9. Остапчук О.Є. Методологія інноваційних процесів – крок до розуміння сутності / О. Є. Остапчук // Рідна школа. – 2004. № 11. – С. 3–6.

10. Парламентські on-line слухання «Стратегія інноваційного розвитку України на 2010 – 2020 роки в умовах глобалізаційних викликів» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://portals.rada.gov.ua

11. Полонский В. М. Инновации в образовании (методологический анализ) / В. М. Полонский // Инновации в образовании. – 2007. – № 2. – С. 4–13.; 2007. – № 3. – С. 4–12.

12. Developing a Bartlett Strategy for Innovative Learning. – [Електронний ресурс]. Режим доступу : http:// www.ucl.ac.uk

13. Ellis A. K. Research on Educational Innovations [Електронний ресурс] / A. K. Ellis. Режим доступу : http:// www.eyeoneducation.com

14. Glatter R. What's New? [Електронний ресурс] / R. Glatter. – Режим доступу : http://ema.sagepub.com

15. K. Kirkland. Overcoming the Barriers to Educational innovation [Електронний ресурс] / K. Kirkland, D. Sutch. – Режим доступу : http://www. futurelab.org.uk

16. Palefau T. N. Perspectives of Innovations in Education [Електронний ресурс] / T. N. Palefau – Режим доступу : http : // unpanl.un.org/ intradoc/groups/public/ documents/UN

17. Richardson T. Deboran loewenberg Ball Educational Innovation and the Problem of Scale / T. Richardson, D. Cohen.

18. Silver H. Innovations in Teaching and Learning in Higher Education [Електронний ресурс] / Silver H. – Режим доступу : http://www.edu.plymouth.ac.uk/itlhe/itlhe/conf2.

19. Slivka A. Innovative to Learn, Learning to Innovative [Електронний ресурс] / A. Slivka. – Режим доступу : http://www.oecd.org

Глава 3

Н. В. Кочубей, д.філос.н., професор

ОСВІТА В НАУКОМІСТКОМУ РИЗИКОГЕННОМУ СУСПІЛЬСТВІ: УПРАВЛІНСЬКИЙ АСПЕКТ ОСВІТНІХ ІННОВАЦІЙ

На межі XX–XXI століть відбувся кардинальний перегляд світоглядних і пізнавальних установок, який був підготовлений усім попереднім розвитком наукового і філософського знання, особливо в другій половині минулого століття. Інтерес до дослідження машин та техніки змінився активізацією вивчення проблем буття людини, способів її мислення і пізнання. Особливу роль у даних процесах починає відігравати освіта. Відбуваються суттєві трансформації в освіті. Ці інноваційні зрушення певним чином когерентні змінам у науковому пізнанні, які визначаються переходом останнього до постнекласичного етапу розвитку. У світлі цих змін необхідно окреслити віхи постнекласичної трансформації освіти. Зокрема, спробуємо показати постнекласичний контекст переходу до нового типу мислення в освіті – нелінійного мислення, особливо в контексті постійно зростаючого інтересу до мережності, мережних утворень і комунікацій.

Ризики і можливості сучасної освіти

Сучасний стан суспільства характеризується як епоха біфуркації, глобальних змін у всіх сферах людського життя. Таке соціальне середовище, що постійно змінюється, вимагає спеціально підготовлених людей, висуває певні вимоги як до рівня компетентності тієї або іншої особи, так і до її «людських якостей», здатності сприймати зміни, впливати на них, коли це можливо, а також впливати на себе, вибудовувати себе. Це досить непроста ситуація, оскільки людина ризикує опинитися між двома небезпеками – забути про себе і лише адаптуватися до постійно змінюваного соціального середовища, або, попри все, залишитися самою собою, бути незрозумілою, знехтуваною. Такі процеси вимагають, перш за все, перегляду способів трансляції людського досвіду і знань в умовах, коли ці знання дуже швидко застарівають.

Заздалегідь можна припустити, що «ключовим моментом», своєрідним «параметром порядку» у сучасному суспільстві є освіта, яка розуміється і як соціальний інститут, і як система особистісного самовибудовування. Тому управління інноваціями в цій системі можуть

виявитися чинниками, що спричиняють зміни в суспільстві. Тобто, управління інноваціями в освіті впливає не тільки на саму освіту, а й на суспільство загалом.

Проаналізуємо, які зміни в соціальному середовищі приводять до необхідності модернізаційних зрушень в освіті, як ці зміни можуть вплинути на культурні парадигмальні зрушення, зокрема, на становлення нових освітніх імперативів XXI століття, а також якими мають бути підстави інноваційних процесів в освіті.

Спочатку розглянемо сутність соціальних інновацій. Слово «інновація» багатозначне. У «Великому словнику іншомовних слів» наводяться такі його значення: 1) нововведення; 2) комплекс заходів, направлених на впровадження в економіку нової техніки, технологій, винаходів і т. д., модернізація; 3) нове явище в мові (напр., лінгвістична інновація) [3, 231]. Зауважимо, що не всі відкриття є інноваціями, оскільки далеко не всі відкриття впроваджуються, вводяться в соціум. Велика їх частина має достатньо вузьку сферу застосування. Інновації ж залучають у суспільство нові соціальні і культурні зразки. У цьому плані інновація привносить у відкритий дискурс новий смисл. Але це неможливо без звернення до старого, без іншого прочитання смислу старого. О. М. Князєва виділяє такі смисли інновацій:

– як забуте старе, уміння відновлювати історичні традиції, задіювати структури історичної і культурної пам’яті;

– як перетин традицій. Перетин традицій у новій точці означає механізм зросту;

– як мутація, не просто перетин, а спонтанна зміна традиції [10].

Таким чином, можна зробити висновок, що інновація – вибір запам’ятованої і втіленої нової інформації, один із варіантів можливого її смислу. І оскільки інновації відбуваються в суспільстві, то нові або змінені соціальні і культурні смисли, що привносяться інноваціями, є обраними або зміненими соціальними зразками. З’ясуємо, від чого залежить цей вибір? Підставою для вибору нового смислу (інновації), як правило, є ідеали, норми, критерії, на які спираються емпіричний базис і теоретичні уявлення. Характеризуючи сутність сучасних інновацій В. М. Тарасевич зазначає: «Сучасні інновації – не елементарні феномени, а є *надскладними* та здебільшого *самоорганізованими системами* з розгалуженою

структурою внутрішніх і зовнішніх взаємодій між не стільки традиційними *елементами*, що утворюють визначену цілісність, скільки когерентними інтерактивними *процесами*, які детермінують динамізм системи» [20, 396]. Тому сучасна епоха, яка визначається як епоха біфуркаціїй (Е. Ласло) вимагає нових методологічних принципів і підходів, які, у свою чергу, викликані істотними змінами в суспільстві, науці, економіці.

На межі XX – XXI сторіччя в науці відбувся перехід до людиномірних об'єктів, які є складними самоорганізованими, нелінійними, нерівноважними, відкритими утвореннями, здебільшого з ризоморфною (мережною) будовою. Усе більшого значення набувають негуманітарні науки про людину – нанобіологія, генетика, генна інженерія, наномедицина, нанофармакологія. В епоху постмодерну наука стає нерозривно пов'язаною з технологією, яка розуміється перш за все як зміна світу. Сучасна технонаука перетворюється на двигун економічного зростання. При цьому основними видами технологій визнаються високі технології (біоінженерна, генна, інформаційна, космічна, ядерна та ін.), які складають основу економічного процвітання розвинених країн, а також гуманітарні технології, орієнтовані на перетворення людини, розширення горизонту людських можливостей.

Якщо попередні наукові революції були спрямовані на оволодіння речовиною і енергією, то сучасна інформаційно-технологічна революція розглядає духовні, інтелектуальні, психічні реалії і можливості людини як особливий стратегічний ресурс. Це стало можливим у тому числі й завдяки розшифруванню генома людини, а також завдяки сучасним нанотехнологіям. Тому великого значення набуває гуманітарна інформація, що відрізняє людину від інших біологічних видів, у яких інформація накопичується в генах і використовується ними для відтворення. «Ось чому про людину можна говорити як про своєрідний орган самопізнання природи; її пізнання безпосередньо чи опосередковано впливає не тільки на процес глобального перетворення навколишнього світу, але й на багатовіковий процес самовідтворювання людства у світі» [18, 62].

Сучасна криза в науці, яка отримала назву гуманітарної революції, – це перш за все криза світоглядних підстав, парадигмальних установок, підготовлена всім попереднім розвитком наукового і філософського

знання, особливо другої половини минулого століття. Відбулося зміщення пріоритетів від природничо-наукового дискурсу до інформаційно-гуманітарного, що радикально змінює розуміння соціальної ролі всього комплексу наук про людину – як гуманітарних, так і природничих. Завдяки цим наукам людина починає сприймати себе як суб'єкта глобальної дії, що розвивається у складному нелінійному світі. У цьому контексті відомий український філософ С. Б. Кримський зазначає: «У ноосферному розгляді розум – це не господар буття, а його репрезентант, необхідна розпорядна за своєю функцією сила, яка діє не сама собою, а в контексті загальних космопланетарних закономірностей існуючого» [15, 170].

У такій ситуації знання самі по собі і передача їх наступним поколінням через особливу систему, що зветься освітою, ще не гарантують безпеки існування у цьому світі, а також не є єдиною основою особистісного і соціального розвитку. Здобуті знання мають відповідати етичній самосвідомості кожної окремої особистості, а також етичним цінностям і ціннісним установкам суспільства, соціально-культурним взірцям. Як зазначає відомий російський філософ В. І. Толстих, «сьогодні створена епохою індустріалізму технічна цивілізація переживає глибоку кризу саме власних цільових настанов, мотивів і життєвих сенсів діяльності. Людська активність увійшла в антиномічне протиріччя з тотальною залежністю від імперативів економічної та технологічної ефективності. Гостро постало питання про те, чи можливо примирити ідентичність з ефективністю, традиційні цінності культур з культурою Інтернету. Відчутно виступає дефіцит людяності та духовності, терпить крах і розсудливий раціоналізм, що породив крайні форми сцієнтизму в науці…» [22, 11].

Отже, знання не можуть передаватися самі по собі, а лише в єдності із соціально-культурними і особистісними цінностями. Причому значущість цих цінностей виходить на перший план, що, у свою чергу, стимулює інноваційні процеси в освіті. Тобто проблеми, що породжуються сучасним розвитком науки, у певних стосунках редукуються (зводяться) до проблем в освіті.

Іншим найважливішим чинником, що визначає стан суспільства як біфуркаційний, є глобалізація. Процес глобалізації означає зростання єдності людства, що живе на планеті Земля. Власне, глобалізація розуміється у двох сенсах – як об'єктивний процес збільшення

взаємопов’язаності процесів, що відбуваються на нашій планеті, і як процес підпорядкування всіх народів одному центру, проведення політики на користь так званого «золотого мільярда». На думку С. К. Бетяєва, «глобалізація – це об’єктивно існуючий на нашій планеті динамічний процес самоорганізації складної системи, що продиктований потребами часу. Його переваги: здешевлення життя, виключення військових конфліктів, прискорення прогресу внаслідок пришвидчення відбору передових традицій, досягнень, технологій» [1, 9].

У цій ситуації дуже важливим виявляється збереження складності глобалізованої системи, недопущення суцільної уніфікації, яка призводить до одноманітності. З теорії систем відомо, що стійкість системи, її самозбереження залежить від внутрішньої різноманітності. У разі глобалізації світової системи можна говорити про необхідність збереження культурної різноманітності, яка, у свою чергу, може бути забезпечена у тому числі й через систему освіти, оскільки саме через цю соціальну систему проходять основні канали трансляції національного досвіду, формуються ментальні основи особистості, відбувається особистісне та національне самовизначення. Система освіти може стати одним з вирішальних моментів формування національної ідентичності, що сприятиме збереженню культурної самобутності, а отже, і різноманітності глобального соціуму.

На сьогодні система освіти будь-якої країни має включати як національні, так і глобальні аспекти. Країнам на рівні ООН необхідно домовлятися не лише про те, як вирішувати або запобігати міжнародним конфліктам, але й про те, чому і як навчати в школі. Тому ліквідація всіх видів неписемності може вважатися основною міждержавною проблемою. При цьому необхідно зазначити, що мова йде перш за все про поєднання глобальних інтересів із національними, про виховання громадянськості і національної самосвідомості як прояву загальнолюдського.

Ще одним чинником, що детермінує освітні інновації, є перехід до нової економіки – економіки знань. За таких умов визначальним чинником стають процеси накопичення і використання знань, від яких разом із працею, фінансами і природними ресурсами залежить економічний розвиток країни.

Економіка знань спирається на інтелектуальний потенціал суспільства, яким є сукупність наукових і побутових знань. Ці знання існують у свідомості людей і втілюються в технологіях, культурі, виробництві, повсякденному житті. Тобто знанням у суспільстві знань притаманний людський вимір, вони створюються людьми та суттєво пов'язані з тим, про що люди думають і що роблять. Крім того, знання набувають ознак товару, вони можуть накопичуватися, зберігатися, обмінюватися, продаватися. Відмінність знань як товару полягає в тому, що знання постійно змінюються, можуть як збагачуватися, так і застарівати.

Знання змінюють конфігурацію геополітичних сфер впливу, наприклад, об'єднання 45 європейських країн – учасниць Болонського процесу – є своєрідною відповіддю американській системі освіти. Сучасні знання носять міждисциплінарний і навіть трансдисциплінарний характер, є складними, проблемно-орієнтованими. Характер сучасного знання поєднує індивідуальні і колективні моменти, особливо це виявляється в мережному просторі, коли об'єднуються окремі дослідники і групи для вирішення певних пізнавальних завдань. У цьому також проявляється й синергетичність знань, взаємне когерентне підсилення учасників пізнавального процесу в одержанні колективного результату. Останньому сприяє також мережний спосіб утворення й розповсюдження знань, у якому відбувається вільний обмін інформацією без будь-якого примусу. У цілому економіка знань сприяє більшій інтелектуальній насиченості праці і, відповідно, вимагає прискореного інтелектуального розвитку майбутнього працівника.

Як слушно зазначає В. Г. Кремінь, «суспільство XXI століття цілком справедливо називають «суспільством знань», бо саме знання визначають і матеріальне, і духовне життя. Природно, що людина витрачає дедалі більше часу для їх здобуття. Це зумовлено тим, що інформаційний потенціал суспільства, подібно до ланцюгової реакції, постійно примножується як у просторі, так і у часі, глибинно проникаючи в сутність природних і суспільних явищ» [14, 33].

Кожній епосі відповідає свій рівень інтелектуального потенціалу. Для індустріального суспільства потрібні були люди, які уміють читати, писати і які володіють професійними навичками. Відомо, що в 1917 році в Росії було неписьменним 95% населення. Ліквідація неписемності в 1930 – 1940-х роках привела в 1957 році до запуску штучного супутника Землі.

Відтоді більшість розвинених країн значно збільшила фінансування своїх систем освіти.

Зараз подібна ситуація повторюється, але в глобальному масштабі. Кількість неписемних у світі збільшилась до 1 млрд. осіб. Крім того, знижується якість освіти, розвивається функціональна неписьменність, росте відчуження тих, хто навчається, від процесу навчання, відбувається розрив між освітою і культурою, освітою і наукою. Схоже, що проблема ліквідації (тієї або іншої) неписьменності періодично виникає в процесі соціального розвитку. Проте сучасна ситуація має істотні відмінності. У порівнянні з попередніми епохами висувається особлива вимога до освіти: «Освіта повинна підготувати людину, яка буде здатна і виявить бажання створювати і сприймати зміни і нововведення» [13, 35].

Інакше кажучи, у суспільстві знань ключовою проблемою освіти стає не передача знань, як це не парадоксально, а інноваційні якості людини, її здатність до створення і сприйняття нового. Ці здібності, прагнення до їх формування і є новими культурними зразками, трансляція і розвиток яких має стати одним з основних завдань сучасної освіти. Таким чином, проблема подальшого розвитку суспільства знань також у певних відношеннях редукується до освіти. Освіта в суспільстві знань має бути випереджальною, запобігати можливим негативним змінам у соціальному середовищі, нелінійність якого посилюється.

Освіта між свободою і владою

Проте, як ми вже зазначали, існують проблеми в самій освіті, а також у сприйнятті освіти з боку суспільства. Для того, щоб наукомісткість людського життя не збільшувала небезпеки, а процеси глобалізації не призводили до уніфікації і однополярності, на наш погляд, необхідно подолати деякі негативні стереотипи в самій освіті.

У сучасному філософському і педагогічному дискурсі освіта розглядається як складна система, що саморозвивається та визначає не тільки соціальний процес, завдяки якому розвивається суспільство, але й процес становлення самої людини. Це два взаємозалежні рівні освіти, кожний із них включає певний набір можливостей, спектр здійснення яких коливається між свободою і владою. Дискурс свободи і влади, таким чином, може здійснюватися як на внутрішньому рівні самосвідомості людини, так і на рівні соціальному, завдяки усвідомленій або неусвідомленій особою взаємодії внутрішніх і зовнішніх процесів.

Але є й інший бік справи. Як підкреслює І. Ілліч [25], на кожному етапі розвитку суспільства освіта виконувала певне «соціальне замовлення» на особу, яка повинна була задовольнити невідкладні соціальні потреби. Таке «замовлення», як правило, відповідало уявленням правлячої еліти про соціальний розвиток, який здійснювався на користь тієї ж еліти. На таку залежність освіти від державної влади звернули увагу достатньо давно. Наприклад, один із основоположників теорії анархізму Уїльям Годвін (1756–1836) вважав, зокрема, що уряд і освіта – два пригноблювачі, найгіршим з яких є саме освіта. Ця думка була на той час оригінальною, оскільки в епоху Просвітництва, коли жив У. Годвін, освіта вважалася одним із значних соціальних досягнень, найпрогресивнішим соціальним інститутом. Але вже в кінці XIX сторіччя побоювання У. Годвіна виправдалися, і система освіти певною мірою стала підпорядкованою капіталістичному виробництву, яке вимагало людини-ґвинтика, обізнаної лише зі своєю частиною операцій на конвеєрі.

Дискурс свободи і влади визначається також соціальним станом науки. На думку В. С. Стьопіна, етапами становлення наукового знання є класичний, некласичний і постнекласичний, які детерміновані розвитком техногенної цивілізації і мають певні відмінності у структурі самого пізнання, тобто у відносинах між об’єктом, суб’єктом і засобами пізнання.

Такі процеси відбуваються і в освіті, оскільки на кожному етапі її розвитку є певна відмінність у відносинах між учителем, учнем і засобами навчання. Учитель і засоби навчання втілюють у собі владу, а учень є судиною, кошиком для складання туди знань, які для цього відібрала влада, і при цьому використовуються засоби, які вона сама і створила. Звідси випливає необхідність залучення до роботи викладачів, які є лояльними до влади, відбір тем для викладання (програми), створення єдиного підручника, який задовольнить усіх і т. п.

Таке домінування суспільного над індивідуальним, влади, соціуму над свободою особистості є звичним станом функціонування освіти. Переосмислення такого стану відбувається, зокрема, у період постнекласики, з переходом до вивчення складних нелінійних людиномірних систем.

З позиції постнекласичного педагогічного дискурсу і вчитель, і учень, і засоби навчання є складними системами, які взаємодіють у навчальному

процесі і «занурені» у соціальний контекст. Звідси випливає проблема подолання відчуження в процесі освіти і розгляду освіти як «практики свободи». У своїй відомій праці «Формування критичної свідомості» Пауло Фрейре наголошує: «У відчужених суспільствах люди коливаються між відвертим оптимізмом і безнадійністю. Неспроможні здійснювати автономні проекти, вони шукають способів вирішення своїх проблем їх трансплантуванням з інших культур. Але такі запозичені рішення, не породжені ані критичним аналізом середовища, ані адекватно адаптовані до нього, виявляються недієвими і безплідними» [24, 28]. Подолати відчуження неможливо за допомогою насильства, неможливо знайти оптимальне рішення під тиском, примусом. Тому освіта має розглядатися як практика свободи, яка протиставляється освіті як практиці домінування (влади). Така практика заперечує ізольованість і непричетність людини до світу, а також розглядає світ, який не може існувати окремо від людей. У своїй концепції освіти як практики свободи П. Фрейре підходить до неї як до складного нелінійного процесу з багатьма прямими та звоторніми зв'язками та впливом саму на себе. «Важливо допомогти людям (і націям) допомагати самим собі, допомогти їм з критичною свідомістю поглянути на свої проблеми, зробити людей чинниками власного одужання» [24, 31–32]. П. Фрейре протиставляє так звану «банківську» систему освіти, що зорієнтована на накопичення знань, у якій «учнів закликають не знати, а запам'ятовувати зміст того, що розповів учитель» [23, 62], та проблемно-орієнтований метод навчання, який є «завжди пізнавальним, чи то в процесі підготовки проекту, чи в діалозі з учнями. Він трактує пізнавані об'єкти не як свою власність, а як об'єкт осмислення і для вчителя, і для учнів» [23, 62].

У такій системі учні не є покірними слухачами, вони «стають критичними співдослідниками в діалозі з учителем» [23, 62]. Одним із механізмів утілення нової освіти П. Фрейре вважав створення умов для становлення критичного мислення, яке відбувається через діалог як «екзистенційну необхідність», за допомогою якого ті, хто вчить і вчиться, досягають значення людські істоти [23, 70].

Думка П. Фрейре спонукає до розуміння сучасної освіти як процесу, який включає людину, що пізнає світ, у який включена сама людина. Людиномірність освіти стає пізнаваною і необхідною для її існування.

Втілена в реальність, така освіта стає процесом визволення людини, практикою свободи. Подібні погляди ще не є достатньо поширеними, але є позитивні приклади й у вітчизняній педагогіці. Так, І. Зязюн підкреслює: «Примусова педагогіка вибудовувала свої системи виховання виходячи лише із власного розуміння вихователів, учителів та батьків. За своєю примхою вона створювала різноманітні системи, плани, програми виховання та освіти і примушувала учнів виховуватися за ними. Тонку психологічну організацію дітей із їхнім складним духовним світом педагогіка примусу подавала у вигляді відкритої посудини, в яку кожен має право вливати свою частку, не узгоджуючи з дитячими потребами, прагненнями і бажаннями… донині жива дитина приноситься в жертву різним системам виховання і освіти. Пора зрозуміти істинну роль, значення і межі всяких систем, пора перестати робити із систем величезне кладовище всіх кращих, молодих пагінців життя» [6, 29].

Останнім часом у зв’язку із світоглядними, методологічними, науковими зрушеннями, утворився відповідний їм новий тип мислення, який був названий складнісним нелінійним мисленням. Існуюча література присвячена переважно формуванню нелінійного мислення в науці. Проблема формування нелінійного мислення в освіті ще не набула достатнього поширення. Дана проблема була поставлена в дуже загальному виді В. Г. Будановим як необхідність перегляду функцій системи освітніх інститутів, «які орієнтовані на стереотипи лінійного стабільного розвитку в минулому, а сьогодні необхідно вести превентивне навчання принципам життя в нестійкому нелінійному світі» [2, 300]. Близьку за змістом думу висловлює й Едгар Морен, який вважає, що освіта, перш за все, має сприяти виробленню мислення, яке б відповідало сучасним реаліям. «Необхідне поліцентрічне мислення, спрямоване на універсалізм, не абстрактний, а утворюючий єдність / різноманітність людської мови; поліцентричне мислення, яке підтримується культурами світу. Навчати такому мисленню – мета освіти в майбутньому, яка в планетарну еру має слугувати розумінню ідентичності та розвитку земної свідомості» [19, 56].

У зв’язку з цим слід наголосити, що становлення нелінійного мислення в процесі освіти – цінність перш за все культурна. Як зазначав Ю. М. Лотман, «саме варіативність людської особистості, що розвивається і

стимульована всією історією культури, лежить в основі численних комунікативних і культурних дій людини» [17, 7]. Свобода особистості може бути здійснена в просторі соціальних можливостей за умови її відповідальності за вибір і здійснення однієї з них. Тому треба вчити і вчитися бачити можливості, уміти бачити ризики, підраховувати ймовірності і наслідки їх здійснення. Таким чином, складнісне нелінійне мислення, а також відповідні йому форми поведінки і діяння, формовані через новий зміст освіти, рано чи пізно мають позначитися на культурному стані суспільства, здатності вільних «варіативних» особистостей до взаємопорозуміння і співпраці.

Отже, саме нелінійне складнісне мислення, що створює простір свободи, розкриває і розвиває особистість як учня, так і вчителя, відповідає сучасному етапу розвитку науки, а також інноваційному характеру розвитку суспільства в цілому. При цьому інноваційний характер розвитку суспільства не вичерпується лише досягненнями у сфері науки і техніки. Це перш за все створення соціального середовища широких можливостей для реалізації потенціалу кожної особистості, її постійного розвитку і самовдосконалення, а також потенціалу економічних суб'єктів. Зазначимо, що без такого соціального середовища держава може бути технічно і науково розвиненою, але не інноваційною. У свою чергу, інноваційний соціум може бути породжений через зміну в самих суб'єктах, через формування системою освіти нелінійного складнісного мислення. Тобто, управління інноваціями в освіті, на наш погляд, можна представити, зокрема, як два взаємопов'язаних процеси – створення змісту і форми освіти, яка б сприяла становленню нелінійного складнісного мислення, з одного боку, а з іншого – створення соціального середовища широких можливостей для постійного саморозвитку та самовдосконалення як окремих особистостей, так і економічних суб'єктів.

Сучасна мережна освіта як презентація практики свободи

Слід зазначити, що мережність, мережний характер сучасного суспільства суттєво впливає на систему освіти, створює більш демократичні, позбавлені примусу технології навчання. Поняття «мережа» в галузі суспільних наук в останній чверті ХХ сторіччя використовувалося в роботах Л. Фрімана, М. Кастельса та інших соціологів. На нашу думку, сьогодні використання слова «мережа» є досить новим, а в деяких

випадках навіть несподіваним. Це термін, який щойно ввійшов у науковий обіг і не має достатньо чіткого визначення. Словами «мережа», «павутиння» позначаються об'єкти, які складаються з багатьох елементів, що є різноманітними (тобто, не обов'язково однаковими) і в різний спосіб пов'язані між собою. Досить часто слово «мережа» використовується як метафора. Таке використання того чи іншого поняття свідчить, на нашу думку, про межовий характер знання, про знання, яке знаходиться в стані пошуку, становлення. Щодо використання слова «мережа», то можна стверджувати, що воно використовується і як метафора, особливо на початковій стадії вивчення складного багатокомпонентного постійно змінюваного об'єкта, і як поняття, коли включається в ту чи іншу дисциплінарну матрицю, і як концепт, коли йдеться про трансдисциплінарність знання. Останнє вимагає не тільки когнітивних стратегій понятійного осмислення, а й комунікативних мовленнєвих стратегій, у яких відбувається концептуальне охоплення реальності з різних позицій і в різних контекстах.

Мережа може складатися з організмів, підприємств, організацій, а також представляти собою середовище комунікацій, прикладом якого є Інтернет. Завдання будь-якої мережі – забезпечити взаємодію (комунікацію) між будь-якими двома або кількома вузлами. Комп'ютерні мережі надають такій комунікації нові можливості, тому що саме в процесі передачі інформації з'являється можливість її обробки.

Характеризуючи сучасне суспільство та можливості мережі Інтернет, М. Кастельс підкреслює: «Навчання з використанням Інтернету – це не лише питання технічної кваліфікації: воно змінює характер освіти, що є необхідним для роботи в Мережі, і для розвитку здібностей до навчання в умовах заснованих на Інтернеті економіки і суспільства. Головним моментом тут є перехід від власне навчання до навчання тому, як учитися, бо велика частина інформації – це онлайнова інформація, і тому дійсно необхідною якістю тут стає уміння приймати рішення відносно того, що саме треба шукати, як шукати, як обробляти і як використовувати знайдене, щоб зуміти виконати завдання, що спонукало до пошуку відповідної інформації. Інакше кажучи, нова форма навчання орієнтована на вироблення уміння трансформувати інформацію в знання, а знання – в дії» [9].

У мережах відбувається розвиток комунікаційних зв’язків між акторами (людьми, соціальними групами, колективами підприємств, організаціями тощо), завдяки чому відбувається удосконалення діяльності акторів, задіяних у мережу. Що стосується навчальної діяльності, освітньої сфери, то в останній усе частіше пріоритетною стає спільність учасників, а не їх підпорядкування, яке є характерним для системно-ієрархічної організації системи освіти індустріального суспільства. Спільність поглядів, близькість ідей, коплементарність намірів, уміння працювати в команді стають важливими в мережних організаціях, що, звичайно, відбивається й на способах отримання та засвоєння знань. Мережні стосунки роблять учасників рівними залежно від відповідальності, яку кожний із них готовий понести в загальній для них справі.

Зазначимо, що сучасний розвиток знання також носить мережний характер. Усі розділи сучасного знання є взаємопов’язаними, невіддільними, а розділення природознавства на окремі предмети в сучасній школі з позиції сучасних уявлень викликає більше питань, ніж відповідей. У такому контексті й сама організація, способи спілкування між окремими суб’єктами, що навчаються, та колективами переглядаються, шукаються нові способи комунікації. Як зазначає В. С. Капустін, «мережа – це сумісний організаційний капітал, який є основою для розвитку всіх інших капіталів. У процесі формування мережного організаційного капіталу відбувається перенесення індивідуальних знань у внутрішньомережне знання та їх закріплення у корпоративній базі даних з метою широкого використання усіма учасниками мережі» [8].

У такому контексті і вищі навчальні заклади, і школи, і окремі особистості, які прагнуть навчатися, перестають бути вбудованими у вертикальну ієрархічну систему, якою ще й досі є освіта, а стають акторами освітніх мереж. У таких мережах збільшуються можливості пошуку і обміну інформацією, відбувається прискорений розвиток як особистісних якостей користувачів, так і інноваційних процесів у мережі. Тобто мережа, на противагу ієрархічним утворенням, є середовищем виникнення й поширення інновацій. Саме тому все частіше освітні заклади об’єднуються в мережі, посилюючи тим самим власні освітянські можливості. Наприклад, у сучасній Британії існує навіть Фонд спеціалізованих шкіл і шкіл-академій (Specialized Schools and Academies Trust). На думку

Д. Хопкінса, ініціатора та наукового консультанта цього Фонду, мережі являють собою громадські об'єднання, провідними характеристиками яких є відданість справі, прагнення до якості та зосередження на результатах. Вони є ефективними засобами підтримки інновацій, особливо в часи змін. В освіті мережі поширюють інноваційний досвід, створюють додаткові можливості професійного зростання вчителів, розвитку готовності шкіл до змін [26, 154].

Мережність в освіті виявляє себе не тільки в організаційному плані, а й у побудові самого процесу навчання. Мається на увазі нова форма проведення уроків (занять), яка отримала назву мережного уроку. Мережні взаємодії в освіті школярів і студентів здійснюються у таких формах організації навчання, як дистанційні курси, різноманітні мережні програми для самоосвіти; мережні освітні проекти, семінари, конференції; мережні олімпіади, конкурси; мережні консультації та ін. Як підкреслює І. В. Вилегжагіна, «цінністю мережної взаємодії в освітньому процесі визнається вільна, освічена особа, здатна зберігати свою індивідуальність і в той самий час здатна до співпраці у межах відкритого полікультурного простору. Саме тому мережна взаємодія, розширюючи свободу дій її учасників, усе частіше виявляється і в педагогічній взаємодії вчителя і учнів на сучасному уроці» [5].

Саме в мережному уроці найбільше виявляється взаємодія учителя і учня, а також учнів між собою. Урок стає не усередненo-однаковим для всіх, а індивідуальним для кожного, з можливістю вибору рівня засвоєння матеріалу, ступеня самостійності, кола контактних взаємодій. Метою такого заняття стає не стільки засвоєння матеріалу, скільки особистісне зростання кожної людини, задіяної в процес навчання, формування власного стилю навчально-пізнавальної діяльності. Під час застосування мережних технологій суттєво змінюється сутність процесу оцінювання. Оцінювання перетворюється на постійний процес рефлексії над власною навчальною діяльністю, що суттєво відрізняється від тестів на запам'ятовування масиву фактів. І найважливіше, мережний урок можна назвати уроком радості, тому що продукується цілий спектр радісних емоцій: гностична (радість пізнання), яка виявляється в подиві того, хто навчається, пізнанні ним краси, істини; креативна (радість творчості, першовідкривача); альтруїстична – радість творіння чужої радості, надання

допомоги іншому; генезис на радість власного зростання, динаміки особистісного розвитку, усвідомлення себе як творця свого життя [5].

Тобто завдяки мережним технологіям стає можливим суттєво перебудувати навчальний процес, зробити навчання цікавим, навіть радісним, особистісно значущим, комунікаційно насиченим. Мережні уроки досягають мети, коли кожен із їх учасників вносить щось своє, унікальне, коли урок пройнятий радістю і хочеться знати більше, ніж заплановано. Досягнення мети такого уроку – це, власне, отримання синергетичного ефекту, за якого відбувається посилення внутрішніх мотивацій до пізнання у тих, хто навчається і навчає, розвивається творча особистість. Саме такі, творчі особистості, є необхідними у сучасному суспільстві. На думку В. С. Капустіна, «виникає гостра суспільна потреба в додатковій освіті, в освіті упродовж усього життя. Наступне прискорення режимів розвитку зробить неможливим і цей варіант підвищення кваліфікації. Актуальним стає творчий стиль життя, здатність фахівців до саморозвитку, самоудосконалення. Виникає потреба в інноваційній освіті, інноваційному менеджменті. На даний момент співвідношення цих сфер діяльності приблизно як 70 : 25 : 5» [7].

Таким чином, мережна освіта, мережні технології відкривають цілий спектр можливостей для учнів, учителів, закладів освіти. Для учнів створюються нові можливості в розвитку спільної діяльності і комунікації, складних умінь, навичок мислення високого рівня, творчого рішення проблем. Для вчителів відкриваються нові траєкторії особистісного і професійного зростання, власного самовдосконалення, самореалізації. Навчальні заклади стають відкритими утвореннями, об’єднують ресурси для досягнення нових освітніх результатів.

На наш погляд, мережні технології на сьогодні є одним із дієвих чинників створення умов для становлення критичного складнісного нелінійного мислення учнів і вчителів як певної соціально-культурної цінності, що відповідає проблемам і викликам сучасної цивілізації. Таке сучасне мислення можна схарактеризувати як мислення інноваційне, багатоваріантне, імовірнісне (посибілістське) і складнісне. Кожна з цих характеристик розкривається через інші.

Як стверджує Л. А. Василенко, «посилення нелінійного способу пізнання в наш час сприяє формуванню нового нелінійного

інформаційного середовища. Інформаційна епоха характеризується значним посиленням нелінійності в соціальній системі. Цей аспект пов'язаний, по-перше, з ускладненням процесів, що відбуваються в соціальній системі, а по-друге, зі змінами якостей глобального інформаційного середовища за рахунок взаємодії різних інформаційних середовищ, як природних, так і створених руками людей. Інформаційні середовища створюють можливість не парних, а багаточисельних співвідношень, а отже, посилюють нелінійність середовища» [4, 296–297].

Нелінійність мислення в освіті означає перш за все розгляд його як складної нестабільної багатоваріантної системи. Щодо процесу навчання нелінійний підхід означає не відкидання ступінчастості, а розгляд її як своєрідного «виходу за межі», коли на кожному етапі навчання відбувається і «забігання наперед» і «повернення назад», і при цьому знання надаються в тій формі, яка відповідає віку. За такого підходу важливим є не стільки запам'ятовування фактів, скільки здатність до виведення, пояснення обставин, завдяки яким факти виявляють себе.

Знання не є сумою непорушних істин, вони варіативні, імовірнісні. Учитель – не недоступний ментор, а один із дослідників. Від учителя – транслятора інформації необхідно перейти до вчителя. Менторська роль для вчителя безповоротно застаріла, особливо з погляду сучасних мережних технологій. Сьогодні вчитель – ефективний комунікатор. Він не просто навчає своєму предмету, а спілкується з особистостями, що розвиваються, з приводу свого предмета. Це дуже складне завдання для вчителя – через розвиток особистості, організацію ефективної взаємодії між учителем і тими, хто вчиться, сприяти особистісному становленню через засвоєння учнями певної суми знань. Для цього і вчитель, і учень не тільки відстежують процес засвоєння знань, але й зміну самих себе в освітньому процесі. Тобто процес пізнання – це перш за все процес самопізнання. До цих пір мова йшла про знання, уміння, навички, а тепер відбувається зрушення убік цінності самопізнання і комунікації.

Сьогодні знання не є самоціллю, не відчужуються від людини, вони стають особистісно значущими, засвоюються через осягнення можливостей як для самої людини, так і для соціуму, а також пов'язаної з ними відповідальності. Вибудовування особистості вчителя (точніше, самовибудовування) – ще одна проблема і завдання сучасної освіти. Як

образно і влучно висловився колись Карл Краус: «Що перетравили вчителі, тим харчуються учні» [12, 306]. Тому важко чекати креативності і нелінійності мислення від учнів, коли ці якості не притаманні вчителям.

В основному завдяки процесу освіти людина має відбутися як особистість. У цьому випадку і окремі учні, і клас у цілому стають не об'єктами, а суб'єктами процесу навчання. За таких умов не можуть бути жорсткими навчальні програми. Можна вказати тільки загальні орієнтири цих програм, оскільки важливими стають не стільки самі знання, скільки способи їх досягнення, логіка і аргументація, засвоєння комунікативних практик у процесі навчання. «Для того, щоб у класі відбувалося мислення, програма, за якою він працює, не має бути чіткою і жорстко структурованою, останнє паралізує думку. Програма повинна акцентувати аспекти предмета, невирішені і проблематичні з метою залучення до них уваги тих, що вчаться, спонукати їх до створення співтовариства дослідників» [16, 101].

У системі освіти, побудованій на нових парадигмальних установках, не виникає проблеми ранньої профілізації і диференціації, оскільки структура (інтерес до чого-небудь) виникає з хаосу (знань про все) за умови певного насичення, рівня «інформаційного шуму». При цьому «інформаційний шум» має накопичуватися і свідомо створюватися інтеграційними світоглядними предметами, можливостями мережних технологій тощо. Тому такими важливими є методики, що розвивають асоціативне мислення, інтуїцію, навчають створювати несподівані образи, шукати структури в хаосі і т. ін.

Що ж до диференціації класів за рівнем підготовки, то, з погляду сучасних уявлень, ми тим самим створюємо середовища із заздалегідь заданим темпом розвитку особистості, ігноруючи ту обставину, що сам темп розвитку може змінюватися. Потрібно давати багато всім і різного, а опитувати диференційовано. Тоді можливості у всіх будуть однаковими, а способи їх реалізації – індивідуальними [21, 55–70].

Висновки

Основним моментом, своєрідним «параметром порядку» у сучасному суспільстві є освіта, яка розуміється і як соціальний інститут, і як система – середовище особистісного самовибудовування. У XXI столітті управлінські зусилля мають бути спрямованими на те, щоб перейти від навчання до

освіти, тобто на перенесення акценту із необхідності засвоєння певної суми знань на цілеспрямоване формування особистості, її способу мислення і моральних орієнтирів, культурних зразків, що відповідають розвитку суспільства. У цьому випадку встановлюється примат мислення над засвоєнням знань, особистісного самовибудовування, освітньої мотивації, уміння працювати в колективі й визнавати позитив в іншій точці зору над успішністю, уміннями й навичками.

У суспільстві знань, яке є також суспільством ризику, визначальною проблемою освіти стає не передача знань, а інноваційні якості людини, її здатність до створення і сприйняття нового. Ці здатності, прагнення до їх формування і є новими культурними зразками, трансляція і розвиток яких має стати основним завданням управління іннаційним розвитком сучасної освіти. Перехід до складнісного мислення, навчання такому мисленню може розглядатися як один із суттєвих превентивних заходів запобігання ризикам і катастрофам у сучасному світі.

Характер сучасного знання поєднує індивідуальні і колективні моменти, особливо це виявляється в мережному просторі, коли об'єднуються окремі дослідники й групи для вирішення певних пізнавальних завдань. У цьому також виявляється і синергетичність знань, взаємне когерентне підсилення учасників пізнавального процесу в одержанні колективного результату. Останньому сприяє також мережний спосіб утворення й розповсюдження знань, у якому відбувається вільний обмін інформацією без будь-якого примусу. У цілому економіка знань сприяє більшій інтелектуальній насиченості праці і, відповідно, вимагає прискореного інтелектуального розвитку майбутнього працівника, освіти впродовж усього життя.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бетяев С. К. Прогностика : первые шаги / С. К. Бетяев // Вопросы философии. – 2003. – С. 3–13.

2. Буданов В. Г. Трансдисциплинарное образование, технологии и принципы синергетики / В. Г. Буданов // Синергетическая парадигма. Многообразие поисков и подходов. – М. : Прогресс-Традиция, 2000. – С. 285–304.

3. Булыко А. Н. Большой словарь иностранных слов. 35 тысяч слов / А. Н. Булыко. – М. : «Мартин», 2006. – 704 с.

4. Василенко Л. А. Опережающее образование в нелинейной социальной системе / Л. А. Василенко // Нелинейная динамика и постнеклассическая наука : сборник статей. – М. : Изд-во РАГС, 2003. – С. 290–306.

5. Вылегжанина И. В. Возможности сетевого взаимодействия в развитии современного урока [Электронный ресурс] / И. В. Вылегжанина . – Режим доступу : http://letopisi.ru

6. Зязюн І. Філософія «Школи свободи» : розвиток та саморозвиток творчих засад особистості / Іван Зязюн // Рідна школа. – 2007. – № 5. – С. 25–29.

7. Капустин В. С. Осторожно инновации [Электронный ресурс] / В. С. Капустин. – Режим доступа : www. spkurdiumov.narod.ru

8. Капустин В. С. Сетевые взаимодействия в высшем профессиональном негосударственном образовании как путь к инновационной модернизации Российской высшей школы и повышению конкурентоспособности негосударственного сектора образования [Электронный ресурс] / В. С. Капустин. – Режим доступа :

www. spkurdiumov.narod.ru

9. Кастельс М. Галактика Интернет : Размышления об Интернете, бизнесе и обществе / М. Кастельс. – Екатеринбург : У-Фактория, 2004. – 328 с.

10. Князева Е. Н. Природа инноваций и некоторые проблемы инновационного управления [Электронный ресурс] / Е. Н. Князева. – Режим доступа :

www. spkurdiumov.narod.ru

11. Козлова О. Г. Методика інноваційного пошуку вчителя : [навч.-метод. пос.] / О. Г. Козлова. – Суми : ВВП «Мрія-1» ЛТД, 1998. – 96 с.

12. Краус К. Афоризмы / К. Краус // Вопросы литературы. – 1977. – № 1. – С. 305–308.

13. Кремень В. Г. К обществу знаний – через совершенствование системы образования [Текст] / В. Г. Кремень // Социально-экономические проблемы информационного общества. – Сумы : ИТД «Университетская книга», 2005. – С. 34–48.

14. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Статегія. Реалізація. Результати / В. Г. Кремень. – К. : Грамота, 2005. – 448 с.

15. Кримський С. Б. Запити філософських смислів / Сергій Кримський. – К. : Вид. ПАРАПАН, 2003. – 240 с.

16. Липман М. Рефлексивная модель практики образования / М. Липман // Философия для детей. – М. : ИФРАН, 1996. – С. 90–112.

17. Лотман Ю. М. Феномен культуры / Ю. М. Лотман // Семиотика культуры : сб. науч. трудов Тарусского ун-та. Вып. 463. – Тарту, 1981. – С. 3–17.

18. Лукьянец В. С. Гуманитарная революция / В. С. Лукьянец, О. Н. Соболь // Практична філософія. – К., 2004. – № 3. – С. 61–77.

19. Морен Э. Образование в будущем: семь неотложных задач / Э. Морен // Синергетическая парадигма. Синергетика образования. – М. : Прогресс-Традиция, 2007. – С. 24–96.

20. Тарасевич В. Н. Инновации синергетики и синергетика инноваций / В. Н. Тарасевич // Социально-экономические проблемы информационного общества. Вып. 2. – Сумы : Университетская книга, 2010. – С. 395–410.

21. Тарасов Л. В. Модель школы «Экология и диалектика» / Л. В. Тарасов // Школьные технологии. – 1997. – № 1. – С. 55–70.

22. Толстых В. И. Реформация духовная как ключевая проблема глобализации / В. И. Толстых // Людина і культура в епоху глобалізації : зб. наук. статей. – К. : Видавець ПАРАПАН, 2003. – С. 5–13.

23. Фрейре П. Формування критичної свідомості / П. Фрейре. – К. : Юніверс, 2003. – 176 с.

24. Фрейре П. Педагогіка пригноблених / П. Фрейре – К. : Юніверс, 2003. – 166 с.

25. Illich I. Deschooling society / I. Illich. – New-York : Harper and Row, 1971. – 325 p.

26. OECD. Networks of innovation : Towards new models of managing schools and systems. − Paris : OECD Publications, 2003. – 182 p.

Глава 4

А. А. Сбруєва, д.пед.н., професор

ПРОГНОСТИЧНІ МОДЕЛІ ОСВІТНЬО-ПОЛІТИЧНИХ ІННОВАЦІЙ В СИСТЕМАХ ОСВІТИ РОЗВИНЕНИХ КРАЇН

Початок нового тисячоліття співпав з переходом розвинених країн до нового етапу розвитку суспільства, що отримало назву суспільства знань. У зв'язку з цим великої актуальності набула розробка шляхів трансформації соціальних інститутів відповідно до потреб нової епохи.

Одним із найстаріших та найважливіших соціальних інститутів, що потребує сутнісних змін, є школа. Стратегічні орієнтири її оновлення, що повинно відбутися на освітньо-політичному рівні, з урахуванням впливів глобального характеру стали предметом обговорення цілого ряду міжнародних аналітичних доповідей, наукових конференцій, ініційованих та проведених фахівцями Організації Економічного співробітництва та розвитку в рамках програми «Школа для майбутнього» («Schooling for Tomorrow»). У результаті були сформульовані певні орієнтири інноваційного розвитку у сфері освітньої політики для держав – членів ОЕСР і серед них – портфель моделей розвитку школи завтрашнього дня [12].

Формулювання міжнародним освітнім товариством кількох прогностичних моделей, які, навіть при їх великій різноманітності, не вичерпують усіх можливих перспектив, підкреслює вірогідність альтернативних шляхів розвитку освітньої сфери, до того ж, реалізовуватися ці шляхи навряд чи будуть у «чистому» вигляді. Об'єднання моделей у певну кількість «полярних» типів стимулює визначення стратегічного вибору та уточнення його принципових ознак. Розроблені моделі передбачають аналіз як принципової можливості, так і бажаності прогнозованого сценарію змін.

Наслідком осмислення прогнозованих освітньо-політичних інновацій повинні стати зусилля щодо наближення бажаного варіанту розвитку подій до реального і навпаки – віддалення небажаного.

Моделі розроблені на перспективу 15–20 років. Як вважає міжнародна освітня громада, цей строк є достатнім для здійснення суттєвих змін. Він є більшим, ніж одиничні політичні цикли, і, разом з тим, не є занадто віддаленим, щоб бути цікавим тільки для футурологів.

Розроблені фахівцями моделі стосуються перспектив розвитку тих освітніх ланок, на які поширюється суспільна відповідальність у розвинених країнах, тобто базової освіти.

Моделі освітньо-політичних інновацій у сфері шкільництва об'єднані у три групи. У першій з них представлені варіанти еволюційного розвитку існуючої освітньої парадигми, тобто зроблена екстраполяція на майбутнє існуючого «status quo» у трьох можливих варіантах. У другій групі спрогнозований суттєвий якісний розвиток школи як соціального інституту, який набув нової динаміки та принципових ознак (визначений як «рескулізація» – відродження школи). Третя група моделей змальовує перспективу суттєвого занепаду формального шкільництва («дескулізація»).

Кожна із сформульованих експертами ОЕСР моделей (див. табл.1) являє собою сукупність позицій, що визначають, на думку авторів прогнозів, сутнісні характеристики змін шкільної системи на освітньо-політичному рівні.

Таблиця 1

Типи моделей освітньо-політичних інновацій у сфері шкільництва

Моделі екстраполяції «status quo»	Моделі рескулізації	Моделі дескулізації
Модель 1 «Бюрократична система»	Модель 4 «Школа як громадський центр»	Модель 8 «Школа як навчальна мережа у мережевому суспільстві»
Модель 2 «Ринкова система»	Модель 5 «Міжнародна школа» («глобальний клас»)	
Модель 3 «Спеціалізована школа»	Модель 6 «Школа навчання»	Модель 9 «Кінець» учительства – розчинення школи»
	Модель 7 «Школа турботи» (гуманістична школа)	

До них належать: а) ставлення до школи та очікування від неї з боку суспільства, ступінь її політичної підтримки; б) домінуючі в суспільстві уявлення про цілі та функції школи як суспільного інституту; в) організаційна структура школи; г) характер впливу геополітичних чинників на розвиток шкільництва; д) роль учителя в житті суспільства та ставлення суспільства до вчителя [15; 16; 17].

Група 1. Моделі екстраполяції «status quo» в освіті

Перша група моделей – екстраполяція «status quo» сучасних освітніх систем. Аргументація вірогідності такого перебігу подій полягає, як правило, в тому, що школа є одним з найстаріших соціальних інститутів в

історії людства, і той факт, що вона продовжувала і продовжує існувати у різних цивілізаціях, державах, суспільних устроях протягом більш як чотирьох тисяч років, доводить її життєспроможність і об'єктивну необхідність для прогресу людської цивілізації. Такого роду міркування знаходимо й у матеріалах програми «Школа для майбутнього» («Schooling for Tomorrow»), зокрема в доповіді професора Женевського університету Вало Хутмахера, присвяченій аналізу інваріантних та варіативних елементів у розвитку школи як соціального інституту: «Школа як соціальний інститут сама являє собою константу. Вона пережила багато релігійних, політичних, соціальних та економічних криз та отримала масовий розвиток у часи урбанізації та індустріалізації. Сьогодні всі індустріальні нації мають розвинені шкільні системи. Отже, школа повинна мати якісь особливі переваги перед іншими можливими освітніми моделями. Щось у них «спрацьовує», незважаючи на постійну критику, предметом якої вони є. І це вже інша справа, спрацьовує окрема школа чи шкільна система в цілому «добре» чи «погано» у реалізації конкретних цілей. ... Якби вони (школи – А.А.) були абсолютно дисфункціональними, як вважають деякі критики, вони б не існували так довго і не отримали б такого розвитку протягом останніх десятиліть. Люди б не проводили в них таку велику частку свого життя. Держави та платники податків не витрачали б на них такі великі суми» [6, 33].

Особливо переконливо в умовах ринкової економіки звучить останній аргумент швейцарського професора. Ми у свою чергу додамо, що школа як відображення і втілення усіх досягнень і вад суспільства, потребує удосконалення не в меншій мірі, ніж усі інші суспільні інститути. Характер інноваційних процесів, що відбуватимуться в школі, залежатиме головним чином від характеру суспільних перетворень. Прогноз розвитку школи як екстраполяція на майбутнє існуючого «status quo» означає, що його автори вважають можливим поступовий, еволюційний розвиток суспільства і еволюцію школи разом з ним і вслід за ним. Така стратегія розвитку школи можлива у трьох схарактеризованих далі варіантах (моделі 1 – 3).

Модель 1. «Бюрократична система»

Провідні ознаки моделі:

- повне підкорення освітніх інституцій сильній бюрократичній владі;

- розвиток школи у відповідності з інтересами зацікавлених владних структур, які протистоять фундаментальним реформам;
- постійні проблеми з підтримкою суспільного іміджу школи та з її фінансуванням.

Представимо характеристики Моделі 1 у вигляді таблиці.

Таблиця 2

Модель 1. «Бюрократична система»

Ставлення до школи, очікування від неї, ступінь її політичної підтримки	Питання освіти набувають суттєвого значення у політичному житті суспільства. Незважаючи на постійне незадоволення школою з боку батьків, роботодавців та ЗМІ, більшість із них стоять в опозиції до ідеї радикальних змін. Більш позитивним є ставлення до конкретних шкіл, що знаходяться поряд, аніж до освітньої системи в цілому. Зростає тиск з боку батьків щодо надання принципової можливості вибору школи для своїх дітей або розширення такої можливості
Цілі та функції школи як суспільного інституту	У центрі уваги школи питання змісту освіти. Відбувається зближення навчальних планів та способів оцінки результатів навчання у різних країнах з метою стандартизації змісту освіти та досягнення більш високого ступеня формальної рівності громадян у демократичному суспільстві. Диплом про освіту є головною перепусткою у соціальне й економічне життя. Відбувається подовження термінів обов'язкового навчання. Відмічається зростання нерівності можливостей отримати якісну освіту у поєднанні з активізацією політики подолання неуспішності в школі
Організаційна структура школи	Бюрократичний характер шкільної організації. Домінує традиційна модель навчання класу учнів з одним учителем, однак допускаються і деякі інноваційні моделі, спрямовані на реалізацію розвивальної функції навчання. Зростає використання ІКТ (інформаційно-комунікаційних технологій) у процесі навчання, яке, однак, не призводить до суттєвих якісних змін у ньому. Активізуються зв'язки між використанням школи громадою з освітньою і «неосвітньою» (інші громадські потреби) цілями. Однак «не освітнє» використання не набуває системного характеру
Характер впливу геополітичних чинників на розвиток шкільництва	Національна держава (штат, провінція у федеральній державі) залишаються осередками політичної влади, яка однак поступово зменшується шляхом: – децентралізації управління національною освітньою системою; – появи нових корпоративних інтересів на ринку освітніх послуг; – активізації впливів глобалізації, включаючи зростаючу роль міжнародних моніторингових досліджень якості освітньої практики
Роль учителя	Учительський корпус є високоструктурованим, подекуди він зберігає статус державних службовців, однак у більшості країн професійний статус та рівень оплати праці вчителя є доволі низьким. Зростає увага до професійного розвитку вчителів, здійснюються зусилля для підтримки учительського корпусу, що є реакцією владних структур на його дефіцит та старіння

Підкреслимо, що модель розвитку освіти «Бюрократична система» не є достатньо динамічною, що може привести до безнадійного відставання освітньої системи від сучасних темпів суспільного розвитку, тобто до порушення «status quo», а отже – до руйнації освітньої системи. Серед провідних чинників, що можуть стати причиною такого перебігу подій є: зростаючі можливості впливу на освітню політику споживачів освітніх послуг – учнів та їх батьків; активізація використання ІКТ, що уможливлює незабаром відмову від школи у її традиційних стінах; потенційна криза учительського корпусу тощо. Втім, ще більшу загрозу такого розвитку шкільництва становлять усі наступні моделі.

Модель 2. «Ринкова система»

Провідні ознаки моделі:

- кардинальні зміни у фінансуванні освіти, породжені зростаючим незадоволенням споживачів освітніх послуг;
- запровадження ринкових механізмів («ринкової валюти») оцінки якості діяльності школи – індикаторів та акредитації;
- зростаюча різноманітність провайдерів та професіоналів на ринку освітніх послуг;
- зростаюча нерівність можливостей споживачів.

Головні характеристики Моделі 2 представлені у поданій далі таблиці 3:

Таблиця 3

Модель 2. «Ринкова система»

Ставлення до школи, очікування від неї, ступінь її політичної підтримки	Відбувається суттєве зниження довіри суспільства до державної школи, спричинене невисокою якістю її роботи. Зростає вірогідність протесту платників податків проти громадського фінансування освіти. Активізуються конфлікти навколо питань роздержавлення освітньої сфери. Учительські спілки більше нездатні протистояти зростаючій приватизації освіти. Відбувається активізація політичних сил, що підтримують тенденції розвитку конкурентних основ у освіті
Цілі та функції школи як суспільного інституту	Вводяться ринкові механізми виміру «якості» та «продуктивності» роботи школи: індикатори досягнення національних стандартів якості з провідних навчальних дисциплін та акредитаційні показники. Якість роботи вимірюється виключно результатами навчання, а не вхідними параметрами та процесуальними характеристиками діяльності школи. У центрі уваги школи знаходяться знання та пізнавальні уміння, які становлять інтелектуальний капітал людини як майбутнього учасника ринку праці. Зростає увага до маркетингових служб школи. Характерною стає відсутність протистояння нерівності можливостей в отриманні освіти. Відчутною стає тенденція зростання гомогенності

	навчальних груп. Значного розвитку набуває неперервна освіта. Чіткі межі обов'язкового навчання втрачають значення у зв'язку з диверсифікацією освітніх можливостей
Організаційна структура школи	Розвивається приватизація, державно/приватне партнерство, ваучерні системи, взаємодія різних моделей шкільного менеджменту. Розвивається індивідуалізоване та домашнє навчання. Здійснюються активні експерименти з організаційними формами навчання. Зникають навчальні програми, що не користуються попитом споживачів. Виникають суттєві відмінності між багатьма аспектами діяльності початкової та середньої школи. Приватний сектор стає більш розвиненим на рівні середньої освіти. Ринкові послуги поширюються на сфери догляду за дітьми та культурного розвитку дітей, а не тільки на освіту, спрямовану на підготовку до працевлаштування. Використання ІКТ у навчальному процесі стає значно більш активним та творчим, ніж у традиційній шкільній системі бюрократичного типу. Взаємодопомога між учасниками освітнього процесу існує до того моменту, поки він не стає предметом фінансових інтересів. Коли вони втручаються, конкуренція стає провідною силою. Актуальною є проблема авторського права на навчальні програми та освітні технології
Характер впливу геополітичних чинників на розвиток шкільництва	Значно знижується роль держави у фінансуванні освіти та управлінні нею. Зростає значення наднаціональних освітньо-політичних центрів, міжнародних провайдерів та акредитаційних відомств. Сильні приватні освітні провайдери з'являються на всіх рівнях – місцевому, національному, міжнародному. Відбувається значне урізноманітнення учасників освітнього ринку та шляхів управління освітою. Головним чинником, що визначає наповнення освітнього ринку, є фінансова сфера
Роль учителя	У педагогічну професію вливається значна кількість нових професіоналів, які займаються учителюванням у державних закладах або на приватній основі, як повний, так і неповний робочий день. Важливою проблемою є якість педагогічної праці. Процвітають приватні установи, які займаються навчанням або акредитацією професіоналів для освітнього ринку. У перехідний період існують проблеми наповнення ринку освітніх послуг

Відображений у розглянутій вище моделі перебіг подій має місце у низці країн-членів ОЕСР, передусім у таких англомовних країнах, як Велика Британія, США, Австралія, Нова Зеландія, а також у країнах континентальної Європи – Бельгії, Нідерландах, Швеції. Його ознаками є: розширення батьківського права та можливості вибору школи, зокрема через розвиток спеціалізованих шкіл, знищення обмежень вступу до школи за географічною ознакою, запровадження освітніх ваучерів; розширення можливості впливу на розвиток освітньої сфери, у тому числі і

державної школи, з боку споживачів освітніх послуг; залучення до фінансування громадської освіти батьківських коштів, фінансування приватних навчальних закладів з боку культурних та релігійних організацій або груп громадян; розвиток приватного шкільництва, розвиток корпоративного ринку комп'ютерних освітніх послуг тощо. Проблемою, що активно обговорюється педагогічною громадськістю на різних рівнях, стала така: чи буде піддана освіта кардинальній перебудові на прибутковій основі, чи збереже вона свої традиційні ціннісні пріоритети. Предметом дискусії є і доцільна межа приватизації шкільництва: чи обмежиться вона тільки сферою вищої освіти, чи приватизована буде і старша (а можливо і нижча) ланка середньої освіти?

Модель 3. «Спеціалізована школа»

Провідні ознаки моделі:

- високий рівень партнерства школи з сім'єю, спеціалізованими громадами за інтересами, бізнесовими структурами, які інвестують у такі школи інтелектуальний, інформаційних, моральний або фінансовий капітал;
- школа інвестує постійний професійний розвиток своїх учителів;
- освіта перетворюється у своєрідний «mix» домашнього і шкільного навчання.

Головні характеристики Моделі 3 представлені у поданій далі таблиці:

Таблиця 4

Модель 3. Спеціалізована школа

Ставлення до школи, очікування від неї, ступінь її політичної підтримки	В умовах зростаючого занепаду громадської довіри до авторитету державної загальноосвітньої школи, дефіциту державного бюджету та небажання платників податків збільшувати фінансування освіти, маргіналізації шкіл центральних районів великих міст відбувається створення достатньо розгалуженої мережі державних спеціалізованих шкіл (спеціалізація може відбуватися за різними критеріями: а) за змістом освіти: технічні, гуманітарні, природничо-наукові, спортивні, музичні, економічні тощо б) за філософією освіти: вальдорфські, М. Монтессорі, П. Петерсена, Дальтон-план, школи-громади Л. Кольберга та ін.). Такі школи користуються зростаючою підтримкою зацікавлених в освіті своїх дітей батьків, спеціалістів, бізнесових структур, різноманітних громадських об'єднань як спосіб збереження інституту державної школи від повного занепаду та досягнення нею результатів, відповідних потребам нового часу. У майбутньому на них зроблять ставку у своїх програмах праві та центристські партії. Розвиток таких шкіл принесе подальше розмежування суспільства

Цілі та функції школи як суспільного інституту	Підготовка молоді до життя в умовах високотехнологічного суспільства, що передбачає розвиток пізнавальних здібностей, широкого обсягу загальних та спеціальних знань, мотивації до подальшої освіти, здатності швидко адаптуватися до швидкозмінюваного світу, розвиток підприємливості, упевненості у своїх силах, самоорганізації
Організаційна структура школи	Високий рівень інноваційності є характерним для всіх аспектів діяльності такої школи. Відбувається перебудова шкільного року, семестру (чверті), тижня, навчального дня з метою розвитку в учнів навичок самостійної роботи, командної роботи над дослідницькими проектами; запровадження індивідуальних навчальних планів; відмова від стабільних класів, організованих за віковою ознакою; гнучке групування учнів відповідно до індивідуальних навчальних планів, пізнавальних інтересів, потреб. Активізується використання ІКТ, що дозволяє частину навчального часу навчатися вдома. Така форма освіти отримала назву «навчання з дому» (schooling from home), що принципово відрізняється від «домашнього навчання» (home schooling) і не є альтернативою шкільному навчанню, а його індивідуалізацією відповідно до потреб сучасного високоосвіченого і технологічно оснащеного соціуму
Характер впливу геополітичних чинників на розвиток шкільництва	Відбувається створення шкільних мереж відповідно до профілю навчання, в рамках яких відбувається процес інтернаціоналізації освітнього простору у всіх його вимірах: адміністративному, змістовому, процесуальному, моніторинговому, оцінювальному. Відповідно активізується віртуальна та реальна мобільність учасників навчального процесу. Продовжується і розширюється міжнародне співробітництво у сфері моніторингу якості освіти та визнання дипломів
Роль учителя	Характерною є активна турбота школи про високий професійний рівень учителів та їх високий соціальний статус. Відбувається перетворення школи на методичний центр професійного розвитку вчителів для певного регіону або за профілем. Учителі самі перетворюються на моделі неперервної освіти, мотивацію та навички якої вони повинні розвинути у своїх учнів.

Спеціалізовані школи традиційно є поширеними у розвинених країнах і у подальшому їх кількість, безумовно, зросте. Найбільш турбує педагогічну громадськість у зв’язку з таким перебігом подій неможливість забезпечення рівних можливостей для отримання якісної освіти всіма дітьми. Адже саме рівність можливостей в сфері базової освіти стала великим демократичним завоюванням кінця ХХ ст. Подальше збереження «status quo» в цьому питанні вимагатиме збільшення фінансування освіти, на що, як вважають дослідники, у законодавців навряд чи вистачить політичної волі, адже значно легше йти шляхом розвитку ринкової моделі, та й логіка розвитку ринкового суспільства вимагає саме цього.

Група ІІ. Моделі «рескулізації» освіти

Наступна група моделей розвитку школи об'єднана ідеєю «рескулізації» – відродження шкільництва. Таких моделей, як бачимо за таблицею 1, більше, ніж будь-яких інших, що свідчить про перевагу у освітян та у суспільстві в цілому оптимістичних настроїв щодо перспектив школи як соціального інституту.

Аргументація вірогідності такого перебігу подій включає, як правило, дві групи доводів. По-перше, це оцінка сучасної епохи як перехідної від індустріальної до постіндустріальної фази суспільного та економічного розвитку. Учасник міжнародного проекту «Школа для майбутнього» професор з Кембриджу Девід Харгрівз пише з цього приводу: «Протягом останніх 150 років, тобто в індустріальну еру, школа успішно здійснювала соціалізацію молоді для світу праці, навчаючи її у класах, сформованих за віковою ознакою, на уроках, що відділялися один від одного дзвониками. Оскільки ця ера підійшла до завершення, школа повинна змінитися. І вона вже змінюється у зв'язку з потребами нового часу» [2, 46]. Другий аргумент бажаності рескулізації випливає з переконання в тому, що школа є двигуном прогресу людства. Такі переконання активно висловлювалися ще в епоху Просвітництва, коли розвиток школи, розповсюдження знань вважалися шляхом побудови «царства розуму на землі», перемоги рівності, братерства і справедливості над рабством, жорстокістю і невіглаством. Доводи щодо взаємозв'язку суспільних та освітніх перетворень, оптимізм щодо можливості та вірогідності позитивних змін у цих сферах знаходимо і в матеріалах проекту «Школа для майбутнього», який відноситься вже до кінця ХХ – початку ХХІ ст. Зокрема, цитований вже вище професор Вало Хутмахер пише з цього приводу: «Існування школи як невід'ємної ознаки сучасності базується на двох переконаннях, які відрізняють нашу цивілізацію від більшості інших в історії людства:

– світ може бути удосконаленим шляхом освіти, тобто шляхом удосконалення людей; соціальні проблеми можуть бути розв'язані за допомогою освіти, особливо завдяки діяльності шкіл та освітніх систем;

– змінюваність суспільства, його інститутів, відносин, що історично склалися в ньому, його структури і культури означає, що школа теж здатна до змін» [5, 34].

Досить близького за своєю сутністю висновку дійшла і російська дослідниця Кадрія Салімова в результаті узагальнення матеріалів міжнародного історико-педагогічного проекту, в рамках якого науковці з 17 країн світу представили своє бачення розвитку національних освітніх систем з найдавніших часів до наших днів. К. Салімова пише: «Школа – це складний механізм і у своєму роді консервативний зліпок суспільства. ... Якщо цей складний механізм завдяки реформам вдається зсунути з місця й підняти на новий рівень – суспільство робить наступний крок у своєму прогресі, і перед школою ставляться наступні завдання, і планується нова її реформа. Реформування школи, як свідчить історія – безкінечно і постійно супроводжує і обумовлює історичний розвиток суспільства» [1, 556].

Отже, перспектива «рескулізації» освіти представлена поданими далі моделями 4–6: «Школа як громадський центр», «Міжнародна школа» («глобальний клас»), «Школа навчання», «Школа турботи» (гуманістична школа).

Модель 4. «Школа як громадський центр»

Провідні ознаки моделі:

- високий рівень громадської довіри та державного (місцевого) фінансування;
- перетворення школи на центр життя громади та провідний засіб формування соціального капіталу;
- зростаюче різноманіття організаційних форм, способів професійно-педагогічної діяльності; зростаюча соціальна рівність в освіті.

Головні характеристики Моделі 4 представлені у поданій далі таблиці:

Таблиця 5

Модель 4. «Школа як громадський центр»

Ставлення до школи, очікування від неї, ступінь її політичної підтримки	Високий рівень політичної та громадянської згоди щодо цілей та цінності освіти як суспільного блага; зростання фінансування освіти. Політична взаємодія різних суспільних сил (влади, учительства, роботодавців тощо) у розвитку освіти. Підтримка школи освіченими верствами суспільства та ЗМІ; надання школі свободи у виборі шляхів свого розвитку як центру формування соціальної солідарності; встановлення соціального партнерства у розвитку школи

Цілі та функції школи як суспільного інституту	Школа продовжує виконувати освітню роль, однак значно зростає її соціальна, культурна, громадська місія. Використовуються різноманітні форми перевірки якості знань, характерні для ринкової моделі, що позбавляє школу необхідності надмірного слідування бюрократичним правилам. Школа стає етапом системи неперервного навчання. Відбувається відхід від тенденції постійного подовження строків обов'язкового навчання, більш вільним стає відвідування школи. Зменшується нерівність у можливостях отримання якісної освіти, розширюється різноманітність таких можливостей, посилюється соціальна єдність
Організаційна структура школи	Зберігається чітка структура школи як соціального інституту. Однак відбувається зниження рівня її бюрократичної залежності, підвищується рівень автономності, вона диверсифікується. Поступово зникають «високі шкільні стіни», школа перестає бути «баштою із слонової кості». Урізноманітнюється учнівський контингент; організується спільна діяльність дорослих та дітей. Зникає чітке розмежування між початковою та середньою школою, розвиваються різновікові форми навчання. У використанні ІКТ особлива увага звертається на комунікативну їх функцію. Розвиваються шкільні мережі
Характер впливу геополітичних чинників на розвиток шкільництва	Зростає значення діяльності школи в житті місцевої громади, що знаходить активну підтримку на державному рівні. Особливо підтримується розвиток соціальної місії школи у громадах зі слабкою соціальною інфраструктурою. З'являються нові форми управління школою, в яких беруть активну участь представники громади, бізнесу тощо. Відбувається активізація міжнародних зв'язків, однак не транснаціонального контролю в освітній сфері. Активізується сприяння урізноманітненню закладів освіти на місцевому рівні
Роль учителя	Основна частина вчителів – професіонали з високим статусом, але не обов'язково вчителювання є кар'єрою на все життя. Більш різноманітними стають контрактні угоди та умови праці. Важливу роль у житті школи посідають інші професіонали, серед яких громадські діячі, батьки тощо. Викладання поєднується для вчителів з іншими обов'язками в житті громади

Модель «Школа як громадський центр» є особливо актуальною в умовах деградації традиційної ролі громади у абсолютній більшості розвинених країн, що пов'язано як з суттєвими змінами у характері матеріального виробництва, способу життя сім'ї, так і з розвитком ІКТ, які часто заміняють людям безпосереднє спілкування. Занепад громади призводить до занепаду традиційних соціальних цінностей, до зростання антисоціальних проявів. Разом з тим, занепад громади, що визначає гостру актуальність такої Моделі розвитку школи, слугує одночасно і чинником, що робить її малореальною, оскільки, по-перше, може привести до ще

більшого розмежування «живих» та «помираючих» громад, і, по-друге, занепад самої громади може відповідним чином вплинути на «живучість» школи. Ще одне міркування, з огляду на яке дана модель видається недостатньо вірогідною: потреба значного збільшення фінансування школи задля її реалізації. Історія фактично не знала випадків, коли суспільство з готовністю йшло на це з суто ідеалістичних міркувань. Хіба що дійсно побудова «суспільства знань», яка й означає перехід до постіндустріального етапу розвитку економіки, об'єктивно не зможе бути реалізована без такої школи. І, нарешті, така модель потребуватиме високого рівня суспільної підтримки, що у сучасному глибоко диференційованому та антагоністичному за своїми інтересами суспільстві навряд чи можливо.

Модель 5. «Міжнародна школа», або «Глобальний клас»

Провідні ознаки моделі:

- розвиток міжнародної школи є наслідком глобалізації політичної та культурної сфер життя людства і є найбільш плідним за умови здійснення цього процесу за гуманістичним сценарієм;
- найактивніше застосування ІКТ у навчальному процесі відбувається доцільно і як елемент цілісної методичної системи;
- інтернаціоналізація всіх аспектів шкільного життя.

Головні характеристики Моделі 5 представлені у поданій далі таблиці:

Таблиця 6

Модель 5. «Міжнародна школа», або «Глобальний клас»

Ставлення до школи, очікування від неї, ступінь її політичної підтримки	Передумовою повноцінного розвитку такої освітньої моделі є реалізація так званого «гуманістичного сценарію глобалізації», згідно з яким загального поширення набудуть моральні цінності, покладені в основу Загальної Декларації прав людини та Декларації прав дитини ООН [3]. Школа за таких умов перетвориться на полікультурне середовище, яке, у свою чергу, активно сприятиме подальшій інтернаціоналізації усіх сфер життя суспільства. За таких умов школа отримає активну підтримку держави, міжнародного бізнесу та ЗМІ
Цілі та функції школи як суспільного інституту	Школа розвивається як навчальне середовище, що має на меті підготовку дітей до життя в умовах «глобального помешкання», тобто полікультурної спільноти, що будує свої взаємини на цінностях демократії та гуманізму, до активної праці в умовах інформаційного суспільства; до здійснення відповідальних функцій громадянина національної держави, геополітичного регіону (об'єднаної Європи, наприклад), світу

Організаційна структура школи	Полікультурність та полілінгвізм перетворюються на провідні методологічні засади діяльності міжнародної школи. Відбувається якісна і кількісна активізація використання ІКТ у навчальному процесі, які, однак, слугують не самоціллю, а елементом системи навчальних засобів, що доцільно використовуються. Відбувається інтернаціоналізація діяльності школи на всіх рівнях: віртуальна та реальна мобільність навчальних програм, учнів, учителів, адміністрації; інтернаціоналізація самих навчальних програм та форм проведення навчальних занять, засобами чого слугують дистанційне навчання за допомогою мережі Internet та обмін інформацією через E-mail. Розвиваються міжнародні шкільні мережі для організації навчальної співпраці дітей з різних країн, метою якої є як культурне взаємозбагачення, так і спільне виконання дослідницьких проектів. Проведення навчальних занять з міжнародною учнівською аудиторією в режимі on-line за спільним навчальним планом. Перехід на часткове виконання навчальної роботи вдома через домашній Internet та E-mail
Характер впливу геополітичних чинників на розвиток шкільництва	Активізація міжнародного співробітництва на всіх рівнях: як координація розвитку освітніх структур, змісту освіти, педагогічних технологій тощо. Результатом такого співробітництва повинно стати формування світового освітнього простору та певний розвиток конвергентних процесів у базової сфері освіти, які однак не призведуть до уніфікації освітніх систем
Роль учителя	Основна частина вчителів – професіонали з високим статусом, але не обов'язково вчителювання є кар'єрою на все життя. Більш різноманітними стають контрактні угоди та умови праці вчителів. Важливу роль у житті школи посідають інші професіонали, серед яких громадські діячі, батьки тощо. Викладання поєднується для вчителів з іншими обов'язками в житті громади

Прототипи моделі «Міжнародна школа» вже сьогодні існують у кожній національній освітній системі розвинених країн, вони об'єднані рядом міжнародних проектів, у тому числі ASP-net ЮНЕСКО, Comenius Європейського Союзу тощо. За типом своєї діяльності такі школи наближаються до Моделі «Спеціальна школа», тобто потребують для свого розвитку значної матеріальної підтримки. Для повної реалізації ідеології таких шкіл необхідні значні політичні зусилля в аспекті гуманізації проявів сучасної глобалізації, що на сьогоднішній день ще менш вірогідно, аніж прогресуючі інвестування в освітню сферу.

Модель 6. «Школа навчання»

Провідні ознаки моделі:

- високий рівень громадської довіри та державного (місцевого) фінансування;

- школи та вчителі активно формують мережі з використанням ІКТ;
- забезпечення високого рівня якості та соціальної справедливості.

Головні характеристики Моделі 6 представлені у поданій далі таблиці:

Таблиця 7

Модель 6. «Школа навчання»

Ставлення до школи, очікування від неї, ступінь її політичної підтримки	Високий рівень політичної та громадянської згоди щодо цілей та цінності освіти як «суспільного блага». Турбота про те, щоб різниця у фінансовому забезпеченні різних шкіл не відображалася суттєво на якості їх освітніх пропозицій. Підтримка школи освіченими верствами суспільства та ЗМІ. Створення атмосфери, яка сприятиме індивідуалізації навчальних програм. Школа активно працює над збереженням позитивного ставлення до себе та до зменшення розміру «шкільних стін», які відділяють її від суспільства
Цілі та функції школи як суспільного інституту	Нормою для всіх шкіл є високий рівень освітніх стандартів. Ставиться вимога до більш високого рівня спеціалізації шкіл і, разом з тим, сполучення спеціалізації як учнями, так і вчителями. Шкільні дипломи продовжують відігравати важливу роль, хоча і використовуються наряду з іншими формами визнання компетенцій. Розвиваються інноваційні способи оцінки знань, сертифікації навичок, визнання широкого кола здібностей і талантів учнів. Функція неперервної освіти стає більш визначеною і реалізованою через осмислення школою її базової ролі. Підвищується роль психологічного консультування. Суттєві зусилля здійснюються для забезпечення рівності можливостей у здобутті якісної освіти шляхом запобігання невдач у навчанні, допомоги бідним громадам, відмови від навчальних програм низької якості
Організаційна структура школи	Розвиток сильної організаційної структури школи з чіткими профілями. Пріоритетна увага розвитку лідерських якостей персоналу. Інтенсивні пошуки інноваційних способів викладання та навчання. Суттєві інвестування науково-дослідної роботи. Широке різноманіття способів об’єднання учнів у навчальних групах за віком, здібностями, пізнавальними інтересами; перехідні форми навчання між середньою та вищою школою. Значна активізація використання ІКТ у всіх можливих їх функціях. Встановлення мережевих зв’язків між школами
Характер впливу геополітичних чинників на розвиток шкільництва	Суттєва підтримка школи на державному рівні з особливою увагою до громад з низьким соціально-економічним та культурним ресурсом. Об’єднання учнів та вчителів у міжнародні інформаційно-комунікаційні мережі. Країни, що досягають найвищого прогресу у цьому напрямі, сприймаються як «світові лідери». Значну роль у шкільній практиці відіграють мультинаціональні кампанії, однак суттєва увага приділяється недопущенню розширення прірви між школами різних рівнів

Роль учителя	Учительський корпус набуває достойного професійного та соціального статусу. Підвищується рівень мобільності вчителів у рамках професії та поза нею. Значна увага приділяється підвищенню рівня кваліфікації вчителів, педагогічним інноваціям, дослідницькій діяльності. Робота в інформаційних мережах стає для вчителів невід'ємною складовою професійної діяльності

Така модель оцінюється як дуже бажана, однак її реалізації заважають дві групи чинників. По-перше, на думку дослідників, модель «Школи навчання» дуже рідко зустрічається на теренах країн-членів ОЕСР в сучасних умовах, тому її запровадження у майбутньому вимагатиме радикальної перебудови школи і, передусім, способів учительської діяльності, що є найважчим аспектом будь-якої освітньої реформи. По-друге, що стосується і попередньої Моделі, маловірогідним є значне зростання політичної та соціальної підтримки освіти, загальної суспільної згоди на значне підвищення рівня фінансування шкільництва та статусу учительського корпусу.

Модель 7. «Школа турботи»

Провідні ознаки моделі:

- гуманізація всіх сфер життя суспільства як умова і як наслідок розвитку «Школи турботи»;
- розвиток «Я» дитини як змістовий центр усього життя школи;
- розширення навчального середовища як у реальному, так і у віртуальному просторі.

Головні характеристики Моделі 7 представлені у поданій далі таблиці:

Таблиця 8

Модель 7. «Школа турботи»

Ставлення до школи, очікування від неї, ступінь її політичної підтримки	Гуманна школа, у якій нема місця проявам насилля та стражданням дітей, яка є середовищем формування нової гуманної людини, користуватиметься у суспільстві загальною підтримкою, оскільки розглядатиметься як важливий інструмент подальшої зміни суспільства на краще. Школа виступатиме важливим інструментом збереження соціальної та інформаційної рівності, запобігання інформаційної прірви («digital divide») між різними верствами населення, відсутність якої в у мовах «суспільства знань» визначатиме принципову можливість подальшого суспільного прогресу

Цілі та функції школи як суспільного інституту	Метою школи стане не натаскування, контроль та селекція учнів, а турбота про них та їх майбутнє. Учні у такій школі знатимуть, що про них завжди хтось турбується: про їх психічний стан, надії, мрії, проблеми, сім'ю, друзів, кар'єру. «Я» дитини стає логічним центром педагогічного процесу. Школа ставить за мету формувати почуття власної гідності дитини. Навчання є персоналізованим та індивідуалізованим. Пріоритетом у навчальних цілях є розвиток уміння знаходити, розуміти та розв'язувати проблему самостійно; навичок критичного та творчого мислення; самомотивації та самоспрямування на неперервну освіту
Організаційна структура школи	Навчальне середовище є тісно пов'язаним з реальним життям, ним стає все оточуюче життя: громадське, природне, економічне. Активізується використання ІКТ. Традиційна бібліотека перетвориться на «медіа центр», який дасть змогу вчителям і учням використовувати безмежні інформаційні можливості мережі Інтеренет. Навчання в класі, сформованому за віковою ознакою, з одним учителем поступиться місцем роботі команди вчителів з групою учнів, об'єднаних за інтересами у різновікові об'єднання. Навчальні програми будуються на інтердисциплінарній основі. Кожен учень сам складає для себе план навчальних занять на навчальний рік, період, місяць, день. Більша увага надається самостійним формам навчальної роботи (можливе часткове навчання з дому), індивідуальному та груповому виконанню дослідницьких проектів. Розвиваються навчальні Інтернет-мережі як в рамках окремих країн, так і міжнародні
Характер впливу геополітичних чинників на розвиток шкільництва	Відбувається активний розвиток міжнародного співробітництва на різних рівнях (освітньо-політичному, адміністративному, науково-педагогічному, курікулярному, методичному, учнівському), в ході якого відбувається взаємообмін і взаємозбагачення національних педагогічних традицій. Розвивається академічна мобільність, яка носить культуротворчий характер
Роль учителя	Коло професіоналів, залучених до роботи в школі, значно розширюється за рахунок спеціалістів з широкого кола знань, необхідних учням у сучасному житті, членів громади, батьків, викладачів ВНЗ, з якими школа підтримує систематичні зв'язки. Велика увага приділяється постійному професійному розвитку вчителів, у тому числі і їх психологічній освіті. Високим є рівень професійної мобільності учителів

«Школа турботи» відповідає за своєю сутністю особливостям гуманістичної освітньої традиції, трансформованої відповідно до технологічних запитів нового часу. Розвиток такої моделі може бути, безумовно, бажаною, але до числа вірогідних як варіанту масової школи у найближчі 10 – 15 років нам не дозволяє її віднести три чинника: 1) песимізм з приводу втілення гуманістичного сценарію розвитку

політичного та економічного аспектів глобалізації, який є передумовою перетворення такої школи на масову; 2) маловірогідність суттєвого збільшення фінансування освіти, яке необхідне для запровадження численних інновацій, покладених в основу побудови такої школи; 3) складність у переорієнтації вчительського корпусу на гуманістичні методи роботи та стиль професійних відношень, яких потребуватиме розвиток такої моделі школи.

Група 3. Моделі «дескулізації» освіти

Останню групу прогностичних моделей розвитку освіти становлять моделі «дескулізації». Основним аргументом розвитку такого перебігу подій є зростання в суспільстві незадоволення школою. Відмітимо, що таке незадоволення є однією з інваріантних характеристик школи як соціального інституту. На підтвердження цієї тези наведемо вислів російської дослідниці Кадрії Салімової з дослідження, у якому таке незадоволення набуло високого ступеня концентрації, оскільки відображає шлях розвитку 17 національних освітніх систем з найдавніших часів до наших днів: «Історія педагогіки всіх часів і народів відмічена постійним незадоволенням школою. У цьому можна легко переконатися, якщо покласти поряд книги, присвячені проблемам виховання і освіти педагогів та мислителів з найдавніших часів і до наших днів. У їх працях відображені особливості часу, країни, народу. Разом з тим їх об’єднує спільна риса – це невдоволення школою, бажання її удосконалення» [1, 555]. Однак бажання удосконалення означає віру у його принципову можливість. На певних етапах розвитку шкільництва критична маса незадоволення стає настільки великою, що виникають задуми відмовитися від школи взагалі, тобто виникають плани дескулізації суспільства. У 60-70-х рр. ХХ ст. ідеї такого роду були досить популярними у розвинених країнах. До найбільш яскравих представників течії «неінституціональної освіти» того періоду відносять, зокрема, П. Гудмена (P.Goodman), (E.Friedenberg) і, безумовно, І. Ілліча (I.Illich). Сформульовані І. Іллічем у працях з дуже виразними назвами «Дескулізація суспільства» та «Чому ми повинні відмовитися від школи» ідеї полягають у необхідності переходу від обов’язкового навчання у школі, у якій американський автор вбачав головну перепону прогресу людства, до добровільної «навчальної участі» в житті суспільства, яка буде здійснюватися за допомогою «відкритих неформальних спонтанних децентралізованих мереж», що

нададуть усім рівний доступ до «навчальних ресурсів суспільства». Особлива роль у «неформальних навчальних мережах суспільства» І. Іллічем відводилась громаді, у якій буде здійснюватися неформальне навчання на неформальній основі. Освітню функцію виконуватимуть також культурні установи: театри, музеї, бібліотеки, які й складуть разом з громадою «розгалужену децентралізовану навчальну мережу» [8]. Ідеї І. Ілліча досить зацікавлено обговорювалися на початку 70-х рр. міжнародною освітньою громадськістю, однак широкої підтримки та намірів їх втілення висловлено не було.

У сучасних умовах концепція дескулізації отримала нове життя, що традиційно зумовлено падінням авторитету школи. Чинниками, що зумовили таке падіння, на думку експертів ОЕСР, стали: 1) диверсифікація джерел знань в сучасному суспільстві; 2) зростання освітнього рівня та освітніх вимог населення (зокрема, батьків); 3) падінням авторитету педагогів як експертів в освітній сфері; 4) ерозія культурних цінностей, носієм яких є школа [16, 38]. Вважаємо за потрібне додати до цього логічного ряду ще й такі чинники: 5) диверсифікація контингентів учнів та їх освітніх потреб; 6) значний розвиток насилля у школі; 7) зниження якості знань у масовій школі, маргіналізація загальноосвітніх шкіл центральних районів великих міст.

До найактуальніших чинників, що уможливлюють сучасну дескулізацію, належить розвиток ІКТ. Прикладом такого перебігу подій, своєрідним прототипом майбутньої дескулізації, є домашнє навчання, яке набуло певного розвитку у найбільш розвинених у технологічному відношенні країнах. У деяких з них, наприклад у Великій Британії, позитивне ставлення до домашньої освіти можна пояснити і національною ліберальною традицією, адже ще Дж. Локк віддавав перевагу домашньому навчанню, називаючи школу «натовпом дурно вихованих хлопчаків усякого стану», у який «уштовхують» молодого джентльмена і «роганяють його батогом з класу в клас наче крізь стрій». Духовні нащадки Дж. Локка, відмічаючи суттєве зростання популярності домашнього навчання в сучасних умовах, пояснюють його цілим рядом дуже поважних причин, серед яких такі:

– батьки занепокоєні насиллям у школі та можливим залученням їх дітей до правопорушень, до вживання наркотиків. За даними нещодавно проведених у Британії опитувань, дев’ять з десяти батьків проявили

стурбованість щодо впливу алкоголю та наркотичної залежності на їх дітей і три з чотирьох щодо проблеми насилля в школі;

– навчання вдома сприяє укріпленню сімейних стосунків та цінностей: школи не в змозі сформувати такі цінності;

– батьки, що віддають перевагу домашньому навчанню, є кваліфікованими професіоналами, що добре обізнані з ІКТ та працюють (частково або повністю) вдома. Звідси міркування: навіщо ж посилати дітей у школу, де технологічні можливості є гіршими і більшість учителів погано володіють ІКТ;

– праця і навчання разом з батьками, які виступають скоріше у ролі порадників, аніж детальних інструкторів, є більш природним процесом, у якому індивідуальні властивості дитини враховуються значно краще, аніж у штучній структурі, якою є школа;

– батьки – противники традиційної школи є достатньо гнучкими та ініціативними, об'єднуються в асоціації домашнього навчання з метою доповнення батьківського викладання певними формами фахового. Для цього батьки спільно наймають професіоналів (учителів), які працюють на їх замовлення і під їх контролем;

– найбільш важливим у домашньому навчанні вважається те, що воно дає можливість дитині розвинути когнітивні уміння, способи мислення та взаємодії, необхідні людині, що вірить у свої сили; здатність до адаптації та спілкування через інформаційні мережі – все те, що є нагально необхідним у сучасному житті [2, 48–49].

Далі розглянемо моделі дескулізації, перша з яких викликана до життя чинниками, перерахованими вище, а друга – системною кризою учительської професії, певні ознаки якої вже протягом кількох десятиліть «жевріють» у шкільництві більшості розвинених країн і мають тенденцію до поглиблення.

Модель 8. «Школа як навчальна мережа» в мережевому суспільстві

Провідні ознаки моделі:

- поширення та поглиблення незадоволення школою як суспільним інститутом;
- неформальне навчання за допомогою ІКТ як прояв мережевого суспільства;
- навчання через громадські об'єднання за інтересами; потенційне зростання актуальності проблем соціальної справедливості у сфері освіти.

Головні характеристики Моделі 8 представлені у поданій далі таблиці:

Таблиця 9

Модель 8. «Школа як навчальна мережа»

Ставлення до школи, очікування від неї, ступінь її політичної підтримки	Зростання незадоволення діяльністю школи як соціального інституту, її бюрократичною структурою та нездатністю надавати освіту, необхідну для життя у складному змінюваному суспільстві. Відбувається втеча зі школи освічених верств суспільства та середнього класу в цілому. Запроваджуються нові організаційні форми навчальних закладів: приватні, громадські ті інші. Спільними для них є ознаки мережевого суспільства
Цілі та функції школи як суспільного інституту	Відбувається занепад традиційного навчального плану та демонтаж традиційної шкільної системи. Розвиваються нові форми догляду за дітьми, побудовані на основі спільних видів діяльності: спортивних, культурних тощо. Виникають нові форми визначення та акредитації компетенцій за допомогою ІКТ. Зростає нерівність між тими, хто є членом «мережевого суспільства», і тими, хто не має матеріальних умов для включення в нього («digital divide»)
Організаційна структура школи	Більша частина навчання відбувається на індивідуальній основі, або через мережі, членами яких є учні, батьки та педагоги-професіонали. ІКТ використовуються надзвичайно активно для навчання та включення у мережеву систему. Процвітає ринок програмного забезпечення. За умов збереження певної кількості шкіл важко передбачити, чи будуть вони тільки початковими (призначеними для формування базових знань, навчальних умінь та соціалізації учнів), чи й середніми (зосереджені на формуванні знань, призначених для підготовки до вступу на ринок праці). Державні школи продовжуватимуть існувати для тих, хто залишиться за межами мережевого суспільства. Такі школи будуть або дуже добре обладнаними, або маргінальними
Характер впливу геополітичних чинників на розвиток шкільництва	Радикально налаштовані суспільні та політичні кола, як і медіа компанії сприятимуть дезінтеграції національної освітньої системи. Місцеві та міжнародні освітні мережі набувають більшої ваги. З'являються нові елітарні форми міжнародної акредитації. Держава (суспільні інститути) намагається проявляти турботу про зниження рівня розмежування суспільства в аспекті доступності ІКТ, як і про все ще існуючі державні школи. Бізнесові структури активізують свої зусилля, якщо держава не в змозі забезпечити достатній освітній рівень для більшості населення
Роль учителя	Зникнення чіткого розмежування між учнями, батьками та вчителями; між освітою та життям суспільства. Навчальні мережі пропонують різноманітні форми навчальних програм відповідно до існуючих суспільних та індивідуальних потреб. З'являються нові професіонали, які працюють на ринок ІКТ. Їх діяльність полягає у наданні допомоги в якості «гарячої лінії» або шляхом домашніх візитів

Перевагою Моделі «Школа як навчальна мережа» вважається можливість подолання обмежень часу і простору, надання освіті якостей гнучкості та відповідності індивідуальним запитам учнів. На відміну від ринкової моделі рушійною силою розвитку такої – неформальної школи є співробітництво усіх зацікавлених сторін, а не їх конкуренція. Саме у такому перебігу подій часто вбачають побудову альтернативної постіндустріальної освітньої моделі. Однак суттєвими є сумніви щодо її суспільної корисності. Вони полягають, перш за все, у міркуваннях щодо можливості реалізації такою освітньою моделлю соціалізуючої функції, реалізації того самого «hidden curriculum» – прихованого навчального плану, що стає пріоритетною місією школи згідно з Моделлю 4. Міжнародну освітню громадськість турбують уже реальні і швидко зростаючі негативні наслідки такого явища, яке отримало англійською мовою назву «digital divide», тобто прірва між тими, хто є членами «мережевого суспільства», і тими, хто не має такої можливості (між «haves» і «haves not») [10]. Отже, модель 8 може бути скоріше допоміжною, перехідною формою, аніж єдиною стабільною моделлю шкільництва постіндустріального суспільства.

Модель 9. «Кінець» учительства – розчинення школи»

Провідні ознаки моделі:

- дуже сильний дефіцит учительських кадрів, який не знаходить адекватної реакції на політичному рівні;
- скорочення інвестицій держави в освіту, зниження освітніх стандартів, що має наслідком «розчинення»;
- криза може мати наслідком широкий розвиток інновацій, однак їх наслідки є непередбачуваними.

Головні характеристики Моделі 9 представлені у поданій далі таблиці:

Таблиця 10

Модель 9. «Кінець» учительства – розчинення школи»

Ставлення до школи, очікування від неї, ступінь її політичної підтримки	Поширюється незадоволення школою з боку громадськості та ЗМІ, пов'язане зі зростаючим дефіцитом учительських кадрів, падінням освітніх стандартів. Держава неспроможна запобігти відтоку педагогічних кадрів зі школи та ініціювати запровадження нових моделей розвитку школи. Політичний клімат в освітній сфері стає або у зростаючій мірі конфліктним, або породжує узгоджені стратегії порятунку

Цілі та функції школи як суспільного інституту	Виконання навчального плану здійснюється з напругою. У ряді випадків дефіцит учителів стимулює перегляд навчальних програм, спрямований на кінцевий результат – якісне виконання національних тестів. Запроваджуються нові форми паралельного контролю й оцінки знань. Поширюється нерівність у якості освіти між різними територіями, соціальними та культурними групами. Середній клас суспільства відмовляються від державних шкіл на користь приватних
Організаційна структура школи	Активізується пошук нових організаційних форм навчання в умовах учительського дефіциту. В ряді випадків відбувається повернення до традиційних форм навчання (великі класи), у інших виникають інноваційні форми, характерні для вищої школи (лекції), домашнє навчання, у тому числі і з використанням мережевих технологій тощо. Використання ІКТ розглядається як альтернатива вчителю. Зростає загроза соціального розмежування у зв'язку з феноменом «digital divide»
Характер впливу геополітичних чинників на розвиток шкільництва	Позиції державної влади посилюються в умовах кризової ситуації, оскільки вона отримує додаткові повноваження. За умови продовження освітньої кризи позиції влади стають слабшими. Громади, у яких криза учительства відсутня, прагнуть захистити себе від центральної влади шляхом розширення освітньої автономії. Посилюються позиції корпоративних та медіа структур на освітньому ринку. Активізується міжнародна солідарність: розвиваються ініціативи міжнародної допомоги у подоланні дефіциту кваліфікованих педагогічних кадрів (наприклад, між «Північчю» та «Півднем»). За умови подальшого посилення учительської кризи та проявів конкурентної боротьби за кадри між країнами солідарність занепадає і зростають протекціоністські заходи
Роль учителя	Покращення матеріального забезпечення розглядається як засіб скорочення дефіциту учительських кадрів. З подальшим скороченням кількості вчителів умови педагогічної праці погіршуються, особливо у найбільш економічно відсталих територіях, що приводить до загострення відчуття кризи. За умов подальшого загострення кризи здійснюються зусилля щодо повернення на роботу кваліфікованих учителів-пенсіонерів, що, однак, не є принциповим розв'язанням проблеми. У деяких країнах зменшення педагогічного корпусу має наслідком покращення соціального статусу учительства та підвищення ролі учительських спілок, у інших відбувається подальше погіршення умов контрактів та статусу професії. Оскільки перебування дітей у школі скорочується, зростають напівпрофесійні служби догляду за дітьми. Розвивається ринок домашнього навчання та догляду з наданням урядом часткових субсидій найбільш бідним сім'ям

Аналізуючи перспективи розвитку окресленої вище моделі підкреслимо, що країни ОЕСР вже відчували кризу педагогічних кадрів. Вона стала наслідком багатьох причин як освітнього, так і широкого суспільного характеру. Однак криза, що насувається сьогодні, і можливі

наслідки якої відображені у моделі 9, відрізняється від попередньої у трьох аспектах. По-перше, за останні 40 років значно зросли вимоги до якості та рівня освіти. По-друге, привабливість кар'єри шкільного учителя суттєво знизилась порівняно з кар'єрами у сфері економіки. По-третє, відбувається трансформація сутності учительської професії в процесі ринково-орієнтованих освітніх реформ, що призводить до протестної відставки певної кількості кваліфікованих кадрів [14]. Поєднання цих чинників може призвести до: а) серйозної кризи, наслідками якої стане подальше загострення ситуації, криза шкільництва, б) бурхливого розвитку інновацій та змін, у якому візьмуть участь усі зацікавлені сторони. У результаті перебігу подій за останнім варіантом може бути знайдений шлях радикальної трансформації освіти. Можливий і більш еволюційний шлях виходу з кризи, який полягатиме у поступовому відновленні привабливості педагогічної діяльності. Конкретні особливості національних варіантів Моделі залежатимуть від особливостей педагогічної та політичної культури тієї чи іншої країни.

Наскільки бажаними та вірогідними є представлені вище моделі? Обговорення цього питання здійснюється в рамках міжнародного проекту OECD/CERI «Школа для майбутнього» на численних масштабних міжнародних конференціях. Учасниками таких заходів є як представники «освітнього істеблішменту», так і рядові вчителі, учні та їх батьки. На етапі обговорення моделей вони були дещо інакше згруповані, ніж у варіанті, представленому нами. Це моделі екстраполяції на майбутнє існуючого «status quo»: «Бюрократична модель» та «Ринкова модель»; моделі рескулізації: «Школа як громадський центр» та «Школа навчання»; моделі дескулізації: «Школа як навчальна мережа у мережовому суспільстві» та «Кінець» учительства – розчинення школи». Характер групування моделей вплинув певною мірою на результати опитувань щодо їх вірогідності та бажаності. Ми маємо на увазі той факт, що «Ринкова модель» була початково віднесена до типу рескулізації. Узагальнені результати відповідей щодо бажаності та вірогідності моделей розвитку шкільництва представлені у заключній доповіді одного з етапів проекту проекту «Школа завтрашнього дня» [7, 237] і мають такий вигляд:

Таблиця 11

Оцінка бажаності та вірогідності моделей розвитку школи

	БАЖАНО	НЕБАЖАНО
ВІРОГІДНО	«Школа як громадський центр» «Школа навчання»	«Екстраполяція «status quo»
НЕВІРОГІДНО		«Ринкова модель» «Школа як навчальна мережа у мережевому суспільстві»

Така оцінка вірогідності та бажаності розвитку шкільництва відображає, на нашу думку, у більшій мірі емоційну реакцію респондентів, їх надії та сподівання, аніж професійний та управлінський прагматизм. Нашу оцінку підтверджує той факт, що у ній проявився надто високий рівень кореляції між поняттями «бажано» та «вірогідно». Досить дивно, на нашу думку, що ринкова модель була віднесена до розряду невірогідних. Такий результат, мабуть, і дослідникам здався невірогідним, оскільки пізніше вони перенесли цю модель до групи «Екстраполяція «status quo».

Отже, при критичній оцінці Моделі «status quo», перспектива де-інституалізації та приватизації школи оцінена як небажана. Яскраво вираженою є перевага моделей рескулізації. Їх підтримало до 80% опитаних дослідниками ремпондентів [7, 235]. Для них такий перебіг подій означає, що школи залишаться державною інституцією (не приватною), вони будуть існувати у атмосфері суспільної уваги, достатнього фінансування, в умовах зміни ролі центральної державної влади та регіональних освітніх департаментів. Полягатиме ця зміна у тому, що владні структури візьмуть на себе відповідальність за забезпечення рівного доступу до якісної освіти для всіх, однак обмежуватимуться визначенням стратегічних цілей та завдань розвитку освітньої системи та її загальним керівництвом. Набуття якісних знань та навичок усіма учнями відповідно до потреб та нахилів кожного продовжуватиме розглядатися як основна турбота школи. Однак функція соціалізації, що базується на громадянських цінностях, демократії та солідарності, набуде не меншого значення. Проблема зниження рівня соціальної несправедливості в освітній сфері постійно перебуватиме у полі зору освітніх органів та шкіл.

Децентралізація освітніх систем приведе до підвищення ролі шкільної автономії, що сприятиме розвитку індивідуальних особливостей

кожної школи у всіх сферах її діяльності. Разом з тим, школи будуть більш відповідальними за результати своєї діяльності, більш пов'язаними з життям громади, на території якої вони знаходяться. ІКТ будуть найактивнішим чином інтегровані у навчальний процес і сприятимуть здійсненню неперервної освіти. У виборі між двома сценаріями рескулізації на етапі обов'язкового навчання перевага віддається «Школі як громадському центру», на етапах професійної та вищої освіти більшої актуальності набуває «Школа навчання».

На завершення розгляду прогностичних моделей освітньо-політичних інновацій у сфері шкільної освіти підкреслимо високий рівень подібності поглядів, висловлених представниками різних країн-членів ОЕСР щодо бажаних шляхів розвитку освітніх систем [7, 239]. Такий стан речей дозволяє говорити про існування спільних освітніх цінностей та інтересів, тобто про їх інтернаціоналізацію в рамках широких кіл освітньої громадськості розвинених країн. На підтвердження цієї тези наведемо й інші приклади розробки прогностичних моделей розвитку окремих ланок освітніх систем, які можуть слугувати предметом подальшого аналізу вітчизняних компаративістів. Зокрема, у проекті, розробленому експертами Асоціації педагогічної освіти в Європі (Association for Teacher Education in Europe), представлено чотири сценарії розвитку педагогічної освіти у європейському регіоні. Основною критеріальною ознакою, за яким здійснена класифікація сценаріїв став домінуючий методологічний принцип побудови освітньої системи (прагматизм, ідеалізм, індивідуалізм, соціальна єдність). Зміст сценаріїв включає харакретистики особливостей суспільного розвитку та ролі вчителя в різних суспільствах [13]. Ще одним прикладом побудови прогностичних моделей розвитку освіти стала робота експерта ОЕСР у галузі міжнародної вищої освіти С. Вінсент-Ланкріна «Побудова прогностичних сценаріїв розвитку університетів та вищої освіти в цілому: інтернаціональний підхід» (2004). Автор формулює шість моделей розвитку університетів, типологія яких є досить близькою до розглядуваної нами вище типології моделей інноваційного розвитку базової освіти, створеної за ініціативою ОЕСР [12]: традиціоналістська модель, модель контрольованих вищими навчальними закладами змін, ринкова модель, модель вищої освіти як неперервного професійного розвитку, студенто-центрована модель, модель поступового зникнення формальних закладів вищої освіти [19].

ЛІТЕРАТУРА

1. Педагогика народов мира : История и современность. Кадрия Салимова, автор международного проекта, д-р пед. наук, член. корр. РАО при участии Нана Додде, профессора (Нидерланды) / Кадрия Салимова – М. : Педагогическое общество России, 2000. – 576 с.
2. Hargreaves D. H. Schools and the future : the Key Role of Innovation / Hargreaves D. H. // Innovating Schools. – Paris : OECD, 1999. – P. 45–57.
3. Gill-Chin Lim. Humanistic globalization. To build a global education community for the 21st century / Gill-Chin Lim. – [Електронний ресурс] : www.ssc.msu.edu/~pohg/html
4. Hallak J. Globalization, human rights and education / J. Hallak. – Paris : UNESCO, International institute for educational planning, 1999. – 13 p.
5. Hirsch D. Rapporters conclusions / D. Hirsch // Innovating schools. – Paris : OECD, 1999. – P. 93–103.
6. Hutmacher W. Invariants and change in schools and education systems/ W. Hutmacher // Innovating Schools. – Paris : OECD, 1999. – P. 31–41.
7. Hutmacher W. Visions of decision-makers and educators for the future of schools – reactions to the OECD scenarios / W. Hutmacher // What schools for the future? – Paris : OECD, 1999. – P. 231–242.
8. Illich I. Deschooling society / I. Illich. – New-York : Harper and Row, 1971. – 325 p.
9. International examples of innovative schools : a synthesis // Innovating schools. Appendix. – Paris : OECD, 1999. – P. 105–130.
10. ICT and learning. Supporting out-of-school youth and adults. – Paris : OECD, 2006. – 172 p.
11. Nikomiya A. The caring flexible school for tomorrow / A. Nikomiya // Innovating schools. – Paris : OECD, 1999. – P. 87–92.
12. Scenarios for the future of schooling. In : What schools for the future? – Paris : OECD, 2001. – P. 77–98.
13. Snoek M. et.al. Scenarios for the future of teacher education in Europe // European Journal of Teacher Education. – 2003. – № 26 (1). – P. 21–36.
14. Teachers matter. Attracting, developing, retaining effective teachers. – Paris : OECD, 2005. – 238 p.
15. Trends shaping education. 2008 Edition. – Paris : OECD, 2008. – 86 p.
16. The wider environment of schooling : Deep trends and driving forces // What schools for the future? – Paris : OECD, 2001. – P. 13–56.
17. Think scenarios. Rethink Education. – Paris : OECD, 2006. – 201 p.
18. Understanding social outcomes of learning. – Paris : OECD, 2007. –131 p.
19. Vincent-Lancrin S. Building Futures Scenarios for Universities and Higher Education: an international approach // Policy Futures in Education. – 2004. – № 2. – P. 245–262.

Глава 5

Л. В. Корж-Усенко, к.пед.н., доцент
Д. В. Мартиненко

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ УКРАЇНИ: ТРАДИЦІЇ ТА ІННОВАЦІЙНІ ТЕНДЕНЦІЇ

Сучасний етап розвитку системи шкільництва в Україні характеризується інноваційними процесами, спрямованими на збереження педагогічних традицій і, водночас, на модернізацію галузі відповідно до вимог часу, новітніх надбань науки, культури і соціальної практики. Активне впровадження ефективних інноваційних перетворень в освітню систему є провідним напрямом роботи Міністерства освіти і науки України та його підрозділів, науковців АПН, вищих навчальних закладів України. У контексті приєднання до Болонського процесу інноваційні методи мають забезпечувати прискорений розвиток освіти, піднесення її багатогранних секторів на якісно новий рівень.

Сучасні законодавчі та нормативні документи вказують на пріоритетність формування нового освітнього простору: Закони України «Про інноваційну діяльність» (2002 р.), «Про пріоритетні напрями інноваційної діяльності в Україні» (2003 р.), накази Міністерства освіти і науки України «Про затвердження Положення про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності» (2000 р.), «Про затвердження Положення про експериментальний загальноосвітній навчальний заклад» (2002 р.) та ін. Водночас нормативно-правова база націлює на необхідність збереження цінних надбань педагогічної культури, гармонізацію традицій та інновацій у навчально-виховному процесі.

Багато сучасних авторитетних учених (В. Андрущенко, І. Бех, М. Євтух, Г. Жураківський, І. Зязюн, В. Кремень, М. Мармураш, Г. Терещук, А. Степанюк, О. Сухомлинська, М. Фіцула, М. Чепіль) підкреслюють, що важливою характеристикою реформотворчих процесів є їх поєднання із загально цивілізаційними та національними освітніми традиціями, духовним становленням особистості через гуманізацію освіти.

Намагання осягнути значення традиції в забезпеченні спадковості і стабільності в розвитку суспільства визначили інтерес науковців до досліджень цього феномену. У стародавньому світі та в епоху Середньовіччя традиція розглядалась як моральний норматив, звичай,

закон, завдяки якому людина і суспільство набувають гармонії і порядку. У Новий час цей інтерес визначався необхідністю пізнання політичних, економічних і етнокультурних традицій різних народів та держав (М. Бердяєв, М. Вебер, М. Данилевський, Е. Дюркгейм, Т. Парсонс, П. Юркевич). У періоди соціальних революцій традиція прирівнювалася до регресу суспільного розвитку, новаторство ж вважалося прогресивним явищем на шляху до цивілізації (К. Гельвецій, К. Маркс, Ш. Монтеск'є). Не зважаючи на значну кількість філософських праць, присвячених традиції, визначення її сутності і сьогодні залишається досить суперечливим і відкритим для дискусій, про що свідчать дослідження І. Барсегяна, В. Власової, В. Воловика, М. Кулажникова, Е. Маркаряна, В. Плахова, О. Шейко. На сучасному етапі кризові явища, породжувані динамічними трансформаційними процесами обумовили необхідність пошуків факторів стабілізації розвитку освіти і суспільства з метою встановлення ефективного співвідношення традицій і новаторства (С. Ейзенштадт, М. Фуко, Є. Шацький, Е. Шилз, П. Штомпка) [35, 6–7].

На важливості традицій в поступальному збагаченні духовного і виховного досвіду наголошували педагоги діаспори Г. Ващенко та І. Огієнко, при чому розрізняючи їх прогресивний і регресивний характер [7]. Ще за радянського періоду ряд учених (М. Стельмахович, В. Сявавко) звернулися до вивчення вітчизняних етнопедагогічних традицій, що особливо активізувалося в умовах українського державотворення 90-х років і засвідчено низкою дисертаційних досліджень. На сучасному етапі у зв'язку з актуалізацією ідеї полікультурності освіти на дисертаційному рівні зріс інтерес до надбань педагогічної культури різних народів, що мешкають в Україні (євреїв, караїмів, кримських татар та ін.). Це, зокрема, дослідження Н. Кротік, Л. Редькіна, М. Хайруддінова та ін.

Становлення наукового інтересу до дослідження педагогічного пошуку пов'язують із 70–80-ми роками XX ст., коли у вітчизняній історико-педагогічній науці почала зосереджуватися увага на творчості педагогів-новаторів, насамперед В. Сухомлинського.

З початку 90-х років XX ст. різко зріс інтерес до вивчення спадщини ідеологів реформаторських процесів в освіті і вихованні (Я. Коменський, М. Пирогов, Г. Сковорода, К. Ушинський та ін.), а також до зарубіжних

педагогів-новаторів – М. Ганді, М. Монтессорі, Р. Тагора, С. Френе та інших, що було пов'язано з необхідністю запозичення досвіду в процесі розбудови національної системи освіти і виховання [11, 23].

Комплексне дослідження інноваційних процесів пов'язано з іменами К. Ангеловські, Р. Данкана, П. Друкера, Н. Кондратьєва, К. Левіна, Е. Роджерса, І. Шумпетера та ін. Серед вітчизняних учених вперше педагогічна інноватика стала предметом дисертаційного дослідження О. Козлової, яка зосередила увагу на аспекті післядипломної підготовки вчителя. Аналіз фахової літератури та наукових досліджень дозволяє констатувати значне пожвавлення інтересу до проблеми інноваційних процесів у освіті з боку багатьох учених України і СНД. Ідеї оновленої філософії освіти розкриті вітчизняними науковцями (В. Андрущенко, Б. Гершунський, І. Зязюн, К. Корсак, В. Кремень, В. Лутай, В. Огнев'юк, А. Пригожин, В. Цикін, Г. Щедровицький та ін.).

Слід виокремити групи наукових праць, присвячених інноваційним стратегіям українських освітніх реформ (А. Гальчинський, В. Геєць, А. Кінах, С. Ніколаєнко, В. Семиноженко), порівняльно-педагогічному аналізу освітніх інновацій (Н. Абашкіна, В. Журавський, М. Згуровський, З. Малькова, Л. Пуховська, А. Сбруєва, М. Степко, П. Талапчук та ін.), інноваціям в управлінні освітою (Є. Березняк, В. Беспалько, В. Бондар, Ю. Васильєв, Л. Ващенко, Л. Даниленко, Г. Дмитренко, Г. Єльникова, В. Звєрєва, Л. Калініна, Ю. Конаржевський, М. Кондаков, В. Маслов, Н. Островерхова, В. Паламарчук, В. Пікельна, О. Попова, М. Поташник, М. Сметанський, Н. Сунцов, Р. Шакуров, Т. Шамова, Н. Щербакова та ін.) [22, 9]. Серед новітніх наукових розробок із цієї проблематики на особливу увагу заслуговують дисертаційні дослідження О. Марущенка та С. Ніколаєнка. Особливою позицією в цьому питанні вирізняються П. Таланчук і Т. Усатенко, які застерігають проти надмірного захоплення інноваціями.

Історія українського шкільництва може слугувати засобом актуалізації прогресивних освітніх традицій і стимулом для пожвавлення педагогічного новаторства. На це звертав увагу ще В. Сухомлинський, який відкрив важливу закономірність, цінну не тільки для «кабінетного» вченого, але й для кожного вчителя: «Успіх у будь-якій практичній справі вимагає не лише знання цієї справи у відповідності із сьогоднішніми

вимогами, але й своєрідного історичного аспекту мислення. Не лише дослідникові, але й кожному педагогічному працівникові необхідно бачити педагогічні явища в їх багаторічному розвиткові, розуміти, що, як і від чого бере свій початок, як наше сьогодення закономірно продовжує багатовіковий соціальний, моральний, творчий процес». Розвиваючи цю думку видатного педагога, сучасний дослідник Н. Гупан наголошує, що останнім часом історія педагогіки набуває нового статусу, рокриваючи свій інноваційний потенціал, стає більш вагомою у процесі формування педагогічного світогляду нової генерації вчителів [11, 3].

Історія вітчизняної педагогіки має глибинні виховні й освітні традиції, витоки яких пов'язані з давніми культурами і цивілізаціями (трипільською, черняхівською, скіфською, антською, античною), що існували на території України з IV тис. до н. е., і певною мірою синтезовані українською народною педагогікою. Функцію шкіл упродовж багатьох сторіч виконували осередки, що забезпечували сакрально-культові, вузькоспеціалізовані знання утилітарного характеру (аграрні чи ремісничі), ретранслювали родовий досвід, цінності і табу. Ще у V–IV ст. до н. е. з метою здобуття освіти підвищеного рівня племінна знать віддавала своїх дітей до шкіл грецьких міст-колоній Північного Причорномор'я, але за умови збереження віри, звичаїв і традицій свого народу. Як свідчить Геродот, за еллінізацію – примусову чи добровільну, винуватці жорстоко каралися. Нещодавно вчені виявили грецькі храми не тільки на півдні, але і в центральній Україні, що дозволяє змінити усталені уявлення про поширення ареалу античної цивілізації і свідчить про глибоку вітчизняну традицію взаємодії з класичною культурою і освітою.

Вивчення праць авторитетних дослідників переконує в тому, що власна писемність існувала на руських землях ще в дохристиянську добу. За твердженням М. Суслопарова, ще в трипільській культурі (IV–III тис. до н. е.) існував перший в Європі літеро-звуковий алфавіт [5, 16]. Однак саме з утвердженням християнства створюється конструктивна основа для динамічного освітнього розвитку. Справжньою революцією в передачі знань і популяризації новітніх ідей стала зміна правопису, коли архаїчне письмо було витіснене більш прогресивною слов'янською азбукою – кирилицею, що швидко розповсюдилася на наших територіях і стала прообразом сучасного алфавіту.

Із проголошенням князем Володимиром у 988 р. християнства як офіційної державної ідеології відбулася зміна «культурного коду» і відповідно освітніх траекторій розвитку Київської Русі. Внаслідок цього вона потрапила в орбіту духовного впливу Візантії – найосвіченішої на той час країни, нетрадиційної спадкоємиці Давньої Греції, долучившись до світових цивілізаційних процесів і активного засвоєння античної культури та наукової спадщини. Ініціатором цих реформ виступила держава в особі князя (найяскравіші представники – Володимир Великий, Ярослав Мудрий, Володимир Мономах), а ідеологом був митрополит Іларіон – перший із руських очільників церкви. Нові концептуальні підходи було викладено у його праці «Слово про закон і благодать», найвагомішими серед яких були патріотичні ідеї, обґрунтування рівності народів у духовному житті, заклик до унезалежнення від Візантії, самостійності у всіх суспільних і культурно-освітніх сферах. Окрім того, саме Іларіон, як співавтор кодексу законів «Руська правда», вперше у світовій юридичній практиці включив до нього низку статей щодо охорони материнства і дитинства [6].

Системні зміни в освіті Київської Русі охоплювали всі її аспекти: аксіологічний, структурно-організаційний, змістовий, дидактичний. Основою нового світогляду була філософія любові до ближнього. Метою освіти стало формування вірного християнина, що не втрачало чинності до XIX ст. включно. У дидактичному плані активно використовувалися засоби навчання, запозичені із грецьких, римських і арабських практик. Щодо структурно-організаційного аспекту, слід відзначити появу трьох основних ініціаторів розвитку освіти (держава, церква і сам народ) і становлення мережі шкіл відповідних типів (княжі: двірцеві, «школи книжного вчення»; церковні: монастирські і парафіяльні, підвищеного і початкового рівня; школи «майстрів грамоти», що давали елементарну освіту). Окремі з цих навчальних закладів піднялися у своєму розвитку до забезпечення елітарних знань – це так звана «академія» Ярослава Мудрого і монастирська школа при Києво-Печерській Лаврі, що за якістю релігійної освіти не поступалася Духовній патріаршій академії у Константинополі [26]. Вперше освіті було надано статусу державної ваги, адже вона почала інтерпретуватися як засіб вивищення духу, самоствердження і релігійного унезалежнення Київської Русі. Не випадково в записках арабських мандрівників, у німецьких і польських хроніках Київ називали і

«найвеличнішим містом», і «перлиною», і «другим Константинополем». Тож стрімке піднесення розвитку освіти і культури дозволило Києву задекларувати амбітні претензії стати «столицею світу».

З метою підготовки державної еліти на нових християнських засадах за Володимира Великого при Десятинній церкві в Києві було відкрито «двірцеву школу» на 300 учнів. Це був заклад закритого типу, вихованцям якого було заборонено контактувати з рідними, щоб рішуче порвати з язичницькою традицією. Примусовий характер набору до школи представників знатних родин викликав природний опір: батьки категорично відмовлялися віддавати своїх дітей, і, як свідчить літописець, оплакували їх «як небіжчиків», оскільки для них вони вже були людьми іншої віри, іншої системи цінностей. Болючість і суспільний резонанс упровадження цих новацій у подальшому призвели до поступової гармонізації старого і нового світоглядів східних слов'ян шляхом імпліцитної присутності елементів дохристиянських традицій у «руському варіанті православ'я».

Основу змістового компоненту «двірцевих шкіл» становили так звані «сім вільних мистецтв» (подібно до курсу університетів у пізніший історичний період), що уможливлює їх класифікацію, як закладів підвищеного типу. Подібні «двірцеві школи» виникали в адміністративних центрах удільних князівств. З їх лав вийшли сотні носіїв нового світобачення – справжня «армія» реформаторів.

Ярослав Мудрий, як гідний продовжувач просвітницької і реформаторської діяльності свого батька Володимира Великого, серією заходів підніс «двірцеву школу» на якісно новий рівень, створивши сучасну «інфраструктуру». Він переніс її до щойно збудованого Софіївського собору, відкрив при ній майстерню для переписування книг і знамениту на всю Європу бібліотеку, що позитивно позначилося на якості педагогічного процесу. Не випадково цей заклад часів Ярослава Мудрого деякі автори називали «академією», де продукувалися прогресивні ідеї, куди приїздили вчитися діти провідних європейських монархів – принципи і королевичі з Англії, Угорщини, Польщі, Швеції, Норвегії та інших країн [24, 71]. Це сприяло підвищенню міжнародного статусу Київської Русі, оскільки Київ в очах європейської спільноти перетворився із «варварського» міста на освічену столицю найбільшої у світі держави.

Офіційною мовою викладання було проголошено грецьку, як засіб спілкування з «цивілізованим» візантійським світом; водночас продовжувала вживатися рідна давньоруська мова, особливо на рівні «шкіл майстрів грамоти», призначених для простого населення.

Значними були успіхи жіночої освіти, особливо на рівні суспільної еліти, князівських родин. Перед освіченістю київської княжни Анни Ярославни, доньки Ярослава Мудрого і дружини французького короля, яка прославилася доброчинною і просвітницькою діяльністю, схилялися і паризькі ерудити, і сам Папа Римський. Сестрою Володимира Мономаха Анною Всеволодівною була відкрита перша у своєму роді школа для 300 дівчаток при київському Андріївському монастирі, що не мала аналогів у Європі. Характерно, що княжна утримувала заклад, керувала школою і викладала в ній упродовж 26 років. Тут доньки знатних киян опановували письмо, читання, шиття та вишивання, співи, правила шляхетної поведінки. Це гідне починання підхопили інші представники вищих станів, завдяки чому в суспільній свідомості утвердилася думка про гідність вчительської професії. Автором першого в світі медичного трактату, написаного жінкою, вважається чернігівська княжна, сестра Володимира Мономаха – Євпраксія (Добродея). Цей твір тривалий час був настільною книгою вчених-медиків Європи, що засвідчило право жінки займатися інтелектуальною і науковою діяльністю.

В аксіологічних ідеях гуманістичної спрямованості мислителів Київської Русі (Нестор, Кирило Турівський, Климент Смолятич) домінантними якостями виступали самопожертва, терпіння, людяність, благородство, смиренність, милосердя, прощення, праведність, знання прекрасного, божественного, здатність формувати свою особистість відповідно до високих ідеалів, прагнучи знайти найвищий сенс свого існування.

Автром першого в світі твору педагогічного характеру, написаного європейським монархом, вважається Володимир Мономах, котрий у «Повчанні своїм дітям» фактично поклав початок ідеї «освіченого абсолютизму», вказавши на моральні обов’язки монарха перед народом, до найважливіших із яких належали державницьке мислення і висока освіченість, володіння іноземними мовами і невтомна праця над собою.

Шедевром вітчизняної культури світового значення, що є синтезом християнської й язичницької традиції і містить питомий виховний потенціал, є «Слово о полку Ігоревім».

Здійснений синхронний порівняльний аналіз розвитку освіти в Київській Русі та розвинених європейських країнах (X–XI ст.) дає підстави стверджувати, що це був сприятливий період в історії вітчизняного шкільництва, коли забезпечувалися стрімкі темпи поширення грамотності; освіченість була не лише прерогативою духовенства та вищих верств суспільства, але й охоплювала досить широкі демократичні прошарки населення. Реформи київських князів були безпрецедентними за своєю масштабністю та системністю змінами аксіологічної системи координат і траєкторії культурно-освітнього руху. У період Київської Русі було започатковано ряд освітніх традицій, що не втратили чинності упродовж багатьох віків: шанобливе ставлення до книги (як «ріки, що наповнює світ») і вчительської професії, доброчинність і духовне подвижництво в освіті, високий рівень освіченості суспільної еліти і чернецтва. Саме за давньоруських часів сформувався тип народної «церковно-парафіяльної» школи, що забезпечував елементарну грамотність, який майже в незмінному вигляді зберігся до кінця XIX ст., коли був витіснений земською школою. За часів Київської Русі була закладена традиція здобуття освіти за кордоном (особливо в Константинополі і Афоні), що значно розвинулася в подальші історичні епохи (XV–XVII ст.) як географічно, так і кількісно та якісно.

У період феодального роздроблення Русі продовжувався подальший розвиток писемної культури, виникали нові провінційні центри, що були під впливом блискучих досягнень київської освіченості. Серед найбільш вагомих нововведень у Галицько-Волинському князівстві можна зазначити широке використання латини і німецької мови, що було зумовлено інтенсивними контактами з країнами західної Європи. До високоосвічених людей свого часу належать галицькі князі Ярослав Осьмомисл і Володимир Василькович, духовні ієрархи – єпископ Мемнон і митрополит Петро Ратенський.

Перебування українських земель у складі Литовського князівства (XIII–XV ст.) узагальнювалося формулою, якою керувалася тодішня влада – «ми старого не порушуємо, нового не вводимо». Литовські князі, визнаючи культурну розвиненість руських земель, дещо запозичили з їх духовних надбань, зокрема, мовою місцевих державних установ була староруська. Виховання і освіта тривалий час мали традиційний характер, що здійснювалися на рівні нижчих шкіл при церквах, монастирях та судах, де давалася елементарна грамотність і мінімальні знання з права. Більш високий

рівень знань досягався завдяки домашній освіті та самоосвіті. Тож цей період в історії освіти України можна охарактеризувати як традиціоналістський, тобто такий, де не було місця інноваціям, принаймні суттєвим.

Інкорпорація українських територій до складу Корони Польської характеризується суперечливими тенденціями, з одного боку – активніше залучення українського населення до надбань європейської цивілізації, з іншого – витіснення католицькою школою традиційного шкільництва.

На межі XV-XVI ст. відбулися глобальні ментальні зрушення: внаслідок активізації навчання українців за кордоном здійснюється поступова переорієнтація з грецько-візантійського «культурного коду», що значною мірою вичерпав себе, на європейську систему цінностей. Тому важливо простежити контекст цих взаємовпливів, насамперед завдяки аналізу педагогічних поглядів визначних гуманістів українського походження, враховуючи їх авторитет і особливий вплив на земляків.

До цієї когорти належать, передусім, Юрій Дрогобич-Котермак, Павло Русин, і Станіслав Оріховський-Роксолан – високодуховні, талановиті, різнобічно розвинені особистості, справжні взірці для своїх учнів. Вони були гордістю прославлених європейських університетів, а їхні твори – новаторські за духом, отримали значний суспільний резонанс. Ю. Дрогобич – талановитий астроном і медик, королівський лікар, перший серед українців доктор філософії та медицини, ректор Болонського університету, почесний громадянин м. Болонья, який вважається вчителем відомого вченого Н. Коперника – творця нової наукової картини світу. Першим латиномовним поетом українського походження є Павло Русин. Станіслава Оріховського в Західній Європі називали свого часу «генієм» риторичного мистецтва, «українським (рутенськи) Демостеном» та «сучасним Ціцероном», з думкою якого рахувалися і Папа Римський, і король польський.

Гуманісти були занепокоєні станом освіти в Україні внаслідок втрати національною елітою автентичних традицій. «Народ той, – пише С. Оріховський, – зазнав впливу латинської культури і то такого значного, що нині в Русі латинський обряд має першість над грецьким, оскільки більша частина шляхти прийняла обряд латинський; селяни ж і люди нижчого стану зберегли обряд грецький». П. Русин, який бачив зібрання кириличних книг, шкодував, що ці духовні скарби недоступні простим українцям через покатоличення верхівки.

З іменами гуманістів українського походження пов’язана поява інтересу інтелектуалів до живої народної мови. Так, С. Оріховський вводив українську лексику і навіть цілі звороти до своїх латиномовних і польськомовних творів. Ю. Дрогобич і П. Русин долучилися до створення перших кириличних книжок німецького першодрукаря Швайпольта Фіоля – «Тріодь Пісна», «Тріодь Цвітна», «Осьмогласник», «Часословець для навчання дітей грамоті» (за правилами української граматичної системи) [21, 128]. Це було справжнім актом громадянської мужності, що супроводжувався репресіями його учасників з боку католицької церкви; більшість самих книг було спалено і вони не дійшли до свого адресата – українського населення.

Складовими педагогічного світогляду вітчизняних просвітителів були демократичні цінності, суспільна корисність, служіння батьківщині, захист автентичності рідної культури, висока моральність, невпинне творче й професійне вдосконалення. Ці ідеї започаткували становлення нового гуманістичного бачення в Україні, розвиваючись у середовищі Острозького осередку та Києво-Могилянської академії.

Вітчизняна система освіти в епоху Відродження і Реформації творилася на виразно конфесійній основі (православній, римо-католицькій, уніатській, протестантській). Це зумовило жорстку конкуренцію між навчальними закладами, об’єктивну потребу в пошуках нових удосконалених форм навчальної роботи, багатство типологічного діапазону шкіл, сприяло диверсифікації освіти і зміцненню практики запозичення апробованих новацій. Загалом, у XVI–XVII ст. в Україні існувало п’ять груп шкіл різних за своїм ідеологічним спрямуванням, але споріднених у організаційних та методичних аспектах: братські, полкові, січові; школи при церквах і монастирях; школи протестантських общин (кальвіністів, соцініан, лютеран, аріан); католицькі (орденів єзуїтів і піар); національні школи інших народів, що мешкали на українських землях (єврейські, вірменські, грецькі та інші).

Суттєвих змін зазнало вітчизняне шкільництво з посиленням католицької експансії. З кінця XIV ст. після заснування на західно-українських землях католицьких єпископських кафедр виникли перші латиномовні католицькі школи (парафіяльні та кафедральні). У цих навчальних закладах велика увага приділялася вивченню латинської

граматики, риторики, канонічного і цивільного права. З початку XV ст. педагоги католицьких шкіл зобов'язувалися отримати високу кваліфікацію – щонайменше звання бакалавра; учитель без диплома міг розраховувати на працю тільки в сільській школі.

З кінця XVI ст. на території Західної України (пізніше, і Центральної) розповсюджувався новий тип навчальних закладів, так звані гуманістичні школи (протестантські гімназії та єзуїтські колегіуми), де організаційно унормувалася панєвропейська програма освіченого благочестя, задля чого класична спадщина була ретельно селекціонована з позицій християнської етики [17, 9]. Серед методичних інновацій у цих закладах освіти вирізняється вивчення латинської мови не через абстрактне зазубрювання тонкощів її граматики, а через засвоєння прикладів з античної літератури. У змістовому компоненті гуманістичної освіти до позитивних нововведень належить упорядкування циклів навчальних дисциплін. Матеріальне забезпечення, а отже, і освітньо-викладацький рівень нових навчальних закладів залежали головним чином від покровителів-магнатів, коштом яких забезпечувалося запрошення професури, будувались приміщення для шкіл та бурс.

Офіційно проголошеними засадами діяльності єзуїтських колегіумів були терпимість і космополітизм. Проте фактичною їх метою залишалося розповсюдження католицької віри, що досягалося забезпеченням безкоштовного навчання і утримання молоді [18, 142]. Тож універсалізм єзуїтської освітньої доктрини породив не менш універсальну шкільну культуру. На окрему увагу заслуговує безумовно новаторська виховна методика, запроваджена в колегіумах Товариства Ісуса, за якою основним стимулом навчання виступав принцип змагальності, широко практикований у найрізноманітніших формах. Ця новація згодом активно використовувалася і в православних закладах.

Єзуїтські школи швидко зажили слави найкращих з методичної, організаційної, кадрової, виховної точки зору, тому до них почали віддавати своїх дітей і протестанти, і православні. Навіть волинський магнат Василь Загоровський – ревний прихильник православної віри і руської освіти, у своєму «Духовному заповіті» (1577 р.) наказував віддати своїх нащадків на навчання до єзуїтів, бо там дають «добру науку». При тому він заповідав синам залишатися вірними традиціям православ'я, щоб вони «в боязні

божькій виростали, в раду з невірними не сходили, на дорогу несправедливих не вступали і на стільці губителів не сідали» [34, 89]. Проте вже наступне покоління затятих оборонців православ'я перетворилося на пропагандистів і меценатів католицької віри. Це призвело до ігнорування національною елітою рідної мови, культури, традицій, що могло негативним чином позначитися на етногенезі українців.

Після проголошення Берестейської унії (1596 р.) з'явився новий тип василіанських (греко-католицьких або уніатських) шкіл, створених на зразок єзуїтських, де вивчалися грецька і латинська мови, з філософськими і навіть богословськими класами – на рівні колегіумів (гімназій) та академій. Спочатку це були школи пропольської орієнтації, але з часом вони почали забезпечувати виховання дітей в національному дусі, рідною мовою, враховуючи здобутки європейської педагогіки за неухильного дотримання традицій і норм християнської моралі. Саме уніатські школи пізніше стають осередками плекання вітчизняної інтелігенції, національних кадрів.

Ставлення українського загалу до «іновірних» навчальних закладів не підлягає однозначній оцінці. Єзуїтські колегіуми, що вирізнялися ґрунтовним змістовим наповненням, стрункістю організації, високим рівнем підготовки вчительських кадрів, успішно конкурували із традиційними українськими школами, що характеризувалися патріархальністю і догматизмом. Проте категорична відмова від традиційних цінностей із боку української національної еліти не тільки не сприяла поступальному розвитку вітчизняного шкільництва, але й загрожувала втратою національної ідентичності. Ніколи ще питання освіти не набувало такого стратегічного значення, викликаючи суспільний резонанс, як у цей історичний період. Як слушно зауважив М. Грушевський, в атмосфері невпинних дискусій щодо віри, мови, традицій, права індивідуального самовизначення жодна скільки-небуть інтелігентна людина не могла залишитися індиферентною: відлітав безповоротно віками вихований безоглядний послух, консерватизм, як догмат руського життя, що «неподобает переступать приділов старих, яже положили отцове наші»; удосконалювалося мистецтво полеміки, зростав критицизм, іноді занадто категоричний у боротьбі з ідейним опонентом [10].

Ревним прихильником і палким обстоювачем ідеї національного виховання був Іван Вишенський, який категорично стверджував, що жодні

здобутки іновірних навчальних закладів не можна використовувати на православних землях, краще залишатися в «невігластві».

На зламі середньовіччя і нового часу в умовах відсутності вітчизняних закладів вищої освіти помітно інтенсифікувалися освітня міграція до закордонних університетів, а усталені маршрути зазнали істотних змін. Якщо в XV – першій половині XVI ст. лише поодинокі юнаки з України, Білорусі та Литви прямували за кордон, як правило, до університетів Праги, Кракова, Падуї та Болоньї, то з середини XVI ст. географія закордонних мандрівок значно розширилася: молодь більш охоче вирушала до німецьких університетів, попит на які значно зріс під впливом ідей протестантизму, піднесення ролі світських наук. Традиційно велику популярність в українських інтелектуалів мали Сорбонна, університети Відня та Угорщини. Незаперечним авторитетом користувалися й англійські університети (Оксфорд і Кембрідж), попри те, що до них приймалася лише вихідці з аристократичних родин.

Тогочасні європейські університети не тільки озброювали знаннями, але й прищеплювали своїм вихованцям високу духовну культуру, що виявлялася в шляхетній поведінці, повазі до своєї батьківщини, до альма-матер, толерантності, шанобливому ставленні до освіти і всебічному їй сприянні. Багато українських інтелектуалів закінчувало декілька університетів і не зупинялися на досягнутому. Іноді освітні мандри тривали кілька десятиріч, перетворюючи допитливих на вічних студентів (подібно до славетного Г. Сковороди).

З часом зазнали змін як соціальний склад студентства – з елітного на більш демократичний, так і наукові пріоритети – з гуманітарних і богословських наук на природничі. За кордоном юнаки з України не тільки одержували вищу освіту, але й переймалися передовими суспільними ідеями – своєрідно інтерпретуючи, переносили їх на рідний грунт. Повертаючись на рідні землі, вони йшли працювати в освітні та релігійні установи, громадські заклади, державні та військові канцелярії, ставали письменниками, ученими, організаторами книгодрукування, діячами культури і освіти.

У 1661 р. польський король Ян Казимир підписав диплом, що надавав Львівській єзуїтській колегії «статус академії й титул університету». Це був перший в Україні заклад університетського рівня, який, незважаючи

на свій «пропольський» характер, відіграв суттєву роль в інтелектуалізації українського населення. Тривалий час його характерною ознакою була схоластичність навчання, а з другої половини XVIII ст. внаслідок реформування окреслився світський характер змісту програм більшості факультетів. У процесі реформ у Австро-Угорській імперії при цьому закладі було відкрито український інститут (1787 р.), покликаний готувати насамперед вчителів для реальних та класичних гімназій, де навчалися українські діти [8, 113]. Це мало суттєве значення для зростання національної самосвідомості українського народу.

Відповідно до усталених традицій продовжувала своє існування і монастирська освіта, організаційні форми якої не регламентувалися. Характер викладання повністю залежав від рівня освіти та доброї волі ченців, які навчали дітей і дорослих. Як і раніше, початкова освіта була сферою домашнього виховання або ж діяльності дяків, паламарів та уставників, яких називали також «бакалярами» або «дидаскалами». Домашнє виховання вважалося обов'язковою нормою в забезпечених сім'ях і створило історичні передумови для організації майбутніх вітчизняних гімназій і ліцеїв. Приватна освіта практикувалася у середовищі шляхтичів, заможних міщан, духовенства, які запрошували до своїх маєтків учителів і для початкового, і для поглибленішого навчання дітей. Нерідко у ролі приватних учителів виступали високоосвічені представники духовенства або вихованці західноєвропейських університетів.

Проте можливості домашнього чи парафіяльного навчання шляхетських та міщанських дітей не задовольняли зростаючий попит. Натомість навчання в закордонних вищих школах потребувало значних витрат і супроводжувалося ризиками втрати українською молоддю релігійної і національної ідентичності. Вирішити ці непрості проблеми були покликані гурток інтелектуалів у Миляновичах та школа вищого типу в Острозі.

У XVI – першій половині XVII ст. педагогічна думка розвивалася під впливом як православної церковної догматики, так і зростаючою мірою, філософських та освітніх ідей західноєвропейського Відродження та Реформації. У центрі уваги репрезентантів цієї доби (Памва Беринда, Іван Вишенський, Інокентій Гізель, Симеон Полоцький, Єпифаній Славинецький) вперше опинилися проблеми духовних пошуків людини, прокинувався інтерес до пізнання природи і суспільства, його актуальних потреб.

Символом творчого поєднання греко-слов'янської традиції з новітньою європейською освітньою практикою стало створення нового типу шкіл – слов'яно-греко-латинських. Першим прикладом цього стала Острозька академія («колегіум», «триязичний ліцей»). При її організації зразком стали приватні католицькі і протестантські освітні осередки Речі Посполитої та інших країн Європи, що були під патронатом магнатів. Формальна невизначеність статусу закладу, його приватний характер опосередковано сприяли виникненню першої в Україні світської публічної школи. В основу змістового компоненту було покладено традиційне для Середньовіччя вивчення «семи вільних наук». Проте новозаснована школа докорінно відрізнялася від своїх попередників активним використанням греко-візантійської культурної спадщини та виразно національним характером. Унікальність та оригінальність її виявилися і в тому, що відповідно до культурних, політичних та релігійних потреб України тут своєрідно інтерпретували гуманістичну ідею «тримовного ліцею».

В Острозькій академії вперше в практиці українського шкільництва викладання здійснювалося церковнослов'янською, грецькою та латинською мовами, причому пріоритет належав грецькій, що ще більше наблизило Україну до античних витоків. І. Крип'якевич наполягає на використанні в Острозькій академії слов'янської мови, як класичної, адже за її допомогою було здійснено записи і створено всі пам'ятки писемності [19]. Дійсно, інтелектуали цього середовища намагалися сакралізувати рідну мову, апелюючи до «першоджерельного» церковнослов'янського варіанту, вважаючи, що освячення давньоруською традицією уможливить визначення її рівноцінною поряд із латинською та грецькою.

Внормування української книжної мови було великим досягненням у діяльності Острозької академії. Цьому сприяв і Дем'ян Наливайко, який послідовно супроводжував церковнослов'янські тексти своїх публікацій перекладами на українську мову. Вироблені в Острозі лінгвістичні засади пізніше були творчо використані у Львівській братській друкарні.

Новітньою характеристикою Острозького культурно-освітнього осередку (який включав навчальний заклад, літературно-публіцистичний гурток та видавництво) було поєднання ідейного розмаїття і відносної толерантності за умов домінування православного спрямування діяльності осередку. Це забезпечувалося через залучення до співпраці діячів різних

конфесій, ідеологічних та політичних орієнтацій, серед яких були православні – українець Герасим Смотрицький та росіянин Іван Федоров, майбутній Александрійський патріарх Кирило Лукаріс; випускник Римського грецького колегіуму (однак активний антипапіст) грек Мануїл Мосхопулос, протестанти – білорус Андрій Римша і українець Мотовило, проватиканськи налаштовані греки Діонісій Раллі та Євстахій Нафанаїл, поляк Ян Лятос, який мав непорозуміння з католицькою церквою [34, 93].

Вищий тип, національний характер Острозької школи, як і порівняно незначні витрати на навчання, сприяли її популярності в українському середовищі. Добірний колектив викладачів різних національностей та ідеологічного спрямування сприяв розвитку гуманістичного та ренесансного світогляду, толерантності, неортодоксальних поглядів студентства.

У 1602 р. Острозька академія за особистим проханням Александрійських патріархів Мелетія Пігаса та Кирила Лукаріса створює в Греції свою філію, яку передбачалося перетворити на впливовий духовний заклад. Цей навчальний заклад мав позитивний вплив і на розвиток українських шкіл підвищеного типу (особливо Волині), де працювали його випускники, залучаючи видання і рукописи із Острога. Протягом 60-річної діяльності Острозької академії (1576–1636 рр.) її закінчило понад 500 осіб. Вперше учительські функції почали виконувати не тількі вчорашні учні дяківських шкіл, але й інтелектуали вітчизняного ґатунку, з новим світоглядом і широкою ерудицією.

У XVII ст. розпочався процес становлення та інституційного оформлення національної системи шкільництва: мережею початкових шкіл була охоплена фактично вся Україна на її етнічному просторі, середні школи існували у більших містах, а вищі (або підвищеного типу) у визначних культурних центрах.

Новим типом навчальних закладів стають братські школи, створені завдяки громадській ініціативі членів братств. Інноваційність характеру їх діяльності пов’язують не тільки з орієнтацією на патріотичне виховання молоді, але й з використанням (вперше у європейській практиці) елементів класно-урочної системи, завдяки чому незабаром урок став панівною формою організації навчання у всьому світі. І хоча ця система була зорієнтована на «середнього» учня, бракувало уваги обдарованим і малоздібним, вона відкривала двері масовій освіті, уможливлюючи оптимізацію зростання кількості освічених людей.

До прогресивних дидактичних методів, що використовувалися у братських школах належали пояснення, бесіда, самостійна робота, повторення, диспут, взаємне навчання. Братський учитель надавав перевагу діалогічній формі, безпосередньому спілкуванню з вихованцями. Широко практикувалося викладання матеріалу шляхом постановки запитань. Це можна вважати зародком сучасного методу евристичної бесіди, що була дуже популярною в педагогічній практиці Європи під впливом гуманізму та Просвітництва. Вчителю рекомендувалося активізувати самосвідомість учнів, розвивати їх розум з тим, щоб у школі панував дух мислення: запитань і відповідей, пошуків і знахідок.

Якщо католицькі колегіуми були зорієнтовані, головним чином, на вищі кола суспільства, як на потенційних жертводавців, то братські школи мали більш демократичний характер. Так, Львівська братська школа стала другим в Україні (після Острозького) православним навчальним закладом вищого рівня, що мала всестановий характер. Братчики підкреслювали, що школа заснована «для навчання дітям усіх станів», «убогих за простибіг (безплатно), а багатих за рівним датком». Плата за навчання була порівняно незначна і вносилася батьками учнів лише «згідно з можливостями кожного» [1, 13–14].

Як свідчать джерела, навчання у братській школі мало характер «українських студій». Крім хлопців, що здобували початкову освіту, при братствах були учні й вищого ступеня, яких називали спудеями, або студентами. Вони не тільки самі вчилися (спершу в братській школі, а з другої половини XVII ст. – в інших середніх та вищих школах Львова), а й були одночасно вчителями-репетиторами («педагогами») школярів-«хлопців». Їх освітній рівень був такий високий, що декого з них запрошували для викладання слов’янської, грецької та латинської мов до інших міст [32, 86].

Теоретико-компаративістський аналіз освітнього простору другої половини XVII–XVIII століть дозволив виявити, що в цій царині відбулися зміни, зумовлені перехідним періодом від Середньовіччя до Нового часу, від Реформації до Контрреформації до Просвітництва. Педагогіка стала самостійною наукою, з’явилися релігійні та світські концепції навчання й виховання молодого покоління, які тісно переплiталися між собою, зріс обсяг світських знань, домінували раціональні методи навчання.

Митрополит П. Могила, критикуючи консерватизм братських шкіл, застарілість їх педагогічних методів, ігнорування латинської мови, пропонував реформувати освіту, сполучивши вітчизняну культурно-освітню традицію із здобутками сучасної західноєвропейської науки. Це нововедення мало не коштувало йому життя через підозріливе ставлення місцевого населення. Так, київські козаки і міщани погрожували «згодувати його дніпровським осетрам», якщо ця «затія» становитиме загрозу для православної віри [24, 124].

Вирішальне значення у становленні національної системи шкільництва на православній основі мав пошук і визначення культурної столиці, що символічно позначалася: «Гелікон» або «Парнас». Спочатку ці функції виконували Львів та Острог (цікаво, що в тогочасній літературі за античною традицією князь К. Острозький звався Аполоном, а сам Острог уявлявся Геліконом). Новація глобально-історичного значення пов'язана із переміщенням духовного центру України із її західних земель до Києва – історичної столиці [34, 91–93]. Це було наслідком свідомого вибору львівських інтелектуалів, які під наступом католицизму змушені були колонізувати Київ, який знову став осередком культурно-освітньої ініціативи, що є свідченням спадкоємності традицій вищих українських шкіл. Народження «руського Парнасу» було урочисто проголошено у панегірику С. Почаєвського П. Могилі [33]. Причому, це була загальногромадська акція київського братства, шляхти, духовенства, козаків: кожен стан засвідчив свій документальний дозвіл.

У 1615 р. завдяки щедротам Г. Гулевичівни і діяльнісної підтримки П. Сагайдочного з усім «Військом Запорізьким» були одночасно засновані Київська братська школа і Київське Богоявленське братство – з метою опіки над нею; цей навчальний заклад став безпосереднім попередником одного з найцікавіших феноменів української культури XVII – XVIII ст. – Києво-Могилянської академії. На відміну від поширеної досі в науці думки про здобуття нею статусу вищої школи за часів Петра I, в останніх дослідженнях встановлено, що царські укази 1694 р. і 1701 р. були не установчими, а підтверджувальними грамотами. Юридичний же дозвіл на академію в Києві дають Гадяцькі пакти 1758 р., прийняті сенатом і уприсяжені королем з правами, що має Краківська академія, але із забороною, щоб «сект аріанської, кальвініської, лютеранської професорів та вчителів і студентів не було» [34, 64].

Університетський рівень Київської школи відзначали західноєвропейські автори XVII-XVIII ст. Відомий французький інженер і картограф Ґійом Левассер де Боплан, перебуваючи в Києві в 30-х рр. XVII ст., зазначав у своєму «Описі України», що у Києві на Подолі в братській церкві міститься «університет або академія, яку вони називають «Братською церквою». Англієць Джон Белл, побувавши в Києві 1737 р., підкреслював, що «Київський університет користується великим авторитетом у цих краях» [29, 44]. На карті України, виданій Т. К. Лоттером в Ауґсбургу в середині XVIII ст., навіть позначено спеціальним умовним знаком наявність у Києві академії.

На відміну від своїх попередників, Києво-Могилянський колегіум був стабільним, юридично забезпеченим і матеріально незалежним навчальним закладом, що стало запорукою його тривалої плідної діяльності. Це був більш консервативний, догматичний, ортодоксальний заклад порівняно з європейськими університетами, але не позбавлений інноваційних процесів, зумовлених потребами практики і викликами суспільства. Так, у 1691 р. до навчального курсу, крім традиційних «семи вільних наук», було введено теологію, з якої незабаром було виокремлено філософію як самостійний навчальний предмет, що було свідченням секуляризаційних процесів, поступового усунення церкви від монополії у сфері освіти. Упродовж XVIII ст. прогресивні представники керівництва Києво-Могилянської академії дбали про підвищення інтелектуальної насиченості, наукоємності дисциплін, оновлення змістового компоненту цього навчального закладу [13]. Так, крім класичних (грецької та латини) та «сакральних» мов (старослов'янської та староєврейської) було введено французьку та німецьку. Прикметно, що завдяки використанню латинської і польської мов у Києво-Могилянській академії, вони перестали сприйматися як виключний атрибут католицько-протестантської освіченості.

Якщо в сучасній Україні здійснюються спроби зобов'язати викладачів університетів розробляти авторські курси і власні науково-методичні комплекси, то створення нових авторських посібників було обов'язком викладачів Києво-Могилянської академії ще в минулі історичні епохи. Слід зауважити, що вся педагогічна творчість обмежувалася догмами православної ідеологеми, проти чого категорично виступав зокрема Г. Сковорода, як автор оригінального підручника «Вхідні двері до

християнської доброчинності», створеного спеціально для дворян Слобожанщини. Його спроби оновити зміст навчальних курсів Харківського колегіуму наштовхнулися на протидію з боку архієрейського начальства, внаслідок чого видатний просвітитель змушений був залишити стіни цього закладу [1, 59–60]. Це є прикладом того, як особиста ініціатива на багато кроків випереджала норми офіційно дозволеного. Пізніше, в XIX ст. у подібній ситуації опинився К. Ушинський, який, прагнучи вдосконалити навчально-виховний процес у Смольному інституті шляхетних дівчат, був покараний остракізмом – примусовим закордонним відрядженням.

Ряд авторитетних курсів Києво-Могилянської академії засвідчують обізнаність професури з передовими ідейними течіями доби Відродження і Просвітництва, прагнення поінформувати студенство про новини тогочасної науки й освіти. Підставою для формування демократичних та гуманістичних традицій Києво-Могилянської академії були всестановий характер освіти, рівність усіх студентів у навчанні, широкі права автономії та самоврядування, запозичені з досвіду братських шкіл. Виховні принципи ґрунтувалися на врахуванні вікових особливостей молоді, різних форм заохочення, змагальності та взаємоконтролю. Важлива роль у вихованні юнацтва належала учнівському і викладацькому колективам («братствам»). Серед методів стимулювання перевага надавалася моральному впливу.

Ретельний аналіз дидактичного аспекту діяльності Києво-Могилянської академії дає підстави стверджувати, що в ній практикувались елементи методів і технологій, що нині реалізуються як інноваційні. Візьмемо для прикладу проектну технологію навчання. Відомим історичним фактом є те, що в Києво-Могилянській академії ще у XVII–XVIII ст. кожен студент готував свій творчий проект для так званих поетичних змагань. Звичайною практикою були і публічні диспути, що можна вважати зародками проблемної технології. Історично сформувався і такий метод навчання як катехізисна бесіда, спрямована на відтворення відповідей, що потребує тренування пам’яті. Він належав до панівних у середньовічних школах і згідно з ним було побудовано більшість церковних підручників, де релігійні істини поділялися на запитання та відповіді. Метод вимагав від учнів механічного заучування без глибокого усвідомлення прочитаного. Зауважимо, що в школах сучасної України він

теж активно використовується. Катехізисна бесіда дозволяє проконтролювати відтворення учнями вивченого матеріалу, сприяє формуванню знань і зміцненню пам'яті.

Слід звернути увагу на такий популярний у Києво-Могилянській академії навчальний прийом, як зразок, що має освітнє і виховне значення. Учням давалися зразки промов на різні випадки життя та відомості про види літературних творів. Це дозволяло проявити себе спочатку за даним зразком, а потім творчо. Використовували також різного роду вправи прикладного характеру: копіювання карт, роботи з їх збільшення та самостійного складання [20]. Студентами Києво-Могилянської академії широко практикувалося взаємонавчання, коли один ставив запитання товаришу грецькою мовою, а той відповідав слов'янською, а також аудиторство – передоручення вчительських функцій кращим студентам.

Велика увага приділялася систематичності і послідовності засвоєння знань, умінь і навичок; негативно сприймалися пропуски занять, оскільки це не сприяло цілеспрямованому впливу на студентів. Вивчення теми на уроці поєднувалося з обов'язковою домашньою роботою учнів, яка складалася з виконання письмового завдання та переказу засвоєного вдома. Одним із різновидів самостійної роботи було ведення учнями зошитів, де записувалися прислів'я, цитати, афоризми з метою їх запам'ятовування. Ф. Прокопович у своїй «Риториці» радить учням після запису трактату кожне риторичне правило закріплювати численними практичними вправами, самостійними пошуками прикладів, що його підтверджують.

Особливо слід звернути увагу на 12-ти ступеневу систему визначення навчальних досягнень: «добр», «прилежен», «скоропостижен», «остроумен», «благонадежен», «изряднейший», «доброучителен», «в учении мерен», «ленив», «худ», «малонадежен», «безнадежен» [24, 208]. Така детальна градація наводить на думку про прямі аналогії між тодішніми критеріями оцінювання знань і новітніми підходами.

У тогочасній практиці широко використовувалися шкільні драми, інтермедії, що не тільки давало змогу ознайомитися з певним колом знань (про традиції, історичні події, побут рідного й інших народів), але й виховувати почуття гідності та національної свідомості.

За такого розмаїття прийомів навчання і досить високого рівня викладання природно, що до Києво-Могилянської академії тягнулося спрагле до освіти юнацтво. Звертаючи увагу на Київ, митрополит Й. Шумлянський зазначає: «Туди ото, чесні отцьове, своїх синів для науки посилайте, кошту не жалуйте, а коли не маєш йому що дати, подай йому батьківського наказа, кажи йому для науки, де хоче, мандрувати і багато потерпіти, гіркий-бо корінь учення, але потім солодкий стає, і матимеш з нього втіху» [34, 96].

З другої половини XVIII ст. у Києво-Могилянській академії починається уніфікація та регламентація навчальних програм, переривається академічна традиція складання індивідуальних текстів лекцій, викорінюється творчий підхід у викладанні предметів, що разом із введенням цензури на друковані видання, витісненням української мови уможливливило поступове перетворення її у вузько становий духовний заклад (1819 р.).

Завдяки просвітницькій діяльності Києво-Могилянської академії у XVIII ст. постали «училищні колонії» на українських землях – православні заклади середнього і підвищеного рівнів, які фактично дублювали освітній процес альма-матер, переймаючи її освітні традиції: Чернігівський, Переяславський і Харківський колегіуми, Полтавська слов'янська семінарія.

Так, Чернігівський та Переяславський колегіуми у першій половині XVIII ст. не мали класу філософії, проте богослов'я викладалося не лише в Києві, але й у Харкові, завдяки чому місцевий колегіум не безпідставно називали академією.

Внаслідок діяльності Києво-Могилянської академії та колегій в Україні зростала кількість освічених людей, учителів початкових шкіл, «мандрованих спудеїв»-учителів, які, не маючи постійного місця перебування, переходили від села до села, вселяючи життєвий оптимізм і забезпечуючи засвоєння кириличної грамоти, вироблення навичок читання, письма та лічби. Тип народного мандрівника, який стоїть поза будь-якими інституційними і соціально-ієрархічними рамками, сповідає неортодоксально релігійний світогляд та функціонує у тисячолітньому культурному полі, витікаючи з фольклорної традиції, знайшов найбільш повне втілення у життєдіяльності Г. Сковороді. Фактично, мандрівні дяки виконували функції пересувної школи, що сприяло забезпеченню початкового всеобучу дітей в Україні.

До специфічних характеристик українського національного шкільництва належить і демократична традиція обрання сільською громадою вчителя – на конкурсній основі серед «учених мужів» і найбільш гідних людей. Авторитет вчителя не підлягав сумніву, існувало вето на лихі слова про нього. Особлива пошана до шкільного вчителя підтверджувалася і тим, що під час занять педагог сидів, а учні зобов'язані були слухати його стоячи. Як свідчать джерела, у XVIII ст. українець, проходячи повз хату вчителя, шанобливо знімав шапку, а при зустрічі з ним селяни люб'язно запрошували його до хати, оскільки вважали можливість поспілкуватися з ним за велику честь. Традиції особливо шанобливого ставлення до школи, освіти, книги, вчителя, започатковані ще в часи Київської Русі, не втрачали своєї чинності упродовж багатьох століть становлення і розвитку вітчизняного шкільництва.

Чимало іноземних мандрівників, що перебували в Україні у XVII–XVIII ст. висловлювали своє захоплення «цивілізованістю і освіченістю українців», зауважуючи, що козаки – «люди вчені, кохаються в науках та законах, гарні знавці риторики, логіки і всякої філософії». Сирієць Павло Алеппський, який проїздив Україною у 1654-1657 рр., зазначав у своєму щоденнику, що тут більшість чоловіків і навіть жінок були письменними. За його словами, «у країні козаків всі діти вміють читати, навіть сироти» [29, 27]. Це, можливо, перебільшення, але воно засвідчує, що кількість письменних людей в Україні була порівняно великою. Італійський історик і юрист Бісачіоні Майоліці в книзі «Історія громадянських воєн» (що видана у Болоньї у 1653 р.) також підкреслював, що українці – це «найшляхетніші лицарі» і «вмілі хлібороби», яким властивий великий потяг до освіти. Подібні свідчення висловлювали датський мандрівник Ю. Юст, німецький дипломат Ф.Х. Вебер та ін.

У період українського барокко (середина XVII–XVIII ст.) провідними чинниками розвитку педагогічної думки стали православна релігія, культура українського козацького барокко, козацька педагогіка, ідеологія раннього західноєвропейського Просвітництва і Реформації. Ренесансна культура запропонувала апеляцію до античної спадщини з метою використання ідей давньогрецьких мислителів для реабілітації інтересу до людської особистості, її духовного світу поза рамками християнської догматики. Таким чином, актуалізація традиції розглядалася як засіб оновлення культурно-освітніх процесів.

Це був період становлення та інституційного оформлення різнорівневої мережі навчальних закладів, окреслення автентичної структури національного шкільництва, що охоплювала початкову (січові, полкові, церковно-парафіяльні, монастирські, школи мандрівних дяків), середню (колегіуми) і вищу ланки (Києво-Могилянська академія, Львівський університет), заклади професійної освіти (музичні, художні школи).

Таким чином, в історичний період, який ще називають «українським барокко», відбулися системні зміни в освіті, що сприяли її піднесенню. Києво-Могилянська академія стала творчою лабораторією нового світогляду, де формувалося не тільки оновлене мислення, але й нова індивідуальність «людини Барокко», чий критичний допитливий розум поступово долав обмеження теоцентричного світосприйняття і згодом забезпечив народження світської ментальності, що стало основою новітньої культури XIX-XX ст. Її професори та випускники (Я. Козачинський, Ф. Прокопович, Г. Сковорода, С. Яворський) порушували в своїх творах педагогічного характеру новітню проблематику і пропонували власне бачення її вирішення.

На думку відомого в Європі вченого, професора, завідуючого кафедрою слов'янської філології Римського університету Санте Грачотті саме XVII ст. стало рубіжним для української культури (зустріч грецького світу з латинським), коли вона набуває панєвропейського характеру і стає посередником у проникненні західноєвропейських ідей на московський грунт. Вперше теорія і практика української педагогіки стали джерелом масштабних освітніх реформ і інновацій у зарубіжних країнах XVII-XVIII ст., що насамперед пов'язано із впливом Києво-Могилянської академії та її репрезентативних діячів на становлення і розвиток освітньої системи інших слов'янських країнах. Водночас це стало початком традиції «відтоку мізків» з України за її межі, що досі є актуальною проблемою. Слід відзначити діяльність українських просвітителів-місіонерів «запрошених» у добровільно-примусовому порядку до Москви, часто поза їх волею. Так, у XVIII ст. із 25 ректорів Київської академії 11 було забрано до Росії. Це була величезна українська трагедія – втрата власної інтелектуальної еліти і елітарної культури загалом, конче необхідної для духовного розвитку кожного народу. Регулярно, майже щороку, видавалися укази святого Синоду з настійною вимогою направити певну кількість учнів і вчителів академії для підняття освіти в Росії [2, 14–15].

Тож це був період здійснення експорту педагогічної інноватики і українських освітніх традицій на зарубіжні культурно-освітні ринки. Деякі дослідники називають цей процес експансією українських інтелектуалів, оскільки їх діяльність посягала на усталені традиції в Московській державі (а потім і в Російській імперії), ставлення до освіти та системи цінностей взагалі. Тож у XVIII ст. в Росії активізувався рух на захист самобутності російської духовної культури від іноземної агресії, носіями якої бачилися німецькі вчені та «латиністи» – представники українського просвітництва. Серед них необхідно виокремити плеяду професорів і вихованців Києво-Могилянської академії, які були безпосередніми засновниками першого вищого навчального закладу в цій країні – Московської слов'яно-греко-латинської академії (створеної згідно з проектом Семена Полоцького за зразком Острозької і Київської), ставши основою її керівного і викладацького складу (15 із 22 ректорів і 20 із 27 професорів філософії якої були випускниками київської академії) [24, 125]. Це стосується теоретичних поглядів та практичної діяльності Феофана Прокоповича – ідеолога освіченого абсолютизму, фундатора мережі закладів духовної освіти і просвітницької місії митрополита Даниіла Ростовського (Дмитра Туптала) – засновника низки шкіл у Російській імперії.

Сучасні дослідники В. Кремень, Д. Табачник, В. Ткаченко у своїй монографії констатують сильні інтелектуальні впливи українців на росіян у XVII–XVIII ст. і активну участь українських просвітителів у становленні російського національного шкільництва. Часто ці процеси супроводжувалися шаленим опором з боку місцевого населення, оскільки розглядалися як інтервенція, а новостворені школи називалися «ищадием ада». Учителі з України, як свідчить дослідник П. Знаменський, «були для учнів по справжньому чужинцями», «явно зневажали великоросів як дикунів», та й «сама наука, яку принесли із собою вчителі малороси, була великою мукою для великоруського юнацтва…» [15, 80–81]. Тож армії освітніх реформаторів з України доводилося долати освітній абсцентизм росіян.

Києво-Могилянська академія підготувала реформаторів освіти і для інших країн світу. І. Франко оцінював цей вищий навчальний заклад як інтернаціональну інституцію, вплив якої простягся далеко за межі України. У навчальному закладі окрім росіян і білорусів навчалися волохи, молдавани, серби, боснійці, чорногорці, болгари, греки і навіть італійці.

Подібні міжнародні зв'язки сприяли збагаченню вітчизняної духовної спадщини й культури інших народів, насамперед слов'янських, та встановленню і зміцненню дружніх відносин між ними. Так, реформатори освіти з Сербії, Болгарії та Чорногорії постійно зверталися до славетної «Академії Київської» з проханням надіслати вчителів [28, 187].

У козацькій республіці, демократичний устрій якої ґрунтувався на давньоруській традиції, склалися сприятливі умови для подальшого удосконалення галузі шкільництва. Політична кристалізація козацтва відбувалася в якісно новий період культурно-освітнього розвитку, що формувався на основі реформаторської ідеології та ренесансно-гуманістичного світогляду (так зване, «перше українське відродження»). До ідеалів козацької педагогіки належать полікультурність, толерантність, універсалізм, полілінгвізм, реабілітація рідної мови і патріотичних ідей.

Під патронатом українського козацтва відбувалося становлення полкових та січових шкіл. Молодь на Січі виховувалася на демократичних засадах, найвищими якостями вважалися патріотизм, готовність віддати життя за волю і свободу, чесність, самодисципліна, взаємодопомога. Серед прийомів навчання широко використовувалися розповіді бувалих запорожців, козацькі думи, історичні перекази, в ігрових ситуаціях моделювалися бойові дії козаків. На Січі також існували школи музики і співу. За статистичними відомостями середини XVIII ст., тільки у 7 полках Лівобережної України існувало 866 полкові школи (найбільше в Ніжинському, Лубенському та Чернігівському полках).

В умовах перерваності державницької традиції в Україні особливе значення мала позиція видатних державців, які вважали освіту справою виняткової державної ваги, надаючи їй першорядного значення. Цьому сприяло й те, що більшість українських гетьманів і козацької старшини були вельми освіченими людьми, володіли іноземними мовами, здобували знання на батьківщині і за кордоном. Тільки в Києво-Могилянській академії навчалися 14 майбутніх гетьманів України та переважна більшість козацької старшини [24, 124].

Ініціатива патронату над православними національними школами з боку Війська Запорізького належить вихованцю Острозької академії гетьману Петру Конашевичу-Сагайдачному, який увійшов в історію як щедрий меценат освіти і культури. Українські гетьмани, укладаючи угоди з

іншими державами на юридичному рівні закріплювали забезпечення освітніх гарантій. І. Виговський вимагав від правлячих кіл Польщі надати Київському колегіуму статус академії, що й було закріплено у Гадяцькому договорі (1658 р.). У «Переліку пунктів і прохань» (1659 р.) він наполягав, щоб у межах козацької держави не було єзуїтських навчальних закладів, що свідчить про прагнення цілковитого утвердження і піднесення національного шкільництва.

Богдан Хмельницький, маючи серйозну освіту і володіючи шістьма мовами, своїми універсалами надавав привілеї Києво-Могилянській академії і передавав їй значні маєтності, задекларував освітні права українців у Білоцерківських статтях та знаменитих Березневих статтях Переяславської угоди. Питання безперешкодного розвитку освіти ставив і Ю. Хмельницький (1659 р.): «Школи всіляких мов для навчання дітей у Малій Росії аби могли будь-де вільно пробувати, як у Києві, так і будь-де по містах». Це є свідченням демократичних традицій українського шкільництва, що було підтверджено гетьманом М. Ханенком, закріплено Глухівськими статтями Д. Многогрішного, Коломацькими статтями І. Мазепи, Статтями І. Скоропадського та Д. Апостола [9, 17–18].

Гетьман Петро Дорошенко порушував клопотання перед урядом Речі Посполитої про відкриття в Україні вищих навчальних закладів. Так, у «Наказі послам в Острог» (1670 р.) він чітко наголошує: «В Києві має бути академія на зразок Краківської, де б навчали грецькою, латинською та руською мовою» (але не польською) [34, 95]. Також Дорошенко клопотався про відкриття нових українських гімназій. Захисником освіти та національної духовності на Запорізькій Січі виступав і останній кошовий отаман Петро Калнишевський. Вихованець Києво-Могилянської академії І. Самойлович започаткував традицію прямого гетьманського патронату над цим закладом.

Серед українських державців особливо вирізняється політика гетьмана І. Мазепи, широкоерудованої людини з грунтовною освітою, спрямована на європеїзацію шкільництва. Це стосується підтримки Києво-Могилянської академії, започаткування стипендій здібним студентам, відкриття середніх шкіл і допомоги талановитим авторам, прогресивним представникам інтелектуальної думки. Тому попри неоднозначність оцінок гетьмана як політичного діяча, його роль як благодійника важко заперечити.

Завдяки зусиллям гетьмана, його особистому впливу на Петра I було поновлено високий статус Київської академії. І. Мазепа вважається одним із фундаторів Чернігівського колегіуму, слов'яно-грецької школи в Ніжині та цілого ряду інших навчальних закладів. Парадоксально, але коли в церквах за наказом Синоду його піддавали анафемі, студенти і професори складали дифірамби та панегірики на його честь.

Гетьман Данило Апостол здійснював персональний патронат над Києво-Могилянською академією, зокрема своїм універсалом 1729 р. підтвердив за нею всі попередні володіння, оскільки вона «… всій вітчизні нашій конче потрібна, сини України наукам визволеним навчаються і звідтіля підпору церкві православній і вітчизні належну чинять».

Значним реформаторським потенціалом володів гетьман Кирило Розумовський, який у дусі Просвітництва пов'язував рівень розвитку країни з прогресом освіти і закону та здійснюючи відповідні реформи. Розуміючи недосконалість існуючої системи, гетьман здійснив спробу запровадження загального початкового навчання для дітей усіх суспільних станів, схваливши проект, розроблений лубенським полковником І. Кулябкою, що активно реалізовувався. Цікаво, що обов'язковими предметами було визнано співи та військову справу. У 1760 р. Лавра на замовлення І. Кулябки надрукувала понад 2 тис. букварів і часословів для навчання козацької молоді в «загальну користь всій малоросійській вітчизні».

Усвідомлюючи значення вищої освіти, К. Розумовський плекав ідею заснування Малоросійського університету в Батурині. Необхідність його створення пояснювалася «схильністю малоросійського народу до навчання і науки», традиціями «заснування шкіл в Україні з науковим змістом», браком української професури та віддаленістю від іноземних освітніх центрів.

Слід відзначити прогресивність проекту Батуринського університету 1760 р., що вирізнявся новітньою структурою навчальної програми, збільшенням обсягу реальних знань, правом автономії, колегіальністю управління, демократизмом, всестановим характером освіти, розвиненою інфраструктурою. Покликання університету полягало в тому, що він призначався для плекання національної еліти, щоб «гарантувати поповнення … Докторів, Магістрів і Професорів з числа малоросійських людей» [25, 71].

Попри незреалізованість проекту, він чітко ілюструє бачення українськими інтелектуалами інноваційних шляхів розвитку вищої освіти. Ця пам'ятка – своєрідний ідеал українського університету європейського рівня, що поєднував класичний і новий тип реальної школи. Саме тоді в Україні було започатковано рух суспільної еліти за створення місцевих університетів, що набув масового характеру. Існує припущення, що К. Розумовський разом із Г. Сковородою мали намір відкрити університет у Сумах, що також не був здійснений. Про відкриття двох університетів та кількох гімназій на території північно-східної України йшлося у петиції гетьмана і генеральної старшини «Про відновлення колишніх прав і привілеїв Малоросії» (1764 р.). Один з університетів мав постати на базі Києво-Могилянської академії (яка у зв'язку із загальноосвітнім, схоластичним характером навчання потребувала реорганізації в заклад європейського зразка з чотирма факультетами); другий передбачався в Батурині. При цих навчальних закладах хотіли також відкрити друкарні [16, 344].

Ці творчі плани української еліти на чолі з гетьманом наразилися на спротив із боку «великої просвітительки» Катерини II, яка не тільки наклала вето на ці задуми, але й згорнула чинну традиційну систему освіти України.

Зазначимо, що ідеї заснування вищих навчальних закладів виникали і в середовищі неукраїнських діячів. Так, у 1764 р. професор Московського університету П. Дільтей у своєму проекті системи освіти в Росії передбачав відкриття університету в Батурині. У 1765 р. генерал-губернатор Малоросії П. Румянцев подав проект про заснування університету в Чернігові або в Києві. У 1781 р. він же у доповіді Катерині II запропонував відкрити в Глухові вищу військову школу. Коли в 1786 р. князь Г. Потьомкін подав цариці проект відкриття в Катеринославі університету з академією мистецтв та музики, то Сенат навіть видав наказ про офіційний дозвіл на побудову приміщень цього комплексу навчальних закладів на дарованій князю Г. Потьомкіну землі [28, 214]. Комісія міністра освіти П. Завадовського розробила план університетів у Росії, умови вступу до яких були подібними до Києво-Могилянської академії.

Цікаві освітні ініціативи надходили з боку українських представників, які мали взяти участь у роботі «Комісії зі складання нового Положення» 1767 р. Аристократія Золотоніського повіту, порушуючи питання про

університет, визначила для нього місто Лубни як «серединне місце» України. У наказі ж Чернігівського шляхетства містилося прохання про створення банку, на проценти якого мали існувати «воспиталища и училища, яко благое и полезное всей империи дело». Переяславське шляхетство пропонувало заснувати університет в їх місті, оскільки воно було центром колишнього Руського князівства і там відбулася Переяславська рада; також передбачалося створення «дому воспитательног для благородных девиц».

Останні університетські ініціативи українського шляхетства належать до початку XIX ст., коли директор Новгород-Сіверської головного училища І. Халанський клопотався про заснування університету в Новгород-Сіверську (1802 р.). Цікаво, що в мотивації подібних прохань акцент робився на значимості міст в історичному минулому. Ці проекти, попри свою незреалізованість, свідчать про нестримний потяг українців до освіти. Слід відзначити гетьмансько-старшинські починання, пов'язані із створенням в Україні власного університету, запровадження загальної початкової освіти, спроби реформувати середні навчальні заклади, появу закладів професійної освіти (Глухівська музична школа, Січова співацька школа, ряд художніх та мистецьких шкіл).

Загалом, кінець XVIII століття на Лівобережній та Слобідській Україні – це час переважно ініціатив, аніж здійснених задумів, адже згортання української державності, ліквідація автономії та інкорпорація українських територій до складу Російської імперії не створювали для цього конструктивних передумов.

Внаслідок освітніх реформ Катерини II в Україні з'являються нові типи шкіл: головні та малі народні училища, гімназії, ліцеї, приватні пансіони для дворянства, фахові школи. Але невелика їх кількість і серйозні претензії до якості навчання не сприяли їх популярності, що особливо позначилось на галузі початкової освіти: кількість народних шкіл скоротилася до кількох на кожну українську губернію. Дух казенщини і муштри, властивий школам кінця XVIII ст. – початку XIX ст., їх догматизм і невисокий рівень знань, заборона рідномовного навчання призвели до того, що у свідомості українців міцно закріпилася стійка відраза до науки, зневіра у необхідності освіти, сформувався комплекс меншовартості. Український народ перетворився на один із найвідсталіших за рівнем грамотності, хоча нещодавно «країна козаків» славилася своєю освіченістю серед європейців.

Освітня політика російського уряду цього періоду була спрямована на поглиблення станового характеру освіти (мінімалізація прав народу на знання, згідно з логікою: «якщо народ буде в школі, то хто ж буде в полі», і узаконення освітніх гарантій дворянства), уніфікацію та ліквідацію автентичного національного шкільництва України. Відомий історик Д. Багалій вбачав у такій політиці причини подальшого занепаду шкільництва і перерваності української освітньої традиції: «Так порвалася нитка, яка могла органічно поєднати старі культурні течії з новими; утворилося пусте місце, штучна tabula rasa в поступальному ході розвитку освіченості народу. Спадкоємці не змогли скористатися дорогоцінним культурним спадком… І лише антиквар, зненацька натрапивши на ці факти, повідомляє красномовний історичний урок…».

Перша половина XIX ст. – найскладніший період в історії освіти України, позначений суперечливим безсистемним характером багатьох освітніх перетворень, чергуванням реформ і контреформ, викликаних коливаннями державного курсу, гострим протистоянням ліберально-демократичних і реакційних ідей. Це дало підстави деяким дослідникам для тверджень про поразку освітніх реформ російського уряду в Україні.

Громадській та приватній ініціативі довелося здійснити величезну агітаційну, культурно-просвітницьку роботу з метою подолання того освітнього «абсцентизму», що сформувався в українських селян за період покріпачення. Новим у пошуках удосконалення змісту освіти цього періоду було намагання надати школам практичної доцільності, використовуючи трудовий принцип. До таких належать приватна школа вченого-експериментатора В. Каразіна в садибі Кручик на Слобожанщині, перша школа бджільництва вченого-новатора І. Прокоповича в Пальчиках на Чернігівщині (безпрецедентна за тривалістю діяльності й інтернаціональністю складу вихованців), пізніше – Воздвиженські трудові школи поміщика М. Неплюєва, найкращі серед подібних закладів у всій Російській імперії, відомі й за кордоном. Крім спеціальних знань, у таких закладах ретельну увагу приділяли вивченню загальноосвітніх предметів. Навчання передбачало такі методи, як самостійне написання рефератів, проведення бесід і літературних читань, практичних занять.

Наприкінці XVIII-XIX ст. приватна ініціатива просвітницького характеру набула ознак салонності, зосереджуючись у Києві, Харкові,

Одесі, Чернігові, Полтаві, зокрема в маєтках В. Капніста, І. Лизогуба, А. Маркевича, П. Марковича, М. Рєпніна.

Цікавим явищем на Слобожанщині цього періоду була діяльність створеної просвітником О. Паліцином «Попівської академії» поблизу Сум, що певним чином виконувала функцію вищого навчального закладу. Її члени пропагували такі принципи виховання, як природовідповідність, культуровідповідність, гуманізм, індивідуальний підхід.

Грунт для відкриття першого в Лівобережній Україні Харківського університету значною мірою підготував і український філософ, педагог Г. Сковорода своїм впливом на тогочасних інтелектуалів. Адже виховним ідеалом у нього була релігійна, моральна людина, вірна традиціям свого народу, занурена у природу, у світ спокійного споглядання. Він зумів об'єднати в єдину концепцію реалізацію людиною щастя через «споріднену працю» та відповідні виховання та освіту. Його освітня модель побудована на врахуванні природних здібностей і задатків, свободи дитини, з властивими їй активністю і творчим потенціалом, розглядається ним як провідний чинник формування й розвитку і самої людини, і всього суспільства.

Саме із цим середовищем пов'язують появу проектів заснування університету спочатку в Сумах, а потім – у Харкові, останній з яких був реалізований завдяки приватній ініціативі учня Г. Сковороди, просвітителя Слобожанщини В. Каразіна. Цей вищий навчальний заклад тривалий час був центром передової освіти в Україні, де розроблялися українознавчі студії (професор М. Сумцов реабілітував українську мову як наукову, вперше в університетських аудиторіях читаючи лекції народною мовою), ціла плеяда викладачів-реформаторів поширювала ідеї німецького ідеалізму і романтизму. Звернення до німецької філософії, що забезпечувало збереження духовних зв'язків з Європою, мало наукову мотивацію, було покликано просвітницькими завданнями [18, 209].

До найпрогресивніших нормативних документів XIX ст. належить «Статут народных училищ подведомственных университетам» (1804 р.), що підпорядковував народні школи не чиновницькому апарату, а вищим навчальним закладам. Запозичивши цю ідею в Німеччині, уряд недооцінив її соціальні наслідки, зокрема розвиток вільнодумства, що вилилося в декабристське повстання. Активізація навчального процесу у вищих навчальних закладах досягалася шляхом посилення ролі лабораторних занять, семінарів, письмових робіт.

Цікаво, що вже у 1837 р. Харківський університет було визнано вищим навчальним закладом (поряд із Московським і Санкт-Петербурзьким), де на експериментальній основі було запроваджено положення «Про випробування на вчені ступені». Ступені здобувались на філософських, юридичних та медичних факультетах таким чином – кандидат, магістр, доктор. Кандидатом можна було стати вже після успішного випуску. Випробування ж на магістра і доктора мало включати тільки основні предмети факультету чи відділення (історія та література обов'язково), а по їх завершенню захищалося дисертаційне дослідження [12, 430–432]. Таким чином відбувалося становлення системи вчених ступенів, що була досить близькою до сучасної.

Стрімкий соціально-економічний розвиток суспільства, культури, освіти, традиції вітчизняних навчальних закладів знайшли втілення у створенні Київського університету Св. Володимира (1834 р.).

Здобутки в реалізації інноваційного потенціалу пов'язані з громадською і приватною ініціативою в секторах дошкільної педагогіки, початкової, середньої, вищої, професійної і позашкільної освіти.

Основними тенденціями розвитку гімназійної освіти були: пошук нової моделі єдиної школи; тенденція до наступності та послідовності в ланках освіти; інтеграція знань шляхом об'єднання природничого і гуманітарного напрямків; гуманізація та демократизація освіти; тенденція до спільного навчання дівчат і хлопців, наближення навчальних планів і програм чоловічих і жіночих гімназій. Гімназія була єдиною школою, що відкривала шлях до університету і давала досить пристойну академічну освіту.

В основу роботи класичної школи було покладено принципи централізації керівництва та контролю освіти. Згідно з цим, в гімназіях вперше вводилися єдині державні програми з точним розподілом предметного матеріалу по класах та роках, створювалися загальні правила іспитів. Саме на базі цих навчальних закладів вчителі вперше набували право поєднувати дидактичну та виховну функції (інститут класного керівництва), що сприяло поліпшенню навчально-виховного процесу.

Аналіз навчально-виховного процесу приватних початкових і середніх шкіл кінця XIX – початку XX ст. свідчить про зростання їх інноваційного потенціалу, вдосконалення цільових, змістових та методичних аспектів діяльності. Це було обумовлено використанням ідей

реформаторської педагогіки (демократизація, гуманізація, соціалізація освіти, педоцентризм, забезпечення активного творчого саморозвитку особистості), що творчо використовувалися в більшості навчальних закладів [23, 11–12].

У контексті новаторських ідей приватного шкільництва слід згадати про колегію, засновану в 1871 р. відомим діячем Г. Галаганом у пам'ять про єдиного сина Павла. Це був навчальний заклад закритого типу зі зразковою постановкою навчально-виховної роботи, статут якого надавав широкі можливості для запровадження нових методів і прийомів навчання. Колегія вирізнялася пануванням народних традицій і родинною атмосферою. Майже половина учнів утримувалася коштом фундатора.

З ініціативи представників української інтелігенції створювалося багато громадських організацій і товариств, що провадили широку просвітницьку діяльність. До найвідоміших і найактивніших належать «Просвіти», Харківське та Київське товариства грамотності, серед напрямків роботи яких були: пропагування української мови, літератури, культури, театру, мистецтва, створення Народних домів, бібліотек, відкриття національних навчальних закладів, поширення українських видань. Таким чином, саме інтелігенція відігравала провідну роль у формуванні національної свідомості українців просвітницькими засобами [4].

Окремий сектор у галузі освіти становили громадські і приватні вищі навчальні заклади, де більш виразно проявлялася здатність до реалізації інноваційного потенціалу, особливо в кінці XIX – на початку XX ст. Вони не тільки посилили традиційні (педагогічні, медичні), але й запропонували актуальні спеціалізації – економіко-комерційні, економіко-правові, мистецькі. Основними функціями цих закладів були підготовка фахівців з нових та усталених спеціальностей, пом'якшення соціальних проблем через розширення студентського контингенту, сприяння демократизації та фемінізації студентства, інтелігенції в цілому [31, 11].

Отже, друга половина XIX ст. позначена активізацією громадсько-педагогічного руху і освітянського подвижництва, небувалим сплеском інтересу до інноваційних перетворень. Творча енергія народного вчительства намагалася вирватися із жорстких рамок офіціозу. Існував різкий контраст між стрімко прогресуючою педагогічною думкою і недосконалістю нормативно-правової бази щодо реалізації освітніх перетворень.

Творчий пошук носіїв української педагогічної думки зосереджувався у двох основних напрямах, що були виокремлені академіком О. Сухомлинською [30]. Перший – це педагоги, які діяли в руслі російської державницької ідеологеми «самодержавство – православ'я – народність». Їх педагогічний світогляд характеризувався демократичним, гуманістичним спрямуванням, визнанням православ'я домінантою духовного життя і основою шкільної справи (Х. Алчевська, М. Корф, М. Пирогов, К. Ушинський). Друга група представників спиралася на українську етнографічно-культурницьку парадигму, згідно з якою традиція сприймалася як рушій освітніх інновацій; здійснювалася актуалізація здобутків культурно-освітньої спадщини княжої і козацької доби. Як пріоритетні педагогіні цінності вони запропонували українську мову, патріотизм, народність, етичні норми православ'я. До них належать Б. Грінченко, М. Грушевський, М. Драгоманов, Олена Пчілка, Леся Українка, І. Франко, Т. Шевченко.

Слід зауважити, що хоча на всіх етапах розвитку суспільства виховним ідеалом бачилася всебічно розвинена гармонійна людина, проте змінювалися акценти в інтерпретації цього поняття. Якщо у Т. Шевченка – це принциповий, мужній, жертовний борець, у прогресивних педагогів кінця XIX – початку XX ст. (Б. Грінченко, О. Духнович, Т. Лубенець, І. Орлай, М. Пирогов, І. Срезневський, Я. Чепіга та інші) – «нова людина», яка поєднує розум, активність, корисність суспільству з великодушністю, дружелюбністю, людяністю, то у відомих діячів народної освіти 20-х рр. XX ст. – людина розумна, національно свідома, творча, працелюбна, незалежна [27].

У середині XIX ст. з ініціативи громадськості з'явився новий прогресивний тип навчальних закладів – недільні школи. Визнаючи ефективність цих шкіл, Т. Шевченко надавав їм фінансову допомогу і видав для них свій «Букварь южнорусский». Цей навчальний посібник можна вважати новаторським, оскільки він відрізнявся від попередніх букварів увагою до етнопедагогічної традиції, заохочував учнів до усвідомлення і осмислення матеріалу. Величезне значення для розвитку педагогічної думки і практики мало створення «Граматики» П. Куліша (реформатора українського правопису), що отримала широке визнання під назвою «кулішівка» і значно полегшила засвоєння грамоти.

Успіхи учнів недільних шкіл, за словами М. Пирогова, були небаченими: грамота опановувалася майже вдвічі швидше, ніж у парафіяльних школах, що відвідувалися щоденно. Читаючи, учні завжди розуміли прочитане, що не часто зустрічалося в інших навчальних закадах. Взагалі різниця між недільною і «казенною» школами в прийомах, методах навчання і в спілкуванні учителів з учнями була вражаючою. Протягом 1859-1862 рр. було відкрито більше 40 недільних шкіл, найвідомішою з яких була школа Х. Алчевської, що дістала міжнародного визнання. За кілька років свого існування недільні школи нагромадили безцінний вітчизняний досвід реформування освітянської галузі.

Внаслідок серії реформ 60-х років XIX ст. у Російській імперії з'явився ще один суб'єкт освітньої діяльності – земства (місцеві органи самоврядування). З часом земська освітня діяльність за своїм інноваційним потенціалом набула ознак альтернативності щодо консервативної політики монархічного уряду. Окреслилося протистояння офіційного курсу з чіткою тенденцією до централізації, уніфікації шкільництва та громадської педагогіки з тяжінням до децентралізації, демократизації та динамічного впровадження інновацій.

Початок XX ст. характеризується здійсненням активної, систематичної, цілеспрямованої політики земств у галузі освіти (інтенсивне шкільне будівництво, втілення в практику діяльності шкільних та позашкільних закладів організаційних та методичних новацій з урахуванням досягнень світової та вітчизняної реформаторської педагогіки). Земська концепція освіти передбачала збільшення питомої ваги предметів практичного та естетичного спрямування. Основними принципами навчально-виховного процесу в реформованій земській школі були визнані наочність, практична доцільність, інтегративність знань, виховуючий характер навчання. Земці обґрунтували необхідність оновлення всього методичного комплексу, зорієнтованого на сприяння різнобічному розвитку дитини, надання учневі більшої самостійності в оволодінні знаннями, адаптації навчання до особливостей дитячого сприйняття [14].

Земства вдавалися до стимуляції, в тому числі матеріальної, нових методів викладання, нетрадиційних форм навчально-виховної роботи; розповсюдження набували методи наочності, ілюстрації, демонстрації,

пояснювального читання, екскурсії. Значна увага у земських школах приділялася розвитку диференційованого та індивідуального підходів, паритетності спілкування в системі «вчитель-учень», прищепленню учням навичок самоосвіти, додатковій роботі з обдарованими та невстигаючими.

Глобальність впливу ідей реформаторської педагогіки на земську освітню політику знайшла відображення в аксіологічному, структурному, змістовому, методичному аспектах. Водночас акумуляція оригінальних ідей педагогічного імпорту не була механічним беззастережним їх перенесенням у практику вітчизняного шкільництва. Свідченням цього була виняткова увага до регіонального компоненту освіти, розробки «гнучких, еластичних програм», пристосованих до потреб і вимог місцевого населення.

Земська діяльність зазнала подальшої активізації у період українського державотворення у 1917–1919 рр. з переходом до безпосереднього управління шкільництвом, створення атмосфери всенародного сприяння освіті і перетворення її на сферу тісної соціальної взаємодії, становлення національної системи освіти, впровадження рідної мови і предметів українознавства, урізноманітнення форм та методів навчального процесу і позашкільної роботи. Тоді було здійснено низку цікавих експериментів з організації дошкільної підготовки дітей, розвитку мережі сільських середніх шкіл, діяльності класів вирівнювання, створення мережі закладів для знедолених дітей та літніх оздоровчих таборів, збагачення форм освіти дорослих, впровадження елементів шкільного самоврядування і кооперації.

Характерні особливості вітчизняної освіти періоду державотворення привертають увагу дослідників у зв’язку з можливістю використання позитивного педагогічного та управлінського досвіду в сучасних умовах. Так, українські вчені і державні діячі (Г. Ващенко, В. Винниченко, М. Грушевський, Д. Дорошенко, С. Русова, І. Огієнко, І. Стешенко) зробили значний внесок у розробку теоретичних засад національної школи: українізацію змісту навчання; становлення трудового аспекту освіти; спрямування школи на формування цілісної особистості, орієнтованої на відтворення цінностей національної та загальнолюдської культур.

Період українського державотворення (1917–1920 рр.) став принципово новою сторінкою розвитку національного шкільництва, що

ознаменувалося списком експериментаторства та іноваторства, переосмисленням, популяризацією ідей зарубіжної реформаторської педагогіки у поєднанні з національно-демократичними аксіологічними пріоритетами. Освітня політика українських урядів визначається як цілісна національно-демократична, кардинальна, комплексна, структурна реформа системного, широкомасштабного характеру, результатом якої стала теоретично розроблена й частково реалізована національна система освіти. У цей період розпочалося втілення в життя демократичної, національної, діяльнісної (з активно-творчими методами навчання), природовідповідної, узгодженої з генотипом української дитини й тому перспективної системи освіти, розвиток якої припинився після встановлення більшовицької влади, коли відбувся розрив із дореволюційною освітньою традицією [3].

З отриманням Україною незалежності розпочалась розбудова національної системи освіти на основі поєднання державного і громадського компонентів управління, сприянням ініціативі і творчому пошуку педагогів. Саме з цього часу модернізацію шкільництва визначено пріоритетною сферою розвитку держави і важливою складовою її національної безпеки.

Отже, розвиток освіти в Україні завжди супроводжувався змінами, перетвореннями і нововведеннями, що за певних історичних реалій та суспільних пріоритетів переростали в кардинальні реформи. Тож історію вітчизняного шкільництва можна інтерпретувати не як однонаправлений процес прогресуючих позитивних тенденцій, а як чергування розвитку, стагнаційних явищ і регресу, періодів, насичених інноваційними ідеями і реформаторською практикою з часами «застою» та ігнорування будь-яких нововведень.

«Критична маса» освітніх інновацій призводила до докорінних змін у розвитку шкільництва, уможливлюючи трансформацію одного типу освіти в інший: магічно-ритуального в схоластичний, потім в гуманістичний, просвітницько-прогресистський, національний.

Здійснення ретроспективного аналізу реформаційних процесів у освітній сфері дозволяє констатувати, що саме громадська та приватна ініціатива виступала їх провідними рушіями. Функції ж держави полягали переважно в легітимізації або забороні вже апробованих нововведень, до

фінансової підтримки окремих із них та організації контролю. Деякі найяскравіші носії інноваційного мислення, випереджаючи час, рідко ставали «класиками» за життя, не знаходили повної самореалізації в межах чинної освітньої системи; прогресивність їх ідей була оцінена десятиліттями, а то й століттями потому.

Для сучасної української освіти актуальною проблемою залишається автентичних традицій та оптимізація їх розвитку для забезпечення стабільного функціонування і якісного вдосконалення галузі. Адже історія національного шкільництва містить безліч підходів до інтенсифікації навчального процесу, ретельне вивчення і використання яких підтримає життєдіяльність інноваційних тенденцій в освіті й надалі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія : підручник / А. М. Алексюк. – К. : Либідь, 1998. – 560 с.
2. Андрущенко М. Парнас віршотворний. Києво-Могилянська академія і український літературний процес XVIII ст. / М. Андрущенко. – К., 1999.
3. Антология педагогической мысли УССР / сост. : Н. П. Калениченко [и др.]. – М. : Просвещение, 1988. – 640 с. : ил.
4. Бабіна О. І. Становлення та розвиток гімназійної освіти в Україні (в кінці XIX – на початку XX століття) : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / О. І. Бабіна. – К., 2000. – 16 с.
5. Богуцький Ю. Українська культура в європейському контексті / Ю. Богуцький, В. Андрущенко, Ж. Безвершук, Л. Новохатько. – К. : Знання, 2007. – 679 с.
6. Брайчевский М. Ю. Учреждение християнства на Руси / пер. с укр. / отв. ред. М. В. Попович. – К. : Наукова думка, 1989. – 296 с.
7. Ващенко Г. Виховний ідеал : [підручник для Вихованців, Учителів і українських Родин] / Г. Ващенко // Записки виховника. – Ч. 2–3–4. – 1976 р. – січень–вересень. – 2-ге вид. – Брюссель ; Торонто ; Нью-Йорк ; Лондон ; Мюнхен : Видавництво Центральної Управи Спілки Української Молоді. – 208 с.
8. Глузман А. В. Университетское педагогическое образование : Опыт статистического исследования : монография / А. В. Глузман. – К. : Видавничий центр «Просвіта», 1996. – 312 с.
9. Горенко Л. Гетьмани та козацька старшина як культурно-освітні діячі другої половини XVII-XVIII ст. в Україні / Л. Горенко // Народна творчість та етнографія. – 2003. – № 2–3. – С. 16–26.
10. Грушевський М. Історія української літератури / М. Грушевський. – К., 1993.
11. Гупан Н. М. Розвиток історії педагогіки в Україні (історіографічний аспект) : автореф. дис. … докт. пед. наук : 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Н. М. Гупан. – К., 2001. – 39 с.
12. Державний архів Сумської області. – Ф. 960. – Оп. 1. – Спр. 78. – Арк. 430–432.
13. Києво-Могилянська академія в іменах XVII–XVIII ст. : енцикл. довідник / упор. З. І. Хижняк ; за ред. В. С. Брюховецького. – К. : Вид. дім «КМ Академія», 2001. – 736 с. : 290 іл.

14. Корж Л. В. Освітня діяльніст земств Харківської губернії (в кінці XIX – на початку XX ст.) : дис. … канд. пед. наук : 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Л. В. Корж. – К., 1999. – 197 с.

15. Кремень В. Україна : альтернативи поступу (критика історичного досвіду) / В. Кремень, Д. Табачник, В. Ткаченко. – К. : «ARC–UKRAINE», 1996. – 793 с.

16. Лазаревский А. М. Прошение малороссийского шляхетства и старшин, вместе с гетманом, о востановлении разных старинних прав Малороссии, поданное Екатерине II в 1764 г. / А. М. Лазаревский, О. К. Струкевич, О. Ф. Кистяковский // Киевская старина. – 1883. – № 6. – С. 317–345.

17. Ісаєвич Я. «Lycaeum Trilingue» : концепція гуманістичної школи в Європі / Я. Ісаєвич // Острозька давнина. – 1995. – Вип. 1. – С. 8–12.

18. Історія релігії в Україні : у 10 т. / ред. кол. : А. Колодний [та ін.]. – К. : Український Центр духовної культури, 1996. – Т. 4 : Протестантизм в Україні. – 2002. – 424 с. : іл.

19. Історія української культури / за заг. ред. І. Крип'якевича. – Видання четверте, стереотипне. – К. : Либідь, 2002. – 656 с.

20. Історія української культури : в 5 т. / ред. кол. : Б.Є. Патон (гол. ред.) [та ін.]. – К. : Наукова думка, 2000–2008.

Т. 2 : Українська культура XIII – першої половини XVII століть. – 2001. – 848 с. : іл.

Т. 3 : Українська культура другої половини XVII–XVIII століть. – 2003. – 1246 с. : іл.

21. Мартиненко Д. В. Доброчинність і меценатство у життєдіяльності українських просвітителів XV–XVI ст. / Д. В. Мартиненко // Педагогічні науки : зб. наук. пр. / ред. кол.: А.А.Сбруєва (голов. ред.) [та ін.]. – Суми : СумДПУ ім. А.С. Макаренка, 2008. – Ч. 3. – С. 124–133.

22. Ніколаєнко С. М. Теоретико-методологічні основи управління інноваційним розвитком системи освіти України : автореф. дис. … докт. пед. наук : 13.00.06 «Теорія і методика управління освітою» / С. М. Ніколаєнко. – К., 2009. – 46 с.

23. Перетятько О. В. Ідеї реформаторської педагогіки в діяльності приватних початкових та середніх шкіл Харківської губернії (1890–1917 рр.) : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / О. В. Перетятько. – Х., 2001. – 17 с.

24. Петровський В. В. Історія України. Неупереджений погляд. Факти. Міфи. Коментарі / В. В. Петровський, Л. О. Радченко, В. І. Семененко. – Вид. 2-ге, випр. та доп. – Х. : ВД «ШКОЛА», 2008. – 608 с. : іл.

25. Проект учреждения университета Батуринського 1760 г., писан для графа гетмана [К. Разумовского] Григорием Николаевичем Тепловым // Чтение в обществе истории и древностей российских. – 1863. – № 2. – С. 67–85.

26. Розвиток народної освіти і педагогічної думки на Україні (X – початок XX ст.) : нариси / ред. кол. : М. Д. Ярмаченко (відп. ред.) [та ін.]. – К. : Радянська школа, 1991. – 384 с.

27. Сбруєва А. А. Історія педагогіки у схемах, картах, діаграмах : навчальний посібник / А. А. Сбруєва, М. Ю. Рисіна. – Суми : СумДПУ, 2000. – 208 с.

28. Сіропolко С. Історія освіти в Україні / С. Сіропolко. – К. : Наукова думка, 2001. – 912 с.

29. Січинський В. Чужинці про Україну. Вибір з описів подорожів по Україні та інших писань чужинців про Україну за десять століть / В. Січинський. – 5-те видання. – Авгсбург, 1946. – 116 с.

30. Сухомлинська О. В. Історико-педагогічний процес : нові підходи да загальних проблем / О. В. Сухомлинська. – К. : А.П.Н., 2003. – 68 с.

31. Удовицька Т. А. Громадські і приватні вищі навчальні заклади в Україні (наприкінці XIX – на початку XX ст.) : автореф. дис. … канд. іст. наук : 07.00.01 «Історія України» / Т. А. Удовицька. – Х., 2002. – 18 с.

32. Усатенко Т. П. Українська національна школа : минуле і майбутнє. Українознавчий вимір / Т. П. Усатенко. – К. : Наукова думка, 2003. – 285 с.

33. Хижняк З. І. Києво-Могилянска академія. Суспільно-політичні й ідеологічні передумови виникнення вищої освіти на Україні / З. І. Хижняк. – К. : Товариство «Знання» України, 1991. – 80 с. – (Серія 1 «Час і суспільство», № 8).

34. Шевчук В. Освіта в козацькі часи / В. Шевчук // Віче. – 2001. – № 9 (114). – С. 88–103.

35. Шейко О. С. Традиція як фактор саморозвитку суспільства : автореф. дис. … канд. філос. наук : 09.00.03 «Соціальна філософія та філософія історії» / О. С. Шейко. – Запоріжжя, 2001. – 21 с.

Глава 6

О. Б. Кривонос, к.пед.н., доцент

ПЕДАГОГІЧНА ТВОРЧІСТЬ – ОСНОВА РОЗВИТКУ ЗДІБНОСТЕЙ І ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Питання підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів на рівні професійних умінь творчого характеру стоїть особливо гостро. Це обумовлено необхідністю виконання вимог Національної доктрини розвитку освіти щодо забезпечення умов для творчої самореалізації особистості студента; подолання суперечності між вимогами галузевих стандартів освіти щодо підготовки фахівця, здатного вирішувати складні професійні задачі діяльності і недостатньою розробкою науково-методичних основ системи його навчання; поглибленням міжнародних зв’язків, що призвело до розширення ринку праці, роботи значної кількості випускників ВНЗ за кордоном і, відповідно, зростанням вимог до якості їх підготовки.

Нові галузеві стандарти вищої освіти України передбачають освітні та кваліфікаційні вимоги до випускників вищих педагогічних навчальних закладів у вигляді переліку здатностей та умінь вирішувати задачі професійної діяльності [1].

Відомо, що праця вчителя завжди є творчістю з ряду взаємопов’язаних причин. По-перше, тому що неповторні і учні, і особистість учителя, по-друге, неповторні суб’єктивні і об’єктивні обставини організації педагогічного процесу, по-третє, неповторні життєві і виробничі ситуації, в яких учителю доводиться щоразу приймати

невідкладні рішення, а тому кожного разу необхідні нові підходи, нові прийоми і способи вирішення професійних завдань. Тому успішне розв'язання завдань навчання і виховання підростаючого покоління вирішальною мірою залежить від рівня сформованості професійних умінь педагога творчого характеру.

На основі аналізу наукових досліджень можна зробити висновок про сутність і змістову характеристику творчих умінь випускників вищих навчальних закладів. У науковій літературі поняття «творчі вміння» тлумачиться як:

- новий «сплав» знань, навичок, досвіду і творчих можливостей людини (Н. Кузьміна);
- властивість людини на основі знань та навичок успішно досягати свідомо поставленої мети діяльності в мінливих умовах її протікання (Є. Мілерян);
- володіння такою діяльністю, яку треба здійснювати не автоматично, а з творчим використанням знань і навичок (Л. Барабанщиков, С. Сисоєва, Л. Спірін, О. Щербаков);
- операції інтелектуальної власності з істотною ознакою узагальнень, внаслідок чого вони реалізуються у змінених і різноманітних ситуаціях (Г. Щукіна).

Основними властивостями творчих умінь є їх усвідомленість, узагальненість, гнучкість, що дає можливість індивіду швидко переключитися з одного способу дій на інший, що так важливо в професійній діяльності майбутнього педагога.

Уміння є найважливішим засобом успішної діяльності, показником професійної майстерності людини. Професійні уміння складають спеціальні знання та уміння, що залежать від роду діяльності [2].

Кожне уміння можна розглянути як певну кількість цілеспрямованих і взаємопов'язаних дій, що виконуються в логічній послідовності. У цьому розумінні кожне уміння має свій алгоритм. Проте, конкретні умови діяльності, особливо в нестандартних ситуаціях, обумовлюють творчий характер уміння, міру його успішності як евристичної дії спеціаліста. Професійно-творчі вміння у наукових дослідженнях визначаються як:

- реалізовані здібності, які є фактором створення нового в професійній діяльності (Г. Гущина);

– інтегрована багаторівнева професійно значима характеристика особистості, її професійної діяльності (У. Толипов);

– найважливіший показник професійної майстерності людини, засіб успішної і свідомої творчої діяльності (В. Дружиніна, В. Шадріков).

В основі професійних умінь лежить комплекс теоретичних знань в поєднанні з життєвим досвідом особистості. Узагальнені професійні вміння виступають як специфічна категорія внутрішніх і зовнішніх дій, що фундується на законах абстрактного мислення і полягає у виявленні загальних принципів у певних явищах, процесах, предметах, для подальшого використання цих принципів з переносом у нові ситуації, відповідно до поставлених завдань [3].

Узагальнивши психолого-педагогічні дослідження, зваживши вимоги галузевих стандартів освіти, врахувавши власний викладацький досвід, ми визначили професійно-творчі вміння майбутнього педагога як внутрішньо значиму, сформовану в діяльності здатність особистості до власної трансформації та інтеграції спеціальних теоретичних знань і навичок під час розв’язання нестандартних задач виховання і навчання.

Таким чином, можна розглядати професійно-творчі вміння як ядро фахової компетентності фахівця, прояв професійно-творчої самореалізації і творчого потенціалу особистості, нарешті, як засіб реалізації творчих здібностей та умову їх подальшого розвитку.

Плануючи зміни у фаховій підготовці майбутніх педагогів, шукаючи шляхи і засоби формування професійно-творчих умінь студентів, ми виходили з положень про те, що найефективніший результат професійної підготовки у вищому навчальному закладі, а саме максимально можливий рівень досягнення професійної компетентності у вигляді формування професійно-творчих умінь, можна отримати лише при організації пізнавально-творчої навчальної діяльності студентів.

Для того, щоб на психолого-педагогічній основі з’ясувати сутність і зміст професійно-творчих умінь майбутнього вчителя, способи їх формування, ми вважали за необхідне звернутись до виявлення сутності і специфіки більш загальної категорії – «творчість». Таким чином ми сподівалися знайти загальні теоретичні засади сформованого предмету дослідження.

У сучасному світі, де мінливість стала рисою не тільки наукового і технічного прогресу, але й способу життя людей, освіта, в тому числі професійна, зобов'язана як передавати новим поколінням раніше накопичені знання, так і готувати їх до вирішення проблем, з якими особистість і суспільство раніше ніколи не зустрічались [31, 4–5]. Як вважають багато дослідників із філософських проблем сучасної освіти, в ній і зараз має місце «переважування непродуктивного над продуктивним, автоматичного над творчим».

Таке становище в освіті не може задовольнити сучасне суспільство, де, по-перше, відбуваються все більш швидкими темпами якісні зміни у розвитку майже всіх галузей людської діяльності і, по-друге, з'явились такі проблеми, які ми не можемо розв'язати, спираючись тільки на культуру минулих епох. Тому одним з найважливіших завдань сучасної системи освіти є її перехід до евристичних, проблемних методів навчання і виховання, які забезпечують формування творчої, гуманістичної особистості [52, 87].

Методологічною парадигмою сучасної діяльності людини в будь-якій сфері, на думку сучасних філософів, має стати творчість. У реалізації цього завдання провідна роль належить освіті, навчанню, вихованню.

Сучасні дослідження в області творчості розкривають різні аспекти цього феномену – філософські, соціологічні, педагогічні, психологічні, теоретико-інформаційні та ін., що свідчить про неоднозначність, багатомірність, складність і актуальність проблеми творчості.

Філософи визначають творчість (від лат. create – творити, створювати) як форму людської діяльності, що породжує дещо якісно нове, чого раніше ніколи не було, і як здатність людини створювати із природного матеріалу нову реальність для задоволення різних суспільних «потреб» [53, 670]. А. Спіркін конкретизує: «Творчість – це духовна діяльність, результатом якої є створення оригінальних цінностей, встановлення нових, раніше невідомих фактів, властивостей і закономірностей матеріального світу і духовної культури» [47, 332–352]. Отже, творчість визначається результатом, тобто пов'язана з якістю кінцевих продуктів діяльності, при цьому, як відмічають дослідники-філософи, рівень творчості пропорційний оригінальності результату. Це положення стало частиною теоретичного підґрунтя у нашому дослідженні,

оскільки професійно-творчі вміння фахівця є одним із показників якості рівня підготовки спеціалістів (кінцевого продукту).

У 1959 році американський філософ, соціолог, психолог Еріх Фромм (1900-1980) дав таке визначення творчості: «Це здатність здивовуватись і пізнавати, вміння знаходити рішення в нестандартних ситуаціях, це спрямованість на відкриття нового і здатність до глибокого усвідомлення свого досвіду» [32, 351]. Ця концепція креативності підтримується багатьма сучасними психологами і педагогами (наприклад, А. Маслоу, К. Роджерсом). Виходячи з цього формулювання, критерієм творчості є не тільки якість результату, а процеси і характеристики, особливі якості і здібності, що стимулюють і забезпечують творчу продуктивність.

Таке тлумачення творчості також є предметом інтересу для нашого дослідження в аспекті становлення творчого потенціалу майбутнього фахівця.

За основу визначення творчості можуть братись різні фактори: предмет, результат, процес, суб'єкт, метод творчості. Проте в більшості визначень ідеться про творчість як процес створення нових особистісних і соціально-значущих цінностей.

Філософи розглядають поняття «творчість», насамперед, з позицій діяльнісного підходу: це діяльність людини, що творить нові об'єкти і якості, схеми поводження і спілкування, нові образи і знання. У різні епохи на перший план виходили різні аспекти творчості: об'єктивний, інформаційний, комунікативний, особистісний [46, 147].

Таким чином, філософське тлумачення діяльнісного підходу до процесу творчості має безпосереднє відношення до предмету нашого дослідження, оскільки тільки в пізнавально-творчій діяльності можуть бути сформовані професійно-творчі вміння майбутніх фахівців.

З кінця XIX ст. почали активно розроблятися психологічні аспекти творчості. Широке розповсюдження отримало трактування цього феномену як нестандартного рішення проблеми, при якому активізуються всі пізнавальні процеси. Увага вчених концентрується на надрах людської психіки, що таять величезні потенційні творчі можливості.

Дослідники-психологи підкреслюють діалектику зовнішніх імпульсів і внутрішніх мотивів суб'єкта творчої діяльності. Необхідність постійного вирішення суперечностей існування, невідповідність між наявною ситуацією та минулим досвідом веде до дисгармонії і пробуджує

особливий орієнтовно-дослідницький рефлекс «що таке?» (І. Павлов): «… цей рефлекс іде надзвичайно далеко, проявляючись, у кінці кінців, у вигляді тієї допитливості, яка складає науку, що дає і обіцяє нам найвищий і безмежний орієнтир в оточуючому світі» [33, 76]. Це стосується творчості і в повсякденному житті, професійній і навчальній діяльності. Запитання «що таке?», «де?», «як?», «для чого?» ми також використовували у дослідженні як один із евристичних прийомів для активізації мотиваційно-спонукальної діяльності студентів, наштовхування їх на шлях власного відкриття нових для себе професійних знань, формування вмінь (створення особистісного освітнього продукту).

У гуманістичній психології творчість розглядається як необхідна для повноцінного життя людини форма її існування (А. Бодальов, А. Маслоу, К. Роджерс та ін.). Такий підхід до творчості зумовлений тим, зазначає

А. Бодальов, що пошук сенсу життя невід'ємно пов'язаний з творчим відношенням людини до дійсності, необхідністю повної реалізації її потенційних можливостей. А як відомо, знаходження сенсу життя допомагає людині знайти своє місце в житті, самоствердитись і самореалізувати свої потенційні можливості [11, 19–23].

Психофізіологічні основи креативності як здатності до творчості підкреслює відомий вітчизняний вчений М. Амосов, визначаючи творчість як «створення в корі мозку нових моделей і фізичне їх втілення у вимові слів, а далі – в знаках і речах» [5, 56].

Дійсно, в основі будь-якої діяльності лежать дуже складні процеси, що відбуваються в головному мозку людини. Згідно даних сучасної біології, лише 3–5% з 15 мільярдів клітин головного мозку несуть на собі активне навантаження. Величезний потенціал природних можливостей у «середньостатистичної» людини так і залишається невикористаним. З цієї точки зору, психологи визнають геніальність не аномалією, а, навпаки, вищим ступенем прояву природних резервів людського розуму. Це положення підтверджує наше припущення про те, що кожний студент у процесі навчання здатний сформувати свої професійні вміння на достатньому (евристичному) та високому (творчому) рівнях.

На позиціях інтеграції свідомого і несвідомого у творчому процесі стояли вітчизняні психологи і філософи початку XX століття, автори періодичного збірника «Питання теорії і психології творчості». Ними була

поставлена задача сконструювати загальну теорію творчого мислення на основі тези про взаємодію інтуїтивного і дискурсивного. Так виникла робота російського інженера і психолога П. Енгельмейєра «Еврологія, або Всезагальна теорія творчості», в якій творча особистість представлена як сукупність трьох факторів: інтуїтивного, дискурсивного і активного [58].

Сучасні наукові дослідження підтверджують геніальні здогадки минулого. У сучасній нейрофізіологічній і нейропсихологічній літературі широке розповсюдження отримала теорія функціональної асиметрії мозку, яка відносить раціонально-логічні, когнітивні процеси до функцій домінантної (лівої) півкулі, а інтуїтивні, емоційні процеси – до функцій субдомінантної (правої) півкулі. Але не можна забувати, що обидві півкулі є частинами одного робочого органу, багаторічні дослідження доводять, що тільки інтеграція, взаємозв'язок обох півкуль забезпечує найбільшу продуктивність мисленнєвої діяльності, в тому числі і творчої [51, 189–192]. Теорія функціональної асиметрії мозку використана нами при розподілі професійних та професійно-творчих умінь на евристичні (творчі) та логічні, а також для теоретичного обгрунтування механізмів формування професійно-творчих умінь студентів.

У зарубіжній психології можна виділити наступні напрямки вивчення творчості. По-перше, творчість може вивчатись за її продуктом (Ж. Тейлор) [63, 134–139], а точніше: за кількістю, якістю і значенням. По-друге, творчість розглядається як здібність людини відмовитись від стереотипних способів мислення (Дж. Гілфорд, Е.Торранс) [60, 281–287]; [64]. По-третє, деякими дослідниками творчість пов'язується із особистісними рисами (А. Маслоу, К. Роджерс) [27]; [28]; [39].

А. Матюшкін [110], З. Калмикова [14, 10–38], Д. Богоявленська [10] розуміють творчість як вихід за межі уже наявних знань.

Усі розглянуті положення мають безпосереднє відношення до предмету нашого дослідження, оскільки при дидактичному забезпеченні процесу формування професійно-творчих умінь як кінцевого продукту пізнавально-творчої діяльності студентів, ми спиралися на їхні творчі здібності як особистісні риси, що включають і здібності до нестандартного мислення, і здатність використовувати наявні знання в нетрадиційних (екстремальних) ситуаціях.

Важливі аспекти проблеми творчості, пізнавально-творчої діяльності відображені у працях відомих педагогів: Ш. Амонашвілі, Ю. Бабанського, В. Давидова, Ю. Кулюткіна, М. Лазарєва, І. Лернера, В. Лозової, С. Сисоєвої, М.Скаткіна, В. Сухомлинського, Г. Щукіної та ін.

Так, видатний педагог В. Сухомлинський вперше виявляє таку особливість творчості як важливу рису людського потенціалу: «Творчість є діяльністю, в яку людина вкладає немовби частину своєї душі, і чим більше вона вкладає, тим багатшою стає її душа. Процес творчості характерний тим, що творець самою працею своєю і її наслідками справляє величезний вплив на тих, хто поряд з ним. Одухотворення й натхнення однієї особистості породжує одухотворення й натхнення в душах інших людей. Творчість – це незримі ниточки, які об'єднують серця. Якщо ви хочете, щоб людина благотворно впливала на людину, утверджуйте в духовному житті колективу й особистості творчість» [49].

Видатний педагог таким чином підкреслює фундаментальну закономірність. Ця закономірність полягає в розумінні творчості як діяльності, спрямованої на вибудовування власної особистості й одночасно на трансформацію зовнішніх процесів, внесення в них змін, що надають їм іншого, нового сенсу. Тобто, на думку В. Сухомлинського, педагогічні особливості впливу самого процесу творчості як діяльності зумовлює як самозбагачення творчої особистості, так і взаємозбагачення людей. Цю важливу думку видатного педагога ми враховували при виборі форм (колективних, групових, індивідуальних) організації пізнавально-творчої діяльності студентів, які б забезпечили розвиток їх професійно-творчих умінь.

С. Сисоєва відмічає, що метою і результатом педагогічної творчості є творчий розвиток учнів, який передбачає поступове формування в них здатності до творчості, яка є тією інтегральною якістю особистості, що об'єднує спрямованість і мотиви, характерологічні якості особистості, творчі вміння і психічні процеси, які забезпечують людині успіх у процесі творчості. Автор акцентує увагу, що особливість будь-якого творчого процесу – процесу, в результаті якого створюється якісно нове, – полягає в тому, що не тільки людина-творець впливає на результат власної творчості, а й сам предмет творчості сприяє подальшому творчому розвитку людини [42, 17–19]. Ми повністю згодні з автором, оскільки вважаємо, що сформовані у дослідженні професійно-творчі вміння студентів сприяють їх подальшій творчій самореалізації у педагогічній діяльності.

Як відмічає М. Лазарєв, якщо творчість є найважливішою формою людської діяльності, то, звичайно, вона повинна вирішувати життєво важливі протиріччя, які найчастіше оформляються у вигляді конкретних проблем в умовах творчої ситуації. Формулювання такої задачі, прогнозування шляхів і способів її вирішення, перевірка правильності одержаних результатів і складає конкретну змістовну сутність творчості взагалі і педагогічної зокрема [20, 9].

В. Андреєв також визначає творчість як один із видів людської діяльності, спрямованої на вирішення протиріччя (розв'язання творчого завдання), для якої необхідні об'єктивні (соціальні, матеріальні) і суб'єктивні особистісні умови (знання, вміння, позитивні мотивації, творчі здібності), а результат якої має новизну і оригінальність, особистісну та соціальну значимість, а також прогресивність. При цьому вирішальну роль у розумінні творчості відіграє творче мислення і творча діяльність особистості [6].

С. Сисоєва вважає, що в процесі творчості в різних видах активності людини зберігається її творча сутність: пошуково-перетворююча спрямованість [44].

Ми брали за основу ці положення при організації пізнавально-творчої діяльності студентів у процесі формування їх професійно-творчих умінь розв'язувати евристичні і творчі задачі майбутньої педагогічної діяльності.

Специфіка педагогічної творчості полягає, перш за все, в тому, як помітив М. Поташник, що об'єктом і підсумком її є творення особистості [38, 7], у нашому дослідженні – творчої особистості майбутнього спеціаліста.

Важливою особливістю педагогічної творчості є і те, що це, як правило, завжди співтворчість. Вона пов'язана прямо чи опосередковано з творчістю всього викладацького колективу, студентів, виявляється у спільній творчості таких «пар», як: викладач – студент, викладач – група, викладач – викладач та ін. Творчість, на думку М. Лазарєва, є неодмінною умовою педагогічного процесу і об'єктивною професійною необхідністю в діяльності викладача і студентів. Творчість стає основною характеристикою навчання і виховання [20, 10].

М. Нікандров теж відзначає, що «… справжній педагогічний процес виникає в той момент, коли створюється ситуація педагогічної взаємодії і ситуація педагогічного перетворення людини» [15].

Педагоги й психологи вказують на неповторність творчої діяльності кожної особистості, а творчість розглядають не тільки як створення нового, але, головне, як найважливіший механізм розвитку самого творця. Новизна процесу і його результату при цьому не обов'язково носять об'єктивний характер, вона може бути цілковито суб'єктивною (тобто новою тільки для одного). Але це не знижує значення творчого акту для прискорення розвитку його суб'єктів. Основним продуктом творчої роботи особистості (вчителя, викладача, студента) є створення нового, що існує не за межами особистості, а в ній самій: нових ціннісних мотивів діяльності, нових здібностей та вмінь, вольових та моральних якостей [20, 11].

Л. Виготський дає визначення творчості як діяльності, в результаті якої створюється щось нове, незалежно від того, чи буде це створення якогось предмету зовнішнього світу, чи побудова розуму, чи почуття, що живе і виявляється тільки в самій людині [12].

К. Абульханова-Славська, А. Брушлинський, А. Матюшкін та ін. вважають, що з допомогою суб'єктивних відкриттів відбувається справжнє засвоєння і усвідомлення особистістю інформації, створення особистісно нового продукту.

На думку Н. Кузьміної, розгляд питання про умови виникнення акту професійної творчості має індивідуальний аспект для кожного спеціаліста зокрема, оскільки найбільш прийнятним критерієм в оцінці професійної дії є її автоматизованість чи неавтоматизованість [18, 65]. Не тільки генії і таланти здібні до творчості, але й звичайні, так звані «середньостатистичні» люди.

Враховуючи це положення, О. Полякова відмічає, що кожна професійна дія студента, яка становить собою новизну для її виконавця, іншими словами, неавтоматизований професійний акт є дією творчою, оскільки забезпечує формування певного досвіду для її автора, формує інструментарій для його професійної майстерності. За цим критерієм можливим стає вивчення індивідуального творчого зростання кожного фахівця [35, 15]. До такого ж висновку приходить і дослідник Г. Куценко [19, 15]. Спираючись на це положення педагогів та психологів,

ми прийшли до висновку, що кожний новий для студента неавтоматизований акт діяльності в процесі формування його професійних умінь є актом творчим, оскільки представляє новизну для його виконавця, забезпечує формування його майбутньої професійної майстерності.

Таким чином, можна стверджувати, що період підготовки студентів до майбутньої професійної діяльності є найбільш продуктивним для оволодіння ними стратегіями власного розвитку майбутньої творчості, зокрема в галузі вивчення процесу появи автоматизованих компонентів професійної діяльності і їх усвідомленого відокремлення від креативних дій.

Проблема навчання творчості, на думку багатьох вчених, може бути вирішена педагогічною наукою лише в тому випадку, коли в центрі уваги поставити не тільки результативність, але й перебіг творчого процесу, його механізми, етапи, особливості, умови оптимізації та інші характеристики. Обов'язковою умовою вивчення творчого процесу слід вважати також вихід на особистісний рівень, оскільки саме особистість є носієм, суб'єктом творчості. Це значить, що проблема формування творчого потенціалу людини потребує виділення особливої якості, що інтегрує в собі риси особистості і здійснюваної нею творчої діяльності [37].

Такою комплексною особистісно-процесуальною характеристикою вважають творчу активність, вивчення суті, структури, умов і шляхів формування якої надає найширші можливості для зміцнення і реалізації резервів людської творчості.

Дослідник Т. Темерівська відзначає, що розвиток феномена «активність» у теорії та практиці освіти має складний шлях: від активності у догматично-репродуктивній діяльності до пошуково-творчої активності. Різні підходи до дослідження структури особистості зумовили відповідно два підходи до розробки проблеми активності як психолого-педагогічної категорії, а саме: діяльнісний та особистісний. У першому охарактеризовано активність у контексті діяльності, а в другому – активність як якість особистості. Вони свідчать про природу самого явища як складної інтегративної, багаторівневої властивості суб'єкта діяльності. Охарактеризовано два види прояву активності: зовнішня (моторна) та внутрішня (розумова). Прояв активності у процесі пізнання і навчання є пізнавальною і навчальною активністю [50, 7].

Філософський підхід до проблеми творчої активності базується на розумінні її як «певного прояву цілісності людини в контексті її соціально значимої діяльності» [55, 8].

У психології творча активність розглядається як показник активності суб'єкта (особистості або окремої групи), його ініціативності у проявленні певних здібностей. Так, Д. Богоявленська аналізує інтелектуальну активність, основними компонентами якої виступають когнітивні, загальні розумові здібності і особистісні, мотиваційні компоненти розумової діяльності [10].

Важливим є положення, сформульоване на основі узагальнення відомих концепцій Т. Шамовою про те, що «творча активність є більш-менш сталим утворенням у структурі особистості, що виступає не як окрема риса особистості, а як її інтегративна якість, до комплексу якої входять емоційні, інтелектуальні, характерологічні якості. Саме ці якості надають людині можливість працювати на рівні творчості у будь-якому виді людської діяльності» [54].

До критеріїв творчої активності, які аргументовано визначаються дослідником, належать: співвідношення діяльності (зовнішня сторона) та самодіяльності (внутрішні мотиви); співвідношення дисципліни (як відповідальності) та ініціативи (як самостійності); співвідношення репродуктивної та продуктивної сторін діяльності (наявність творчих елементів та рівень їх прояву); пристосування до існуючих обставин та створення власних творчих ситуацій; ситуативність (несталість) та стабільність (сталість) виявлення творчої активності.

Дослідник Т. Балобанова в світлі сучасних наукових уявлень теж розглядає творчу активність особистості як рушійну силу творчої діяльності, що характеризує суб'єкт у момент діяльності [9, 6].

В основу теоретичних міркувань багатьох дослідників, які вивчали рівні розвитку пізнавальної активності у тій чи іншій модифікації, ліг підхід А. Лазурського [21]. За його визначенням існує три рівні пізнавальної активності: низький, середній, вищий. Низький рівень характеризується тим, що середовище підкоряє собі особистість, пригнічує її більш чи менш розвинуті здібності і формує людину недостатньо пристосовану до його умов. Середній – зростаючою здатністю особистості протистояти середовищу, орієнтуватися у ньому так, як це відповідає його інтересам і

нахилам. Для вищого рівня характерною ознакою є творчість особистості у будь-якій сфері її прояву, що не вдовольняється пристосуванням до існуючого, а прагне внести щось своє, нове, оригінальне, впливати на середовище, пристосовувати його до себе.

У педагогіці провідні вчені В. Лозова, Г. Троцко відносять пізнавально-творчу активність до одного з основних принципів навчання учнів, що забезпечує успіх цього процесу [25, 231]. В. Лозова переконливо визначає активність як психічний стан, рису людини в пізнанні, вирізняє потенційну та реалізовану активність. Автор виділяє рівні реалізованої активності: виконавча, реконструктивна та творча [24].

За ознакою ставлення особистості до характеру діяльності Д. Богоявленська окреслює такі рівні пізнавальної активності: репродуктивний (інертний, пасивний), евристичний (прагнення учнів до вдосконалення діяльності, готовність до нового пошуку дій) та креативний (ініціативність у постановці завдань, прагнення виявити причинні зв’язки і залежності, вміння переходити до теоретичних узагальнень) [10].

У дослідженні процесу формування професійно-творчих умінь студентів педагогічного університету ми ставили за мету використати інноваційні дидактичні можливості модифікованого варіанту евристично-модульної технології навчання для організації пізнавально-творчої діяльності на евристичному та креативному рівнях активності.

Дотримання принципу активності, творчості учнів у педагогічному процесі, на думку О. Степанова та М. Фіцули, сприяє формуванню свідомих, активних, самостійних і творчих людей [48, 278].

Таким чином, можна зробити висновок, що творча активність – це провідна інтегрована якість творчої особистості студента і водночас його творчої діяльності. Творча активність, як зазначає М. Лазарєв, включає в себе весь комплекс творчих здібностей і складну структуру творчої мотивації [20, 19]. Дане положення ми враховували на всіх етапах досліджуваної нами евристично-модульної технології в процесі формування професійно-творчих умінь студентів, використовуючи різноманітні евристичні прийоми з метою активізації пізнавально-творчої діяльності майбутніх учителів.

У дослідженні нас цікавило також те, як визначені етапи творчості, в тому числі педагогічної.

А. Маслоу виділяє дві фази творчості. Первинна фаза – імпровізаційна – характеризується натхненням, інтенсивним інтересом (тобто активною діяльністю правої півкулі). Вторинна фаза – розробка або розвиток вихідного натхнення, ідей, що виникли в момент первинної фази – потребує значних, тривалих зусиль (у тому числі логічно-міркувальних, тобто «лівопівкульових») [27].

Аналогічне розчленування творчого процесу на несвідомі і свідомі стадії спостерігається і в роботах інших дослідників. Так, П. Енгельмейєр представив творчий процес як послідовність трьох актів: 1) акт інтуїції і бажання, зародження замислу; 2) акт знань і розміркувань, створення схем або планів; 3) акт уміння, конструктивне виконання [58].

Наведені концепції визнаються і сучасними вченими і є важливими для побудови у нашому дослідженні конкретної технології формування професійно-творчих умінь у навчальному процесі.

Сучасний психолог В. Левін вважає, що творчий акт дорослої людини складається із наступних етапів: 1) усвідомлення замислу, передбачення результатів творчості; 2) передбачення шляхів реалізації замислу; 3) маніпулювання в думках образами, елементами, варіантами; 4) технічне здійснення, реалізація ідей, версій; 5) оцінка знайдених рішень, варіантів, співвідношення їх із замислом, критика і відбір [22].

С. Щенникова, спираючись на концепції творчої діяльності, (В. Кан-Калик, А. Матюшкін, Н. Нікандров, Б. Теплов та ін.) виділяє наступні її компоненти: пізнавальна мотивація як домінуючий мотив діяльності; дослідницька творча активність, що виражається у виявленні нового, в постановці і вирішенні проблем; можливості прогнозувати і передбачати; здібності до створення ідеальних еталонів, що забезпечують високі естетичні, моральні та інтелектуальні оцінки [56, 7].

В основі педагогічної творчості, як і будь-якої іншої діяльності, лежить виявлене (або очевидне) істотне протиріччя між відомим і невідомим, зрозумілим і незрозумілим.

Ми виходили з того, що в процесі навчання у студентів формуються творчі вміння, або (як їх називає І. Лернер) риси творчої діяльності: 1) самостійне перенесення засвоєних раніше знань та умінь у нову ситуацію; 2) самостійне бачення проблеми у звичайній, знайомій ситуації; 3) бачення структури об’єкту; 4) бачення нової функції знайомого об’єкту;

5) бачення альтернатив; 6) комбінування раніше відомих способів діяльності у новий [23].

Багато дослідників єдині в тому, що сам процес педагогічної творчості у кінцевому рахунку зводиться до вирішення постійно виникаючих (на базі виявлених протиріч) педагогічних задач [17, 54].

Про значення творчих задач і проблем у навчанні на вирішення життєво важливих проблем учнів ведуть мову і зарубіжні психологи та педагоги (B. Cramond, C. Martin, E. Shaw) [61, 141–155].

Творчі педагогічні задачі можуть вирішуватись різними способами: за допомогою переформулювання і застосування спеціальних засобів шляхом алгоритмізації або евристичним шляхом за допомогою професійної інтуїції. Типове розв'язання творчого завдання, за поглядами М. Лазарєва, може включати такі основні етапи: 1) чітке бачення й усвідомлення професійної проблеми, перехід її в конкретну задачу; 2) аналіз вихідних даних, який допоможе визначити точність педагогічного рішення; 3) формування професійного задуму, мисленнєвого перебору аналогів і варіантів, висування гіпотези (плану дії з прогнозом результатів); 4) матеріалізація задуму, гіпотези, плану дій з уточненням усіх деталей цього плану; 5) підведення висновків, критика, оцінка результатів творчої діяльності [20, 12].

Я. Пономарьов зробив висновок, що творчий процес – це результат взаємодії різних рівнів інтелектуальної діяльності. Автор висловив думку про фазове уявлення творчості, яка включає здатність до самостійних дій (ініціатив). Фазами творчого процесу є: а) логічний аналіз, у процесі якого для розв'язання проблеми особистість використовує набуті знання, але безрезультатно – пошукова домінанта зростає; б) фази інтуїтивного рішення, розв'язання, але людина не усвідомлює його і не може пояснити; в) вербалізація інтуїтивного розв'язання – фаза, коли виконавець прагне описати способи розв'язання проблеми, отже, усвідомлює її суть; д) формалізація знайденого вирішення, в процесі якої обирається принцип розв'язання поставленої проблеми [36].

В. Кан-Калік та Н. Нікандров визначають свою послідовність етапів творчого процесу: 1) виникнення задумки, спрямованої на розв'язання задачі; 2) розробка задумки; 3) втілення задумки в діяльність; 4) аналіз і оцінки результатів творчості [74].

У цілому творча діяльність, як і будь-яка інша, може бути представлена трьома складними функціональними частинами, які, в свою чергу, складаються з декількох компонентів [43], що відображено на рис. 1.

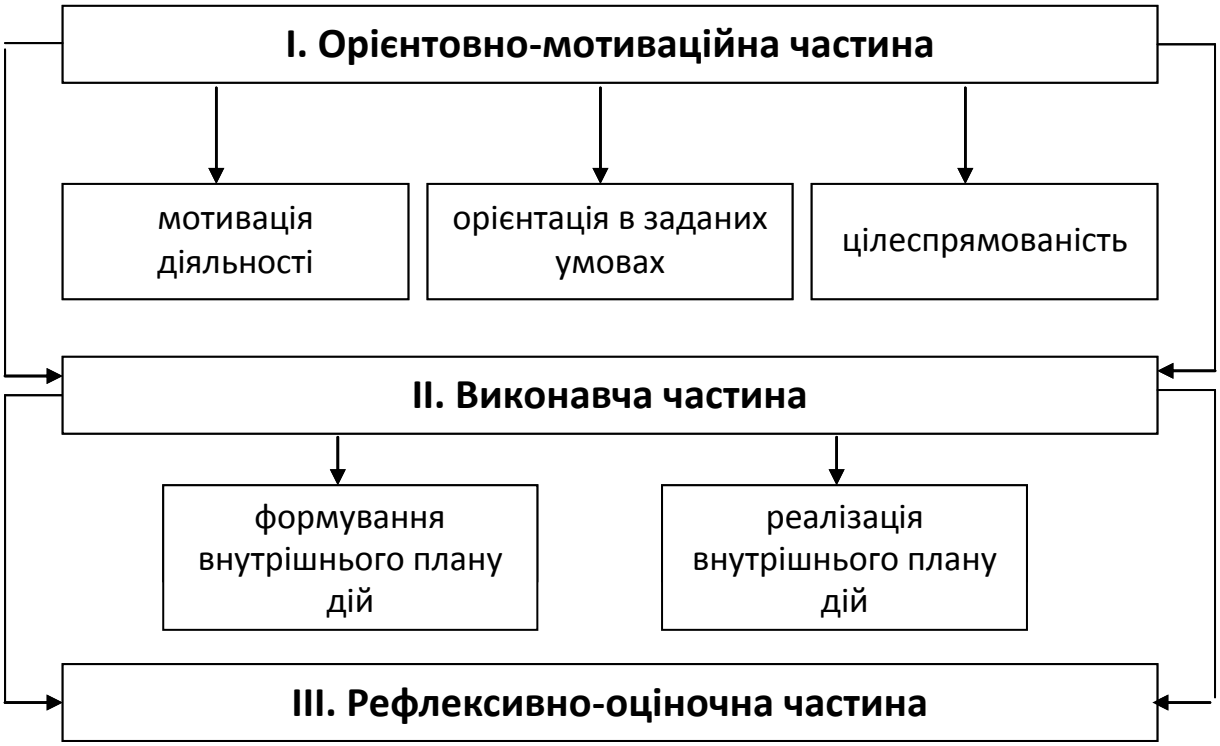


Рис. 1. Структура творчої діяльності

Вказана послідовність творчої діяльності слугує теоретичним підґрунтям при розробці етапів евристично-модульної технології навчання як головного чинника досліджуваного нами процесу формування професійно-творчих умінь студентів. Таким чином, аналіз теорії творчості в історичному плані, огляд філософських, психологічних та педагогічних поглядів на проблему творчості, творчої діяльності, творчої активності, а також дані сучасних наукових досліджень дозволяють зробити ряд узагальнень, які мають першочергове значення для нашого дослідження.

Творчість як синтез різних форм діяльності з метою створення нових якостей матеріального і духовного буття є родовою рисою людини. Тобто здатність до творчості в тій чи іншій мірі притаманна кожній особистості.

Творчість постає не тільки як результат діяльності, але і як сам процес створення нового, соціально та особистісно значущого продукту.

Творча спрямованість особистості припускає наявність як несвідомих (інтуїція, уява, фантазія, натхнення, імпровізація), так і свідомих (логічно-розміркованих) елементів мислення, тобто потрібен комплексний підхід до формування і розвитку творчих умінь студентів.

Творча діяльність, з урахуванням предмету нашого дослідження, розглядається не як створення чогось принципово нового, а як суб'єктивне створення і відкриття студентом особистісно нового.

Особливою інтегративною якістю особистості, що характеризує її творчий потенціал, є творча активність, яка дає можливість людині працювати на рівні творчості у будь-якому виді творчої діяльності.

Творча діяльність може бути представлена трьома складними функціональними частинами, які, в свою чергу, складаються з декількох компонентів: 1) орієнтовно-мотиваційна частина (мотивація діяльності, орієнтація в заданих умовах, цілеспрямованість); 2) виконавча частина (формування внутрішнього плану дій і його реалізація); 3) рефлексивно-оцінювальна частина.

Вказані концепції та положення послужили теоретичним Вказана послідовність творчої діяльності слугує теоретичним підґрунтям при розробці етапів евристично-модульної технології навчання як головного при визначенні модифікованого варіанту евристично-модульної технології як провідного чинника формування професійно-творчих умінь майбутніх педагогів.

Враховуючи, що творча активність виступає ядром, інтегративним показником розвитку творчого потенціалу особистості, дає можливість людині працювати на рівні творчості, що має принципове значення у нашому дослідженні, ми звернулися до структурного аналізу цієї категорії і взяли якості, що найбільш яскраво характеризують особистість суб'єкта творчого процесу.

Перш за все, це творчі здібності – головний показник творчої особистості, ядро, фундамент, резерв, передумова здійснення творчої діяльності.

В історії філософії існували різні підходи до проблеми творчих здібностей. Вперше поняття «здібності» ввів у науку Платон. Він вважав, що людина народжується уже з готовими здібностями і в подальшому житті змінити їх не може [34]. По-іншому розглядали здібності філософи середньовіччя. Ф. Бекон висунув прогресивне положення про те, що здібності можна виховати [8, 670].

У вітчизняній і зарубіжній психології поняття «творчі здібності» визначається як готовність особистості до творчої самореалізації

(В. Воробйов, Д. Гілфорд, Г. Глотова, А. Пономарьов та ін), як індивідуально-психологічні особливості особистості, які є умовою успішного виконання будь-якої продуктивної діяльності.

Французький психолог А. Біне вважав наявність і ступінь розвитку здібностей основою виховання і навчання і, у відповідності з цими поглядами, ввів систему тестових випробувань учнів у широку педагогічну практику. Серед багатьох сучасних зарубіжних психологів і педагогів немає єдності в розумінні проблеми здібностей. Одні визнають здібності вродженими. Вважають, що виховання і середовище можуть тільки прискорити або сповільнити те, що у людини є від народження. Не менш переконлива інша точка зору: здібності – результат середовища і виховання, вони формуються в процесі життя.

Чеський педагог-гуманіст Я. Коменський ввів у науку термін «дидактика», під яким розумів «мистецтво всіх навчати всьому», стверджуючи, що це можливо і необхідно. М. Станків вважає, що здібності – це не тільки те, чим володіє молода людина в даний час, але і те, що свідчить про можливості набуття знань, умінь і навичок у подальшому. Нам близька ця точка зору, оскільки ми протягом багатьох років спостерігали, як у навчальній діяльності динамічно розвиваються творчі здібності та уміння особистості, досліджували процес формування професійно-творчих умінь студентів у навчальній діяльності, фундаментом для яких є професійно-творчі здібності. З професійними уміннями, як відомо, не народжуються, їх необхідно формувати в професійній освіті.

У наукових працях Д. Богоявленської, В. Дружиніна, М. Левитова, А. Матюшкіна, К. Платонова, С. Рубінштейна, М. Станкіна, Б. Теплова, В. Шадрікова розкриті сутність виявлення й розвитку творчих здібностей особистості, в тому числі, у працях В. Андреєва, В. Загвязинського, В. Кан-Калика, Н. Яковлевої та ін. досліджена специфіка становлення творчих проявів особистості в системі професійної підготовки і наступної професійної діяльності.

Так, на думку В. Сластьоніна, існують чотири фактори, що впливають на формування здібностей: задатки, виховання, середовище та особистісне прагнення до самовдосконалення [45].

А. Хуторський підкреслює, що навчання як продуктивний процес передбачає наявність в учнів творчих здібностей. Під творчими здібностями,

на його думку, розуміються комплексні можливості учня в здійсненні діяльності та дій, спрямованих на створення ним нових освітніх продуктів.

При аналізі психолого-педагогічної літератури цікавою є точка зору В. Йоффе, який вважає, що для формування здібностей особистості великого значення треба надавати не спеціальному, а загальному розвитку особистості. На його думку, саме такий розвиток пов'язаний з формуванням творчих здібностей. Цю точку зору можна розповсюдити і на навчання, і тоді ми, на відміну від формального збагачення знаннями, отримаємо формування творчих здібностей до засвоєння та, відповідно, творче оволодіння знаннями, уміннями, навичками, якщо учень не просто «бере» те, що йому дають, а у відповідності з будь-якою задачею опрацьовує, усвідомлює навчальний матеріал, шукає та привносить у нього своєрідний індивідуальний зміст [13, 423–430].

Досліджуючи природу творчості, вчені запропонували назвати здібність, що відповідає творчій діяльності, креативністю. Креативність – це інтегративна здібність, що включає в себе систему взаємопов'язаних здібностей – елементів, які забезпечують умови створення учнем творчого продукту [53, 185]. Наприклад, креативними здібностями, зокрема, є: емоційно-образні якості – натхнення, емоційне піднесення у творчих ситуаціях, образність, асоціативність, уява, фантазія, почуття новизни, незвичайного, чутливість до протиріч, схильність до творчого сумніву, здібність відчувати внутрішню боротьбу, здібність до емпатії; ініціативність, винахідливість, кмітливість, готовність до придумування, нестандартність, самобутність; здібність до генерації ідей, їх продукування як індивідуально, так і в комунікації з людьми; уміння бачити знайоме в незнайомому і навпаки; подолання стереотипів, здібність до виходу в іншу площину чи простір при вирішенні проблеми; уміння вести діалог з об'єктом, що вивчається, вибирати методи пізнання, адекватні об'єкту; уміння визначати структуру і будову, знаходити функції і зв'язки об'єкта зі спорідненими об'єктами, прогнозувати зміни об'єкту, динаміку його росту чи розвитку; прогностичність, формулювання гіпотез, конструювання версій, закономірностей; володіння евристичними процедурами: інтуїція, інсайт, медитація; незалежність, схильність до ризику [53, 185]. Частина перелічених автором креативних здібностей була використана нами у дослідженні при здійсненні класифікації професійно-творчих умінь

майбутніх педагогів і їх характеристики з позицій формування і розвитку наявних професійно значимих творчих здібностей.

У дослідженні ми спиралися також на роботи В. Андрєєва, який визначає творчі здібності особистості як синтез властивостей і особливостей особистості, які характеризують ступінь їх відповідності вимогам певного виду навчально-творчої діяльності і обумовлюють рівень її результативності [6].

Автор запропонував карту творчих здібностей особистості, в якій систематизовані якості, які відображають інтегральну характеристику великого кола здібностей. Зокрема: 1) мотиваційно-творча активність і спрямованість особистості; 2) інтелектуально-логічні здібності особистості; 3) інтелектуально-евристичні, інтуїтивні здібності; 4) світоглядні властивості (якості) особистості, які забезпечують успіх у навчально-творчій діяльності; 5) моральні властивості (якості); 6) естетичні властивості (якості); 7) комунікативно-творчі здібності; 8) здібності до самоуправління особистості; 9) індивідуальні особливості особистості.

Д. Алфімовим розроблена модель творчої особистості, яка включає 42 параметри, що утворюють: психологічний аспект; пізнавальний аспект; інтелектуально-творчі якості; мотиваційний аспект і аспект відносин.

С. Сисоєва вводить поняття «творчі можливості» особистості і розглядає їх як підструктуру в цілісній структурі особистості, яка виступає як структурована цілісність спрямованості на творчу діяльність, характерологічних особливостей особистості, творчих умінь та індивідуальних особливостей психічних процесів, які сприяють успіху у творчій діяльності. За рахунок творчих можливостей людина значною мірою здатна діяти як творчо активний суб’єкт в оточуючому середовищі [42].

В. Сластьонін показує, що головну роль у розвитку творчих здібностей педагога відіграє його професійна діяльність і прагнення до самовдосконалення. Розвиток здібностей безпосередньо пов’язаний із професійними уміннями і навичками, якими повинен володіти кожний фахівець. Автор дає визначення здібностей через «уміння», що не зводить, на його думку, здібності до умінь, а тільки відображає досягнутий реальний рівень прояву даних здібностей [45].

Дослідник Т. Мишковська на підставі аналізу професіограм і освітньо-професійних програм також виділяє наступні компоненти та

відповідні творчі уміння педагогічної діяльності: а) комунікативні; б) організаторські; в) орієнтаційно-прогностичні; г) конструктивно-проектувальні; д) інформаційно-пояснювальні; е) комунікативно-стимулюючі; ж) аналітико-оцінювальні; з) дослідницько-творчі.

Проаналізувавши кваліфікаційні вимоги освітньо-кваліфікаційних характеристик та освітньо-професійних програм галузевих стандартів до професійних умінь педагогів, ми дійшли висновку, що ці уміння в значній мірі збігаються зі структурою педагогічних здібностей та умінь і вимагають для їх формування певної пізнавально-творчої діяльності. Цю закономірність ми використали при об'єднанні професійно-творчих умінь майбутніх учителів у певні блоки.

У представленій Е. Манушиним доповіді у Москві на Міжнародному конгресі ЮНЕСКО «Освіта та інформатика» серед основних здібностей людини, які, відповідно до сучасних уявлень, складають творчий потенціал особистості, виділяються наступні:

1. Системне наукове мислення, яке дозволяє людині при розгляді деякої проблеми чи явища виділяти не тільки її найбільш важливі складові частини, але також виявляти їх взаємозв'язки і взаємообумовленість.

2. Конструктивне образне мислення, яке створює у людини високе емоційне піднесення, необхідне для внутрішньої психологічної підтримки творчого процесу, що вимагає значних вольових зусиль.

3. Розвинуте уявлення, яке дозволяє представити можливі варіанти майбутнього розвитку тих чи інших процесів або явищ на підставі їх деяких уже виявлених властивостей і тенденцій.

4. Просторове мислення, що забезпечує адекватне сприйняття різноманітних просторових форм оточуючого світу, осягнення понять багатомірності фізичної реальності.

5. Асоціативне мислення та розвинена інтуїція, які дозволяють людині зрозуміти взаємозв'язок і взаємовплив деяких, здавалося б, далеких один від одного явищ, і на цій основі виявляти нові закономірності розвитку природи і суспільства.

6. Міцна пам'ять, особливо на нові поняття і образи, яка є фундаментом багатьох творчих процесів, особливо в науковій діяльності і вивченні мов.

7. Варіативність мислення, його незакомплексованість, тобто здібність вийти за рамки звичних, стійких уявлень, відчуття нового.

8. Якісна лінгвістична підготовка і володіння мовою (або мовами), яка в найбільшій мірі сприяє розвитку творчих здібностей людини [26].

У процесі дослідження ми зважили, що всі перелічені якості, які складають творчий потенціал особистості, повинні розвиватись у процесі активної пізнавально-творчої діяльності майбутніх педагогів.

Мета процесу творчого саморозвитку особистості, як відмічає І. Шаршов, – не просто в актуалізації творчого потенціалу, а й у творчій самореалізації, в тому числі і в професійній діяльності. Творчість є не результатом, а способом процесу творчого саморозвитку особистості. Для цього необхідний певний рівень розвитку творчих здібностей, тому процес саморозвитку творчих здібностей є складовою частиною процесу творчого становлення особистості.

Одна із зарубіжних методик розвитку творчих здібностей, розроблена Р. Крачфілдом, передбачає розвиток креативного мислення. Основне положення методики Р. Крачфілда в тому, що творчі здібності можуть бути розвинуті в процесі вирішення творчих задач.

Цікавою є також методика Е. Пола Торранса, який пропонує цілу поетапну систему розвитку творчого мислення. Від швидкого вибору гіпотези із запропонованої для вирішення задачі, через вибір найвірогідніших обставин, які могли привести до певної ситуації, представленої на запропонованій картинці до переліку різних способів використання запропонованих предметів (речей). Е. Торранс вважає, що достатньо звільнити мислення від постійно заданих дійсністю рамок, і людина буде не шаблонно, а творчо мислити [64].

З точки зору предмету нашого дослідження – процесу формування професійно-творчих умінь студентів − нас зацікавили дослідження американського психолога Е. Боно [65], який розробив певний набір прийомів, що спонукають до розвитку творчого мислення. Оволодіння цими прийомами відбувається в процесі своєрідної гри. До цих прийомів відносяться: «функціональний аналіз» (ФА), «структурний аналіз» (СА). Наприклад, студенту пропонується провести СА і ФА якогось предмету чи явища. Студент, здійснивши аналіз, повинен назвати якомога більше способів використання даного предмету, його функцій, складових частин, і ця різноманітність повинна бути оригінальною. Наступним прийомом є «оцінка всіх факторів» (ОВФ) у даній запропонованій ситуації. Далі

визначаються «цілі, задачі, наміри» (ЦЗН), що привели до даної ситуації і визначають її розвиток, «позитивне, негативне, цікаве» (ПНЦ) в даній ситуації. Щоб успішно оволодіти цим прийомом, студент повинен використати: СА і ФА; «точки зору» (ТЗ) різних осіб на дану ситуацію, на події, що до неї привели і, ті, що прослідують за нею; «наслідки і результати» (НР), до яких привела дана ситуація, дана подія; «альтернативи, можливості, висновки» (АМВ) із даної події, ситуації.

Використання кожного прийому передбачає велику варіативність відповідей, їх різноманітність і оригінальність. Оволодіння всіма прийомами найбільш успішно відбувається в ігровій обстановці в групі. Подібні прийоми використовувались нами у дослідженні процесу формування професійно-творчих умінь майбутніх учителів при вивченні базової дисципліни «Педагогіка».

Н. Костенко, досліджуючи педагогічні умови професійно-творчого саморозвитку майбутнього вчителя в просторі професійно-творчого саморозвитку особистості, виділяє чотири стадії розвитку інтелекту та творчих здібностей. Першою стадією є взаємодоповнюючі індивідуально-професійні особливості: аналітичне, мислення і творча уява відповідно, які, на думку автора, є основою становлення інтелектуальної і творчої особистості фахівця. Як друга стадія виділяється пам’ять (значеннєва і образна). Третьою стадією є вдосконалення вербальних здібностей, до яких автор відносить і акторське мистецтво. Четвертою стадією формування інтелекту і творчості виділяється логіка та інтуїція. Логічні й інтуїтивні здібності характеризуються безпосередньо якостями, притаманними інтелектуальній і творчій особистості на певних етапах професійно-творчого саморозвитку, а також цілями цього процесу, що полягають в умінні особистості вирішувати професійні проблеми і завдання.

Досліджуючи процес формування професійно-творчих умінь майбутніх фахівців, ми спирались на роботи С. Рубінштейна, який вказував, що під час розвитку здібностей у процесі діяльності суттєву роль відіграє своєрідна діалектика між здібностями та уміннями. Здібності та уміння не ідентичні, але вони пов’язані найтіснішим чином, при чому цей зв’язок взаємний. З одного боку, засвоєння умінь, знань і т.п. передбачає наявність певних здібностей, а з іншого – саме формування здібностей до якоїсь діяльності передбачає засвоєння пов’язаних з нею умінь, знань і т.п. Ці

знання, уміння залишаються чимось зовсім зовнішнім для здібностей людини до того часу, поки вони не засвоєні. По мірі того, як вони засвоюються, тобто перетворюються в особистісну власність, вони перестають бути тільки знаннями, уміннями, отриманими зовні, а ведуть до розвитку здібностей. Таким лином, уміння, техніка даної діяльності, навички, знання, з нею пов'язані, є суттєвою умовою розвитку відповідних здібностей, так як і наявність відповідних здібностей є умовою для оволодіння цими уміннями. Здібності формуються в міру того, як людина, засвоюючи їх, оволодіває необхідними для діяльності уміннями.

Численні психолого-педагогічні дослідження доводять, що творчі здібності та вміння людини особливо інтенсивно розвиваються у дитячі, підліткові та юнацькі роки, насамперед у процесі навчання, якщо воно організовано належним чином.

Творчі здібності та вміння школярів можуть успішно розвиватися тільки за умови відповідного підходу вчителя до організації педагогічного процесу. Тому успішне розв'язання завдань навчання і виховання підростаючого покоління вирішальною мірою залежить від рівня сформованості професійно-творчих умінь учителя до міжособистісного спілкування, знаходження необхідних компромісів, умінь надихати учнів до навчання і виховання, невтомної роботи над собою, безмежної відданості справі тощо.

Професійно-творчі вміння вчителя проявляються у здатності особистості самостійно переносити раніше засвоєні спеціальні знання й навички у нову нестандартну ситуацію, знаходити правильні й оригінальні шляхи розв'язання педагогічних проблем в умовах дефіциту часу та інформації, альтернативні варіанти їх вирішення, комбінувати раніше відомі способи дій у нові при здійсненні навчально-виховного процесу.

Відповідно до вимог діяльності сучасного педагога спектр професійних умінь є досить широким та специфічним. Проаналізувавши науково-педагогічні дослідження, вимоги професіограм, ОПП та ОКХ галузевих стандартів освіти, які є основними нормативними документами, що програмують і визначають якість підготовки фахівців, ми систематизували основні професійно-творчі вміння майбутнього вчителя і сформували їх у блоки, враховуючи специфіку творчої діяльності студентів, тобто діяльності, в результаті якої створюється об'єктивно чи суб'єктивно новий освітній продукт.

Професійно-творчі вміння педагога в дослідженні об’єднано в чотири блоки: 1) дослідницькі (діагностичні, прогностичні, конструктивні, науково-дослідницькі); 2) комунікативні (експресивні вербальні, експресивні невербальні, перцептивні); 3) операційні (організаційні, дидактичні, виховні); 4) рефлексивні, що відповідає специфіці діяльності майбутнього вчителя.

Узагальнений зміст професійно-творчих умінь педагога, що входять до кожного з блоків, представлено в табл. 1.

Таким чином, можна зробити висновок, що творчість є основою розвитку здібностей і формування професійних умінь майбутніх учителів. Професійні вміння майбутнього педагога носять творчий характер, оскільки являють собою не механічну комбінацію знань і навичок, а кожного разу їх новий сплав на основі реалізації особистого навчального досвіду і творчих здібностей педагога. Крім того, на творчий характер цих умінь вказують такі їх характеристики, як усвідомленість, узагальненість, гнучкість, залежність від тих професійних ситуацій, в яких вони реалізуються і, відповідно, проявляються по-новому.

Таблиця 1

Класифікація професійно-творчих умінь педагога

№	Блоки професійно-творчих умінь	Зміст умінь
1.	Дослідницькі: – діагностичні; – прогностичні; – конструктивні	а) *діагностичні:* вміння оцінити учня різносторонньо як цілісну особистість, розглядати особистість вихованця в різних професійних і життєвих ситуаціях, діагностувати етапи розвитку учнівського колективу, здійснювати критичний аналіз та оцінку професійної ситуації (задачі), виявляти проблеми і суперечності у педагогічному процесі, схопити суть основних взаємозв’язків, властивих проблемі; б) *прогностичні*: уміння формулювати професійно-творчу педагогічну задачу, відштовхуючись від конкретної діагностичної ситуації; складати гіпотезу розв’язання нестандартної педагогічної задачі, визначити модель професійної діяльності з метою вирішення проблем і суперечностей задач діяльності, прогнозувати розвиток особистості учня з орієнтацією на позитивне в ній, співвідносити тактичні і стратегічні дії, передбачити наслідки; в) *конструктивні:* вміння складати оригінальний план розв’язання педагогічної задачі з урахуванням здійснених діагностичних і прогностичних операцій, розподілити події на «кроки» в оптимальній послідовності, застосувати теоретичні положення філософії, психології, педагогіки, методики у

		конкретних складних педагогічних ситуаціях, бачити в явищах навчально-виховного процесу педагогічну суть, використовувати у педагогічній мислительній практиці всі типи і способи мислення, переходити від абстрактного (ідеї) до конкретного – педагогічної ситуації – і у зворотному напрямку, знаходити у кожному конкретному випадку правильну поведінку; д) *науково-дослідницькі:* вміння визначити актуальну тему дослідження, вивчити стан питання в філософській, психологічній і педагогічній літературі, сформувати мету і задачі дослідження, визначити початкову гіпотезу, підібрати адекватні поставленим задачам методи дослідження, провести експеримент, здійснити реєстрацію та аналіз отриманих результатів, зробити висновки, оформити бібліографію, підготувати монографію, методичні рекомендації, статтю, виступ на педраду за результатами проведеного дослідження, вивчити, узагальнити і впровадити передовий педагогічний досвід своїх колег
2.	Комунікативні: – експресивні – вербальні; – експресивні – невербальні; – перцептивні	*а) експресивні вербальні:* вміння до спілкування – вести продуктивний діалог з учнями, батьками, колегами, майстерно володіти словом, яскраво переконувати і навіювати, щиро передавати свої почуття радості, оптимізму, впевненості у своїх силах; *б) експресивні невербальні:* вміння передавати інформацію невербальним способом – за допомогою жестів, міміки, рухів тіла (кінесика); через врахування місця і часу передачі інформації за допомогою слова (проксемика); шляхом використання вокальних можливостей голосу, його діапазону, тональності (паралінгвистика); через регулювання гучності і темпу мови, перерв, вкраплень у перерви – покашлювання, сміх, плаксиві нотки (екстралінгвистика); за допомогою візуального спілкування, що передбачає контакт очима; через дотик (такесика); *в) перцептивні:* вміння сприйняти внутрішній світ учня, відчути його психічний стан кожної миті; володіти здатністю до емпатії – співпереживати, поставити себе на місце учня, зрозуміти його проблеми
3.	Операційні: –організаційні; – дидактичні; – виховні	*а) організаційні:* вміння підготувати будь-яке навчальне заняття, класну годину, вечір відпочинку, батьківські збори, екскурсії, туристичний похід тощо; проявити творчу і виконавчу ініціативність, активність, самостійність і наполегливість, організувати творчу життєдіяльність учнівського колективу; *б) дидактичні:* вміння ефективно будувати навчально-виховний процес, передавати знання іншим, досягти дидактичної мети з різним контингентом учнів і в різних психолого-педагогічних і матеріально-технічних ситуаціях, ефективно реалізувати спланованні і спрогнозовані методи, засоби, форми навчання, використати інноваційні дидактичні можливості застосованих педагогічних технологій, реалізувати основні дидактичні принципи;

		в) виховні: вміння здійснювати виховну роботу з дітьми з девіантною поведінкою, в конфліктних ситуаціях, співробітництво з батьками; підготувати та провести виховну етичну бесіду, диспут, конференцію, заходи з політичного, морального, економічного, естетичного, фізичного виховання та ін.; керувати діяльністю учнівського колективу; організувати самовиховання школярів
4.	Рефлексивні	Уміння адекватно оцінювати власну педагогічну діяльність; об'єктивно оцінювати рівень свого професіоналізму; здатність володіти собою, зберігати самоконтроль, здійснювати саморегуляцію за будь-якої ситуації, незалежно від зовнішніх чинників, які провокують емоційний зрив; постійно усвідомлювати і правильно реагувати на те, як сприймають і психологічно інтерпретують образ і поведінку вчителя учні; вміння утримувати стійку професійну позицію, відстоювати головні наукові принципи педагогіки; накреслити перспективи і шляхи власного професійного розвитку у вибраній спеціальності

ЛІТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Наука, 1980. – 335 с.
2. Аврамчук Л. А. Проблемність навчання як засіб формування продуктивної пізнавальної діяльності студентів аграрного навчального закладу : дис. канд. пед. Наук : 13.00.04. – Захищена 10.12.1998. – К., 1998. – 203 с.
3. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія : Підручник / А. М. Алексюк. – К. : Либідь, 1998. – 560 с.
4. Альдшуллер Г. С. Творчество как точная наука / Г. С. Альдшуллер. – М. : Сов. радио, 1979. – 175 с.
5. Амосов Н. М. Моё мировоззрение / Н. М. Амосов // Вопр. философии. – 1992. – № 6. – С. 50–74.
6. Андреев В. И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности / В. И. Андреев. – Казань : Изд-во Казан. ун-та, 1988. – 236 с.
7. Анциферова А. И. Концепция самоактуализирующейся личности А. Маслоу / А. И. Анциферова // Вопр. психологии. – 1970. – № 3. – С. 17−31.
8. Бабанский Ю. К. Об актуальных вопросах методологии дидактики / Ю. К. Бабанский // Сов. педагогика. – 1978. – № 9. – С. 48–56.
9. Балобанова Т. Н. Развитие творческой активности личности в условиях высшего образования : автореф. дис. … канд. соц. наук / Курский гос. техн. ун-т. – Курск, 1999. – 12 с.
10. Богоявленская Д. Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества / Д. Б. Богоявленская. – Ростов н/Д : Изд-во Ростов. гос. ун-та, 1983. – 176 с.
11. Бодалев А. А. О субъективных факторах творческой деятельности человека / А. А. Бодалев, Л. А. Рудкевич // Педагогика. – 1995. – № 3. – С. 19–23.
12. Выготский Л. С. Собрание починений : В 6 т. Т. 3 : Проблемы развития высших психических функцій / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1983. – 368 с.
13. Кайдалова Л. Г. Педагогічні технології формування професійних умінь і навичок студентів вищого фармацевтичного закладу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. – Захищена 29.05.2003. – Х., 2003. – 207 с.

14. Калмыкова З. И. Обучаемость и принципы построения методов ее диагностики // Проблемы диагностики умственного развития учащихся / Под ред. З. И. Калмыковой. – М.: 1975. – С. 10-38.

15. Кан-Калик В. Н. Педагогическое творчество / В. Н. Кан-Калик, Н. Д. Никандров. – М. : Педагогика, 1990. – 144 с.

16. Краткий психологический словарь / Сост. : О. А. Карпенко ; под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М. : Политиздат, 1985. – 451 с.

17. Кузьмина Н. В. Очерки психологии труда учителя / Н. В. Кузьмина. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1967. – 198 с.

18. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – М. : Высш. шк., 1990. – 119 с.

19. Куценко Г. Ф. Когнітивний стиль і стратегії педагогічної діяльності / Г. Ф. Куценко // Психологія. – К., 1992. – Вип. 39. – С. 12–20.

20. Лазарєв М. О. Основи педагогічної творчості : навч. посіб. для пед. ін-тів / М. О. Лазарєв. – Суми : ВВП «Мрія – Г» ЛТД, 1995. – 212 с.

21. Лазурский А. Ф. Классификация зичностей / А. Ф. Лазурский. – Л. : Госиздат, 1925. – 63 с.

22. Левин В. А. Воспитание творчества / В. А. Левин. – М. : Знание, 1977. – 64 с.

23. Лернер И. Я. Процесс обучения и его закономерности / И. Я.Лернер. – М. : Знание, 1980. – 96 с.

24. Лозова В. І. Пізнавальна активність школярів: спецкурс із дидактики / В. І. Лозова. – Х. : Основа, 1990. – 89 с.

25. Лозова В. І. Теоретичні основи виховання і навчання : навч. посіб. – 2-е вид. випр. і доп. / В. І. Лозова, Г. В. Троцко. – Х. : ОВС, 2002. – 400 с.

26. Манушин Э. А. Развитие информационных технологий в образовании / Э. А. Манушин // Образование и інформатика : II Междунар. конгресс ЮНЕСКО, Москва, 1–5 июля 1996 г. – М., 1996. – С. 25–30.

27. Маслоу А. Г. Дальние пределы человеческой психики / А. Г. Маслоу ; пер. с англ. А. Татлыбаева. – СПб. : Питер, 1997. – 270 с.

28. Маслоу А. Г. Самоактуализация личности и образование / А. Г. Маслоу; пер. с англ. А. Татлыбаева. – К. : Донецк: Ин-т психологии АПН Украины, 1994. – 52 с.

29. Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А. М. Матюшкин. – М. : Педагогика, 1972. – 208 с.

30. Милерян Е. А. Психология формирования общетрудовых политехнических учений / Е. А. Милерян. – М. : Педагогика, 1973. – 297 с.

31. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / [Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров] ; под ред. Е. С. Полат. – М. : Изд. центр «Академия», 2001. – 272 с.

32. Одарённые дети / общ. ред. Г. В. Бурменской и В. М. Слуцкого. – М. : Прогресс, 1991. – 376 с.

33. Павлов И. П. Избранные труды по физиологии высшей нервной деятельности / И. П. Павлов. – М. : Гос. учеб.-пед. изд-во М-ва просвещения РСФСР, 1950. – 262 с.

34. Петренко В. Л. Комплекс нормативних документів для розроблення складових системи стандартів вищої освіти / В. Л. Петренко // Вища освіта : Інформаційний вісник. – 2003. – № 10. – С. 71–82.

35. Полякова О. М. Формування творчої активності майбутніх учителів у процесі розв’язання педагогічних задач : дис. … канд. пед. наук: 13.00.01. – Захищена 24.11.1999. – Х., 1999. – 188 с.

36. Пономарев Я. А. Психология творчества / Я. А. Пономарев. – М. : Наука, 1976. – 294 с.

37. Попова О. В. Сучасні проблеми дидактики : зб. наук. пр. / О. В. Попова. – Х., 2003. – С. 79–91.

38. Поташник М. М. Педагогическое творчество: проблемы развития и опыт : пособие для учителя / М. М. Поташник. – К. : Рад. шк., 1988. – 185 с.

39. Роджерс К. Р. К науке о личности / К. Р. Роджерс // История зарубежной психологи : тексты. – М., 1986. – С. 200–230.

40. Роджерс К. Р. Творчество как усиление себя / К. Р. Роджерс // Вопр. психологии. – 1990. – № 1. – С. 164–169.

41. Семушина Л. Г. Исследование проблем личностно-ориентированного обучения в условиях средних специальных заведений / Л. Г. Семушина // Специалист. – 2004. – № 8. – С. 22–30.

42. Сисоєва С. О. Педагогічна творчість, майстерність, професіоналізм : проблеми теорії і практики підготовки вчителя-вихователя-викладача : Матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (Київ, 29 берез. – 01 квіт. 2005 р.) / С. О. Сисоєва. – К. : НПУ, 2005. – С. 17–19.

43. Сисоєва С. О. Педагогічна творчість : монографія / С. О. Сисоєва. – Х. ; К. : Каравела, 1998. – 150 с.

44. Сисоєва С. О. Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня : монографія / С. О. Сисоєва. – К. : Поліграфкнига, 1996. – 406 с.

45. Сластенин В. А. Педагогика : [учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. завед.] / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Сластенина. – М. : Академия, 2002. – 576 с.

46. Современный философский словарь / под ред. д. ф. н., проф. В. Е. Кемерова. – М. : Одиссей, 1996. – 608 с.

47. Спиркин А. Г. О творческой силе человеческого разума. Послесловие / А. Г. Спиркин // Наука и творчество. – М. : Прогресс. – 1979. – С. 332–352.

48. Степанов О. М. Основи психології і педагогіки : навчальний посібник / О. М. Степанов, М. М. Фіцула. – К. : Академвидав, 2005. – 520 с.

49. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / В. О. Сухомлинський. – К. : Рад. шк., 1976. – т. 2. – 670 с.

50. Темерівська Т. Г. Формування пізнавальної активності студентів медичного коледжу в процесі вивчення природничо-наукових дисциплін : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. – Захищена 24.12.2004. – Тернопіль, 2004. – 197 с.

51. Физиология человека : учебник в 2 т. Т. 1. / [В. М. Покровский, Г. Ф. Коротько, В. М. Кобрин и др.] ; под ред. В. М. Покровского, Г. Ф. Коротько. – М. : Медицина, 1998. – 448 с.

52. Философия образования : материалы общевузовской научной конференции // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 7. Философия. – 1994. – № 1. – С. 187–193.

53. Философский энциклопедический словарь / сост. : Л. Ф. Ильичёв, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалёв, В. Г. Панов. – М. : Сов. Энциклопедия, 1983. – 840 с.

54. Шамова Т. И. Активизация обучения школьников / Т. И. Шамова. – М. : Педагогіка, 1982. – 208 с.

55. Шеремет Л. П. Роль і місце музики у становленні і розвитку особистості / Л. П. Шеремет. – Суми, ВВП «Мрія-Г» ЛТД, 1995. – 160 с.

56. Щенникова С. В. Интерактивный подход в подготовке будущего педагога к творческой деятельности : автореф. дис. … канд. пед. наук / Вятский гос. гуманит. ун-т. – Киров, 2003. – 13 с.

57. Щукина Г. И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся / Г. И. Щукина. – М. : Педагогика, 1988. – 203 с.

58. Энгельмейер П. К. Теория творчества / П. К. Энгельмейер. – СПб. : Образование, 1910. – 216 с.

59. Юцявичене П. А. Принципы модульного обучения / П. А. Юцявичене // Сов. педагогика. – 1990. – № 1. – С. 56–60.

60. Quilford J. P. Measurement of creativiti // Exploration in creativity. – N. Y., 1967. – P. 281–287.

61. Cramond B. Generalizability of creative problem solving procedures to real – life problems / B. Cramond, C. E. Martin, E. L. Shaw // Journal for the Education of the Gifted. – 1990. – V. 13 (2). – P. 141–155.

62. Galton in childhood, 1917 / C. W. Taylor, L. M. Terman // Studies in individual differencies. – N. Y., 1961. – P. 134–139.

63. Taylor C. W. Perspectives of creativiti : The intelligence quotient of F. Galton in childhood, 1917 / C. W. Taylor, L. M. Terman // Studies in individual differencies. – N. Y., 1961. – P. 134–139.

64. Torrance E. P. Torrance tests of creative norms : Technical manual / E. P. Torrance. – N. Y., 1996. – 77 p.

65. Bono E. The fib – day course of thinking / E. Bono. – N.Y., 1967. – 47 p.

РОЗДІЛ ІІ.
ЗМІСТОВІ ІННОВАЦІЇ У ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Глава 7

М. А. Бойченко, к.пед.н., доцент

ХАРАКТЕРИСТИКА ІННОВАЦІЙ У СФЕРІ ПЕДАГОГІЧНОГО МЕНЕДЖМЕНТУ В КОНТЕКСТІ ПОРІВНЯЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Входження національної вищої школи в європейський освітній та науковий простір є складним та багатоаспектним завданням, яке вимагає вирішення багатьох питань як на державному рівні, так і в кожному окремому вищому навчальному закладі. У цьому контексті одним з пріоритетних питань постає модернізація змісту навчальних планів та програм згідно з вимогами Болонського процесу.

У межах комплексного дослідження кафедри педагогіки Сумського державного педагогічного університету ім. А. С. Макаренка, спрямованого на запровадження методологічних, змістових та методичних інновацій у професійно-педагогічну підготовку майбутніх учителів в умовах євроінтеграції, нами було виконане дисертаційне дослідження на тему: «Тенденції реформування управління сучасною загальною середньою освітою США». Одержані результати дослідження дозволили доповнити навчальні курси з педагогіки, історії педагогіки, порівняльної педагогіки, педагогіки вищої школи та педагогічного менеджменту інноваційними змістовими матеріалами, які стосуються, насамперед, доказу зумовленості освітніх реформ економічними, соціальними та політичними перетвореннями в країні (на прикладі США).

Метою даного розділу монографії є здійснення історико-педагогічного аналізу становлення та розвитку системи управління освітою в США, що дозволить майбутнім педагогам та освітнім лідерам не тільки краще зрозуміти закономірності розвитку управління освітою в США, але й з’ясувати природу та сутність змін в управлінні освітою розвинених англомовних країн у цілому.

Найбільш ґрунтовними працями з проблеми історичного розвитку системи управління загальною середньою освітою США є роботи

Дж. Девіда [15], Л. Креміна [12], Л. Кьюбана [14], Д. Равич [22], Т. Тімара [24], Д. Тьяка [26; 27], Дж. Чабба і Т. Мое [9] та ін. Так, дослідники Т. Тімар і Д. Тьяк виділяють такі періоди розвитку управління системою загальної середньої освіти США: 1) непрофесійне управління (друга половина XIX – початок XX ст.); 2) професіоналізація управління (перша половина XX ст.); 3) конфлікт інтересів в управлінні (1950–1970 роки); 4) глобалізаційні тенденції в управлінні (починаючи із середини 80-х років XX ст.) [24].

Погоджуючись з думкою В. Лугового про те, що «тенденції освіти реалізуються в суперечливій взаємодії детермінуючої сили законів внутрішньої будови, функціонування, розвитку освітньої сфери, з одного боку, та зовнішніх факторів унаслідок впливу на освітню цілісність інших культурних підсистем – з іншого» [2, 54], проаналізуємо як внутрішньоконтекстуальні, так і зовнішньоконтекстуальні чинники, що вплинули на розвиток управління освітою у досліджуваний період.

Виходячи з того, що зміни в освітній сфері були зумовлені економічними та соціально-політичними перетвореннями в країні, розглянемо освітні реформи крізь призму саме економічних циклів (так званих циклів М. Кондратьєва[1]) [1]. Оскільки зазначені періоди тривають 50–60 років, розділимо кожний цикл на певні стадії (підйом, верхня точка хвилі, середина хвилі, спад, нижня точка хвилі, підйом). На рис. 1 нами графічно відображені економічні цикли М. Кондратьєва.

[1] Визначний представник російської школи економічного мислення М. Кондратьєв проводив дослідження в галузі теорії кон'юнктури, закономірностей та показників її динаміки, обґрунтував існування довгих хвиль економічної кон'юнктури [45, 5]. З часу встановлення індустріального капіталізму в кінці XVIII століття розвиток економіки відбувався хвилеподібно. Під хвилеподібними процесами М. Кондратьєв розумів «такі процеси змін, які в кожний даний момент мають свій напрямок та, відповідно, постійно змінюють його, при яких явище, що знаходиться в даний момент в даному стані та потім змінюючи його, рано чи пізно можуть повернутися до попереднього стану» [45, 21]. Прикладом таких процесів дослідник називав процеси зміни товарних цін, проценту на капітал, проценту безробітних тощо. М. Кондратьєв визначив низку закономірностей у процесі економічних змін, а саме: 1) перед початком та на початку верхньої частини хвилі кожного великого циклу спостерігаються глибокі зміни в житті суспільства, яким передують суттєві технічні відкриття та винаходи; 2) на періоди часу, що співпадають з верхньою частиною хвилі, припадає найбільша кількість соціальних струсів (війн та революцій); 3) періоди часу, що співпадають з нижньою частиною хвилі, характеризуються занепадом сільського господарства; 4) періодичні кризи в економіці, що виникають кожні 7 – 11 років, нанизуються на фази довгої хвилі і в залежності від неї змінюють свою динаміку, тому в періоди «спаду» зростає інтенсивність та тривалість кризових явищ [1].

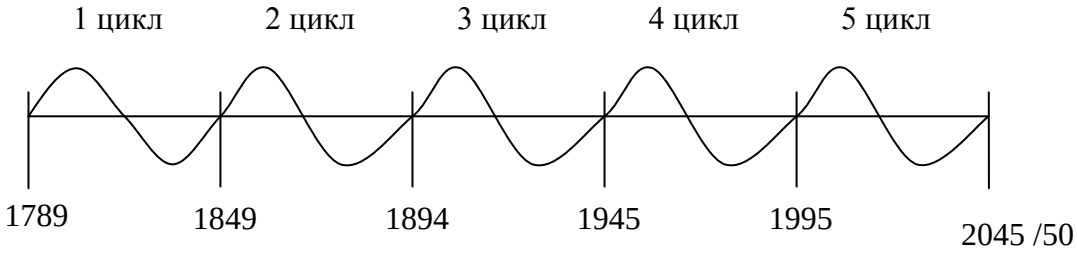


Рис. 1. Економічні цикли М. Кондратьєва

Екстраполяція логіки розвитку економіки США на сферу освіти дозволила нам виокремити такі етапи реформаційних перетворень (див. табл. 1).

Таблиця 1

Етапи реформування управління освітою в контексті економічних, політичних, соціальних та освітніх змін в американському суспільстві

№	Дата	Економічні зміни	Політичні зміни	Соціальні зміни	Освітні зміни
Перший етап реформування					
1/4	1789 – 1804	– перехід від аграрного до індустріального способу виробництва; – розвиток промисловості, залізничного транспорту; 1819 р. – перша в історії США фінансова криза	1789 р. – обрання Дж. Вашингтона першим в історії країни президентом та створення Конституції; – територіальна експансія країни, створення нових штатів; – створення потужної армії	– демографічний бум за рахунок збільшення народжуваності та припливу іммігрантів; –розширення виборчих прав білих американців та їх отримання біднішими верствами населення та іммігрантами	1785 р. – прийняття закону «Земельний наказ» (Land Ordinance); 1787 р. – прийняття закону «Північно-західний наказ» (Northwest Ordinance); 1837 р. – початок широкомасштабної освітньої реформи
2/4	1804 – 1819				
3/4	1819 – 1834				
4/4	1834 – 1849				
Другий етап реформування					
1/4	1849 – 1861	– значний зріст економіки країни (США увійшли до числа найбільш промислово розвинених країн світу); – значна кількість винаходів та використання новітніх технічних досягнень підприємствами США; – зростання конкурентоспроможності американських	1854 р. – заснування Республіканської партії; 1861 р. – обрання президентом республіканця А. Лінкольна, що стало початком майже 40-річного правління республіканців; 1861 – 1865 рр. – Громадянська війна в США; 1862 р. – прийняття Закону «Гомстед-акт» (Homestead Act), що передбачав наділення кожного громадянина	1863 – 1870 рр. після прийняття Декларації про звільнення та відповідних поправок до Конституції близько 4,5 млн. американських рабів отримали громадянство, право на участь у голосуванні та доступ до освіти; 1877 р. – прийняття в південних штатах низки дискримінаційних щодо афроамериканців законів	1849 – 1852 рр. прийняття окремими штатами (Массачусетс, Коннектикут) законів про обов'язкову освіту для всіх дітей шкільного віку; 1867 р. – створення Федерального офісу освіти (Office of Education); 80-ті роки XIX ст. – початок реформ
2/4	1861 – 1872				
3/4	1872 – 1882				

4/4	1882 – 1894	товарів на світовому ринку за рахунок їх дешевизни в порівнянні з європейськими; – криза непрофесійного управління в економіці – після 1870 р. владні повноваження в сфері економіки стали переходити до трестів, монополій та олігополій	країни земельною ділянкою в 160 акрів (64 га); 1862р. – прийняття «Декларації про звільнення»		управління освітою, пов'язаних з його професіоналізацією
Третій етап реформування					
1/4	1894 – 1906	– швидкий індустріальний розвиток країни; – поява великих фінансових компаній (монополій, олігополій); – професіоналізація управління в економіці; 1929 – 1933 рр. період економічної кризи в США, що увійшов до історії як «Велика депресія»	1894 – 1933 рр. – перебування при владі республіканців. Внутрішня політика була спрямована на підтримку великих фінансових компаній; 1933 – 1945 рр. – правління демократа Ф. Рузвельта, політика «Нового курсу» (New Deal); 1935 р. – прийняття закону «Акт Вагнера» (Wagner Act), що передбачав проведення реформ у галузі праці, соціального захисту, оподаткування, банківської справи	к. XIX – п. XX ст. – панування прогресивізму – соціального руху за подолання соціальних суперечностей, зокрема між працею та капіталом; - створення професійних об'єднань робітників (профспілок), що мали на меті покращення соціальних умов життя робітничого класу, які були на той час важкими	- залучення до управління освітою власників великих корпорацій, інших представників бізнесу та професійної еліти, освітян-професіоналів; - створення приватних акредитуючих організацій
2/4	1906 – 1919				
3/4	1919 – 1932				
4/4	1932 – 1945				
Четвертий етап реформування					
1/4	1945 – 1958	– розвиток електроніки, радіо, телебачення; хімічної, машинобудівної та літакобудівної промисловості; розробка космічних супутників; – економічна експансія міжнаціональних корпорацій; 1970 – 1980 рр. – посилення кризових	- продовження наступними президентами-демократами політики «Нового курсу» (період монополізму держави); 1957 р. – запуск Радянського штучного супутника та початок холодної війни; 1963 – 1969 рр. – правління Л. Джонсона (програма під гаслом «Великого суспільства» (Great Society)).	1964 р. – прийняття Закону про громадянські права (мета закону: знищення бідності, наділення всіх американських громадян виборчими правами незалежно від їх раси, забезпечення медичного обслуговування кожного	1958 р. – прийняття «Акта освіти в інтересах національної оборони» (National Defence Education Act – NDEA); 1965 р. – прийняття нового освітнього Закону – «Акта про початкову та середню освіту» (Elementary and Secondary Education Act – ESEA);
2/4	1958 – 1970				

3/4	1970 – 1983	явищ в економіці країни (інфляція та зростання дефіциту бюджету)	1969 р. – початок періоду правління республіканців (зміна політичної ідеології). 1981 р. – початок масштабних реформ уряду Р. Рейгана у межах традиційної консервативної ідеології	американця, широкомасштабне навчання некваліфікованих робітників тощо); 1960 – 1970 рр. мобілізація соціальних течій, спрямованих на захист прав і свобод громадян	1983 р. – публікація документа «Нація у небезпеці» (Nation at Risk)
4/4	1983 – 1995				
П'ятий етап реформування					
1/4	1995 – 2007	– розвиток інформаційних технологій, нанотехнологій	1993-2000 – правління демократа Б. Клінтона 2000-2008 – правління республіканця Дж. Буша-молодшого. Значна увага приділялася зовнішній політиці, боротьбі з тероризмом	Прийняття цілої низки законів, спрямованих на захист прав та свобод громадян	1994 р. – освітній Закон «Цілі – 2000: акт освіти Америки» (Goals 2000: Educate America Act); 1999 р. – «Акт якісної освіти для всіх дітей» (The Educational Excellence for All Children Act); 2002 р. – освітній Закон «Жодної невстигаючої дитини» (No Child Left Behind Act (NCLB))

Як визначено у табл. 1, економічні процеси в країні викликали зміни в усіх сферах суспільного життя, причому широкомасштабні реформи (політичні, соціальні, освітні тощо) були запроваджені насамперед у періоди економічної кризи. Ми вважаємо, що зазначені зміни були значною мірою зумовлені кризовими явищами в економіці США.

Незаперечним є факт, що розвиток управління освітою у США у XIX – першій половині XX ст. був зумовлений не лише великими економічними циклами (циклами М. Кондратьєва), але й безпосередньо політичними циклами.

У XIX – першій половині XX ст. існувала чітка дихотомія політичних парадигм (демократичної та консервативної). Традиційні для демократичної ідеології цінності (соціальна справедливість, рівність, солідарність тощо) відбивалися в освітній політиці цієї партії, спрямованої на побудову конкурентоспроможної та високоефективної системи освіти.

Специфікою демократичної парадигми стало розширення освітнього вибору громадян та забезпечення рівних освітніх можливостей представників етнічних і расових меншин, жінок, представників соціально незахищених верств населення тощо.

Освітні реформи представників республіканської партії, ідеологія якої спиралась на традиційні для консерваторів цінності (наслідування біблійних та сімейних традицій, збереження національної культури, недоторканність приватної власності), здійснювалися «згори» та мали «прескриптивний» (наказовий) характер. Федеральні асигнування в освіту протягом періодів правління республіканців були значно меншими, ніж під час перебування при владі демократів.

Слід наголосити, що в умовах глобалізації освітня політика обох партій втрачає принципові відмінності, адже нині провідною ідеологією як демократів, так і республіканців виступає неолібералізм, при цьому на зміну традиційним цінностям приходять ринкові.

Для з'ясування історичних особливостей розвитку управління освітою в США проаналізуємо зміни в системі американської середньої освіти, що відбувалися протягом кожного з етапів її реформування. Нами визначено чотири етапи реформування управління американською середньою освітою, що значною мірою збігалися з циклами М. Кондратьєва.

Зупинимось на розгляді *першого етапу* реформування управління американською середньою освітою (1800–1850). Зазначимо, що управління освітою протягом даного етапу відбувалось в умовах становлення американської держави та інтенсивного економічного розвитку країни (див. табл. 1). Як свідчить американський історик Р. МакАдамс, освіта не відігравала суттєвої ролі в тогочасному суспільстві. «Американські школи колоніального періоду були релігійними за характером та приватними... Базові навички з читання, письма та математики задовольняли потреби того періоду; освіта була прерогативою найзаможніших громадян» [21, 31].

Важливим є визначення сутності освітніх змін, що відбулися протягом другої частини досліджуваного етапу. Наголосимо, що періоди широкомасштабних освітніх реформ у розвинених західних країнах збігалися з нижньою точкою хвилі кожного циклу. З рис. 2 видно, що

початок широкомасштабних освітніх реформ у США припав саме на очікуваний період.

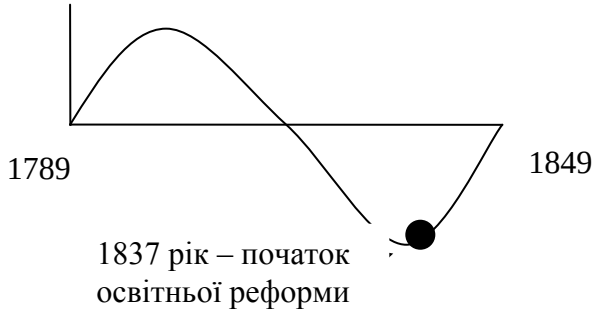


Рис. 2. Освітні реформи в межах першого циклу М. Кондратьєва[2]

Слід також наголосити, що в цей самий період відбулася перша в історії США фінансова криза, пов'язана з крахом Національного банку (1819 рік), що спричинила зміни в усіх сферах життя суспільства, зокрема й освітній. Перша широкомасштабна освітня реформа, започаткована секретарем освіти штату Массачусетс Г. Манном[3], розпочалася в 1837 році (рис. 2) та мала на меті створення єдиної шкільної системи в межах штату. Під керівництвом Г. Манна була створена система громадських шкіл[4] (common schools від англ. *common* – спільний, громадський) та був визначений єдиний зміст освіти.

Отже, найважливішою ознакою даного етапу розвитку американського шкільництва ми вважаємо появу державних (громадських) шкіл, що стали альтернативою приватним навчальним закладам.

Основоположники (або, як їх називають американці, батьки-засновники) громадської школи, такі, як Г. Манн і Т. Джеферсон, уважали, що ціль освіти полягає у підготовці добропорядних громадян з високими моральними якостями, готових виконувати свій громадянський обов'язок.

---

[2] На даному та на подальших рисунках, поданих в параграфі 1.2, нами визначено: по осі абсцис – часовий проміжок, по осі ординат – етап реформаційних перетворень.

[3] Горас Манн (1796–1859) – основоположник системи громадських шкіл США. Юрист, громадський та політичний діяч, з 1837 по 1848 рр. – секретар освіти штату Массачусетс. Г. Манн уважав освіту населення засобом подолання всіх соціальних негараздів: бідності, злочинності, проблем зі здоров'ям, невігластва тощо. На думку Г. Манна, освіта повинна бути безкоштовною, світською, академічною, однаковою для всіх дітей незалежно від расової належності і матеріального становища та спрямованою на виховання моральних цінностей [107, с. 269]. Крім створення системи громадських шкіл у своєму штаті, Г. Манн відкрив перший державний інтернат для розумово відсталих людей (Massachusetts State Hospital for the Insane), висунув ідею створення педагогічних коледжів для підготовки кваліфікованих учителів, відкрив шкільні бібліотеки. З 1848 року постійно очолював коледж (Antioch), що один з перших в історії Америки надавав відкритий доступ до освіти юнакам і дівчатам незалежно від расової належності [7, 269].

[4] Коли мова йде про державні школи (public schools), ми маємо на увазі насамперед громадські навчальні заклади, оскільки в перекладі з англійської слово *public* означає і «громадський», і «державний».

На думку американських просвітителів, державна освіта мала бути безкоштовною, доступною для всіх дітей та громадською за способом управління [24, 2].

Відомо, що державна освіта спиралась на систему демократичних цінностей. Оптимізм її основоположників щодо можливостей удосконалення людини й суспільства був тісно пов'язаний з наявністю потенціалу для розвитку демократії. Т. Джеферсон розглядав державну освіту як засіб збереження демократії та формування демократичних поглядів у громадян. Г. Манн передбачав побудову такої системи державної освіти, яка мала б забезпечувати консенсус щодо демократичних цінностей як передумови соціального прогресу [16, 49].

Громадський контроль та демократичні ідеали стали головними ознаками освіти, що були задекларовані у конституціях штатів. Ідеологія громадської школи проголошувала, що суспільному благу краще слугує державна освіта, а не приватна, тому що моральне та громадянське виховання молоді є обов'язком усіх жителів. У зв'язку з цим управління освітою мало бути справою всієї громади [26, 38].

Таким чином, історичними особливостями розвитку освітньої системи у зазначений період стали *масовізація* освіти, що сприяла розширенню можливостей бажаючих отримати освіту та *демократизація* управління освітою, що передбачала розширення громадського представництва в управлінні освітою.

Перейдемо до розгляду *другого етапу* реформування управління американською середньою освітою (1850 –1900). Підкреслимо, що майже до середини зазначеного періоду управління освітою відбувалося під знаком реформ, розпочатих у 1837 році. Так, у 1852 році в межах штату Массачусетс був прийнятий закон про обов'язкову освіту для всіх дітей шкільного віку, але це стосувалося, насамперед, початкової та молодшої середньої освіти. Ще одним штатом, що запровадив подібну освітню реформу, став Коннектикут (1849 рік). Слід зазначити, що у 1900 році тільки 31 штат проголосив обов'язкове відвідування школи учнями віком від 8 до 14 років. Як результат, до 1910 року лише 72 відсотки американських дітей відвідували школу, причому половина з них – так звану «однокімнатну» [9].

Незаперечним є факт, що виборні шкільні ради мали широкі владні повноваження у прийнятті освітніх рішень. Громади таким чином зберігали

право колективного голосу щодо таких питань: 1) приймання на роботу вчителів та контроль за їх діяльністю; 2) вартість навчання; 3) зміст навчальних дисциплін.

Як свідчить дослідник Д. Тьяк, у випадку, коли погляди громадян та членів шкільної ради опікунів з ключових питань не збігалися, громадяни мали право (яким досить часто користувалися) обирати інший склад ради [26, 38].

Однак слід зауважити, що громадська діяльність шкільних рад не повинна бути ідеалізована. Коли йшлося про задоволення освітніх інтересів громадян шляхом управління школою, малися на увазі, як підкреслюють дослідники (Д. Равич [22], Д. Тьяк [26], М. Енгель [16]), інтереси більшості (білого середнього класу). Інтереси меншин не справляли значного впливу на громадський вибір.

Незважаючи на той факт, що місцеві органи управління школою відігравали пріоритетну роль в управлінні освітою зазначеного періоду, законодавчо всі громадські школи мали бути підпорядковані департаментам освіти штатів. Керівники окремих штатів (Вашингтон, Каліфорнія, Північна Дакота) наполягали на примусовому запровадженні навчальними округами єдиних освітніх стандартів на регіональному рівні, але більшість із них не мали жодної можливості реалізувати свій намір протягом XIX ст. Згідно з характеристикою, поданою Д. Равич у праці «Залишені позаду: століття боротьби за шкільні реформи» [22, 20], у 90-х роках XIX ст. департамент освіти штату в середньому складався з двох осіб, включаючи суперінтенданта. Управління на рівні навчального округу мало схожу структуру (так, наприклад, навчальний округ Балтимор у 1890 році мав 1200 вчителів державних шкіл та два суперінтенданти) [22, 20]. Американці були задоволені таким станом речей, тому що більшість із них не хотіли активної участі держави в управлінні школою. Коли громадяни штатів створювали конституції або вносили до них поправки, висловлювалося постійне небажання сильної виконавчої влади.

Визначаючи роль федерального уряду в управлінні освітою країни протягом другого циклу М. Кондратьєва, слід підкреслити, що саме до цього періоду відноситься створення Федерального офісу освіти (Office of Education) (1867 рік), який на той час мав незначні владні повноваження та фінанси, а також невеликий за розміром штат. Проте, незважаючи на

зазначені факти, федеральний уряд мав декілька каналів впливу на державну освіту. По-перше, уряд надавав земельні гранти навчальним округам нових штатів. Так, понад 77 мільйонів акрів землі було віддано громадським школам – це втричі більше, ніж отримали університети та інститути протягом XIX ст. Навіть політичні лідери Півдня, які завжди побоювалися центрального уряду, скористалися нагодою взяти участь у розподілі землі. Як свідчать дослідники, федеральний уряд виявився вправним у розподілі благ, однак менш ніж успішним у контролі за їх використанням [5, 9].

По-друге, уряд залучав до вступу у Союз нові штати, таким чином справляючи непрямий вплив і на сферу освіти. Конституція США вимагала від новоутворених штатів республіканської форми правління, концепція якої передбачала прихильність до освіти, а освітяни відповідно мали підтримувати республіканський уряд. Усі нові штати повинні були надавати безкоштовну світську державну освіту. Прикладом слугує той факт, що під час приєднання шести нових штатів до Союзу у 1889 році в їх конституціях освіта визначалась як дуже важливе завдання. Один із таких штатів, Північна Дакота, задекларував у конституції, що «високий рівень освіченості, патріотизму, єдності й моральності кожного окремого виборця є необхідною умовою успішного функціонування уряду, з одного боку, і процвітання та щастя людей – з другого» [24, 7]. Поставлена мета могла бути досягнута через надання безкоштовної універсальної освіти. Інший штат, Вашингтон, проголосив освіту для всіх дітей першочерговим завданням уряду.

Зазначимо, що протягом першої половини досліджуваного періоду місцевим непрофесійним радам опікунів належали настільки широкі владні повноваження в управлінні освітою, що не могли бути порівняні з жодною з існуючих на той час освітніх систем. Департаменти освіти штатів були невеликі за розміром та не мали необхідних засобів для забезпечення регулювання освіти. Федеральний уряд мав мінімальні повноваження та штат. Отже, місцевий непрофесійний (тобто громадський) контроль став головною ознакою управлінської діяльності в межах другого циклу.

Згідно з гіпотезою Х. Сімсека [23] щодо початку циклу широкомасштабних освітніх реформ у нижній точці хвилі (1882 рік), в

управлінні школою відбулись чергові зміни. Професіоналізація управління в сфері економіки спричинила зміни в соціальній сфері, зокрема й в освіті (див. табл. 1). Взагалі слід зазначити, що реформи, розпочаті протягом другої стадії циклу, тривали до середини наступного циклу (так званої «точки підйому»). Отже, професійний контроль в управлінні освітою, що став характеристикою третього циклу М. Кондратьєва, мав свої витоки передусім у часовому відрізку, що збігається з нижньою точкою хвилі. Крім того, ідеї прогресивізму, що також з'явилися в цей час, поширювалися й на сферу освіти. На думку американського дослідника С. Когена, «прогресивізм виник як відповідь на збільшення соціальної кризи, особливо у великих містах» [11, 238]. Дослідник також зазначає, що прогресивізм мав дві головні вісі: «нову концепцію розвитку суспільства, кооперативного, колективного, групоцентрованого... та нову концепцію розвитку дитини – романтичну і примітивістську... Ідея дитиноцентрованої педагогіки отримала найбільший розвиток у працях Д. Дьюї» [11, 243].

Отже, освітні реформи протягом другого етапу ознаменувалися зміною типу управління школою, що стало результатом як *професіоналізації* управління, так і *зростаючим впливом ідей прогресивізму* на визначення змістових та організаційних засад діяльності школи, відображуючи, таким чином, загальні тенденції розвитку американського суспільства того часу.

Розкриємо особливості *третього етапу* управління американською середньою освітою (1900–1945). Управління освітою протягом зазначеного періоду характеризувалося пануванням прогресивістських течій, що виникли наприкінці XIX століття. З метою подолання економічної кризи 1929–1933 років був розпочатий новий курс на побудову суспільства соціального благоденства, а саме на покращення соціальних умов життя незахищених верств населення, що тривав до 70-х років XX ст. Як показано в табл. 1, до початку XX століття федеральний уряд не мав достатніх повноважень у регулюванні економічної діяльності країни, однак економічна криза вимагала зміни внутрішньої політики в бік її централізації. У 1935 році адміністрація Ф. Рузвельта розробила «Акт Вагнера» (Wagner Act), що передбачав установлення нових відносин між капіталом та робітниками в межах великої соціальної програми, яка дістала назву «Новий курс» (New Deal) [18, 49]. Концепція «Нового курсу»

передбачала «таке управління, за якого громадяни можуть сподіватися на досягнення мінімальних рівнів соціального благоденства, зокрема й освіту, охорону здоров'я, соціальну безпеку, працевлаштування, житло. Зазначені блага є правом кожного громадянина, а не актом милосердя з боку держави» [23, 11].

Швидкий індустріальний розвиток країни вимагав переходу до професіонального контролю в управлінні всіма сферами, у тому числі й освітою. Критиці підлягало непрофесійне управління освітою минулого століття, коли до складу шкільних рад не входили освітяни-професіонали.

Як справедливо наголошує американський освітній теоретик М. Енгель, у першій половині ХХ ст. у реформуванні освіти визначальним чинником став союз з бізнесом. Бізнесові кола були зацікавлені в якісній освіті, тому протягом зазначеного періоду представники бізнесових структур та професійної еліти домінували у складі міських шкільних рад. Освітні лідери та їх бізнесові партнери вважали, що повноваження в управлінні освітою мали бути надані експертам-професіоналам, освіта – стандартизована, а суспільство – американізоване [16, 128]. Освітні реформатори намагалися усунути педагогів-практиків від участі в освітній політиці через копіювання корпоративної моделі управління. Характерною ознакою цього періоду стало суттєве зменшення кількості шкільних рад.

Зазначимо, що реформатори копіювали внутрішню структуру централізованих фірм з метою створення ефективної системи освіти. У реформах освіти почали брати кваліфіковану участь власники великих корпорацій. Наприклад, у штаті Делавер П. Дюпон запропонував впровадити в школах такі ж самі принципи управління, які застосовувалися для консолідації та реорганізації великих корпорацій, наприклад General Motors та DuPont Company. П. Дюпон був переконаний, що підвищення ефективності освіти в межах штату може бути забезпечене через економічне змагання з іншими штатами, тому він заснував та фінансував елітну організацію, що мала назву «Служба громадян Делавера» («Service Citizens of Delaware»). Разом із колегами він сприяв проведенню навчання, експериментів, а також забезпечував інформаційну та законодавчу підтримку реформи управління освітою в штаті [27, 14].

Як справедливо зазначає американський дослідник У. Хаттон, централізація та професіоналізація управління школою вважалися на той

період єдиним найкращим шляхом підвищення ефективності освіти [4]. Розглядаючи децентралізацію управління освітою як анахронізм, гальмо прогресу, реформатори намагалися стандартизувати шкільну систему. Школа визнавалася як така, що відповідає стандартам, якщо вона працювала за законами «професійної моделі» та підтримувалася суспільною думкою.

Підкреслимо, що в цей період зросла роль урядів штатів, які отримали суттєві владні повноваження у процесі реформування навчальних закладів відповідно до прийнятих стандартів. Освітні адміністрації штатів створювали законодавчу основу реформ управління школами та виконували регулюючу функцію. Освітяни-професіонали, насамперед, виконували роль експертів, які вважали демократичну освіту синонімом диференційованого курикулуму, згідно з яким кожна група учнів навчалася за програмою, що відповідала їх здібностям. Використовуючи тести на виявлення рівня розумового розвитку, шкільні адміністратори відбирали учнів, які мали право продовжувати академічне навчання та вступати до коледжу, при цьому більшість учнів повинні були навчатися за професійними програмами, що «відповідали їх потребам» [22, 88–89]. Освітні експерти (професійні команди) оцінювали роботу штатів, навчальних округів та окремих шкіл згідно з їх відповідністю новій моделі управління та з урахуванням кращого досвіду. У результаті вивчення експертами діяльності шкіл, навчальних округів та штатів були сформульовані відповідні рекомендації урядовцям, що мали сприяти досягненню школами нових освітніх стандартів на рівні штату.

Отже, на рівні штату «агентами руху» реформи управління освітою стали професіонали, а саме: провідні суперінтенданти міста і штату, професори університетів та активісти профспілкової організації Національної освітньої асоціації (National Education Association), а також представники різноманітних фондів та корпорацій. Крім того, на формування змісту освіти все більш активно намагалися здійснити свій вплив й інші зацікавлені групи.

Реформатори, які тісно співпрацювали з департаментами освіти штатів, застосовували різні стратегії, щоб переконати громадськість у необхідності освітніх змін, а законодавців – у потребі прийняття нових законів. Згідно з Т. Тімаром та Д. Тьяком, однією з найбільш ефективних

стратегій стало інспектування шкіл з метою виявлення недоліків у їх роботі та вироблення рекомендацій щодо їх подолання. Протягом 1905–1910 років на федеральному рівні було створено 28 комісій для інспектування шкіл. Результати перевірок давали змогу порівнювати освітню діяльність штатів, навчальних округів та окремих шкіл [24, 10].

Реформатори прагнули консолідувати сільські навчальні округи, скасувати опікунські ради в містах, установити будівельні стандарти та санітарні норми для шкільних приміщень, запровадити нові навчальні предмети та зменшити невідповідність у фінансуванні шкіл.

Слід наголосити, що представники освітніх адміністрацій штатів не були самостійною політичною силою. Вони представляли інтереси державного шкільництва та професійних груп, що уособлювали його. З розширенням функцій освітніх департаментів штатів закономірно збільшувався їх розмір. Як свідчать історики американської освіти Т. Тімар та Д. Тьяк, з 1900 по 1930 рік чисельність співробітників департаментів освіти збільшилася більш ніж у десять разів, з 177 до 1800 [24, 10].

Таким чином, у 1900–1930 роки відбулася зміна типу управління освітньою системою, в тому числі системою загальної середньої освіти, яка характеризувалась тенденціями *стандартизації* (перші спроби запровадження стандартів змісту освіти та контролю якості) та *економізації* управління освітою (запровадження основ економічного менеджменту в сфері освіти).

Заслуговує на увагу той факт, що зміни, які відбулися протягом 1933–1945 років зумовили освітню політику наступного, четвертого циклу. «Новий курс» Ф. Рузвельта, спрямований на покращення соціальних умов життя громадян, охоплював і сферу освіти. У результаті запровадження цього курсу штати стали залучатися до створення механізмів перерозподілу суспільних благ. У межах зазначеної програми штати почали створювати механізми централізованого планування та контролю таких державних секторів, як освіта й охорона здоров’я. Взагалі, освіта розглядалася і як індивідуальне (приватне), і як суспільне благо, тому штати були зацікавлені в отриманні контролю передусім у цій сфері. Отже, в управлінні освітою відбулось подальше посилення централізаційних тенденцій.

Зазначимо, що 40-ві роки ХХ ст. ознаменувалися критикою прогресивістської педагогіки та появою нової концепції сцієнтизму –

«глибокої впевненості в універсальності науки, емпіричної та позитивістської» [20, 179]. На думку І. Валлерштайна, така впевненість ґрунтувалась на віруванні в науку як «безкінечний технологічний прогрес, що формує систему світового виробництва; науку як прогрес, що приводить до забезпечення благоденства людей у всьому світі; науку як раціональність, що виступає гарантом соціальної стабільності та надихає на раціональний реформізм» [28, 218]. З початку XX століття сцієнтизм став найбільш могутньою соціальною та науковою парадигмою, що панувала протягом переходу від третього до четвертого циклу М. Кондратьєва. Він швидко зайняв позицію «сучасної суспільної громадської релігії» [29, 30]. В умовах критики прогресивізму сфера управління освітою також підлягала змінам, проте Друга світова війна зупинила початок нового циклу реформ. Як уважає Х. Сімсек [23], саме так можна пояснити проведення реформ на початку наступного циклу (адже за логікою циклів М. Кондратьєва реформи мали відбутися у 40-х роках XX ст.).

Аналізуючи *четвертий етап* реформування управління американською середньою освітою (1945–1990), ми виокремлюємо декілька стадій розвитку управління: 1950–1960 рр., 1960–1970 рр., 1970–1990 рр., зумовлених змінами в економічній, політичній та соціальній сферах суспільства (див. табл. 1). Отже, розглянемо докладніше кожний з визначених нами етапів.

Перший етап змін пов’язаний з початком холодної війни та запуском радянського штучного супутника в 1957 році. Реакція американських політиків на це явище отримала назву «супутникового синдрому». Значний інтерес до сфери освіти з боку американських політиків привів до переосмислення ролі освіти в країні і, як наслідок, до прийняття у 1958 році «Акта освіти в інтересах національної оборони» (National Defence Education Act – NDEA), який передбачав розробку нових навчальних програм з базових дисциплін, удосконалення методики їх викладання та активізацію науково-дослідної роботи у сфері освіти [13].

Незаперечним є вплив демографічного чинника на освітні зміни. Збільшення народжуваності, так званий «бебі бум», викликав необхідність переосмислення ставлення до освіти. Відповідним кроком уряду стало збільшення освітніх інвестицій, у результаті чого було збудовано багато нових шкіл та покращено умови навчання. Проте, звичайно, не тільки демографічний чинник породжував освітні зміни.

Суттєвим поштовхом до освітніх змін стало зростаюче незадоволення результатами попередніх освітніх реформ. Найбільш гострої критики зазнали діяльність професійної еліти та місцевий (громадський) контроль (наприклад, контроль за курикулумом повністю належав до компетенції округів).

Отже, головною метою діяльності реформаторів стало розширення владних повноважень штатів шляхом збільшення фінансової підтримки та перерозподілу фінансових ресурсів. Проте, незважаючи на збільшення асигнувань урядів штатів в освіту, це не вплинуло на перестановку владних повноважень у системі «штат – навчальний округ».

Таким чином, реформи в управлінні школою 50-х років XX ст. були спрямовані на зміну балансу сил на користь освітніх адміністрацій штатів, проте суттєвих перетворень так і не відбулось. Незважаючи на громадську критику, продовжувала своє існування всеохоплююча ідеологія професійного контролю.

Наступний, другий, етап змін у способі управління освітою (60–70-ті роки XX ст.) охарактеризувався мобілізацією соціальних течій, поштовхом для яких стало рішення Верховного суду у справі «Браун проти ради освіти»[5], що отримало законодавчу підтримку в «Акті про громадянські права» 1964 р. Зазначений акт забороняв дискримінацію у сфері освіти за соціальними, расовими, національними та статевими ознаками при прийомі дітей до школи. Хоча освітні політики розуміли, що відсутність дискримінації як така не зможе покращити стан шкіл, більшість федеральних програм були запроваджені насамперед як антидискримінаційні засоби [17, 14].

Важливою ознакою даного етапу стало прийняття нового освітнього закону – «Акта про початкову та середню освіту» (Elementary and Secondary Education Act – ESEA) (1965 р.), який був частиною політики «Нового курсу», названого «Ерою боротьби з бідністю» президента Л. Джонсона. Перший розділ цього освітнього Закону «Титул перший» (Title I) стосувався навчання знедолених дітей. Згідно з ним надавалися додаткові кошти школам, в яких навчалися переважно діти з бідних сімей.

[5] «Браун проти ради освіти» (Brown v. Board of Education of Topeka) – історичне рішення Верховного суду США, що забороняло расову сегрегацію, яка суперечить 14 поправці до Конституції. Ця поправка гарантує громадянам рівний захист усіх прав. Даному рішенню передував успішний розгляд справи в окружному суді штату Канзас, що задовольнив позов тринадцяти батьків-афроамериканців, які відстоювали інтереси своїх дітей щодо вибору школи. Освітній закон штату Канзас 1879 року дозволяв навчальним округам штату (але не зобов'язував їх) здійснювати початкову освіту білих дітей та афроамериканців в окремих школах. Рішення окружного суду сприяло об'єднанню шкіл та стало початком антисегрегаційного руху [8].

Отже, у 60–70-х роках ХХ ст. політика спиралася на принцип вільного доступу громадян до середньої та вищої освіти, надання більш якісної освіти групам населення, що були позбавлені цього історично, була спрямована на розробку та запровадження спеціальних програм та різноманітних заходів щодо підтримки населення з низькими доходами. Одночасно приділялася увага покращенню якості освіти в бідних громадах [3, 134].

У результаті аналізу чисельних джерел [3; 10; 24; 25; 27] нами встановлено, що управління освітою ознаменувалося втратою освітянами-професіоналами контролю за прийняттям управлінських рішень в освіті, що було спричинене не тільки зовнішнім тиском нових політичних сил, але й внутрішнім професійним конфліктом. Нова освітня політика штатів спиралася на підтримку і вчителів, і адміністраторів, і зацікавлених груп. Професійні інтереси роздрібнилися на багато груп: навчання дітей зі спеціальними потребами, двомовне та компенсаторне навчання, навчання обдарованих дітей та багато інших.

Як свідчить Дж. Сібулка, влада штату стала представляти інтереси різних зацікавлених груп, що привело до появи в департаментах освіти такої великої кількості фахівців з навчання дітей з особливими освітніми потребами, яка перевищувала кількість фахівців з математики, природничих та гуманітарних предметів. Слід зазначити, що вплив на прийняття управлінських рішень різних зацікавлених груп є особливістю та специфікою освітньої політики США і в сучасних умовах [10].

Проявом зростаючої активності федерального уряду в здійсненні освітньої політики стало збільшення кількості та обсягів фінансування федеральних програм, а також кількості установ для їх розробки. Освітні адміністрації штатів поступово вподібнювалися холдинговим компаніям, що забезпечували реалізацію федеральних, а пізніше й штатових фінансованих програм. Перетворення освітніх адміністрацій штатів прискорилось у зв’язку зі збільшенням федеральних субсидій, що свідчило про посилення федеральної ролі в сфері управління загальною шкільною освітою. Федеральні частки освітніх бюджетів усіх штатів збільшилися на 114% протягом 1965 – 1970 років, що становило стрибок з 139 до 298 мільйонів доларів. Приблизно 60% приросту бюджету було пов’язано зі збільшенням федерального фінансування. У цей же період загальна кількість працівників департаментів освіти штатів зросла вдвічі, що становило майже 22 тисячі [24, 12].

З появою значно більш диференційованих політичних інтересів сфера управління освітою зазнала значних структурних змін. Політичний ідеал всезагальної справедливості та збільшення бюрократичних установ й законодавчих актів, створених для його підтримки, ще більш загострили конфлікт інтересів у школах. Становлення активної соціальної політики спричинило зміну ролі управління не тільки на рівні школи, а й на рівні штату.

Починаючи з 60-х років XX ст. зміну управління загальною середньою освітою можна охарактеризувати як збільшення централізації за рахунок звуження функцій місцевого контролю. Аналітики Т. Тімар і Д. Тьяк указують на збільшення кількості наказів та розпоряджень департаментів освіти штатів, що стосувалися всіх без винятку питань, починаючи з дисциплінарних порушень школярів і закінчуючи позакласною роботою. Разом з тим збільшилася кількість осіб, які давали розпорядження «як керувати школою, як поводитися з дітьми та в яких умовах учителі повинні вчити» [24, 13]. Однак у дійсності централізація була частковою, оскільки стосувалася тільки окремих аспектів діяльності школи. Наприклад, освітній закон штату Каліфорнія передбачав детальну розробку змісту курсу статевого виховання в школах, у той час як змістові природничих дисциплін та математики була приділена незначна увага [24, 13]. Отже, урегулювання різних аспектів шкільного життя здійснювалося дуже нерівномірно, безсистемно.

Протягом даного етапу спостерігався розподіл сфер впливу в освітній політиці між групами інтересів. Так, учительські профспілки контролюють питання, пов’язані з діяльністю вчителів; освіта дітей зі спеціальними потребами контролюється іншою групою, а освіта обдарованих дітей – ще іншою. Управління освітою перетворилося на надзвичайно складну систему, що охоплювала велику кількість політичних сил: законодавців, урядовців, членів департаментів освіти штатів, суди, громадські та приватні зацікавлені групи, видавництва підручників, служби з тестування, благодійні фонди, мозкові центри тощо. І, як було зазначено вище, функціонування одного рівня управління не вилучало аналогічних широких повноважень на іншому.

Зазначимо, що розробка змісту курикулуму та стандартів на рівні штату не усунула навчальні округи від створення власних стандартів, які, однак, мали відповідати загальному напрямку освітньої політики штату. Навіть у межах навчальних округів спостерігалася фрагментація інтересів в

управлінні школами. Така фрагментарна система ускладнювала процес визначення відповідальних за прийняття управлінських рішень. Значним недоліком виявилася відсутність інституціонального центру, який би об'єднував різні інтереси.

Відсутність єдності інтересів в освітній політиці та наростання суперечностей в управлінні спричинили появу додаткових рівнів бюрократичного контролю. Дослідник Р. Каган зазначає, що надмірна увага до громадянських прав та пошуки всезагальної справедливості привели до створення суперечливої системи управління, в якій вирішення конфлікту потребує значних зусиль. Зростання кількості конфліктних питань та намагання їх вирішити призвели до ослаблення влади [19]. Так, наприклад, аналіз умов праці вчителів традиційно повністю належав до компетенції освітніх адміністрацій, однак у результаті змін це питання могло бути вирішене тільки через складний переговорний процес. Кількість робочих днів, позанавчальна діяльність, складові робочого дня, професійний розвиток та інші питання мали бути настільки конкретизовані, що в першій половині XX століття це здалося б неймовірним. Результатом такої стратегії вирішення конфліктів стало не тільки збільшення витрат, але й перетворення прийняття управлінських рішень на рівні школи на непередбачуваний процес [19].

Таким чином, 60–70-ті роки XX ст. ознаменувалися зміною способу управління загальною середньою освітою, що було зумовлене активізацією соціальних течій, спрямованих на захист прав і свобод громадян. Однак прагнення представників різних соціальних груп відстоювати власні інтереси шляхом участі в управлінні школою викликали численні конфлікти та перетворили управління освітою на нестабільний і непередбачуваний процес. Підсумки освітніх реформ зазначеного періоду не принесли освітнім політикам задоволення. Аналіз широкого кола джерел дозволяє констатувати, що невиправдано високий рівень очікувань спричинив не менш високий рівень розчарувань, особливо коли став очевидним той факт, що зростання кількості шкіл та збільшення витрат на освіту самі собою не зменшать рівень бідності, злочинності та безробіття. Навпаки, рівень злочинності та безробіття навіть зростав [17; 22; 24].

За логікою хвильового підходу новий етап широкомасштабних освітніх реформ очікувався протягом 80-х років XX ст. Після 1970 року

спостерігався економічний спад (див. рис. 3), що характеризувався періодами підвищення інфляції та зростання дефіциту бюджету. У цей період витрати на освіту значно зменшились, а розширення управлінського апарату втратило свою актуальність.

Економічні кризові явища викликали політичні зміни в суспільстві. Вони виявилися у зміні політичної ідеології та розквіті консервативних політичних ідей. Зростаючі сумніви щодо ефективності освітніх реформ разом з неспроможністю їх фінансування викликали зміни в освітній політиці. Пріоритетним напрямом політики консерваторів стало зменшення податків та зменшення витрат на державний сектор. Як ми вже зазначали, у 80-х роках ХХ ст. не тільки у США, а також у Канаді та Великій Британії спостерігався тріумф консервативної ідеології. Разом з тим закінчився тривалий період панування демократичної ідеології, яка характеризувалася наданням широкого доступу до освіти всіх верств населення і вірою в здатність освіти розв’язати нагальні соціальні та економічні проблеми. Новий уряд намагався розробити нову соціальну та освітню політику, що потребувала б менших витрат та була більш ефективною. Політичні та соціальні умови, що існували в країні, привели до перегляду та зміни цілей, поставлених перед школою. З початку 80-х років ХХ ст. метою реформ освіти стало покращення її якості та підвищення конкурентоспроможності американської нації на світовому ринку. Передусім у цей період з’явилася на світ зовсім нова за своєю сутністю система освіти; і насамперед до цього періоду відноситься значне скорочення бюджетних витрат на утримання навчальних закладів [3, 136].

У 1981 році Секретар Департаменту освіти Т. Белл очолив Національну комісію з питань якості освіти, створену з метою перевірки якості американського шкільництва, яка, на думку комісії, «стала суттєво слабшою» [6, с. 1]. Результатом 18-місячної роботи комісії стала доповідь «Нація у небезпеці» (Nation at Risk), опублікована у 1983 році. Зважаючи на те, що доповідь звернена до всієї нації (повна назва доповіді – «Нація у небезпеці: Нагальна необхідність освітньої реформи: Доповідь Нації та Секретареві Департаменту освіти США. Відкритий лист до американського народу»), їй притаманний певний пафос висловлювань, проте загальна ідея знайшла відгук як серед громадськості, так і серед представників влади.

Проаналізувавши стан американської освіти та визначивши проблеми, розв'язання яких допоможе досягти високої якості освіти, Комісія розробила рекомендації щодо здійснення низки освітніх реформ, спрямованих на подолання кризових явищ в освіті, та у післямові досить емоційно закликала всіх небайдужих до майбутнього американської нації не залишатися осторонь.

Таким чином, відправною точкою нового циклу освітніх реформ (спрямованих на покращення якості освіти) можна вважати 1983 рік – рік опублікування доповіді «Нація у небезпеці» (рис. 3).

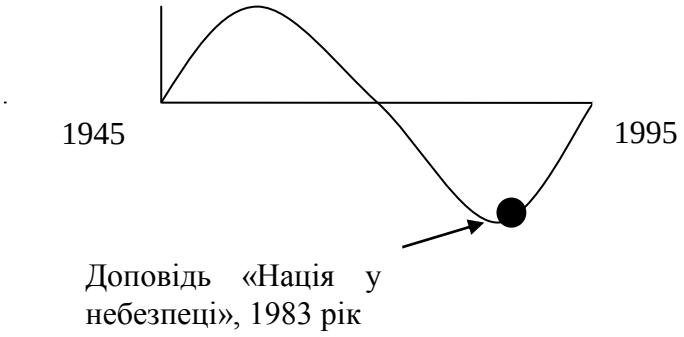


Рис. 3. Освітні реформи в межах четвертого циклу М. Кондратьєва

Отже, реформи, розпочаті у 80-х роках XX ст., зумовили курс освітньої політики наступного, п'ятого циклу, що триває донині. Два останні десятиліття XX сторіччя характеризувалися переходом від цілком децентралізованої освітньої моделі до суттєвої централізації освітніх повноважень. Проявом централізації стало посилення ролі федерального уряду в освіті через запровадження освітніх стандартів та введення системи національного тестування, тоді як проявом децентралізації – запровадження автономного шкільного менеджменту (school-based management – SBM), що передбачав деволюцію певного кола владних повноважень на шкільний рівень.

Наголосимо, що головними особливостями розвитку управління американською освітою четвертого періоду стали *диференціація* політичних інтересів різних соціальних груп та їх *інституціалізація* в межах широкого кола громадських течій і організацій; *бюрократизація* освітньої системи на штатовому та окружному рівнях і *демократизація* управління освітою за рахунок залучення до прийняття освітньо-політичних рішень представників широкої громадськості.

У результаті дослідження ми дійшли висновку про наявність закономірної залежності процесів реформування управління освітою від економічних та соціально-політичних змін в американському суспільстві у XIX – першій половині XX ст. Основоположними історичними тенденціями розвитку управління американською загальною середньою освітою на різних етапах його історичного розвитку стали: 1) *громадське управління* (1800–1850 рр.) – *масовізація* освіти, що сприяла розширенню можливостей бажаючих отримати освіту та *демократизація* управління освітою, що передбачала розширення громадського представництва в управлінні освітою; 2) *професійне управління* (1850–1900 рр.) – *професіоналізація* управління (участь у процесі прийняття рішень освітян-професіоналів) та *зростаючий вплив ідей прогресивізму* на визначення змістових та організаційних засад діяльності школи; 3) *наукове управління* (1900–1945 рр.) – *стандартизація* (перші спроби запровадження стандартів змісту освіти та контролю якості) та *економізація* управління освітою (запровадження основ економічного менеджменту в сфері освіти); 4) *державно-громадське управління* (1945–1990 рр.) – *диференціація* політичних інтересів різних соціальних груп та їх *інституціалізація* в межах широкого кола громадських течій та організацій; *бюрократизація* освітньої системи на штатовому та окружному рівнях і *демократизація* управління освітою за рахунок залучення до прийняття освітньо-політичних рішень представників широкої громадськості.

На завершення слід додати, що у рамках вивчення курсу порівняльної педагогіки ми хочемо сформувати у студентів усвідомлення про глобальну залежність освітніх реформ від соціально-економічних та політичних перетворень у суспільстві, адже для успішної професійної діяльності майбутнім учителям необхідно розуміти закономірні залежності, що зумовлюють функціонування освітньої системи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кондратьев Н. Д. Большие циклы конъюнктуры и теория предвидения : избранные труды / Н. Д. Кондратьев ; Международный фонд Н. Д. Кондратьева [и др.]. – М. : Экономика, 2002. – 767 с.

2. Луговий В. І. Управління освітою : навчальний посібник / В. І. Луговий. – К. : Видавництво УАДУ, 1997. – 302 с.

3. Орфилд Г. Политика и справедливость : процесс реформирования образования в США в 60 – 90-е годы / Г. Орфилд // Перспективы. – 2000. – Т. XXIX. – № 4. – С. 133–152.

4. Хаттон У. Мир, в котором мы живём / У. Хаттон ; пер. с англ. под ред. В. Л. Иноземцева. – М. : Ладомир, 2004. – 556 с.

5. A brief history of the federal role in education : Why it began and Why it's still needed. – Washington, D.C. : Center on Education Policy, 1999. – 17 p.

6. A Nation at Risk : The imperative for educational reform : A Report to the Nation and the Secretary of Education / U.S. National Commission for Excellence in Education. – Washington, D.C. : U.S. Government Printing Office, 1983. – 65 p.

7. Baines L. Does Horace Mann still matter / L. Baines // Education Horizons. – 2006. – Vol. 84, № 4. – P. 268–275.

8. Brown v. Board of Education of Topeka : Opinion : May 17, 1954 / Records of the Supreme Court of the United States ; Record Group 267 ; National Archives [Electronic resource]. – URL : http://www.ourdocuments.gov.

9. Chubb J. E. Politics, markets and America's schools / J. Chubb, T. M. Moe. – Washington D.C. : The Brookings Institution, 1990. – 336 p.

10. Cibulka J. The changing role of interest groups in education : Nationalization and the new politics of education productivity / J. Cibulka // Education Policy. – 2001. – Vol. 15, № 1. – P. 12–40.

11. Cohen S. The transformation of education / S. Cohen // Foundations of education / ed. by G. F. Kneller. – New York : Wiley, 1971. – P. 237–254.

12. Cremin L. American Education : The National Experience, 1783 – 1876 / L. Cremin. – New York, NY : Harper & Row. – 607 p.

13. Coulson A. J. Federal intervention in education consistently fails [Electronic resource] / A. J. Coulson. – National Center for Policy Analysis. – URL :
http://www.ncpa.org/hotlines/education/debate99/intervention.html#1

14. Cuban L. Transforming a frog into a prince : Effective schools research, policy and practice at the district level / L. Cuban // Harvard Educational Review. – 1984. – Vol. 54, № 2. – P. 129–151.

15. David J. Restructuring in progress : Lessons from pioneering districts // Restructuring schools : the next generation of education reform / ed. by R. F. Elmore and Associates (Eds.). – San Francisco : Jossey Bass, 1990. – P. 209–250.

16. Engel M. The struggle for control of public education : Market Ideology vs. Democratic Values / M. Engel. – Philadelphia (USA) : Temple University Press, 2000. – 223 p.

17. Hill P. T. The Federal Role in Education / P. T. Hill // Brookings Papers on Education Policy : 2000 / ed. by D. Ravitch. – Washington, D.C. : The Brookings Institution Press, 2000. – P. 11–39.

18. Holloway J. The Abyss Opens : The Rise and Fall of Keynesianism / J. Holloway // Global Capital, National State and the Politics of Money / ed. by W. Bonefeld and J. Holloway. – New York : St. Martin's Press, 1995. – P. 49–63.

19. Kagan R. Adversarial legalism and American government / R. Kagan // Journal of policy analysis and management. – 1990. – Vol. 10, № 3. – P. 369–406.

20. Lee R. Structures of knowledge / R. Lee // The Age of Transition : Trajectory of the World System, 1945 – 2000 / ed. by T. K. Hopkins and I. Wallerstein. – New Jersey : Zed Books, 1996. – P. 178–204.

21. McAdams R. P. Lessons from abroad : How other countries educate their children / R. P. McAdams. – Lancaster, PA : Technomic, 1993. – 345 p.

22. Ravitch D. Left back : a century of failed school reforms / D. Ravitch. – New York, 2001. – 557 p.

23. Simsek H. Kondratieff Cycles and Long Waves of Educational Reform : Educational Policy and Practice From 1789 to 2045 / H. Simsek. – Ankara, Turkey, 2000. – 27 p.

24. Timar T. The invisible hand of ideology : perspectives from the history of school governance / T. Timar, D. Tyack. – Education Commission of the States, January 1999. – 19 p.
25. Tozer S. School and society : Educational practice as social expression / S. Tozer, P. Violas, G. Senese. – The McGraw – Hill Companies, Inc., 1993. – 434 p.
26. Tyack D. Choice options / D. Tyack // The American Prospect. – January 1, 1999 – February 1, 1999. – Vol. 10, № 42. – P. 38–43.
27. Tyack D. Tinkering towards Utopia : A century of public school reform / D. Tyack, L. Cuban. – Cambridge, MA (USA) : Harvard University Press, 1995. – 184 p.
28. Wallerstein I. The Global Picture, 1945 – 90 / I. Wallerstein // The Age of Transition : Trajectory of the World System, 1945 – 2000 / ed. by T. K. Hopkins and I. Wallerstein. – New Jersey : Zed Books, 1996. – P. 209–226.
29. Welsh T. Decentralization of education : why, when, what and how / T. Welsh, N. F. McGinn. – Paris : UNESCO International Institute for Education Planning, 1999. – 98 p.

Глава 8

А. А. Сбруєва, д.пед.н., професор
О. Г. Козлова, к.пед.н., професор

ІННОВАЦІЙНІ МОДЕЛІ УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ: АНАЛІЗ ЗАРУБІЖНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Системні реформи шкільництва низки розвинених країн світу, що відбуваються протягом останніх двох десятиліть, зумовили появу інноваційних підходів до управління освітою, до сприйняття управлінської діяльності як інноваційної лідерської функції. Зростає усвідомлення необхідності розвитку таких форм шкільного лідерства, що відповідали б потребам освітньої системи в стані реформування. Актуальність інноваційних підходів до управлінської діяльності зумовлюється самою сутністю трансформаційних перетворень: освітня система поступово позбавляється рис ієрархічної централізованої структури. Активізуються децентралізаційні процеси, що передбачають розвиток таких принципово нових феноменів, як автономний шкільний менеджмент, об’єднання шкіл в рамках інноваційних освітніх мереж, спрямованих на вдосконалення діяльності навчальних закладів. Зазначені тенденції зумовлюють необхідність зміни домінуючої моделі одноосібного лідерства на більш колегіальний та системний підхід до управлінської діяльності. Провідні західні теоретики освітнього менеджменту, зокрема Т. Буш, Б. Колдвел, Дж. Соутверс, М. Фуллан, А. Харріс, Д. Хопкінс та ін. вважають, що нові моделі лідерства повинні стати відповіддю на актуалізацію проблеми забезпечення ефективного управління навчальними закладами в умовах

структурних та культурних змін як освітньої системи в цілому, так і конкретного навчального закладу зокрема. Серед нових управлінських моделей, в основі яких лежить ідея трансформаційного лідерства, дослідники виокремлюють наступні:

- дистриб'ютивне лідерство;
- екзекутивне лідерство;
- спільне (коопероване) лідерство;
- мережеве лідерство.

Дистриб'ютивне лідерство

У сучасній західній педагогічній літературі існують дещо відмінні підходи до трактування поняття дистриб'ютивного лідерства. Однак всі дослідники одностайні у тому, що воно не є рівнозначним розподілу зобов'язань між людьми, які виконують окремі визначені організаційні ролі. Це скоріше динамічна взаємодія між різними лідерами та виконавцями. «Рішення про те, хто керує, а хто виконує, – підкреслює американський теоретик освітнього менеджменту М. Копленд, – визначається завданням чи проблемною ситуацією, а не обов'язково тим, яке місце людина займає в ієрархії» [5, 378].

Відомі американські дослідники Дж. Спілейн, Р. Халверсон та Дж. Даймонд визначають такий розподіл управлінських повноважень як «розподілений серед людей, що виконують різні ролі в організації» [30, 5]. Інше положення, визнане багатьма науковцями, полягає у винятковій важливості дистриб'ютивного лідерства стосовно інструктивного аспекту управлінської діяльності. Згідно з дослідженням Г. Соутверта, саме розвиток цієї форми лідерства, на відміну від інших організаційних функцій, виявив найбільшу ефективність в удосконаленні системи управління школою [28].

Аналіз підходів до розуміння сутності дистриб'ютивного лідерства, що існують в американській, канадській та англійській теоріях освітнього менеджменту (П. Гронн, Ф. Грец, М. Фуллан), дозволив виділити такі його трактування:

1) дистриб'ютивне лідерство як спосіб згуртування організації та перетворення її на професійну громаду.

Так, наприклад, американський теоретик П. Гронн виділяє два широких значення дистриб'ютивного лідерства. Перше з них стосується в

більшій мірі кількісних параметрів залучення шкільного персоналу до управлінської діяльності, оскільки визначається як «злагоджена лідерська поведінка окремих, більшості або всіх членів організації чи організаційного підрозділу». Таке лідерство є «скоріше розподіленим, ніж сконцентрованим» [12, 3]. Наступне значення дистриб'ютивного лідерства визначає його якісний вимір – злагоджену дію. У даному контексті дистриб'ютивне лідерство є більше, ніж сума його частин. Таке трактування стосується лідерства, що визначається як «допустимий структуруючий вплив на членів організації, що призводить до злагодженої дії» [12, 28]. Основою в ідеї дистриб'ютивного лідерства є не діяльність окремих відокремлених індивідів, а «консолідовані дії чи злагоджена співпраця, представлена великою кількістю взаємозалежних членів організації» [12, 28]. Особливості дистриб'ютивного лідерства як способу згуртування організації відображено нами на рис. 1.

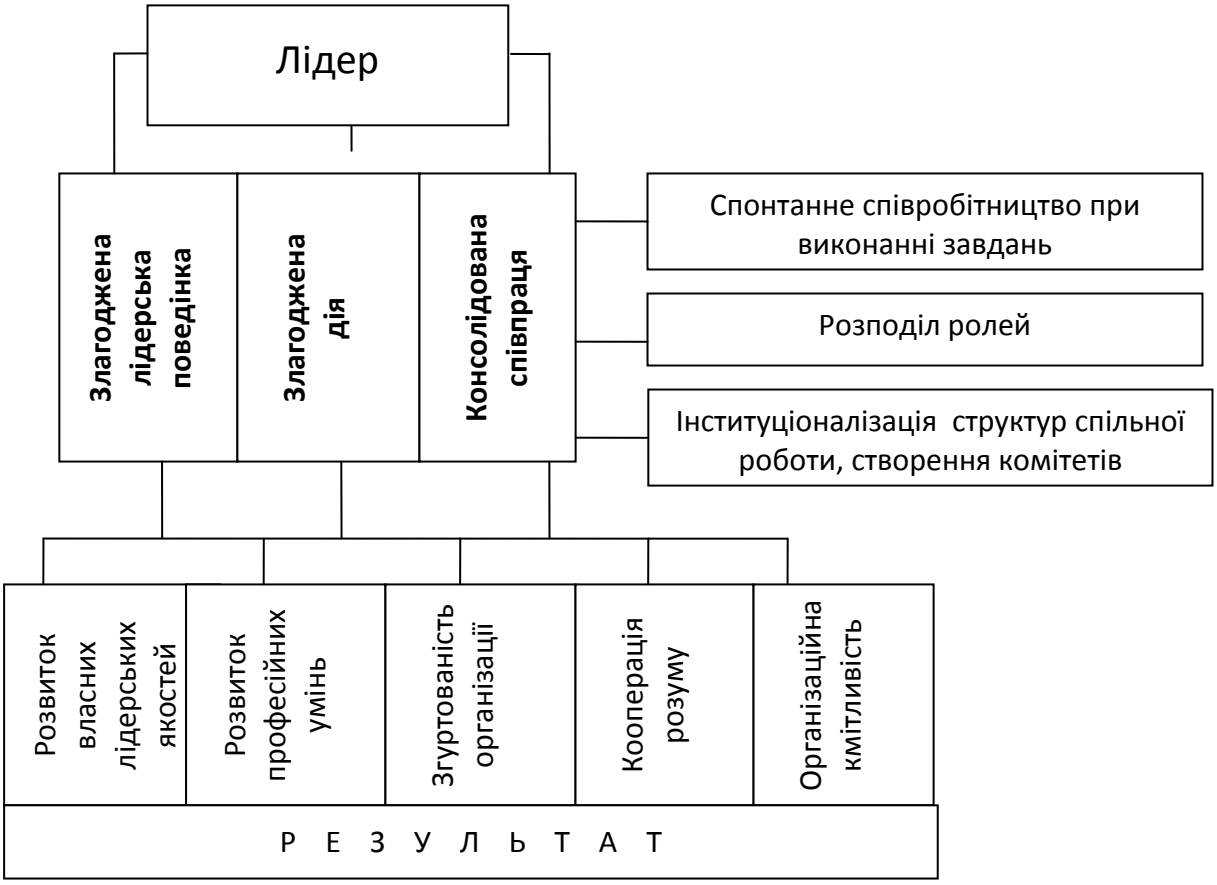


Рис. 1. Блок-схема моделі дистриб'ютивного лідерства як способу згуртування організації

Трьома основними етапами розвитку злагодженої дії в контексті дистриб'ютивного лідерства є такі:

- спонтанне співробітництво у виконанні завдань. Необхідність розподілу лідерських функцій стає очевидною учасникам професійної взаємодії у стосунках, у яких люди з різними вміннями, майстерністю і з різних організаційних рівнів об'єднуються для досягнення професійних компетентностей та впорядкування тривалості виконання професійних завдань [12, 5];
- розподіл ролей, що виникає між двома і більше співробітниками та передбачає тісну злагоджену роботу для досягнення спільної мети за власною ініціативою [12, 6];
- інституціоналізація структур спільної роботи (утворення злагоджених механізмів, наприклад, комітетів).

Зазначимо, що концепція дистриб'ютивного лідерства для розвитку школи як професійної громади, сформульована П. Гронном, знаходить підтримку в інших західних теоретиків організаційного розвитку. У дослідженні Ф. Гретц [10] у сфері менеджменту бізнесових організацій, яке, на нашу думку, цілком можна застосувати до галузі освітнього менеджменту, визначені також організаційні переваги дистриб'ютивного лідерства. Організації, що найбільш успішні в управлінні персоналом, поєднують сильне «персоналізоване» лідерство, здійснюване «вгорі» групою фахових менеджерів, з дистриб'ютивним лідерством, до якого залучені професіонали, що працюють на різних рівнях організації і забезпечують інтегроване мислення та активну роботу організації в цілому. Дистриб'ютивне лідерство в цьому контексті передбачає активний розподіл лідерських ролей по низхідній лінії через фундаментально ієрархічну структуру організації.

Отже, дистриб'ютивне лідерство дозволяє членам організації розвивати власні лідерські якості та професійні вміння, а також додає згуртованості організації. Ці переваги мають наслідком «загальне розширення кооперації розуму та організаційної кмітливості» [12, 37], що може позитивно вплинути на зростання шкіл як професійних громад.

2) дистриб'ютивне лідерство як оптимальний спосіб здійснення управління навчальним закладом в умовах перетворення школи на організацію, що навчається.

Концепції організації, що навчається, (М. Фуллан, П. Сенге) усе частіше застосовуються науковцями як пріоритетні моделі організаційного розвитку школи. Це пояснюється тим, що в умовах швидких змін лише ті організації зможуть досягти ефективності в роботі, які є гнучкими, адаптивними та продуктивними. Сутність зазначених концепцій цілком відповідає вимогам сьогодення, адже передбачає організацію, що навчається, як «структуру, де люди постійно розширюють свої можливості для досягнення спільної мети, де розвиваються нові широкомасштабні способи мислення, де люди постійно вчаться тому, як вчитися разом» [3, 21]. Побудова організації, що навчається, передбачає розвиток наступних аспектів:

- системного мислення (без нього всі інші вміння залишаються розрізненими прийомами практики управління);
- спільного бачення (керівники мають досягти того, щоб їхнє особисте бачення організації, шляхів її розвитку було зрозумілим і прийнято всіма працівниками);
- виклик стереотипам мислення, побудова нових інтелектуальних моделей;
- командної роботи та навчання (вільний обмін поглядами в групах – діалог, який сприяє надбанню результатів, неможливих для кожного окремого працівника);
- особистої майстерності (компанія має заохочувати своїх працівників до навчання, особистого розвитку).

Автори концепції школи як організації, що навчається, наполягають на необхідності нового погляду на лідерство, оскільки традиційне бачення лідера як людини, що одноосібно визначає напрямок розвитку організації, приймає головні рішення та керує всією діяльністю колективу, має глибоке коріння в індивідуалістичному, несистемному погляді на світ [3, 340]. П. Сенге формулює три основні напрями діяльності директора школи, які достатньо вдало окреслюють складність процесу управління в умовах освітніх змін:

- лідер як творець;
- лідер як розпорядник;
- лідер як учитель.

Прогресивні лідери – це ті, хто бачить себе *творцями*, а не лицарями хрестових походів. Більшість зусиль, спрямованих на запровадження нових навчальних дисциплін, провалились тому, що ті, хто був на чолі, забули про перше правило навчання: люди вивчають те, що їм потрібно, а не те, що хтось вважає за потрібне. Завдання лідера – планувати навчальний процес так, щоб учні за межами організації (школи) могли продуктивно давати собі раду з критичними проблемами, з якими вони стикаються, і розвивати свої ключові життєві вміння шляхом вивчення навчальних дисциплін. Це нове завдання для багатьох досвідчених керівників, багато з яких піднялися на вершину через уміння приймати рішення і розв'язувати проблеми, а не через вміння бути вчителями, тренерами і помічниками для інших у навчанні [3, 345].

Як *розпорядник*, лідер постійно контролює діяльність установи, однак в організації, що навчається, лідери розпочинають зі становлення власного бачення і одночасно, навчаючись прислухатися до бачення інших, починають усвідомлювати, що їхня власна думка – частина чогось більшого. Це не зменшує почуття відповідальності лідера за власне бачення – навпаки, воно поглиблює це почуття [3, 352].

Роль лідера як *учителя* полягає не в тому, щоб навчати інших чийомусь баченню: «Лідерство в організації, що навчається, полягає у визначенні стратегічних планів так, щоб вони стали загальновідомими, відкритими для пропозицій та подальшого вдосконалення... Лідер (як учитель) це той, хто зробить навчання доступним для всіх. Такі лідери допомагають працівникам розвивати розуміння системного вирішення проблеми» [3, 356]. Сутність лідерських функцій, які реалізуються у процесі перетворення школи на організацію, що навчається, відображено на рис. 2.

Основні принципи, необхідні для реалізації управління організацією, що навчається, знаходимо в моделі дистриб'ютивного лідерства, що й пояснює трактування останнього як оптимального способу здійснення управління навчальним закладом в умовах перетворення школи на «організацію, що навчається».

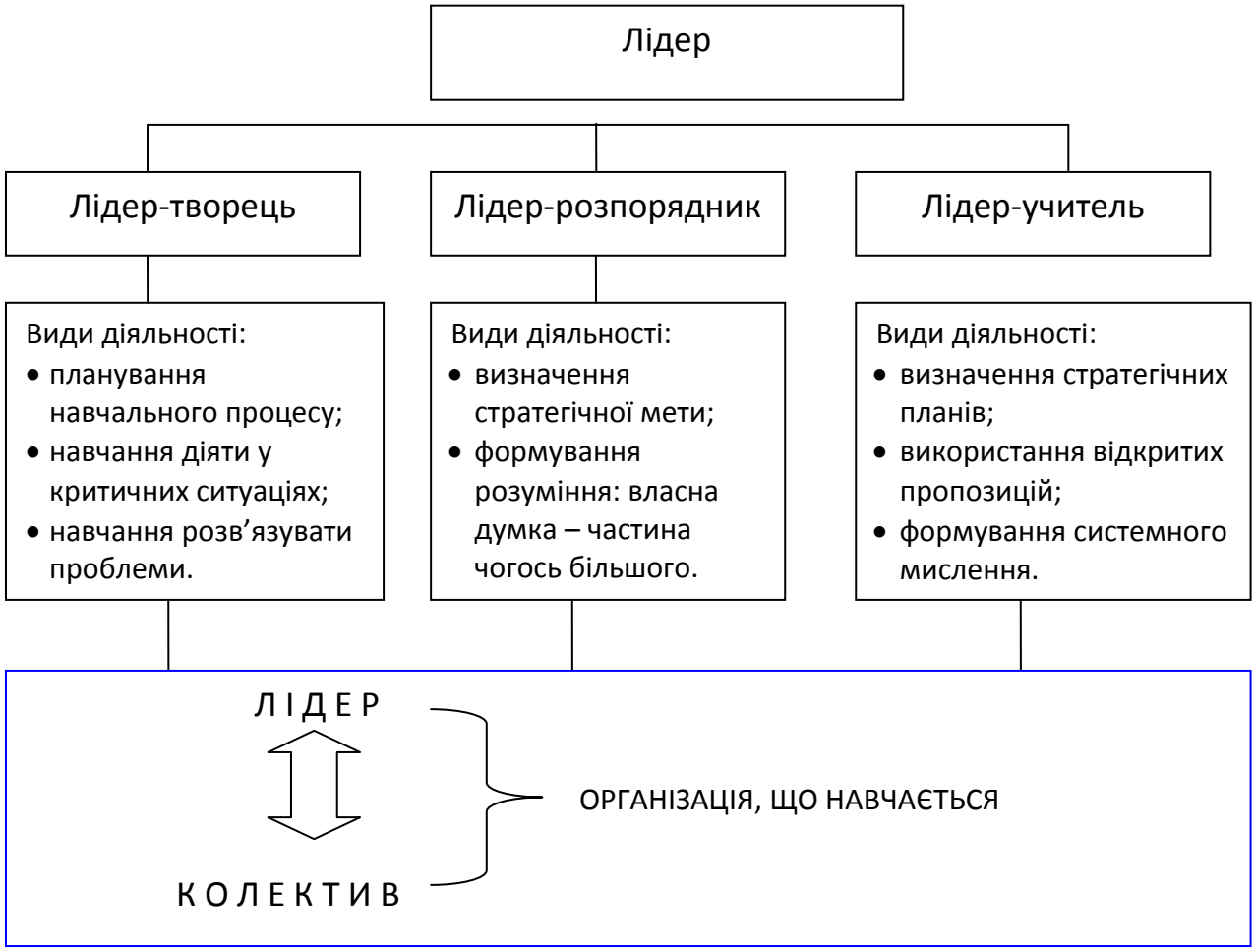


Рис. 2. Блок-схема моделі дистриб'ютивного лідерства як способу управління школою як організацією, що навчається

3) дистриб'ютивне лідерство як спосіб демократизації життя школи.

Британські дослідники А. Херіс і К. Чепмен розглядають дистриб'ютивне лідерство як близьке за значенням до демократичного лідерства і вивчають його в контексті структурної організації шкіл та дій директора, за допомогою яких воно може бути створене. У доповіді на Міжнародному конгресі з питань ефективності та вдосконалення діяльності школи у Копенгагені у 2000 році зазначені автори розглядають дистриб'ютивне лідерство як складову демократичного лідерства і визначають перше як процес делегування відповідальності й повноважень головним управлінським командам, а також надання вчителям можливостей брати участь у прийнятті рішень, здобувати найкращий досвід за допомогою цих стратегій [14, 3]. А. Херіс і К. Чепмен розглядають способи здійснення культурних змін на шляху до менш авторитарного, більш демократичного підходу до лідерства. Інколи автори використовують терміни «демократичне» і «дистриб'ютивне» лідерство синонімічно. І в

цьому контексті дистриб'ютивне лідерство означає явище, створене одним лідером – директором – за допомогою процесу, що прогресивно підвищує рівень, до якого окремі працівники та їх групи в межах школи мають можливість брати на себе відповідальність за певні аспекти діяльності навчального закладу. Проте це не відкидає основну контролюючу функцію директора, чия підзвітність зовнішнім структурам (місцевим органам управління освіти) розглядається як необхідність підтримувати здатність спрямовувати розвиток школи в певному напрямі [14, 5]. З цієї точки зору дистриб'ютивне лідерство є більш широким поняттям, ніж делегування повноважень, але залишається обмеженим загальною політикою рішень директора школи та інших членів адміністрації. Блок-схема моделі дистриб'ютивного лідерства як управління школою-організацією, що навчається, відображена нами на рис. 3.

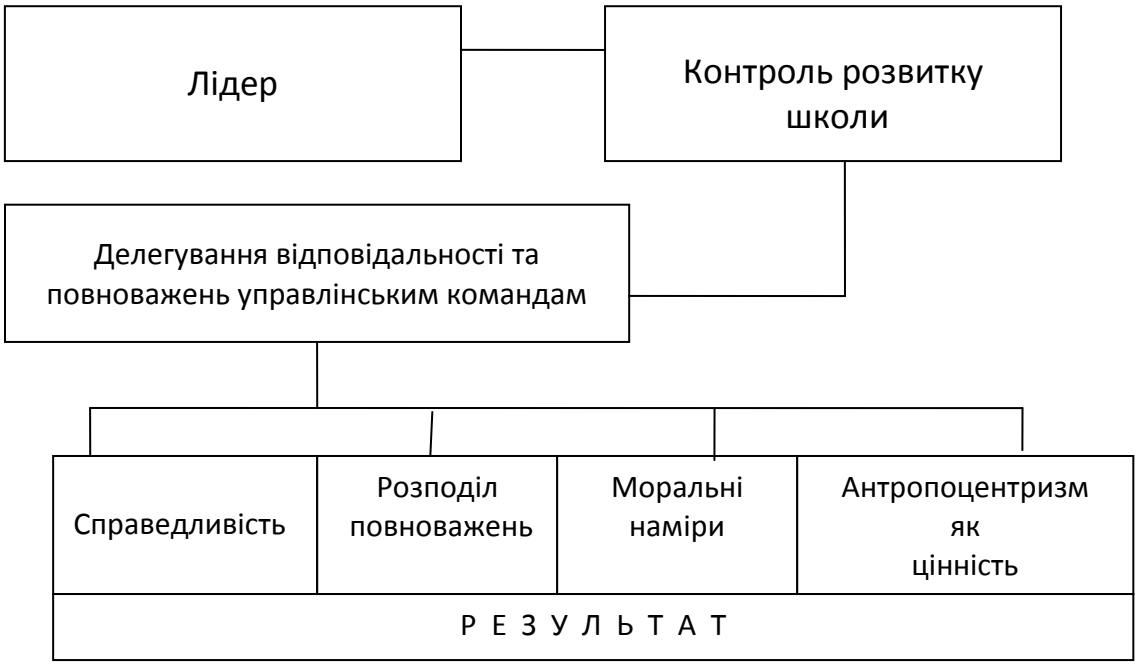


Рис. 3. Блок-схема моделі дистриб'ютивного лідерства як управління школою – організацією, що навчається

Підсумовуючи своє дослідження, А. Херіс і К. Чепмен констатують, що ефективне лідерство в школах визначається певною системою цінностей, яка включає справедливість, розподіл повноважень та моральні наміри, та є демократичним і антропоцентричним [14, 13].

Якщо А. Херіс і К. Чепмен засновують свою характеристику дистриб'ютивного лідерства на традиційних теоретичних поглядах на організацію, то Д. Спілейн, Р. Халверсон і Д. Даймонд використовують

зовсім інший підхід. Згідно з їх формулюванням, «виконання лідерських завдань зазвичай розподілене між декількома лідерами» [30, 25], але через те, що завдання є ключовим елементом аналізу лідерства, вони не є самодостатніми. Зазначені науковці стверджують, що дистриб'ютивне лідерство – це процес мислення та дій у певній ситуації. [30, 26]. Лідерство в школі має розглядатися як мислення та дії у певній ситуації, що має на меті сприяння процесу навчання.

В основу вивчення процесу дистриб'ютивного лідерства Д. Спілейна, Р. Халверсона і Д. Даймонда покладено концепцію дистриб'ютивного пізнання та теорію активності. Дистриб'ютивне пізнання – це процес знаходження істини, який поєднує ситуацію, дії та результати в одне ціле. Процес пізнання «поширюється» на виконавців і результати діяльності для того, щоб зрозуміти багатоаспектну природу будь-якої ситуації. Таким чином, люди, історія, події та місце є частиною ситуації, де проявляється лідерство. По-перше, лідерство може розглядатися як «розписане», «розподілене» серед виконавців, що задіяні у процесі, і, можливо, здійснюється взаємозалежними виконавцями. По-друге, лідерство здійснюється як членами організації, що знаходяться на формальних посадах всередині організації, так і в неформальних стосунках, які засновані на певних формах особистого досвіду [29, 27].

Керуючись таким поглядом на дистриб'ютивне лідерство, дослідники вивчають, у якій мірі лідерські обов'язки та дії, через які вони реалізуються, розподілені між членами організації (формальне і неформальним лідерство). Дослідження цього аспекту потребує детального аналізу двох позицій: завдань для виконання (лідерські обов'язки) та відношення між задіяними макро- та мікро рівнями діяльності (дії, через які реалізується лідерство). З цієї точки зору шкільні лідери мають брати участь у постановці завдань так само, як і в їх вирішенні, і ця діяльність вимагає активного розвитку ідей щодо шляхів досягнення поставлених цілей та їх реалізації на практиці.

Далі проаналізуємо ряд суперечливих позицій, що існують в різних концептуальних підходах до трактування дистриб'ютивного лідерства, а саме:

1. Ієрархічно організований контроль або автономія

Згідно з деякими трактуваннями дистриб'ютивного лідерства (Ф. Гретц) [9] цілі та цінності діяльності організації встановлюються

старшими за посадою співробітниками та не підлягають обговоренню. Такі посадовці формально підзвітні структурам, що не входять до самої організації, наприклад, органи управління шкільними округами.

Інші дослідники, зокрема Е. Кіллі, М. Кейес, С. Хенлі-Максвелл, С. Кеппер [19; 20] підкреслюють необхідність більшої автономії для тих колективів, що запровадили практику дистриб'ютивного лідерства, адже в них існує можливість переглядати й, вірогідно, вносити корективи в рішення, за якими живе школа. З цієї точки зору, обов'язкові для виконання вказівки будуть результатом рішень усієї організації, а не являтимуть собою нав'язані ззовні положення.

2. Діалектика зовнішніх та внутрішніх джерел змін

Деякі контекстуальні чинники, що впливають на діяльність організації, можуть містити в собі рушійну силу для розвитку дистриб'ютивного лідерства. Зовнішні впливи можуть спричинити структурні зміни, однак ступінь розвитку дистриб'ютивного лідерства, до якого вони призведуть, буде визначатися цінностями шкільної громади (тобто внутрішніми джерелами змін), що лежать в основі її діяльності.

3. Діалектика формального та неформального лідерства

Дистриб'ютивне лідерство передбачає розвиток лідерської ініціативи як з позиції формального лідерства (позиційного), так й інших (неформальне лідерство). Ініціативи «згори вниз» можуть визнавати неформальні відносини, що мають вплив на членів організації, але скоріше за все вони будуть включені в певну формальну структуру.

Ініціативи «знизу вгору» зазвичай беруть початок від індивідів і груп, яких колеги вважають неформальними лідерами і які реалізують себе в системі неформальної мережі відносин. Саме визнання та повага колег примушують вищих посадовців приймати до уваги ініціативи неформальних лідерів для того, щоб зрівняти формальну й неформальну організацію лідерства [26, 782].

4. Командний дух або/та сильне індивідуальне лідерство

Дослідники Б. Дресслер та М. Каркайнен [8; 18] підкреслюють важливість відчуття команди для розвитку дистриб'ютивного лідерства. Для того, щоб бути успішними, команди повинні розвинути спільне розуміння мети та узгодити способи спільної роботи. Краще всього команди функціонують у атмосфері довіри, де мають місце відносини,

засновані на взаємній довірі та у відкритому відвертому спілкуванні. Разом з тим, готовність до розвитку дистриб'ютивного лідерства передбачає наявність у директора школи сильних якостей індивідуального лідера, що не боїться посилення позицій інших, у тому числі неформальних лідерів, у системі владних стосунків у колективі.

5. Усталені або спонтанні форми дистриб'ютивного лідерства

Шкільні комітети здатні створювати довгострокові, усталені форми дистриб'ютивного лідерства. Однак деякі дослідники підкреслюють мінливий характер дистриб'ютивного лідерства, заснований скоріше на миттєвих потребах, ніж на посадах. Воно функціонує у групах, створених спонтанно, а не формально. Цей факт ще раз підкреслює необхідність взаємовідносин, заснованих на довірі та взаємодопомозі.

6. Прийоми розв'язання конфліктів: залежність від особливостей лідерства у колективі

Як ефективні команди потребують знання шляхів розв'язання конфліктів, так само і дистриб'ютивне лідерство неможливе без застосування таких знань на практиці. У той же час ефективні прийоми розв'язання конфліктів мають функціонувати на значно ширших просторах, ніж спонтанно створені команди для вирішення певного завдання. Природа прийомів вирішення конфліктів може варіюватися залежно від джерела ініціативи дистриб'ютивного лідерства та від ступеня готовності вищих посадовців відмовитися від всеохоплюючого контролю.

Аналіз численних публікацій з питань дистриб'ютивного лідерства дозволив визначити три концептуальні складові, що складають його сутність:

1) дистриб'ютивне лідерство є «узгодженою дією» людей, що працюють разом (за П. Гронном), має місце лише в системі міжособистісних стосунків і створює ситуацію, у якій кількість і результативність спільних дій є набагато більшою, ніж сума індивідуальних [12, 29]. Отже, дистриб'ютивне лідерство – це групова діяльність, яка відбувається в більшій мірі за допомогою та в рамках міжособистісних стосунків, ніж шляхом індивідуальних дій. Вона виникає в залежності від сутності проблеми та від того, хто володіє відповідними вміннями та майстерністю;

2) дистриб'ютивне лідерство передбачає, що до управління залучена більша кількість людей, ніж це прийнято у традиційних управлінських структурах. Група, у якій розвивається «узгоджене»

лідерство, не повинна бути лімітованою малою кількістю людей з формальними керівними ролями;

3) дистриб'ютивне лідерство несе в собі різноманіття знань, досвіду, майстерності. Воно уможливлює розвиток ініціативи в рамках усієї організації з наступним її розвитком, адаптацією та вдосконаленням в атмосфері підтримки й довіри.

Екзекутивне лідерство

Ідея екзекутивного (від англ. executive – виконавчий, організаторський) лідерства, стала особливо актуальною в епоху перетворення реформаційних процесів в освіті на неперервний, перманентний процес. За таких умов зовсім не всі навчальні заклади здатні успішно подолати труднощі перебудовчого процесу. Досить часто виникає необхідність «санації» діяльності неефективної школи. Такі функції традиційно покладаються на представників місцевих освітніх адміністрацій або чиновників зі шкільної інспекції. Однак досвід британських освітніх реформ дозволяє говорити про появу нової моделі управління – екзекутивного лідерства, яке здійснює успішний директор, що керує більш, ніж однією школою. *Екзекутивне* лідерство ґрунтується, згідно з концепцією шотландського дослідника У. Х'юмза, на ідеї, що для зміни неефективної системи визначальною є активна участь лідера (директора школи) в цьому процесі, його готовність брати на себе виконання більшої кількості управлінських функцій, що є необхідним для успіху інших шкіл так само, як і для свого навчального закладу [15, 35]. Ця позиція передбачає розподіл лідерських функцій та відповідальності за організаційними межами окремих шкіл. Цей процес може ускладнюватися такими факторами, як плинність кадрів, недостатнє методичне устаткування, брак матеріальних ресурсів, зменшення кількості учнів, економічна стагнація регіону, географічна віддаленість школи та інші. Однією з інноваційних стратегій для поліпшення роботи таких шкіл стала організація стратегічного партнерства шкіл. Головною метою цього підходу є взаємна підтримка, обмін кадрами, розвиток розподілених лідерських функцій. Важливим аспектом такої взаємодії є призначення екзекутивного (виконавчого) директора, який бере на себе відповідальність за удосконалення роботи навчального закладу та надання підтримки існуючій лідерській команді. Завданням екзекутивного лідера є надання лідерської допомоги, яка сприятиме досягненню цілей школи, розвитку організаційної та

педагогічної культури навчального закладу [4].

Екзекутивне лідерство характеризується певною сукупністю елементів (див. рис. 4), а саме:

1) упродовж усього часу на посаді екзекутивного лідера директор не залишає управління своєю школою. Саме цей аспект відрізняє дану модель від традиційної політики індивідуального лідерства, за якої необхідно покинути одну школу для керівництва іншою. Екзекутивний лідер є відповідальним за створення лідерської команди у складі заступника директора, представників педагогічного колективу обох шкіл та інших шкільних мереж;



Рис. 4. Блок-схема екзекутивного лідерства

2) місцева влада відіграє важливу роль у підтримці роботи екзекутивного лідера. Це дозволяє місцевій владі зберігати свою моніторингову роль у процесі тісної взаємодії та допомоги у прийнятті головних стратегічних рішень і впровадженні змін;

3) у школах, де запроваджено екзекутивне лідерство, можуть створюватися спільні управлінські структури, що є важливим кроком у розвитку довіри та появі механізмів спільного прийняття рішень [6].

Якщо, з одного боку, екзекутивне лідерство може здаватися тиском на існуючу систему управління школою, то з іншого – це форма допомоги ззовні та можливість обміну позитивною практикою.

Згідно з результатами дослідження, проведеного науковцями Національного коледжу шкільного лідерства (National College for School Leadership) Великої Британії [23], причини, що спонукають директорів шкіл виконувати функції екзекутивного лідера, варіюються від чисто альтруїстичних мотивів до потреби у нових ідеях для вирішення завдань своєї школи. Екзекутивні лідери вбачають своє призначення у створенні лідерських команд, здатних адаптувати навчальну практику до сучасних вимог освіти та суспільства. Вони вважають своїм завданням надання можливості колективу школи вирішувати існуючі проблеми в рамках дистриб'ютивної моделі лідерської практики. Таким чином, екзекутивне лідерство визначається не як одноосібне управління директором декількома школами, а як впровадження моделі розподіленого лідерства в практику управління більше, ніж одним навчальним закладом.

За результатами дослідження діяльності екзекутивних лідерів дослідники І. Бернз, Е. Коулмен, Дж. Крізі та Ф. Петерсон визначають такі напрями роботи для підвищення ефективності діяльності шкіл:

- забезпечення розвитку лідерських якостей членів колективу;
- здійснення змін у культурі школи;
- забезпечення швидких темпів змін у діяльності школи;
- організація творчої взаємодії між школами;
- здійснення системного планування та оцінки діяльності школи [21].

Далі розглянемо більш детально кожен із зазначених вище напрямів.

Забезпечення розвитку лідерських якостей членів колективу. Головною метою екзекутивного лідерства є значне підвищення ефективності діяльності школи за невеликий проміжок часу. Відповідно,

для цього необхідні негайні зміни в практиці роботи школи, що є неможливим без активної участі членів лідерської команди «прийомної» школи в цьому процесі. Важливим є той факт, що окрім чіткого спрямування на виконання головних завдань удосконалення діяльності школи, важливе місце займають індивідуальна підтримка, заохочення, настанови з боку екзекутивного лідера. У даному аспекті завдання екзекутивного лідерства – підтримка розвитку індивідуальних лідерських навичок і умінь для досягнення цілей усієї організації. Одночасно з цим необхідною є інтеграція зовнішніх консультантів і менеджерів зі школи-партнера в роботу існуючої лідерської команди. Для батьків, учнів та колективу школи важливим є те, щоб дві школи були об'єднані не лише діяльністю одного директора, а й спільною практикою в управлінні. У процесі розвитку лідерських якостей членів колективу головним напрямком роботи екзекутивного лідера є моделювання шкільного лідерства за допомогою організації цілеспрямованої діяльності кожного члена колективу. У навчальних закладах з менш ефективною управлінською системою зазвичай спостерігаються стосунки, засновані на чіткій ієрархічній структурі, що і заважає підвищенню ефективності діяльності школи [28, 5]. Тому важливим завданням екзекутивного лідера є зміна акценту від організаційних проблем на проблеми навчання та виховання. Для цього потрібно допомогти колективу школи здобути впевненість у можливостях лідерської команди виконувати свою стратегічну роль та ефективно запроваджувати інновації в діяльність школи. Таким чином, розвиток лідерських якостей членів колективу – необхідна умова для розвитку дистриб'ютивного лідерства [28, 7].

Здійснення змін у культурі школи. Результати згаданого вище дослідження, здійсненого науковцями Національного коледжу шкільного лідерства Великої Британії, [23] вказують на важливість змін у культурі школи для досягнення довгострокового вдосконалення її діяльності. Зміни у культурі школи передбачають зміни існуючих моделей поведінки, ідей, очікувань та міжособистісних стосунків. Для цього екзекутивному лідеру необхідно генерувати в колективі усвідомлення перших «перемог» у трансформації школи та водночас створювати лідерську команду, яка підтримує та об'єднує працівників для досягнення подальших цілей. У цьому процесі важливим є розвиток спільної віри колективу організації в можливість позитивних змін у

діяльності школи, переваги, які несуть ці зміни для кожного, і в те, що кожний працівник відіграє важливу роль в удосконаленні шкільної практики. Тому при визначенні сутності екзекутивного лідерства не йдеться про індивідуальне суперлідерство, це скоріше об'єднана лідерська робота, яка розвиває колективну віру у свої можливості та впевненість за допомогою взаємодії команд усіх рівнів. Кожна команда повинна відігравати свою роль у процесі запровадження змін, при цьому завдання екзекутивного лідера – задіяти якомога більше людей до команди однодумців, що здатні до спільного вирішення проблем.

Забезпечення швидких темпів змін у діяльності школи. Деякі британські дослідники стверджують, що для підвищення ефективності діяльності школи важливим є не стільки лідерство, скільки якісний системний менеджмент. З цією думкою можна погодитися, адже в процесі трансформації школи певний час буде витрачено на відмову від старих і впровадження нових схем і систем функціонування закладу. Таким чином, екзекутивний лідер повинен бути компетентним менеджером для того, щоб здійснити зміни в таких ключових організаційних аспектах діяльності школи, як розклад і організація діяльності педагогічного колективу. У даному контексті необхідно зазначити важливість швидкого прийняття рішень на початкових етапах партнерства між школами. Це необхідно, по-перше, для того, щоб дати поштовх для процесу трансформації навчального закладу, що потребує допомоги. По-друге, швидке прийняття рішень є необхідною складовою досягнення короткострокових цілей, а перші «перемоги» – один із результатів створення ефективного партнерства між школами [6].

Що стосується *організації творчої взаємодії між школами*, то саме екзекутивне лідерство є такою моделлю лідерства, яке має за мету розвиток співпраці між колективами шкіл-партнерів і забезпечує підтримку діяльності членів професійної громади на всіх рівнях діяльності організації. У своїй основі ця модель партнерства передбачає сильний та ефективний зв'язок між двома школами, який може бути реалізований такими способами:

1) виконання лідерських функцій менеджерами школи-партнера для вирішення окремих питань організації навчального процесу;

2) надання підтримки керівниками підрозділів школи-партнера з питань організації навчально-виховного процесу та розкладу;

3) подолання дефіциту кваліфікованих педагогічних кадрів за рахунок колективу школи-партнера.

Таким чином, завданням екзекутивного лідера є стратегічне використання трудових ресурсів для вирішення проблем організації діяльності «прийомної» школи.

Здійснення системного планування та оцінки діяльності школи є важливим фактором для підвищення ефективності її діяльності. Школи, що не мають достатньо ефективної системи управління, зазвичай розробляють деталізовані довгострокові плани. Але в них бракує чіткого зв'язку між самоаналізом, діяльністю, зовнішніми та внутрішніми впливами, оцінкою діяльності, що є необхідним для підвищення ефективності роботи закладу. Такі школи, як правило, аналізують свою діяльність тільки з власної (внутрішньої) позиції. Школи з ефективною системою лідерства, навпаки, намагаються отримати оцінку своєї роботи як із внутрішнього, так і з зовнішнього середовища школи. Завдання екзекутивного лідера – поєднати, з одного боку, необхідність швидко приймати важливі рішення та, з іншого, вміло залучити до цього весь колектив школи та зовнішніх партнерів – представників місцевої влади та шкільної інспекції. Через те, що діяльність школи буде підлягати високому рівню контролю з боку цих інстанцій екзекутивний лідер повинен допомогти шкільній громаді сприймати їх участь як важливу складову впровадження змін. За результатами дослідження Національного коледжу шкільного лідерства Великої Британії можна навести такі аспекти початкового етапу роботи екзекутивного лідера в партнерській школі:

- обговорення нового плану вдосконалення роботи школи на засіданні колективу;
- системне дослідження колективом важливих аспектів шкільного життя;
- регулярні обговорення існуючих проблем з представниками шкільних департаментів;
- консультації з питань нової політики зі створеною групою, що складається з представників батьків та освітніх урядовців;
- створення нової шкільної ради, де пріоритетним є голос учителів [17, 27].

Зазначені аспекти є важливими для впровадження нового підходу до проблеми планування та оцінювання роботи школи, адже засновані на бажанні прислухатися до думки колективу, відкритому діалозі та заохоченні всієї професійної громади до лідерської роботи.

Коопероване лідерство

Розглядаючи перспективні моделі управління загальноосвітнім навчальним закладом, поряд із моделлю екзекутивного лідерства дослідники називають спільне (кооперoване) лідерство (від англ. «co-headship», «co-» – спільність, спільність дій, співпраця та «headship» – керівництво). Воно спрямоване на подолання ряду проблем, що існують у системі управління школою, однією з яких є прогнозоване старіння («посивіння») директорського корпусу та потреба у підготовці наступного покоління шкільних лідерів. На даному етапі розвитку зазначеної моделі управління в Англії існує понад 30 шкіл, які мають двох директорів. Організація кооперованого управління має велику кількість варіацій, але всі вони поділяються на дві широкі категорії:

- розподіл посадових обов'язків, коли двоє людей мають часткову зайнятість та частину посадових і функціональних обов'язків директора;
- спільне керівництво, коли обидва директори працюють повний робочий день та розділяють відповідальність за управління однією школою.

Дослідники Р. Глеттер та Дж. Харві визначили ряд причин появи кооперованого управління навчальним закладом. Воно включає співробітництво, яке:

1) засновується на філософському підґрунті (творча співпраця та спільне прийняття рішень розглядаються у своїй основі як цінності);

2) базується на попередньому досвіді розподілу посадових обов'язків;

3) створене з метою збереження лідера у школі (директора, який бажає скорочення навчального навантаження або заступника директора, який бажає підвищення статусу);

4) спрямоване на покращення навчальної роботи (директор може приділяти більше уваги своїй викладацькій роботі в той час, коли не виконує директорські обов'язки) [9].

Багато директорів, які спільно керують школою, вважають, що причиною виникнення феномену кооперованого управління є той факт, що

сучасні вимоги до виконання обов'язків директора є надто складними, тому двоє людей зможуть запропонувати необхідні вміння, знання та досвід для задоволення очікувань від директора школи. Вони також зазначають, що така організація управлінської роботи надає школі більшу гнучкість для створення лідерських структур та розвитку творчого підходу до вирішення проблем [11, 177].

За результатами дослідження, проведеного Національним коледжем шкільного лідерства Великої Британії [24], виділяють ряд переваг, що надає модель кооперованого управління школою:

1. Збереження на місцях досвідчених директорів.

Кооперване управління дає можливість поширення управлінського досвіду за межі однієї школи та надавати допомогу з питань керівництва в площині всієї освітньої системи в ролі партнерів з удосконалення роботи школи (School Improvement Partners) та консультативних лідерів і в той же час залишатися на чолі своєї школи. Окрім цього, такі форми лідерських ролей створюють нові знання, досвід, зв'язки як потенційні переваги для школи.

2. Залучення до роботи нових директорів шкіл.

Кооперване управління робить роботу директора більш привабливою для молодих освітніх менеджерів, адже:

- пропонує кращий баланс між роботою та особистим життям;
- передбачає розподіл відповідальності та звітності, які є частиною виконання ролі директора;
- відбувається оптимізація обсягу вимог, що висуваються до сучасного директора.

3. Розвиток управлінських якостей і умінь як результат спадкоємності.

У той час, коли більш досвідчений директор допомагає керувати навчальним закладом, менш досвідчений або новий директор має можливість отримати цінний управлінський досвід. Школа також отримує користь від спадкоємності лідерства, користуючись одночасно як досвідом, так і новими ідеями директорів.

4. Зменшення ризиків при прийомі на роботу нових керівників чи тимчасово виконуючих обов'язки директора.

У випадках, коли директор школи збирається у відставку, кооперване лідерство дозволяє уникнути багатьох проблем, що пов'язані зі зміною керівництва. Освітні відомства мають можливість оцінити роботу

нового директора в той час, коли він розділяє свої обов'язки з директором, що збирається на пенсію.

5. Більш творчі та спільні форми лідерства, адже коопероване управління передбачає:

- більш широку базу досвіду та знань для розвитку шкільного потенціалу;
- більшу адаптованість до численних вимог, складного характеру ролі директора;
- дві точки зору на складні питання для більшої ефективності управлінських рішень;
- розширення можливостей для роботи з колективом, а саме інструктаж, консультування, спільне прийняття рішень, командна робота;
- розширення меж розподіленого лідерства в колективі;
- неперервний характер управлінської діяльності у випадку хвороби чи відсутності одного з директорів.

Дослідження діяльності шкіл, у яких впроваджено коопероване лідерство [13; 24], вказують не лише на досягнення та позитивні сторони цієї управлінської моделі, а й на існуючі та потенційні труднощі, пов'язані з нею.

По-перше, це несприйняття нової управлінської моделі місцевою владою. Хоча в багатьох випадках освітні адміністрації, шкільні колективи, батьки та громадськість визнають переваги кооперованого управління, чиновники інколи стають перепоною на шляху розвитку інноваційної управлінської моделі. Представники місцевої влади висловлюють занепокоєння щодо призначення директорів на спільну посаду, причиною яких стають такі сумніви:

- прийняття рішень буде неефективним і складним;
- батьки та педагогічний колектив не будуть знати, до кого з директорів звертатися з проблемами;
- відповідальність директорів буде піддаватися сумніву;
- місцева громада може не сприймати співлідерів як повновладних керівників шкіл;
- директори не будуть компетентними в однаковій мірі.

По-друге, однією з можливих проблем називають стосунки співдиректорів у системі кооперованого управління, адже саме від них залежить успіх упроваджуваної моделі керівництва. Більшість

форм кооперованого управління виникають на підґрунті попереднього досвіду співпраці чи розподілу посадових обов'язків (наприклад, обов'язки заступника директора). У деяких випадках учасники кооперованого управління призначаються адміністрацією навчальних округів. Ключовий фактор успішності цієї управлінської моделі полягає в максимальному залученні директора, що вже займає цю посаду, до переходу до інноваційної управлінської практики та у його переконаності в її правильності [27, 329–330]. Ситуації, коли посада кооперованого лідера проваджується штучно, навряд чи будуть мати позитивний результат.

По-третє, проблемою є відповідність специфіки кооперованої моделі, професійних якостей лідерів реальним потребам школи. Взагалі, коопероване управління передбачає наявність більш широкого потенціалу знань і вмінь для задоволення потреб школи, ніж може запропонувати одноосібний керівник. Але необхідним є комплексний аналіз того, як сутність цієї форми організації управління та стосунки між кооперованими співдиректорами, педагогічним колективом, батьками та адміністрацією освітніх округів впливають на діяльності школи.

Осмислення схарактеризованих вище плюсів та мінусів кооперованого лідерства дозволяє зробити висновок: така модель управління школою має великий потенціал для підвищення ефективності діяльності школи. Але, як свідчать результати міжнародного дослідження, успішність впровадження та функціонування цієї моделі залежить від ряду умов, а саме:

1) формулювання та обговорення спільних професійних цінностей і філософії управління;

2) спільне бачення майбутнього школи;

3) спільний самоаналіз управлінської діяльності, визнання індивідуальних особливостей, стилю управління, їх раціональне використання для задоволення потреб колективу;

4) гнучкість в організації роботи та спільна участь у ключових подіях життя школи (наприклад, батьківські збори, зустрічі з представниками управління освіти тощо);

5) забезпечення виконання лідерських функцій не лише адміністрацією школи, а й членами педагогічного колективу;

6) завоювання та підтримка довіри обома директорами з боку колективу, батьків, організацій управління освіти;

7) спільна відповідальність за прийняті рішення, та їх наслідки [22].

Блок-схема моделі кооперованого лідерства відображена нами на рис. 5.

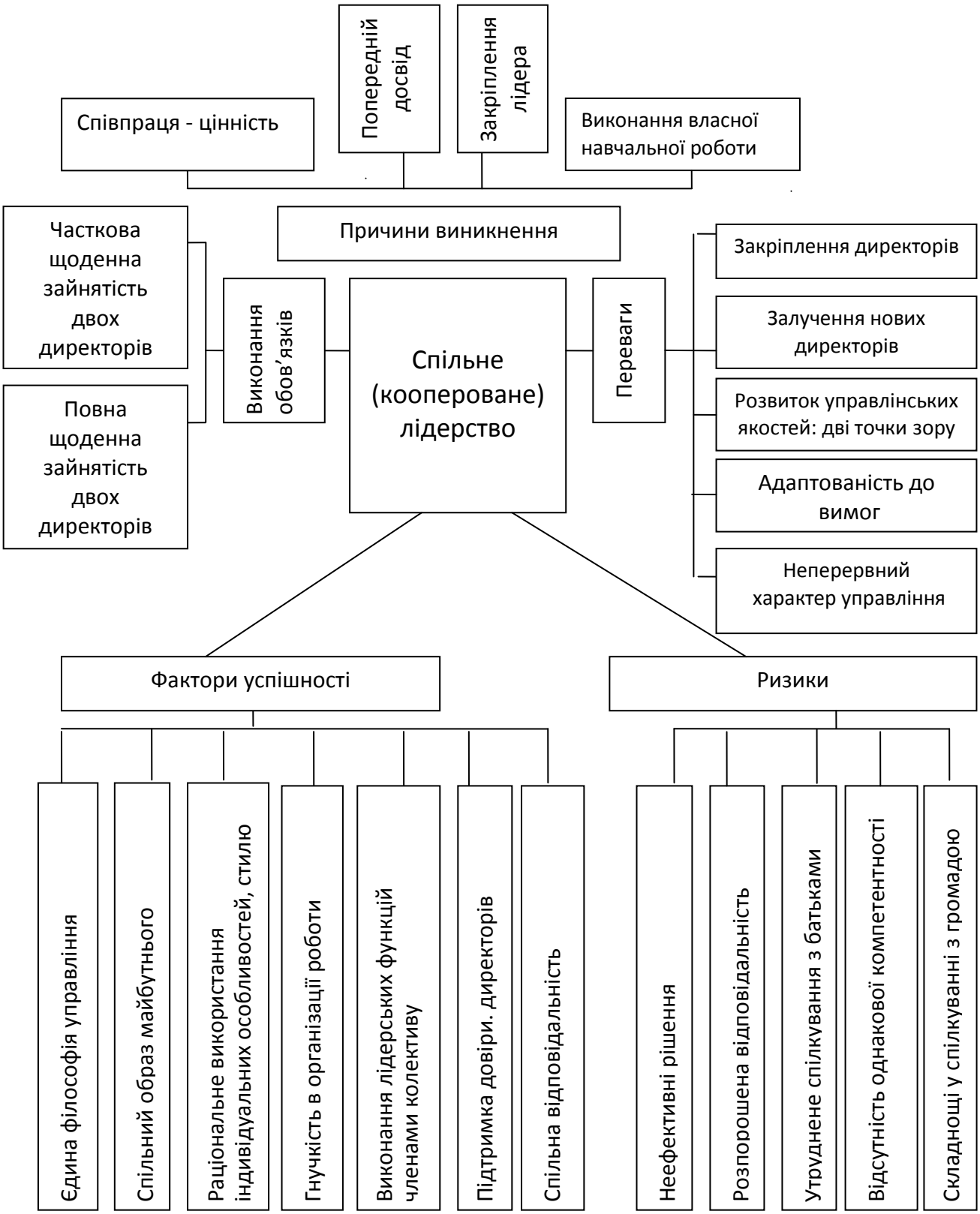


Рис. 5. Блок-схема моделі спільного (кооперованого) лідерства

Мережеве лідерство

Розвиток мереж в освітній сфері інтерпретується дослідниками як явище, пов'язане з ідеєю спільності їх учасників, на відміну від підпорядкування та контролю, характерних для ієрархічного способу організації освітньої системи та ідеї конкуренції, запроваджуваної ринковою філософією освітніх реформ. Спільність ідей, намірів, ціннісних орієнтацій перетворюється у мережах на головний принцип організації, що робить її учасників рівними в тій відповідальності, яку вони беруть на себе за розвиток справи, що їх об'єднує [2, 154].

Найбільш повне, на нашу думку, визначення поняття освітніх мереж дане відомим британським дослідником Д. Хопкіпсом, ініціатором та керівником одного з найбільш відомих сьогодні в світі об'єднань такого типу, що має назву «Покращення якості освіти для всіх» (Improving the quality of education for all): «Мережі являють собою громадські об'єднання, провідними характеристиками яких є прагнення до якості, відданість справі та зосередження на результатах. Вони є ефективними засобами підтримки інновацій у часи змін. В освіті мережі сприяють поширенню інноваційного досвіду, створенню додаткових можливостей професійного розвитку вчителів, розвитку спроможності шкіл до змін. Вони стають проміжною ланкою між централізованими і децентралізованими структурами, допомагають у процесі реструктуризації та рекультурації освітніх організацій та систем» [2, 157].

В освітніх системах розвинених країн інноваційні освітні мережі є досить поширеним явищем, однак найбільшого розвитку вони набули у Великій Британії, оскільки починаючи з 2002 р. їх поширення стало складовою освітньої політики уряду. Освітній акт 2002 року юридично регламентував створення шкільних мереж у формі «федерацій» та дозволив створення єдиного чи спільного управлінського органа в межах двох чи більше шкіл з вересня 2003 року [25]. Порівняльна характеристика основоположних рис різних типів федерацій шкіл представлена у поданій далі таблиці (див. табл. 1)

Таблиця 1

Типи шкільних федерацій у Великій Британії [7]

Критерії порівняння	Федерації з єдиною сталою управлінською структурою	Федерації з гнучкою управлінською структурою	Федерації з гнучкою організаційною структурою	Федерація як неформальна взаємодія шкіл-партнерів
	Діяльність федерації регламентована законом		Діяльність федерації не регламентована законом	
Керівний орган	Єдиний керівний орган для всіх шкіл	Кожна школа має власний керівний орган, однак федерація має спільний управлінський/ стратегічний комітет з делегованими повноваженнями	Кожна школа має власний керівний орган, однак федерація має спільний управлінський/ стратегічний комітет без делегованих повноважень	Кожна школа має власний керівний орган, і група шкіл зустрічається на неформальній основі
Регламентованість законом	Федерації з чітко визначеним управлінням створюються згідно з Положенням щодо діяльності федерацій (стаття 24 Освітнього Акту 2002 року)	Федерації з гнучким управлінням створюються згідно з Положенням щодо діяльності федерацій (стаття 26 Освітнього Акту 2002 року)	Школи можуть створювати гнучкі федерації без обов'язкового підпорядкування Положенню щодо діяльності федерацій	Школи можуть організовувати неформальну взаємодію без обов'язкового підпорядкування Положенню щодо діяльності федерацій
Спільні цілі	Усі школи мають спільні цілі. Наявність єдиного керівного органу сприяє ефек-тивному, раціональному прий-няттю рішень стосовно всіх сфер діяльності	Усі школи мають спільні цілі. Спільний комітет може приймати рішення стосовно деяких сфер, але не всіх	Усі школи мають спільні цілі. Спільний комітет може розробляти рекомендації, але право санкціонувати їх належить органам управління кожної зі шкіл	Усі школи мають спільні цілі та можуть співпрацювати на основі неформальних домовленостей

Спільний бюджет	Спільного бюджету немає, але єдиний керівний орган може приймати рішення стосовно бюджету	Спільного бюджету немає, але якщо спільний комітет має делеговані повноваження стосовно питань бюджету, він може приймати відповідні рішення для групи шкіл	Спільний бюджет відсутній, однак спільний комітет може розробляти рекомендації стосовно бюджету, які ухвалюються органами управління кожної зі шкіл	Спільний бюджет відсутній, однак якщо група шкіл хоче створити такий бюджет, він повинен бути ухвалений органами управління кожної школи
Спільні кадри	Федерації мають спільне управління та призначення на посади. Інколи є єдиний директор для всіх шкіл	Федерацій мають спільні управлінські посади, але повинен бути договір для підтвердження спільних посад	Федерації мають спільні управлінські посади, повинен бути договір для підтвердження спільних посад	Спільні посади є нетиповими, однак якщо вони існують, повинні регламентуватися договором

Згідно з поданою вище порівняльною характеристикою різних типів федерацій шкіл, у Великій Британії (Англії) існує велика кількість організаційних можливостей взаємодії між школами, у тому числі неформального співробітництва, яке дозволяє без сталих офіційних домовленостей і структур обмінюватися досвідом з іншими навчальними закладами. Але, як показує сучасна практика, школи потребують більш структурованого партнерства, що призводить до появи федерацій, де є офіційна домовленість про спільну роботу. Аналіз даних табл. 1 дозволяє виділити два основних типи федерацій:

1. Федерації з гнучким управлінням. Вони приймають на себе офіційне зобов'язання спільної роботи, наприклад, створюючи спільні міжшкільні комітети з питань будь-якого аспекту викладання, лідерства, позанавчальної роботи, але кожний член федерації (школа) зберігає певний ступінь автономії.

2. Федерації з чітко визначеним єдиним управлінням. Це єдині юридичні особи зі спільним керівним органом для всіх шкіл.

Головними характеристиками мережевого лідерства є його системний, дистриб'ютивний, кооперований характер. Д. Джексон дає таку характеристику функцій лідерів шкільних мереж: «Координатори, або фасилітатори, або спів-лідери мережевих шкільних громад є

працівниками, які утримують мережу у стані дієздатності. Вони знають, які «вузлики» необхідно підтягнути, які «обірвані ниточки» зв'язати та відновити. Вони поновлюють втрачені зв'язки, координують дії партнерів, встановлюють зв'язки з новими учасниками мережі. Вони є тими співробітниками мережі, що сприяють її розвитку та удосконаленню» [16].

Директори як системні лідери в рамках шкільних мереж починають усвідомлювати, що встановлення активних професійних стосунків поза межами окремої школи позитивно впливає на стан справ у цій школі. Вони відчувають себе у змозі здійснювати зміни більш швидкими темпами, якщо мають доступ до додаткових знань та отримують кваліфіковану підтримку. Вони відчувають готовність до того, щоб стати більш інноваційними та креативними у своїх реформаційних зусиллях. Усі директори шкіл, об'єднаних в рамках інноваційних шкільних мереж, підтверджують факт збагачення досвіду навчальної роботи як у учнів, так і у них самих [21].

На завершення підкреслимо, що управління школою в XXI столітті неодмінно означатиме роботу у все більш складному, непередбачуваному, постійно змінюваному контексті, що вимагатиме більшої відповідальності. У свою чергу шкільні мережі передбачають розподіл як адміністративних функцій, так і відповідальності між школами та громадами. Окрім цього, мережі надають школам можливість створювати загальну базу послуг та соціальної допомоги сім'ям, обмінюватися ефективними технологіями навчання для підвищення ефективності діяльності шкіл.

Ідеї інноваційного навчання та управління широко розробляються і освоюються практиками освіти в усьому світі як на рівні індивідуального новаторства, так і на рівні суспільних рухів, шляхом створення нових типів шкіл та інноваційних шкільних мереж [1,20]. Однак без глибокого психолого-педагогічного вивчення стратегій інноваційного навчання та управління реформаторські пошуки в галузі освіти ризикують залишитися більш чи менш випадковими, поодинокими емпіричними вкрапленнями в систему традиційного шкільництва.

ЛІТЕРАТУРА

1. Козлова О. Г. Методика інноваційного пошуку вчителя : [навч.-метод. пос.] / О. Г. Козлова. – Суми : ВВП «Мрія-1» ЛТД, 1998. – 96 с.

2. Сбруєва А. А. Тенденції реформування середньої освіти розвинених англомовних країн в контексті глобалізації (90-ті рр. XX – початок XXI ст.) : монографія /

А. А. Сбруєва. – Суми : ВАТ «Сумська обласна друкарня». Видавництво «Козацький вал», 2004. – 500 с.

3. Сенге П. Пятая дисципліна : искусство и практика самообучающейся организации / П. Сенге. – М. : «Олимп- Бизнес», 1999. – 408 с.

4. Barnes I. Primary Executive Headship : a study of six headteachers who have responsibility for more than one school [Electronic resource] / I. Barnes. – 2005. URL :

http: // www.ncsl.org.uk/modelsofheadship

5. Copland M. A. Leadership of inquiry : building and sustaining capacity for school improvement / M. A. Copland // Educational Evaluation and Policy Analysis. – 2003. – Vol. 25, № 4. – P. 375–395.

6. Craig J. Taking the wide view : The new leadership of extended schools [Electronic resource] / J. Craig. – 2006. URL :

www.demos.co.uk/projects/recentprojects/takingthewideview

7. DfES (Department for Education and Skills). Information on federations in England [Electronic resource]. – 2005. URL : http: // www.standards.dfes.gov.uk/federations

8. Dressler B. Charter school leadership / B. Dressler // Education and Urban Society. – 2001. – Vol. 33, № 2. – P. 170–185.

9. Glatter R. Varieties of Shared Headship : A preliminary exploration [Electronic resource] / R. Glatter, J. A. Harvey. – Nottingham, 2006. URL :

http : // www.ncsl.org.uk/modelsofheadship.html

10. Graetz F. Strategic change leadership / F. Graetz // Management Decision. – 2000. – Vol. 38, № 8. – P. 550–562.

11. Gronn P. and Rawlings-Sanaei F. Recruiting principals in a climate of disengagement // Australian Journal of Education. – 2003. – Vol. 47, № 2. – P. 172–184.

12. Gronn P. Distributed Leadership / P. Gronn // Second International Handbook of Educational Leadership and Administration / ed. by K. Leithwood, P. Hallinger, K. Seashore-Louis, G. Furman-Brown, P. Gronn, W. Mulford and K. Riley. – Dordrecht : Kluwer, 2002. – P. 3–42.

13. Gronn P. A bit more life in the leadership : co-principalship as distributed leadership practice / P. Gronn, A. Hamilton // Leadership and Policy in Schools. – 2004. – Vol. 3, № 1. – P. 3–35.

14. Harris A. Democratic leadership for school improvement in challenging contexts / A. Harris, C. Chapman // Paper presented to the International Congress on School Effectiveness and Improvement. – Copenhagen, 1–5 July 2004. – 14 p.

15. Humes W. The discourses of educational management / W. Humes // Journal of Educational Enquiry. – 2000. – Vol. 1, № 1. – P. 3–53.

16. Jackson D. Networked learning communities : characteristics of «networked learning» – what are we learning? / D. Jackson // Paper prepared for the International Congress for School Effectiveness and Improvement (ICSEI) conference, Building Bridges for Sustainable School Improvement – Rotterdam, 2004. – 16 p.

17. Jones J. Leadership in small schools : supporting the power of collaboration / J. Jones // Management in Education. – 2006. Vol. 20, № 2. – P. 24–28.

18. Karkkainen M. Teams as Network Builders : Analysing Network Contacts in Finnish Elementary School Teacher Teams / M. Karkkainen // Scandinavian Journal of Educational Research. – 2000. – Vol. 44, № 4. – P. 371–391.

19. Kelly A. Team talk : Sharing leadership in primary schools [Electronic resource] / A. Kelly. – 2007. URL : http : // www.ncsl.org.uk/researchassociates

20. Keyes M. W. Spirituality? It's the Core of my Leadership : Empowering Leadership in an Inclusive Elementary School / M. W. Keyes, C. Hanley-Maxwell, C. A. Capper // Educational Administration Quarterly. – 1999. – Vol. 35, № 2. – P. 203–237.

21. National College for School Leadership. Leading networks leading the system. Account of practice / [P. Ballantyne, D. Jackson, J. Temperley and M. Jopling, A. Lieberman]. – Nottingham : NCSL, 2006. – 12 p.

22. National College for School Leadership. Annual review of research 2004 – 2005 [Electronic resource]. – URL : www.ncsl.org.uk/publications

23. National College for School Leadership. Executive headship : a study of heads who are leading two or more secondary or special schools. Summary Report of the Research Group [Electronic resource], 2005. – URL : www.ncsl.org.uk/index.cfm?pageid=29.html

24. National College for School Leadership. New models of headship. NCSL – a set of booklets looking at a number of new forms of leadership [Electronic resource], 2006. – URL : www.ncsl.org.uk/publications

25. OPSI. Statutory Instrument 2002 № 2113. The Educational Act 2002 (England). Regulations 2002 [Electronic resource]. – URL : www.opsi.gov.uk

26. Silva D. Y. Sliding the doors : locking and unlocking possibilities for teacher leadership / D. Y. Silva, B. Gimber, J. Nolan // Teachers' College Record. – 2000. – Vol. 102, № 4. – P. 779–804.

27. Slater L. Leadership for collaboration : an affective process / L. Slater // International Journal of Leadership in Education. – 2005. – Vol. 8, № 4. – P. 321–333.

28. Southworth G. Leadership, headship and effective primary schools / G. Southworth // School Organization. – 1990. – Vol. 10, № 1. – P. 3–16.

29. Spillane J. Investigating School Leadership Practice : A Distributed Perspective / J. Spillane, R. Halverson, J. B. Diamond // Educational Researcher. – 2001. – Vol. 30, № 3. – P. 23–28.

30. Spillane J. Towards a theory of leadership practice : a distributed perspective / J. Spillane, R. Halverson, J. B. Diamond // Journal of Curriculum Studies. – 2004. – Vol. 36, № 1. – P. 3–34.

Глава 9

Г. Г. Довгополова

ЗМІСТОВІ ІННОВАЦІЇ У ПОРІВНЯЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ОСВІТІ: ДО ПРОБЛЕМИ ВИВЧЕННЯ КУЛЬТУРИ АМЕРИКАНСЬКОЇ ШКОЛИ

Останнім часом провідні країни світу активно здійснюють перетворення своїх систем освіти, які часом виливаються в глибокі і багатопланові реформи. Серед причин цього явища – швидкі соціально-економічні зміни в суспільстві, які задають нові параметри функціонування систем освіти і одночасно ставлять перед ними нові завдання. Перетворень і нововведень за таких умов просто не уникнути. Досвід показує, що набагато легше розробляти реформи, ніж їх здійснювати. Практично в будь-якій країні їх реалізація ускладнюється двома факторами: недоліком ресурсів і відсутністю механізмів, здатних запустити реформи в дію. Додаткові фінансові можливості і адекватні механізми

реалізації реформ з'являються тільки в результаті масштабних соціально-економічних перетворень, без яких серйозні зміни в освіті приречені залишатися добрими намірами.

Український уряд здійснює кроки в напрямку реформування вітчизняної системи освіти. Водночас якісний аналіз освітніх реалій показує, що часто реформаційні процеси є малорезультативними через їх несприйняття суспільством або неефективне запровадження на рівні навчальних закладів. Крім того, досить часто шкільний персонал виявляється не готовим до запровадження змін.

Важливу роль у процесі реформування освітньої галузі повинні відігравати процеси зміни культури школи, вивчення та модернізація якої стали запорукою успішності реформи американської освіти, що здійснювалась у 80-х роках ХХ – на початку ХХІ століття.

Актуальність даної проблеми пов'язана з необхідністю розв'язання суперечності між розробкою програми широкомасштабних змін в освітній галузі в цілому та необхідністю враховувати потреби кожної конкретної школи; між очікуваннями суспільства від шкільної реформи та готовністю школи до неї. У зв'язку з цим виникає потреба узгодження процесів формування нової культури школи з національними освітніми стратегіями, що сприятиме освітнім змінам на регіональному та локальному рівнях.

Разом з тим процеси розвитку нової Європи ставлять перед освітою України завдання підготовки спеціалістів, які житимуть у розширеній системі міжнародного співробітництва, інтенсивного обміну інформацією та продуктами людської праці. Саме тому вивчення такого явища, як культура школи, яке найбільш широко досліджуване в американській теорії освіти, у контексті порівняльно-педагогічної освіти покликане підвищити науково-педагогічний рівень майбутніх учителів; дати їм розуміння специфіки та сутності школи як організації особливого типу, а також особливостей процесів, які відбуваються у шкільній організації під час здійснення реформаційних процесів у галузі освіти; розширити загальнокультурний кругозір майбутніх учителів.

Американськими теоретиками освіти (Б. Кінг, Р. Ліндл, Ф. Ньюменн) обґрунтовано, що культура школи є одним із факторів, який впливає на результативність освітніх реформ і потребує глибокого вивчення. Правила життя школи, писані та неписані, поширюються на всю систему ділових і

міжособистісних взаємин. Сформовані традиції та закріплені норми поведінки складають «обличчя» шкільної організації та є важливим чинником її внутрішнього існування. Отже, вивчення культури американської школи становить, на нашу думку, значний науковий інтерес. Вважаємо, що розуміння культури школи допоможе майбутнім педагогам успішно здійснювати їх самостійну професійну діяльність.

Уперше концептуальні засади культури школи дістали розвиток у теорії освіти США. Це певним чином пов'язано з тим, що засновником наукового менеджменту, де вперше було закладено підвалини дослідження феномена організаційної культури, є американський інженер Ф. Тейлор. Термін «культура» стосовно шкільної організації, як зазначає В. Хой, був використаний ще в 1932 р. В. Уоллером у книзі «Соціологія вчительства» («Sociology of teaching»). Дослідник зокрема зазначив, що школи мають свою власну індивідуальність, яку складає комплекс ритуалів, особистих стосунків, набір звичаїв, неписаних санкцій та моральних кодів [31]. Брак уваги до концепції культури школи в ранніх американських дослідженнях з теорії освіти частково пояснюється тим, що культура асоціювалась із само собою прийнятими в організації цінностями, базовими переконаннями, очікуваннями, колективними спогадами і символами. Пізніше, у 80-х роках XX ст., явище культури школи привернуло увагу широкого кола американських дослідників, таких як Т. Діл, А. Кеннеді, В. Оучі, Р. Паскейл, А. Ейтос, Т. Пітерс, Р. Вотерман та ін., як фактор, що пов'язувався з процесом організаційного удосконалення шкіл.

Вплив культури на поведінку членів організації досліджувала велика кількість американських науковців, кожен з яких пропонував своє бачення цього поняття. В американській теорії освіти можна виділити принаймні три підходи до тлумачення культури школи: культурологічний, соціологічний та організаційний. Так, за культурологічним підходом, різниця між організаціями пояснюється відмінностями між культурою різних континентів і країн (Дж. Хофстід, Ф. Тромпіреерс). Представники соціологічного підходу у своїх дослідженнях вивчали відмінності між культурою соціальних підгруп, які базувалися на гендерних (Дж. Мартін), расових (Т. Кокс), регіональних відмінностях (Р. Блаунер) та відмінностях в освітньому рівні різних соціальних груп (Дж. Ван Маанен, Р. Катз). Але деякі науковці, як зазначає Л. Шоен, все-таки розглядали культуру в рамках

досліджень з теорії організацій (К. Камерон, Р. Квінн) [35]. Саме останні дали поштовх вивченню школи як організації, появі досліджень, у яких такі теоретики освіти, як, наприклад, Т. Діл, К. Петерсон, Е. Шейн, С. Сарасон та ін., намагались пояснити відмінності між внутрішнім середовищем різних навчальних закладів.

Отже, дослідження культури школи являють собою в США дуже розвинену традицію, що перетворилась згодом на міжнародну, підтриману у ряді європейських країн, передусім у Великій Британії.

Враховуючи актуальність проблеми культури школи, а також своєрідність культури американської школи, з метою уточнення недосліджених у вітчизняній порівняльно-педагогічній науці аспектів проблеми, вважаємо доцільним проаналізувати вже існуючі вітчизняні порівняльно-педагогічні дослідження, які стосуються середньої освіти США.

Зазначимо, що окремі аспекти культури школи розглядаються в рамках досліджень, присвячених теорії управління освітніми організаціями (В. Григораш, О. Касьянова, О. Мармаза [23], Є. Хриков [25]), концепції створення інноваційних навчальних закладів (Л. Ващенко [4], Л. Даниленко [8] К. Приходченко [19]), новій моделі підготовки персоналу освітніх організацій та проблемі шкільного лідерства (Т. Дзюба [9], Н. Сафонова [21], О. Філь [24]) та ін.

У вітчизняній порівняльно-педагогічній думці культура американської школи поки що не стала предметом спеціальних досліджень, проте окремі її складові розглядались у руслі інших наукових розробок. Зокрема в контексті розгляду філософських та історичних особливостей розвитку американської школи (Г. Дмітрієв [10], О. Мілова [16]), аналізу особливостей організації навчального процесу у середній школі США (О. Бевз [1], С. Бурдіна [3] І. Вєтрова [5], Я. Гулецька [7], Н. Заїченко [12], Т. Ліхневська [15]) тощо.

Враховуючи те, що у працях вітчизняних науковців питання культури американської школи не знайшли цілісного відображення, ми визначили аспекти досліджуваної проблеми, що розкривались у роботах з порівняльно-педагогічної американістики іншої спрямованості: 1) філософські та історичні особливості формування американської школи; 2) особливості організації навчального процесу; 3) теорія та практика громадянського і морального виховання; 4) особливості організації полікультурної освіти; 5) реформування управління загальною середньою освітою.

Серед філософських течій, які справили значний вплив на особливості розвитку культури американської школи особливе місце відведено постмодернізму (В. Жуковський [11], Т. Кошманова [13], Н. Кравцова [14], І. Радіонова [20], Г. Дмітрієв [10] та ін.). Г. Дмітрієв, наприклад, характеризуючи витоки американської школи, називає складові ідеології постмодернізму: еклектизм, реконструкція, множинність, відмінність, інклюзивність усіх учасників, міждисциплінарність, плюралізм, багатокільтуність, інтерактивність, невизначеність, незавершеність, відкритість, діалогічність, сумнів, варіативність тощо [10]. Зазначимо, що постмодернізм сильно вплинув на формування змісту американської освіти, зумовив домінування принципу індивідуалізму у визначенні навчальної траєкторії учня, а також на розподіл владних повноважень у керівництві нею. Крім того, ця філософська течія сприяла встановленню особливої форми взаємодії між вчителем і учнем. Так, «мета постмодерністської перспективи – ввести у свідомість педагогів думку про те, що зміст освіти є релятивним…, тобто учень або учитель не можуть бути категоричними у своїх міркуваннях: вони постійно повинні вести діалог один з одним» [10, 99].

Дослідниця Г. В. Осовська зазначає, що посмодернізм став підґрунтям для оформлення численних альтернативних педагогічних проектів, у яких склалася особлива система норм взаємодії учасників освітнього процесу, освітніх цілей, форм оцінювання, методів та способів навчання й виховання [23], які безпосередньо входять до структури культури школи.

Результати дослідження особливостей організації навчального процесу у середній школі США, здійснені О. П. Бевз, свідчать про домінування в навчальному процесі американської середньої школи принципів, які зумовлюють специфіку культури школи, а саме принципів значущого навчання (significant learning). Ці принципи визначають особливості взаємодії учнів та учителя на основі спільної відповідальності за навчання і виховання. За таких умов навчальний процес набуває ознак швидкого пристосування до життя, оскільки напрямок навчання вибирає сам учень, і навчання стає його власною ініціативою [1].

Традиційний демократизм у системі середньої освіти США, який є результатом впливу ідей філософії постмодернізму, спричинив появу великої кількості альтернативних навчальних закладів. І. Вєтрова,

досліджуючи розвиток альтернативної середньої освіти у США в другій половині ХХ століття, відзначає, що «альтернативна освіта значно вплинула на формування системи співуправління з орієнтацією на єдиний колектив педагогів, учнів, батьків, використання гнучких технологій в освіті» [5, 12]. Таким чином, показники якості освіти, незалежно від типу альтернативної школи США, пов'язані з відповідними змінами в культурі школи, а саме зі встановленням клімату співпраці в автономному навчальному середовищі, вдосконаленням організаційної структури, гнучкістю та інноваційністю навчальних стратегій і методик, активізацією ролі вчителів і батьків у діяльності школи, співпрацею школи з громадськістю, соціальними та медичними службами [5].

Партнерські відносини між школою, сім'єю і громадою є традиційною ознакою діяльності американської школи. Зокрема партнерство школи, сім'ї та громади базується на взаємній відповідальності за навчання і виховання дітей. Таке партнерство передбачає визнання різноманітності інтересів, расових відмінностей, релігійних поглядів та освітнього рівня його учасників [6]. На нашу думку, партнерство сім'ї та школи значною мірою впливає і зумовлює особливості культури американської школи, оскільки за таких умов батьки, учителі й учні виступають партнерами, завдяки їхнім зусиллям створюється особлива шкільна громада.

Співпраця між середніми та вищими начальними закладами США існує в особливих формах, однією з яких є школи професійного розвитку. «Найважливішим досягненням школи професійного розвитку педагоги вважають створення нової культури партнерства у результаті співпраці викладачів, вчителів та студентів – майбутніх вчителів» [17, 13]. Однак, така культура партнерства формується в складних умовах взаємодії між університетською та шкільною культурою. Тому розбіжності між цими двома типами культур часто породжують проблеми в роботі шкіл і зміни в їх культурі. Такі проблеми, на думку дослідниці, можна подолати шляхом встановлення партнерських відносин між школою та університетом та вироблення спільного розуміння місії партнерства, що передбачає, на нашу думку, зміни в культурі школи. Такі зміни допомагають випускникам програм підготовки вчителів уникнути так званого «культурного шоку», коли вони починають практичну діяльність у конкретній школі. Вони

відчувають себе краще підготовленими навчати етнічно та лінгвістично неоднорідні учнівські колективи, без вагань погоджуються на працевлаштування у школах великих міст, коли умови практики наголошують на роботі у міських зонах, рідше залишають професію протягом перших кількох років учителювання і, зазвичай, швидше входять у колектив школи та починають активно працювати, коли їх наймають на роботу [17].

Крім особливих форм взаємодії вчителів, батьків, учнів, різних типів навчальних закладів у середній освіті США історично склались специфічні форми контролю успішності учнів, серед яких домінуючою є тестова форма. Це пов'язано, насамперед, з концепціями цілей навчання (Р. Мейджера, Н. Грунлунда, Б. Блума, Р. Тайлера), що сформувались у сучасній американській педагогіці. Дослідниками з'ясовано, що вони репрезентують два основні підходи до проблеми цілепокладання – біхевіоризм і когнітивізм. Кожна концепція має свої переваги і недоліки. Проте всі вони збагатили практику навчання у США й істотно впливають на розробку та використання тестів. Н. Чорна у своєму дослідженні доводить, що технологічно сформульовані цілі навчання в американській школі легко трансформуються в тест, і це дає змогу не тільки педагогові, але й кожному учневі завжди чітко уявляти наявний рівень знань, умінь, навичок та перспективи подальшого розвитку [26].

Окреме місце серед досліджень особливостей функціонування американської школи посідають дослідження ролі церемоній та символіки шкіл у громадянському і моральному вихованні учнів. На думку вітчизняних компаративістів (Н. Заїченко, Т. Ліхневська), особливі церемонії та символіка шкіл, різні форми позакласної роботи формують в учнів почуття гордості за свою школу, допомагають формувати особистісні якості громадянина США, сприяють громадянському вихованню учнів, демократичній поведінці в межах навчального закладу [12]. Взаємодія школи, сім'ї та інших соціальних інститутів, вплив церкви та інших релігійних організацій на позакласну роботу з учнями формує особливе середовище кожної американської школи [15].

Важливим фактором, який вливає на формування культури школи США є полікультурність. Так, процеси реформування освіти США у руслі ідей полікультурності спрямовані на створення в навчальних закладах

такого середовища, яке забезпечує рівні можливості у навчанні, обізнаність зі своєю та іншою культурами серед учнів та педагогів, полікультурність у програмах навчання, протистояння навчальних установ будь-яким проявам пригнічення чи упередження, реформування освітніх практик, які повинні відповідати сучасним запитам багатокультурного суспільства тощо [7].

Зв'язок культури школи зі змінами в управлінні системою освіти США у вітчизняних порівняльно-педагогічних дослідженнях розглядається в контексті аналізу програм автономного шкільного менеджменту (school based management – SBM). Зокрема у монографії А. Сбруєвої «Тенденції реформування середньої освіти розвинених англомовних країн в контексті глобалізації (90-ті рр. XX – початок XXI ст.)» зазначено, що програми SBM стали найбільш поширеним проявом децентралізації освітніх систем, що мав місце в контексті сучасних реформ культури школи. SBM є засобом реструктурації шкіл, що передбачає удосконалення їх діяльності шляхом здійснення децентралізації управління, залучення до цього процесу педагогічного персоналу, батьків та громади, зростання рівня конкурентоспроможності шкіл, активізації використання педагогічних досліджень у підвищенні ефективності роботи школи [22]. У дослідженні визначено, що серед інших головними цілями запровадження програм SBM є:

– розвиток соціального партнерства з усіма зацікавленими в результатах її роботи сторонами шляхом залучення батьківської громадськості та представників більш широкої громади до вирішення проблем шкільного життя;

– створення сильного шкільного лідерства, сфокусованого на завданнях навчальної роботи школи;

– підвищення рівня професійної мотивації персоналу школи, його «наділення владою» шляхом залучення до вирішення питань змісту освіти та організаційних аспектів діяльності закладу;

– розвиток соціального капіталу школи, створення в школі клімату, що є сприятливим для професійного розвитку та співробітництва як педагогічного персоналу, адміністрації, так і інших членів шкільного самоврядування, всіх членів шкільної громади;

– слугування позитивним моральним прикладом демократичного інституту суспільства для учнів, громади в цілому [22, 124–125].

Більшість із названих цілей в кінцевому рахунку передбачають зміну організаційної культури школи, і в першу чергу зміни в баченні ефективних способів управління школою – розвиток «лідерства» (leadership). Це передусім стосується зміни функцій директора школи, перетворення вчителів на лідерів змін та розвиток дистрибутивного лідерства в школі [22, 143].

Проблема культури школи також порушується дослідницею М. А. Бойченко в контексті розгляду особливостей реформування управління системою загальної середньої освіти США. Зокрема виявлено окремі тенденції реформування управління системою загальної середньої освіти на різних структурних рівнях її функціонування: федеральному, штатовому, окружному та шкільному. З'ясовано, що на федеральному, штатовому та окружному рівнях спостерігалося посилення загальних централізаційних тенденцій, тоді як на шкільному – децентралізаційних. Окремою тенденцією на рівні школи названо рекультуризацію, що передбачає принципово новий підхід до вдосконалення діяльності школи та поширення реформи «знизу» (у межах школи, а не управлінських структур штатового чи окружного рівня) і розгортання її «вшир» шляхом запровадження програм автономного шкільного менеджменту та створення чартерних шкіл. Рівень навчального округу та окремої школи не можна недооцінювати, оскільки саме зміни, які ініціюються на цих двох рівнях, призводять до зміни культури школи, і як наслідок, допомагають ефективно запровадити та закріпити реформаційні зміни. Отже, «атрибутом реорієнтації організації виступають зміни в організаційній культурі навчального округу» [2, 104], а «удосконалення діяльності школи – це здатність навчального закладу обрати правильний напрям змін, визначити власні цілі і стратегії, створити відповідну організаційну культуру» [2, 126].

Отже, здійснений нами аналіз дисертаційних досліджень, монографій та наукових статей, присвячених вивченню проблеми культури школи та різних аспектів діяльності американської середньої школи, свідчить про те, що:

1) проблема культури школи становить значний інтерес для дослідників у галузі соціології, зокрема соціології організацій та соціології управління, менеджменту, психології менеджменту та економічної теорії. У

цих дослідженнях розглядаються різні аспекти організаційної культури, але спільним є наполягання на тому, що вона є невід'ємною складовою внутрішнього середовища будь-якої організації;

2) культура школи є особливим типом організаційної культури, що зумовлено специфікою мети, суб'єктів взаємодії та результатів діяльності школи як соціальної організації; вона складає систему взаємовідносин і стосунків між членами шкільного колективу, яка ґрунтується на спільності інтересів, цінностей та норм поведінки;

3) культура американської школи у вітчизняній порівняльно-педагогічній думці поки що не стала предметом спеціальних досліджень, проте окремі її складові розглядались у руслі інших наукових розробок, які стосуються вивчення діяльності американської середньої школи;

4) у вітчизняних порівняльно-педагогічних дослідженнях, проаналізованих нами, культура школи розглядається в кількох аспектах, а саме в контексті розгляду філософських засад розвитку американської освіти, особливостей організації навчального процесу, теорії та практики громадянського і морального виховання, особливостей організації полікультурної освіти, реформування управління загальною середньою освітою;

5) до факторів, які значно вплинули на формування особливостей культури американської школи, належать: вплив філософії постмодернізму, встановлення партнерських відносин між вчителями, учнями, сім'єю та громадою у громадянському та моральному вихованні учнів, рекультуризація школи як тенденція реформування управління системою загальної середньої освіти на рівні школи.

Водночас слід зазначити, що в розглянутих працях відсутній аналіз феномена культури американської школи як окремого об'єкта дослідження. Вітчизняні компаративісти не зосереджують увагу на історичних та соціально-економічних умовах формування культури американської школи. Не зважаючи на важливість дослідження культури школи як фактора, від якого залежить ефективність освітніх реформ, у досліджених нами роботах відсутнє встановлення зв'язків між ефективністю запровадження освітніх інновацій, реформування системи освіти та відповідними змінами в культурі школи. Крім того, аналіз різних аспектів реформування середньої освіти США не включає висвітлення розвитку культури американської школи.

Проблема сутності культури школи, її типів у сучасній американській школі є предметом вивчення таких американських теоретиків освіти, як Е. Брік, Т. Діл, Р. Еванс, К. Луїс, М. Фуллан, К. Петерсон, Дж. Харрісон, Д. Хопкінс та інших. Роль культури школи у освітніх реформаційних процесах висвітлено у працях Б. Кінга, Р. Ліндла, Ф. Ньюменна, Е. Харгрівса та інших, які розглядали її модернізацію як умову ефективності освітніх змін.

Водночас потрібно зазначити, що неоднозначність самого поняття та існування в американській теорії освіти різних дослідницьких традицій, що вивчають внутрішнє середовище школи як організації, часто є причиною непослідовності вживання терміна «культура школи».

Зупинимося докладніше на визначенні смислового наповнення терміна «культура школи» на основі аналізу сучасних досліджень у галузі теорії освіти США.

У сучасній теорії освіти США культура школи трактується як складне, багатовимірне, комплексне явище. Дослідження культури школи найчастіше пов’язані з розглядом внутрішнього середовища (school workplace, school context) шкільної організації в контексті теорії ефективності школи.

Аналіз досліджень сучасних американських теоретиків освіти виявив, що паралельно з терміном «культура школи» вживаються наступні терміни: клімат школи, соціальний клімат школи, образ школи, характер школи, етос школи, дух школи, шкільна обстановка, шкільна атмосфера, соціальний контекст школи, шкільні контекстуальні фактори, екологія школи, оточення школи, соціальна система школи, шкільне середовище (див. табл. 1).

Таблиця 1

Вживання у педагогічній літературі США термінів синонімічних до терміна «культура школи»

Термін	Джерело
соціальний клімат школи (social climate of the school)	К. Еріксон, М. Маттаіні, М. МакГаір
соціальний контекст школи (school social context)	К. Еріксон, М. Маттаіні, М. МакГаір
шкільна обстановка (school ambience)	К. Солвасон
шкільна атмосфера (school atmosphere)	Л. Ерл, Л. Лі
шкільні контекстуальні фактори (school contextual factors)	В. Бойд
шкільне середовище (school environment)	Т. Бергесон

образ школи (school vision)	А. Каріукі
характер школи (school character)	К. Браун, К. Солвасон
етос школи (school ethos)	К. Солвасон, К. Петерсон, Т. Діл
екологія школи (ecology of the school)	В. Бойд
оточення школи (school milieu)	В. Бойд
соціальна система школи (school social system)	В. Бойд
дух школи (school spirit)	К. Солвасон
клімат школи (school climate)	К. Солвасон, В. Хой, А. Хелпін, Д. Крофт, Р. Ліндал, Л. Ерл, Л. Лі, К. Еріксон, М. Маттіні, М. МакГаір, Дж. Саррос, Б. Купер, Дж. Сантора, К. Петерсон, Т. Діл, І. Халаван

Так, соціальний клімат та соціальний контекст школи К. Еріксоном, М. Маттаіні та М. МакГаір визначаються як синоніми, і є, на думку дослідників, сукупністю факторів життя школи, які визначають особливості поведінки всіх членів шкільної організації.

К. Солвасон, розглядаючи поняття етос, дух, культура школи та шкільна обстановка, зазначає: «культура – це основа, на якій базується щоденне життя школи. Культура має чіткість, тоді як етос – більш невловимий. Культура глибоко вкорінена в історію школи: сподівання, цінності, прийняті рішення, традиції. Етос школи є результатом цього» [36, 85–86]. Дослідниця вважає, що шкільна обстановка, «яка відчувається в школі, є результатом її культурної історії» [36, 86], так само як і етос школи є «продуктом культури школи» [36, 86].

Л. Ерл, Л. Лі ототожнюють поняття «шкільна атмосфера» з поняттям «клімат школи» і включають до нього такі характеристики, як участь учнів у найважливіших подіях з життя школи, врахування думки учнів у прийнятті важливих для школи рішень, наявність чи відсутність позитивних змін у школі, стосунки між вчителями та учнями [30].

Деякі дослідники пропонують взагалі відмовитися від терміна «клімат школи» через суперечливість його визначень. Наприклад, В. Бойд пропонує використовувати термін «шкільний контекст» або «шкільні контекстуальні фактори», оскільки вони позначають «поняття з широким змістом, яке дає уявлення про взаємозв’язок і взаємозалежність усіх аспектів життя школи» [28, 3]. Разом з тим, В. Бойд пропонує такі терміни, як «екологія школи», включаючи до нього соціальні та матеріальні аспекти життя школи; «оточення школи», який дослідниця визначає як «соціальні характеристики школи, що склалися завдяки

особливостям групи людей» [28, 3], які складають шкільний колектив; «соціальна система школи» як «соціальні характеристики школи, що склалися завдяки особливостям відносин між особами та групами осіб» [28, 3] у шкільному колективі. Крім того В. Бойд, пропонуючи замість терміна «клімат школи» термін «шкільний контекст», включає культуру школи до його складу.

Т. Бергесон вважає, що усі вищезазначені терміни, включаючи термін «культура школи», потрібно замінити терміном «шкільне середовище», обґрунтовуючи це тим, що він є «нейтральним терміном, який включає в себе як позитивні, так і негативні фактори життя шкільної організації, що стосуються учнів та дорослих» [27, 55].

Незважаючи на специфічні відмінності наведених термінів, у педагогічній літературі США вони часто тлумачаться як синонімічні, проте найуживанішим поряд з терміном «культура школи» є термін «клімат школи».

Водночас аналіз наукових джерел, які присвячені дослідженню культури та клімату школи як складових внутрішнього середовища шкільної організації, дає можливість стверджувати, що серед американських теоретиків освіти немає одностайності у вживанні й тлумаченні цих двох термінів.

Велика кількість американських теоретиків освіти переконані, що культура та клімат школи є близькими поняттями, а тому вживають терміни на їх позначення як синонімічні.

Однією з найбільш ґрунтовних робіт, присвячених проблемі шкільного клімату, є «Організаційний клімат шкіл» дослідників А. Хелпіна і Д. Крофта. Визначаючи шкільний клімат, вони вивчали міру відчуженості викладачів від навчального процесу, ступінь їх обтяженості шаблонними обов’язками і вимогами, відчуття викладачами задоволеності їх особистих потреб, отримання ними задоволення від роботи, від дружніх соціальних відносин один з одним, ступінь відчуженості керівників, співвідношення правил і неформальних контактів між викладачами, упевненість викладачів у тому, що дії керівника сприяють розвитку організації, міру відчуття викладачами гуманного ставлення керівника до них. Усі ці критерії в сукупності допомагають визначити клімат школи.

Дослідники використовують різні визначення клімату школи. Так, В. Хой та С. Міскел визначають клімат школи як «набір внутрішніх характеристик, якими школи різняться між собою і які впливають на поведінку кожного члена шкільного колективу» [31, 185]. Такий дослідник, як Т. Раффертi, взагалі оминає увагою поняття культури школи, зазначаючи, що ті чи інші риси внутрішнього середовища шкільної організації, які склалися завдяки її членам, є складовими організаційного клімату школи. Таким чином, на його думку, клімат є комплексом неписаних законів школи, дія яких створює особливий світ кожної школи, а отже, поведінка людей у цьому світі базується на особливостях клімату кожного окремого навчального закладу. Крім цього, клімат школи залежить від особливостей її організаційної структури, зокрема від розподілу прав щодо прийняття рішень, розподілу керівних повноважень, розміру організації, повноважень кожного члена шкільної організації, стилю керівництва тощо. Клімат школи в цьому розумінні пов'язаний з тим, як члени шкільного колективу сприймають і оцінюють ситуативні практики і процедури [33].

Отже, деякі американські теоретики освіти надають клімату школи виключну роль у формуванні специфічних рис її внутрішнього середовища, а також у можливості здійснювати реформаційні процеси у школі, оскільки, на їх думку, саме клімат школи визначає особливості способів розв'язання проблем у кожній шкільній організації, рівень довіри між членами шкільної організації та взаємоповаги, особливості оціночних висновків та продукування нових ідей. Таким чином, частина американських дослідників вважають клімат школи одночасно продуктом щоденної практики в шкільній організації і базою для законів здійснення цієї практики.

Проте аналіз сучасних американських педагогічних досліджень показує, що переважна більшість дослідників наголошують на чіткому розмежуванні змісту термінів «клімат школи» і «культура школи».

Може здатися, що межі між організаційним кліматом і культурою є штучними. Концепції клімату і культури школи подібні одна до одної, хоча вони виходять з різних дослідницьких традицій та наукових шкіл. Концепція клімату школи розвивалася у п'ятдесятих роках XX століття, коли американські теоретики освіти намагалися науково обґрунтувати зміни в освіті. Потрібно зазначити, що вже в ранніх дослідженнях були спроби визначити та виміряти складові клімату школи. Концепція

культури школи в американських дослідженнях, присвячених школі, теж не є новою. Як уже зазначалося, ще в 1932 р. В. Уоллер у своїй праці «Соціологія навчання» наголошував на важливості культури, ритуалів, обрядів, церемоній і цінностей, аналізуючи особливості функціонування школи як соціальної системи.

Сучасні теоретики освіти США зазначають, що хоча визначення культури і клімату школи часто нечіткі, все ж різниця в тому, що культура школи складається з загальноприйнятих установок та ідеологій, тоді як клімат визначається як загальноприйняте сприйняття поведінки членів шкільного колективу.

Дослідники клімату школи переважно використовують кількісні методи дослідження разом з багатоваріантним аналізом, щоб дослідити моделі сприйняття певної поведінки в шкільних організаціях. Зазвичай вони відштовхуються від того, що організації – це раціональний інструмент досягнення цілі, а тому вони шукають раціональні моделі поведінки. Такі дослідження більшою мірою відносяться до галузі багатовимірної статистики, психології або соціальної психології, ніж до педагогіки, антропології чи соціології. Більше того, дослідники клімату досліджують його як сталий компонент, який впливає на результати діяльності школи. Часто метою дослідження клімату школи є визначення ефективних стратегій змін.

На відміну від дослідників клімату школи дослідники культури школи використовують кількісні, етнографічні методи дослідження в рамках антропологічних та соціологічних дослідженнях характеру чи атмосфери шкільних організацій. Такі сучасні дослідження культури школи ґрунтуються на двох базових дослідницьких традиціях:

1) холістична дослідницька традиція, заснована Б. Маліновскі та А. Редкліф-Брауном, яка фокусується на організації в цілому і аналізує, як функціонують елементи культури, завдяки яким підтримується сталість соціальної структури;

2) семіотична дослідницька традиція, заснована С. Гітсом та В. Гуденуфом, яка фокусується на символах та їх значенні.

Крім того, деякі дослідники культури школи поділяють натуралістичну дослідницьку традицію, тобто розглядають школу як природну систему, в якій культура є природним продуктом конкретного часу і місця, а отже, вона залежить від спроб змінити шкільну організацію.

У цілому можна підсумувати, що більшість досліджень клімату школи присвячені моделям сприйняття поведінки, загальноприйнятим у шкільних організаціях, використовують методи спостереження, залучають статистичні методи, походять з індустріальної і соціальної психології, ґрунтуються на принципі раціонального розвитку систем, вивчають клімат школи як сталий компонент і здійснюються з метою визначення ефективних стратегій змін школи. Натомість більшість досліджень культури школи зазвичай спрямовані на вивчення загальноприйнятих у шкільній організації переконань, цінностей і норм, використовують методи етнографічних досліджень, уникають кількісного аналізу, походять з антропології і соціології, ґрунтуються на принципі природного, спонтанного розвитку систем, вивчають культуру школи як змінний компонент.

Потрібно зазначити, що як дослідження клімату, так культури школи не обмежуються вищеназваними критеріями, але вони є визначальними у дослідженнях, присвячених освітнім організаціям.

Аналіз досліджень американських теоретиків освіти, присвячених культурі та клімату школи, дозволив нам виокремити такі основні відмінності між цими поняттями (див. табл. 2).

Таблиця 2

Відмінні характеристики культури школи та клімату школи

Поняття	Клімат школи	Культура школи
Наука, що вивчає	Психологія Соціальна психологія	Антропологія Соціологія
Методи дослідження	Спостереження Статистичні методи	Методи педагогічних досліджень Лінгвістичний аналіз
Принцип розвитку систем	Раціональний	Природний, спонтанний
Рівень абстрактності явища	Конкретне	Абстрактне
Зміст поняття	Моделі сприйняття певної поведінки в шкільній організації	Загальноприйняті в шкільному колективі переконання, цінності й норми

Таким чином, у сучасній теорії освіти США існує практика вживання кількох термінів, які стосуються поняття «культура школи», як синонімічних, що є, на нашу думку, недостатньо виправданим, оскільки кожен з них має дещо відмінне смислове наповнення. Смисловим наповненням терміна «культура школи» є сукупність загальноприйнятих у шкільному колективі переконань, цінностей і норм. Найуживанішим поряд

з терміном «культура школи» є термін «клімат школи». Ми дійшли висновку, що теорію клімату і культури школи можна виокремити як дві цілком самостійні теорії, на основі яких базуються різні дослідження шкільного середовища. Тому, на нашу думку, необхідно розмежовувати поняття «культура школи» і «клімат школи» і уникати вживання їх як синонімічних. Ці поняття належать до різних дослідницьких традицій, різні за рівнем абстрактності явища, які позначають, мають різний зміст, належать до різних галузей наукових досліджень, у цих дослідженнях використовуються різні методи, вони базуються на відмінному баченні розвитку шкільної організації як системи. Перспективним бачиться подальше дослідження культури школи як явища з метою визначення її структурних елементів.

Зупинимось докладніше на змісті поняття «культура школи» в сучасній теорії освіти США.

Як уже зазначалося, поняття «культура школи» пов'язане з поняттям організаційної культури. Електронний словник М. Вебстер серед кількох подає наступне визначення організаційної культури: «Набір загальноприйнятих відносин, цінностей, цілей і способів дії, які характеризують компанію або корпорацію» [37]. Незважаючи на те, вперше термін «культура школи» був ужитий ще в 1932 р., можна стверджувати, що серед американських дослідників немає одностайності у його визначенні, як немає й згоди щодо «найкращого визначення» культури школи [29]. Аналіз сучасних американських досліджень у галузі культури школи дає змогу виокремити декілька найбільш поширених визначень цього терміна (див. табл. 3).

Таблиця 3

Найбільш поширені визначення терміна «культури школи» в сучасній теорії освіти США

Визначення	Автор
Своєрідна манера дій членів організації	Т. Діл
Об'єктив, через який члени шкільного колективу бачать себе і світ	А. Харгрівс
Неписані правила і традиції, норми і очікування, які поширюються на все в школі: те, як люди діють, як вони вдягаються, як почуваються на роботі, як ставляться до учнів, про що говорять, чи чекають вони допомоги від колег	Т. Діл, К. Петерсон
Особливе бачення і виконання дій, система ціннісних установок і відповідної поведінки	Дж. Макбіт, Л. Столл

Правила гри, взаємопов’язані психологічні фактори, які зв’язують шкільний колектив в одне ціле	Р. Кілман, М. Сакстон, Р. Серпа
Система загальноприйнятих цінностей і сподівань, які впливають на членів шкільної організації, спрямовують і контролюють процес утворення норм поведінки	Т. Діл, А. Кеннеді
Система загальноприйнятих установок, на основі яких вирішуються проблеми внутрішньої адаптації нових членів шкільного колективу, а також проблеми зовнішньої інтеграції школи в освітню систему в цілому. Ці установки вказують членам шкільного колективу, як відчувати, думати і ставитися до цих проблем	Е. Шейн
Глибинна структура шкільної організації, основою якої є цінності, переконання та установки, загальноприйняті усіма членами шкільного колективу	Д. Денісон
Загальноприйняті переконання і моделі поведінки	Л. Джеймс, С. Чої, П. Макніл, М. Мінтон, М. Райт, С. Ко
Колективне розуміння подій, яке базується на взаємопов’язаній системі ідей і дій, переконань, ставлень і основних схем вирішення проблем	С. Керінгтон
Комплекс загальноприйнятих норм, ставлень, переконань і міфів, які глибоко вкарбовані в структуру організації. Це сила, яка формує думку людей і спосіб їх поведінки	Р. Барт
Набір норм, цінностей, переконань, правил і очікувань, які лежать в основі поведінки та взаємостосунків у школі	Д. Корт
Основа, на якому будується щоденне життя школи. Культура глибоко закарбована в історії школи: переконаннях, цінностях, прийнятих рішеннях, дотримуваних традиціях	К. Солвасон
Це невидима сила, що керує діяльністю членів шкільної організації, об’єднуюча ідеологія, на основі якої формується значення, мета і спосіб їх діяльності. Вона представлена як матеріально – у формі артефактів та норм поведінки, так і нематеріально – у формі жаргону, переносних значень та обрядів	Дж. Проссер
Колективна пам’ять членів шкільної організації	С. Груенерт

Незважаючи на те, що між визначеннями досліджуваного терміна, які подають американські теоретики освіти, існують відмінності, спільним є те, що культура школи – це система установок, які підтримуються усіма членами шкільного колективу. Саме ці установки надають кожній школі індивідуальності і об’єднують членів шкільної організації в єдину функціональну одиницю. Основною проблемою визначення культури школи, на нашу думку, є відмінності підходів різних учених щодо того, що саме лежить в основі вищезазначених установок.

Згідно з Е. Шейном, у структурі культури школи можна визначити три самостійні рівні: артефакти і практики (artifacts and practices), підтримувані цінності і норми (espoused beliefs and norms) та базові переконання (basic assumptions), які графічно зображені на рис. 1.

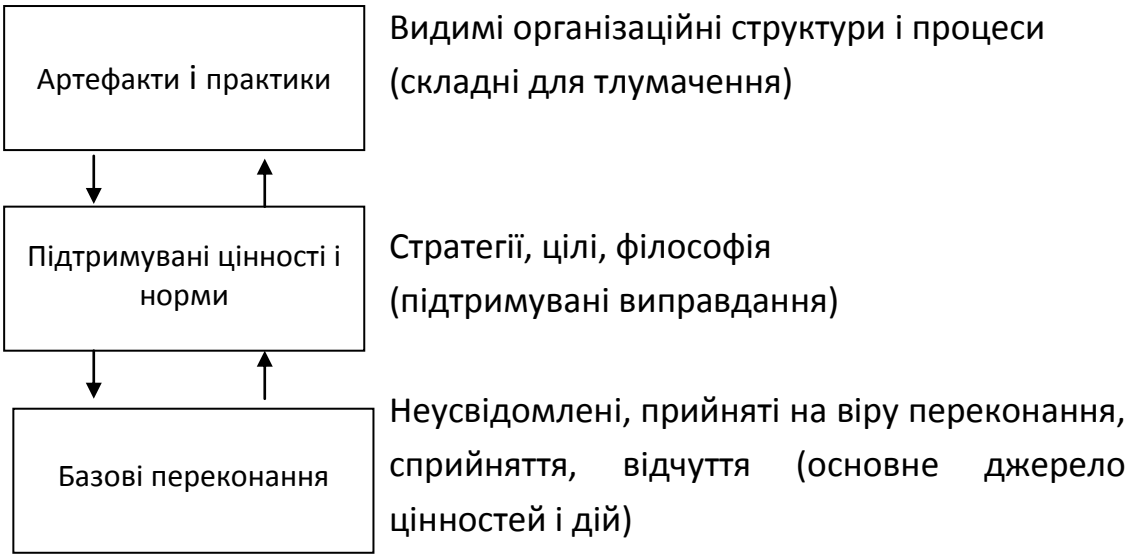


Рис. 1. Рівні культури школи [34]

Рівень базових переконань, за Е. Шейном, за своєю природою є комплексом загальноприйнятих думок про природу речей, про найприйнятніші способи поводження в тих чи інших ситуаціях, про найкращі способи розв'язання проблем у шкільній організації тощо.

На основі базових переконань формується комплекс підтримуваних цінностей, які становлять окремий рівень культури школи. Такі цінності, як співпраця і повага часто переводяться в норми поведінки. Поведінкові норми, по суті, є «неписаними правилами», згідно з якими повинні поводитись члени шкільного колективу.

У свою чергу артефакти і практики є фізичним вираженням підтримуваних цінностей, норм та базових переконань. За висловом Р. Масловскі, це є «найбільш видимий пласт культури школи» [32].

Три рівні культури школи, виокремлені в її структурі Е. Шейном, становлять культурну систему школи. Вона, у свою чергу, складається з двох компонентів: прихованих (latent) і видимих (manifest) культурних елементів [34]. Прихованими елементами є базові переконання, цінності і норми. Відповідно, видимими елементами є артефакти (міфи, герої, символи) і практики (ритуали, традиції, процедури).

Таким чином, культура школи – це загальне поняття, яке об'єднує у своєму змісті базові переконання, цінності, норми поведінки у школі, а також міфи, героїв, символи, ритуали та процедури, у яких вони проявляються. Термін «культурна система школи» має свої переваги, оскільки не лише вказує на те, що вона охоплює ряд елементів, а на те, що її рівні взаємопов'язані. Це означає, що базові переконання членів шкільної організації пов'язані з їхніми цінностями та нормами поведінки, які, у свою чергу, пов'язані з артефактами та практиками, які існують у школі.

Отже, засвоєння понять «культура школи», «культурна система школи», «клімат школи» та ін. у контексті порівняльно-педагогічної освіти майбутніх учителів, на нашу думку, сприятиме більш глибокому розумінню ними освітніх реформаційних процесів, що відбуваються в різних країнах світу, а також в Україні, причини їх ефективності чи неефективності; виробленню власного ставлення до них; підвищенню науково-педагогічного рівня майбутніх учителів; розширенню їх загальнокультурного кругозору. Ознайомлення майбутніх учителів із результатами вітчизняних та американських досліджень з проблем культури школи сприятиме розумінню специфіки та сутності школи як організації, де переконання, цінності, норми та інші компоненти культури школи впливають на всі сфери життя шкільної організації, а особливо на сферу міжособистісних стосунків. Глибоке розуміння культури школи, а також особливостей процесів, які відбуваються у шкільній організації під час здійснення реформаційних процесів у галузі освіти, допоможе майбутнім педагогам успішно здійснювати їх самостійну професійну діяльність, формуватиме готовність до здійснення інноваційної діяльності в школі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бевз О. П. Гуманістична педагогіка і психологія як основа підтримки саморозвиваючої особистості в освіті США / О. П. Бевз // Педагогіка і психологія. – 2006. – № 2 (51). – С. 107–114.

2. Бойченко М. А. Реформування управління загальною середньою освітою: досвід США : монографія / М. А. Бойченко. – Суми : Вид-во СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2009. – 180 с.

3. Бурдіна С. В. Система підготовки магістрів управління освітою у вищих навчальних закладах США : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня кандидата пед. наук : спец. 13.00.06 «Теорія і методика управління освітою» / Світлана Василівна Бурдіна. – Луганськ, 2008. – 22 с.

4. Ващенко Л. Концепція інноваційного розвитку загальної середньої освіти (регіональний аспект) / Л. Ващенко // Педагогіка і психологія. – 2006. – № 1 (50). – С. 14–21.

5. Вєтрова І. М. Розвиток альтернативної середньої освіти у США (друга половина ХХ століття) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня кандидата пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Ірина Миколаївна Вєтрова. – Київ, 2008. – 20 с.

6. Голубкова Н. Л. Розвиток партнерства школи, сім'ї та громади : американський досвід / Н. Л. Голубкова // Педагогічні науки : зб. наук. пр. / редкол. : М. О. Лазарєв (відп. ред.) [та ін.]. – Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2007. – Ч. 4. – С. 15–21.

7. Гулецька Я. Г. Полікультурна освіта студентської молоді в університетах США : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня кандидата пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Яна Гаврилівна Гулецька. – Київ, 2008. – 19 с.

8. Даниленко Л. І. Теоретико-методичні засади управління інноваційною діяльністю в загальноосвітніх навчальних закладах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Лідія Іванівна Даниленко. – Київ, 2005. – 42 с.

9. Дзюба Т. М. Формування психологічної готовності заступника директора школи до взаємодії з учителями в умовах конфлікту : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня кандидата псих. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна ті вікова психологія» / Тетяна Михайлівна Дзюба. – Київ, 2007. – 20 с.

10. Дмитриев Г. Д. Модернизм, постмодернизм и теория содержания школьного образования в США / Г. Д. Дмитриев // Педагогика. – 2007. – № 5. – С. 94–103.

11. Жуковський В. М. Морально-етичне виховання в американській школі (30-ті роки XIX ст. – 90-ті роки ХХ ст.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Василь Миколайович Жуковський. – Київ, 2004. – 28 с.

12. Заїченко Н. В. Особливості позакласної роботи з учнівською молоддю в США / Н. В. Заїченко // Педагогіка і психологія. – 2005. – № 2 (47). – С. 127–137.

13. Кошманова Т. С. Розвиток педагогічної освіти у США (1960 – 2000 рр.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Тетяна Сергіївна Кошманова. – Київ, 2002. – 41 с.

14. Кравцова Н. Г. Педагогічні основи діяльності Чиказької експериментальної школи-лабораторії Джона Дьюї : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня кандидата пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Надія Геннадіївна Кравцова. – Полтава, 2008. – 22 с.

15. Ліхневська Т. А. Громадянське виховання учнівської молоді у середній школі США : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня кандидата пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Тетяна Анатоліївна Ліхневська. – Тернопіль, 2009. – 19 с.

16. Мілова О. Є. Тенденції постмодернізму в педагогічній теорії та практиці США (60–90-ті роки ХХ століття) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня кандидата пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Оксана Євгенівна Мілова. – Луганськ, 2009. – 22 с.

17. Нагач М. В. Підготовка майбутніх учителів у школах професійного розвитку в США : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня кандидата пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Марина Володимирівна Нагач. – Київ, 2008. – 21 с.

18. Осовська Г. В. Основи менеджменту. / Г. В. Осовська – К. : Кондор, 2003. – 556 с.

19. Приходченко К. І. Педагогічні основи формування творчого освітньо-виховного середовища в загальноосвітніх навчальних закладах гуманітарного профілю автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / Катерина Іллівна Приходченко. – Луганськ, 2008. – 45 с.

20. Радіонова І. О. Сучасна американська філософія освіти та виховання: еволюційні тенденції та інтерпретаційні можливості автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора філос. наук : спец. 09.00.05 «Історія філософії» / Ірина Олександрівна Радіонова. – Київ, 2002. – 32 с.

21. Сафонова Н. В. Інноваційна педагогічна думка видатних педагогів 20-х років ХХ століття та її втілення в сучасну шкільну практику / Н. В. Сафонова – Одеса : Друкарський дім, 2005. – 112 с.

22. Сбруєва А. А. Тенденції реформування середньої освіти розвинених англомовних країн в контексті глобалізації (90-ті рр. ХХ – початок ХХІ ст.) : монографія / А. А. Сбруєва. – Суми : ВАТ «Сумська обласна друкарня». Видавництво «Козацький вал», 2004. – 500 с.

23. Управління навчальним закладом : навчально-методичний посібник. У двох частинах. Ч. 1. Абетка менеджера освіти / [Мармаза О. І., Касьянова О. М. та ін.]. – Харків. : Веста: Видавництво «Ранок», 2004. – 160 с.

24. Філь О. А. Формування психологічної готовності персоналу освітніх організацій до роботи в конкурентоздатній управлінській команді : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня кандидата псих. наук : спец. 19.00.10 «Організаційна психологія; економічна психологія» / Олена Анатоліївна Філь. – Київ, 2006. – 25 с.

25. Хриков Є. М. Управління навчальним закладом : [навч. посіб.] / Є. М. Хриков. – К. : Знання, 2006. – 365 с.

26. Чорна Н. В. Оцінювання навчальних досягнень учнів методом тестування в педагогіці США : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня кандидата пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Наталія Володимирівна Чорна. – Житомир, 2005. – 23 с.

27. Bergeson T. The high schools we need. Improving an American institution / Bergeson T. – Office of Superintendent of Public Instruction, 2006. – 227 p.

28. Boyd V. School context : Bridge or barrier to change [Electronic resource] / Boyd V. – 1992. – URL : http://www.sedl.org/change/school/welcome.html.

29. Deal T. Shaping school culture : The heart of leadership / T. Deal, K. Peterson – San Francisco : Jossey-Bass, 1998. – 176 p.

30. Earl L. Learning for a change: school improvement as capacity building / Earl L., Lee L. // Improving schools – 2000. – Vol. 3. – № 1 – P. 30–38.

31. Hoy W. Educational administration : Theory, research, and practice / W. Hoy , C. Miskel – New York : McGraw-Hill, 2008. – 574 p.

32. Maslowski R. A review of inventories for diagnosing school culture / R. Maslowski // Journal of Educational Administration – 2006. – Vol. 44. – № 1. – P. 6–35.

33. Rafferty T. School climate and teacher attitudes toward upword communication in secondary schools / T. Rafferty // American Secondary Education – 2003. – Vol. 31. – No. 2. – P. 49–70.

34. Schein E. Organizational Culture and Leadership / E. Schein – San Francisco : Wiley, 2004. – 464 p.

35. Shoen L. A new model of school culture: a response to a call for conceptual clarity / La Tefy Shoen, Charles Teddie // School effectiveness and school improvement. – 2008. – Vol. 19. – № 2. – P. 129–153.

36. Solvason C. Investigeting specialist school ethos… or do you mean culture? / C. Solvason // Educational Studies – 2005. – Vol. 31. – № 1 – P. 85–94.

37. Webster M. Online Dictionary. Culture. [Electronic resource] / M. Webster. – January 2005. – URL:

http:// www.m-w.com/ cgi-bin/ dictionary?book=Dictionary&va=culture.

Глава 10

І. А. Чистякова

РОЗВИТОК ІННОВАЦІЙНИХ ШКІЛЬНИХ МЕРЕЖ: ДОСВІД ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ

Зроблені протягом усього XX століття відкриття та винаходи змінили світ настільки, що держава як структура, що регулює управління соціальною системою, перестала справлятися з неперервно прискорюваними темпами життя. Виникла принципово нова об'єктивна історична реальність. Сучасний світ стає все більш єдиним – відбувається злиття різних технологій, галузей знань, політичних систем, злиття різних способів комунікації. Історичний збіг трьох взаємодіючих процесів кінця XX століття (революції інформаційних технологій, кризи та переструктурування систем капіталізму й соціалізму, розквіт культурних та соціальних рухів) призвів до утворення нової домінуючої соціальної структури – мережевого суспільства, нової економіки – глобальної, нової культури – культури віртуальної реальності. Мережевий характер нового суспільства визначає його розвиток та поширення як глобального суспільства. Саме процеси глобалізації призвели до зростання внутрішньої взаємопов'язаності світової системи, стали ефективним каталізатором трансформаційного розвитку сучасного світу, що призвело до спрощення процесу налагодження зв'язків між членами глобального простору, об'єднуючи разом представників уряду, міжнародних організацій, громадського суспільства та бізнесових структур.

Поняття мережевого суспільства все частіше фігурує в роботах філософів та соціологів, які присвячені сучасній постіндустріальній епосі. Авторами цього поняття стали німецький науковець Ян Ван Дійк (Jan van Dijk) та американський соціолог Мануель Кастельс (Manuel Castels).

Ван Дійк визначає мережеве суспільство як суспільство, в якому поєднання соціальних та медійних мереж формує основний спосіб його організації та найважливіші структури на всіх рівнях (індивідуальному, організаційному та соціальному). Він порівнює цей тип суспільства з масовим суспільством, яке формується групами, організаціями і громадами («масами»), організованими за ознакою фізичної спільної присутності [23].

Роботи відомого американського соціолога М. Кастельса, професора Каліфорнійського університету та директора Інституту досліджень країн Західної Європи, є найбільш цитованими у науковій літературі з проблем мережевого суспільства. У своїй праці «Зародження мережевого суспільства» Кастельс констатує факт трансформації соціальності в сучасному суспільстві і вперше дає визначення поняття «мережеве суспільство» стосовно суспільства в цілому, а не мережевого співтовариства (тобто користувачів мережею Інтернет). Так, на його думку, «мережеве суспільство – це специфічна форма соціальної структури, дослідно встановлена емпіричними дослідженнями як характеристика «інформаційної епохи» [8, 422]. У результаті, впевнений Кастельс, формується нове життя, в якому змінюється сутність простору та часу. Тобто зміна способів виробництва, впровадження виробничих відносин нового типу веде до зміни і суспільних відносин. Відносини всередині суспільства та між суспільством і державою будуть будуватися за новими принципами – мережевими. Мережева форма соціальної організації існувала і в інший час, однак парадигма нової інформаційної технології забезпечує матеріальну основу для всебічного проникнення такої форми в структуру суспільства. Отже, соціальна структура, що має мережеву основу, характеризується високою динамічністю і відкрита для інновацій, не ризикуючи при цьому втратити свою збалансованість [8, 430].

Створенням концепції мережевого суспільства займався також професор університету Торонто Бері Велман (Barry Wellman). Він досліджував мережеве суспільство як соціолог. У своїй праці «Питання спільноти» (The Community Question) він стверджував, що суспільство в будь-якому масштабі краще за все розглядати як мережі (або «мережі мереж»), а не обмежені групи в ієрархічних структурах [21].

На думку російського дослідника О.В. Назарчука, в основі концепції мережевого суспільства лежить уявлення про інформацію як знання, що породжує конструктивні зміни системи [14, 61]. Крім того, він зазначає, що специфіка стратегії вивчення мережевого суспільства полягає в тому, що вона, в першу чергу, бажає мати справу з технологіями, з питанням «як». Як змінюється життя індивіда, організації, груп; як і за допомогою чого здійснюється побудова мереж; як функціонують мережі. Мережі – це завжди конгломерати об’єктів, це взаємодія між ними за допомогою повідомлень [14, 71].

Таким чином, мережеве суспільство виникає як сукупність людей, які підтримують спілкування і здійснюють спільну діяльність за допомогою мережевих засобів. І саме цим сучасний світ відрізняється від індустріальної епохи, де домінуючим був принцип ієрархічної організації суспільства.

У контексті нашого дослідження доцільним буде розглянути основні характеристики й особливості мережевого та індустріального суспільства у формі порівняльної таблиці (табл. 1).

Таблиця 1

Порівняльна характеристика мережевого та індустріального суспільств

Індустріальне суспільство	Мережеве суспільство
Поява індустріального суспільства пов'язана з винайденням парової машини з функцією повної або часткової заміни фізичної праці людини	Поява мережевого суспільства пов'язана з розвитком комп'ютерних технологій, що підсилюють розумову працю людини
Домінуючим є тип масового виробництва товарів і послуг	Домінуючим є тип масового виробництва когнітивної, систематизованої інформації, технології і знання, які є головними джерелами конкурентоспроможності суспільства
Центром виробництва виступає сучасне підприємство, де продукція виробляється за допомогою машин з матеріальної сировини	Центр виробництва являє собою суспільну комп'ютерну структуру з інформаційних та комунікаційних мереж і банків даних. Мережі є найбільш успішними та конкурентоспроможними проектами в економіці, фінансах та культурі. Головною діючою особою є активна особистість, довкола якої формуються різноманітні союзи
Факторами розвитку ринку є відкриття нових континентів і здобуття колоній	Основним фактором розвитку ринку стає процес захоплення світу інформацією
Галузі, що забезпечують машинне обладнання та хімічні препарати, вважаються провідними галузями економічного розвитку	Економічний розвиток суспільства відбувається за допомогою інтелектуального виробництва, зокрема виробництва знань
Тип економіки – економіка обміну, орієнтована на збут товарів, спеціалізацію виробництва з поділом праці	Тип економіки – синергетична економіка, самовиробництво інформації у процесі її використання, поширення інформації через синергетичне виробництво та розподілене використання
Головними соціальними суб'єктами виступають підприємства (приватне, суспільне, сектор державної власності), різноманітні економічні групи	Вільні спільноти, різні суспільні об'єднання, інформаційні товариства, мережі – основні суб'єкти соціальної активності. Причому мережа є більш ефективним організатором взаємодії членів суспільства. Сучасні мережі здатні

	розгортатися та стискатися, відкриватися і закриватися, оперативно включати нових учасників
Організаційна структура суспільства глибоко ієрархічна з чіткими постійними структурними підрозділами. Важливими є формальні відносини. Спостерігаються яскраво виражені централізаційні процеси управління	Структура суспільства має домінуючі горизонтальні зв'язки, тобто наявна децентралізована ієрархія, або мережева організація. Як наслідок, можна говорити про дистрибутивне (розподілене) лідерство. Неформальні відносини в окремих випадках є важливішими за формальні. Мережева організація не має структурних підрозділів всередині себе. Структурні явища є мінливими, недовготривалими

Як видно з табл. 1, сучасне суспільство є мережевим, на відміну від індустріального. Домінуючою в житті кожної людини стає мережева організація, мережеві об'єднання, оскільки мережі охопили всі сфери життя – виробничу, бізнесову, соціальну. Мережі є основою для появи чогось нового, що виникає в результаті взаємодії між її елементами.

Не дивлячись на те, що мережі існували завжди, проблема мереж та мережевого суспільства застала науковців зненацька. Спершу ми вважаємо за необхідне зупинитися на деяких підходах до осмислення феномену мережі в сучасній філософській та науковій літературі.

З точки зору системного підходу, мережа – це певний тип складної саморозвиненої системи, що складається з взаємопов'язаних підсистем та елементів, властивостей та відносин, створений людьми, що діє в певних межах. Елементами мережі є технічні, інформаційні, програмні ресурси, технології тощо [10].

Суттєвий інтерес у контексті розгляду нашої проблеми являє собою розробка французьких постстрктуралістів Ж. Дельоза та Ф. Гваттарі у праці «Ризома» [4], які розглядають мережі з точки зору філософської рефлексії. «Ризома» (фр. Rhizome – кореневище) – поняття філософії постмодерну, яке фіксує принципово позаструктурний та нелінійний спосіб організації цілісності, залишає відкритою можливість для іманентної рухомості та, відповідно, реалізації її внутрішнього креативного потенціалу самоконфігурування» [13, 656]. Термін «ризома» був запозичений авторами з ботаніки, де він означав таку побудову кореневої системи, в якій відсутній центральний стрижневий корінь, а його місце займає безліч корінців, що хаотично переплітаються. У широкому розумінні Ж. Дельоз та

Ф. Гваттарі визначають ризому як таку, що може служити образом світу, в якому відсутні централізація, впорядкованість та симетрія. Дослідивши роботи прихильників цієї теорії, ми можемо виділити основні принципи, що лежать в основі побудови ризоми (див. рис. 1).

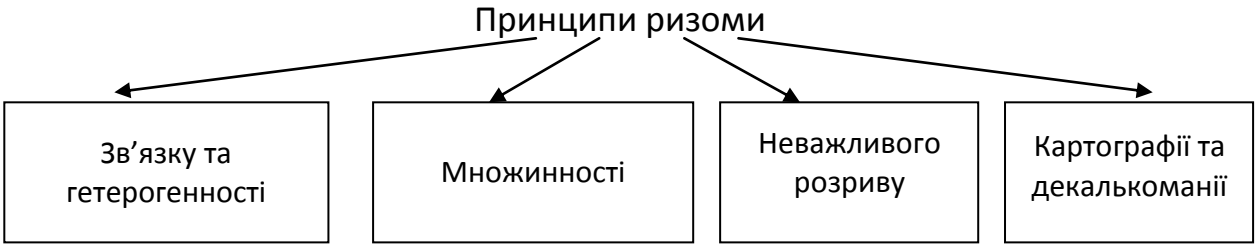


Рис. 1. Принципи ризоми

Основним є принцип зв'язку та гетерогенності, згідно з яким кожна точка кореневища може бути і повинна бути пов'язана з будь-якою іншою точкою, при цьому вона не має переваг перед іншими такими ж точками. Тому у ризомі усі точки пов'язані між собою, незалежно від їх місцезнаходження. Із цього можна зробити висновок про те, що ризома не має початкового пункту розвитку, вона децентрована та антиієрархічна за своєю природою [14, 66].

Принцип множинності розкривається на прикладі кукловода та маріонеток. Значення мають саме лінії, які поєднують точки [5].

Принцип неважливого розриву говорить про те, що кореневище може бути розірваним у будь-якому місці. Не дивлячись на цей розрив воно продовжує свій ріст у старому напрямку або ж піде по новому [18, 665].

За принципом картографії та декалькоманії, ризома не підкоряється ніякій структурній моделі, вона являє собою карту з безліччю входів. Тобто світ поліцентричний і має безліч відгалужень, тому в ньому не може бути єдинства і стабільності, він набуває мережевого характеру [14, 66].

Цінність для осмислення деяких важливих аспектів діяльності мережі представляє соціологічна концепція П. Бурдьє. Мережа – один із основних способів, за допомогою якого досягається ефект структурування соціальних впливів у просторі суспільства [3].

М. Кастельс визначає мережу як «сукупність пов'язаних між собою вузлів» [7, 155]. На його думку, мережі – це достатньо старі форми матеріалізації людської діяльності, вони існували у всі часи людства. Але в наш час мережі набули нового значення у зв'язку з бурхливим розвитком інформаційно-комунікаційних технологій.

О. В. Назарчук розглядає мережу як «полімагістральну структуру, в якій дві точки завжди пов’язуються безліччю магістралей, а кожна магістраль складається з безлічі відрізків та шляхів» [14, 63].

Дещо інше визначення мережі пропонує К. Майнцер, який вважає, що «мережа являє собою зібрання пов’язаних елементів, що виступають у ролі агентів, і її можна наочно зобразити мережею вузлів. Кожен елемент характеризується одним виходом і декількома входами від інших елементів ланцюга. Крім того, для кожного елементу діє правило, що визначає, яким має бути вихід при заданих входах» [12, 137].

Новим у розгляді питання мереж вважається визначення А. Барда та Я. Зодерквіста, хоч здебільшого воно основане на досягненнях минулого. Так, для А. Барда та Я. Зодерквіста мережі – це новий, кульмінаційний спосіб спілкування. Мережа – напівпрозора система, а тому вона є демократичною та надає людям рівні можливості [1, 196].

Цікавим у контексті даного дослідження є розгляд питання мережі з точки зору синергетичного підходу. Синергетика формулює поняття комплексності, без якого неможливо сформулювати базові поняття сучасної теорії мереж. Провідні представники цього підходу Г. Хакен та І. Пригожин зуміли переглянути класичне поняття каузальності та ввести уявлення про випадковість, непередбачуваність, незворотність фізичних процесів. Німецький соціолог Н. Луман визначив уявлення про взаємопов’язаність світу поняттям «контингенції», яке означає потенції багатоманітних – причинних, структурних, випадкових – предметних та змістових зв’язків [11, 11]. Поняття контингенціїї необхідне, щоб відобразити «непрограмованість» світу, альтернативність буття, неможливість звести усю різноманітність відношень до якоїсь теоретичної абстракції, чи то структурних, чи то системних відносин. Мережа базується на контингентності, здатній легко формувати зв’язки, давати їм на деякий час затвердіти, щоб потім розсипатися. Пригожин відзначав, що істотною характеристикою поведінки соціальних систем є єдність випадковості індивідуальної поведінки та статистичної стійкості колективних структур. Життєздатність мережі пов’язана з позитивним втіленням цього принципу. Синергетика формулює поняття динамічної стабільності, необхідне для пізнання мереж» [15].

З точки зору синергетичного підходу розглядає поняття «мережа» і українська дослідниця Н.В. Кочубей. На її думку, мережа є суперскладним утворенням, оскільки вона процесуальна, у кожний момент інша, а також може включати в себе системи. Особливістю мережі є неможливість її повного опису, оскільки мережа самореферентна і користувачі в ній принципово не можуть бути усуненими, інакше кажучи мережа існує лише разом із присутніми в ній користувачами. Крім того, мережа трансгресивна, відбувається виникнення нового, породження змісту, який нібито виходить за межі самої мережі [9, 162]. Мережа переважно горизонтальна, у ній є певні вузли тяжіння. У мережі наявні неформальні і переважно неієрархічні утворення, в яких за власним бажанням без будь-якого примусу спілкуються агенти, які усвідомлюють свою свободу і необхідність такої вільної комунікації. Таким чином, як зазначає Н.В. Кочубей, мережа може бути розглянута як співтовариство агентів, які вільно спілкуються, як щось таке, що постійно розвивається, швидше процес, ніж результат [9, 160].

Інший аспект існування мереж та мережевих організацій розглядає російський дослідник В. А. Біанкі, який стверджує, що у новітньому світоустрої мережева організація відіграє ключову роль і стає свідомо впроваджуваною формою організації управління державою. Відбувається це, як вважає науковець, за рахунок інституціоналізації мережевих відносин. Форми організації мережевих структур створюються в бізнесі, а потім запозичуються суспільством та державою. У своїх дослідженнях В.А. Біанкі визначає основні властивості мережі. Для цього він пропонує скористатися методом пентабазисів. Спочатку було зібрано максимально повний перелік властивостей мереж із 17 джерел (34 властивості). Потім зі списку були викреслені дублюючі за змістом властивості. Після цього 16 тих, що залишилися, було розподілено за категоріями загальнонаукового пентабазису (Субстрат – Простір – Час – Енергія – Інформація). Результат застосування цього методу представлений на рис. 2

Крім того, В.А. Біанкі розглядає мережеві структури в різні історичні епохи, що є важливим аспектом у дослідженні теорії мережі. Він наводить приклади мережевих організацій, що виникли в різні епохи, та основні характеристики, які їх відрізняють (табл. 2).

Енергія: ***управління в мережі***
- Використання «слабких» зв'язків
- Часткове лідерство
- Аутсорсинг
- Фрактальність

Інформація: ***сутність мережі***
- Влада – володіння потоками інформації
- Широка спеціалізація
- Інформація – основний актив
- Децентралізація інф. потоків

ВЛАСТИВОСТІ МЕРЕЖЕВОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ

Час: ***життя мережі***
- Орієнтованість на результат
- Мобільність перегрупування
- Короткотривалість існування
- Консенсусні процедури

Простір: ***форма мережі***
- Горизонтальна взаємодія
- Максимальне число зв'язків
- Дистрибутивне управління
- Включення будь-якого числа об'єктів

Рис. 2. Аналіз властивостей мережі методом пентабазисів [2]

Таблиця 2

Мережеві структури в різні історичні епохи [2]

Історична епоха	**Доіндустріальна (традиційна)**	**Індустріальна**	**Інформаційна (постіндустріальна, мережева)**
Приклади мережевих організацій	Діаспора	Профспілка, співучні, партія	Проектні мережі, бізнес-мережі
	Мафія	Агентурна мережа	
Механізм об'єднання учасників	Культурно-історичні особливості	Процес соціалізації	Мета проекту
Психологічне джерело єдності в мережі	Віра, глибинні та архетипові характеристики	Соціальні характеристики	Інтелектуальні індивідуальні характеристики
Мінливість правил у мережі	Низька	Середня	Висока
Тип мережі (поєднуючий фактор)	Мережі особливостей, природні		Мережі цілей, штучні

Отже, проаналізувавши вищеназвані підходи до визначення досліджуваного нами поняття, ми можемо зробити висновок, що мережа – це структурна неієрархічна управлінська одиниця, що складається з групи організацій, поєднаних горизонтальними зв'язками, спрямована на вироблення нового продукту, і в основі її лежить спільна комунікація індивідів.

Існує декілька видів мереж. Зокрема Н.В. Кочубей виділяє мережі-підприємства, соціальні мережі та мережі комунікацій [9, 152]. Комунікаційні та міжорганізаційні мережі розглядає Річард Х. Холл [19, 354]. Л.В. Сморгунов виокремлює такі типи мереж у сучасному світі:

- політичні співтовариства (policy communities);
- професійні мережі (professional networks);
- міжурядові мережі (intergovernmental networks);
- мережі виробників (producer networks);
- мережі з вирішення певних проблем (issue networks) [17].

У контексті даного дослідження до названих вище видів мереж доцільним буде, на нашу думку, додати ще один вид мереж – навчальні, або шкільні. Ми вважаємо, що наша пізнавальна, творча діяльність від самого початку мають мережевий характер. Досліджуючи історію середньої школи широкого кола країн, науковці дійшли висновку, що у попередніх епохах існував слабкий стимул до співпраці та взаємного обміну між окремими школами. Навчальні заклади працювали ізольовано один від одного, особливо у країнах із низьким рівнем розвитку шкільного самоврядування. Вони отримували адміністративні настанови «згори», зазвичай від міністерств чи регіональних органів управління освіти. Керуючись програмами, адміністративними процедурами бюрократичних структур, більшість систем виявляли невелику зацікавленість у розвитку індивідуальних профілів та професійних керівних навичок у школах [24, 13].

Так, І. Ілліч у своїй праці «Звільнення від шкіл» вважає, що існуючі освітні інститути слугують цілям учителів. А сьогодні необхідно сворити такі структури, які дозволяють кожній людині визначити цілі свого навчання і свій вклад у навчання інших [6, 28]. Радикальною альтернативою в даній ситуації може стати, на його думку, саме навчальна мережа. Це служба, яка б дала кожній людині можливість обговорити те, що її хвилює, з іншими людьми, яких хвилюють ті самі питання [6, 9].

Мережі можуть бути підґрунтям більшої шкільної незалежності та відповідальності у часи змін. У минулому для шкіл одного географічного ареалу не було властиво співпрацювати і обмінюватися ідеями чи технологіями, вони не виявляли зацікавленості у цьому. Окремі школи обдумано розробляли свої власні напрями розвитку, проте не розглядали можливість поділитися інформацією з сусідніми школами. З іншого боку

участь у шкільній мережі дає можливість для обміну знаннями і кращою практикою зі школами, які не належали до сусідніх.

Збільшення та поширення мереж відбувалося в період цілісної реформи школи в 1980-х та 1990-х рр., яку потрібно розуміти як наслідок більш фундаментальних змін у політичному керівництві освітніми закладами разом із технологічними змінами, що значно полегшили спілкування на відстані [26, 3].

Навчальні мережі розглядаються як сильний стимул до інноваційного розвитку. У своїх дослідженнях про інноваційні школи П. Делін характеризує такі мережі як «тимчасові соціальні мережі, де особи можуть отримати максимум інформації доклавши мінімум зусиль» [25, 52].

Лісабонський семінар OECD (2000 р.) затвердив таке визначення навчальної мережі – це цілеспрямовані соціальні структури, які задовольняють зобов'язання щодо якості, цілеспрямованості та зосередженості на результатах. Навчальні мережі сприяють інноваційним розробкам та поширенню прогресивної практики, активізації професійного розвитку вчителів [25, 54].

Ми під навчальною мережею розуміємо групу шкіл, що об'єднуються разом можливо з іншими освітніми організаціями-партнерами для планування, виконання та контролю за діяльністю, яка буде підвищувати якість навчання та викладання в межах шкіл та поза ними, і здійснюють позитивний вплив на досягнення учнів.

У процесі проведеного дослідження ми з'ясували, що оновлення школи можливе через науково обґрунтоване вдосконалення педагогічних технологій.

У своєму дисертаційному дослідженні Л. Ярощук зазначає, що поняття «технологія» (з грецької «знання про майстерність») у педагогіці може вживатися в чотирьох значеннєвих аспектах:

– всі засоби педагогічної взаємодії;

– технології навчання – система методів, прийомів і дій учителів та учнів у процесі навчання;

– технології виховання – система методів, прийомів і дій вихователя та вихованців у спільній діяльності, зміст якої полягає в засвоєнні норм, цінностей, стосунків;

– інформаційні технології, які можна використовувати для організації процесу навчання [20, 24].

З'ясування сутності технологічного підходу в освіті вимагає передусім характеристики поняття «педагогічна технологія». Це завдання є доволі складним, оскільки поняття «педагогічна технологія» останнім часом набуває все більшої популярності. Його варіанти – «педагогічна технологія», «технологія навчання», «освітні технології», «технології в навчанні», «технології в освіті» – широко використовуються в психолого-педагогічній літературі та мають більше 300 формулювань. Проблема понятійного аналізу терміна «педагогічна технологія» у центрі уваги вітчизняних та зарубіжних учених: К. Баханова, В. Беспалька, Е. Бережної, І. Богданової, А. Бондаря, Б. Блума, В. Воронова, С. Гончаренка, В. Дорошенка, М. Кларіна, І. Марева, А. Нісімчука, О. Падалки, І. Прокопенка, О. Савченко, Г. Селевко, І. Смолюка, М. Чошанова, О. Шпака та ін. Але зміст поняття ними трактується по-різному залежно від того, як автори уявляють структуру та компоненти освітнього процесу.

Ми пропонуємо таке визначення педагогічної технології: це інтегративна система педагогічних дій, що виконуються у певній послідовності з використанням людських та матеріальних ресурсів, спрямованих на одержання та засвоєння нових знань, формування умінь та навиків учнів, передбачених цілями й завданнями національної освіти.

Широкий спектр, варіативність та багатоаспектність педагогічних технологій зумовлює необхідність їх класифікації. У науково-педагогічній літературі існує декілька класифікацій педагогічних технологій: В. Беспалько, В. Гузєєва, В. Гульчевської, Т. Давиденко, Г. Ксензової, В. Фоменко, Т. Шамової, та інших.

Г. Селевко систематизував у найбільш узагальненому вигляді всі відомі в педагогічній науці та практиці технології. Автор вважає, що усю сукупність педагогічних технологій можна класифікувати за певними системними та інструментально значущими ознаками [16, 17-20]. Викоремлені ним технології навчання представлені нами у табл. 3.

Таблиця 3

Класифікація педагогічних технологій (за Г. Селевком) [16, 17–20]

Ознаки педагогічної технології	Типи педагогічних технологій
Рівень застосування	Загальнопедагогічні (стосуються загальних засад освітніх процесів); предметні (призначені для вдосконалення викладання окремих предметів); локальні або модульні (передбачають часткові зміни педагогічних явищ)
Філософська основа	Матеріалістичні та ідеалістичні; діалектичні та метафізичні; наукові (сцієнтичні) та релігійні; антропософські і теософські; прагматичні та екзистенціальні; вільного виховання та примусу тощо
Провідний чинник психічного розвитку	Біогенні (провідна роль психічного розвитку людини належить біологічним чинникам); соціогенні (переважають соціальні чинники); психогенні (провідна роль належить психічним чинникам); ідеалістичні
Наукова концепція засвоєння досвіду	Асоціативно-рефлекторні (в основу покладено теорію формування понять); біхевіористські (за основу взято теорію навчання); гештальт-технології (засновані на психотерапевтичному впливі); розвивальні (ґрунтуються на теорії розвитку здібностей); сугестивні (засновані на навіюванні); нейролінгвістичні (засновані на нейролінгвістичному програмуванні)
Орієнтація на особистісні структури	Інформаційні технології (формування знань, умінь і навичок); операційні (формування способів розумових дій); технології саморозвитку (формування само управляючих механізмів особистості); евристичні (розвиток творчих здібностей).
Характер змісту та структури	Навчальні та виховні; світські та релігійні; загальноосвітні та професійні; гуманістичні та технократичні; монотехнології, політехнології та проникаючі технології
Тип організації та керівництво пізнавальною діяльністю	Класичне лекційне навчання; навчання з допомогою навчальної книги; система «консультант»; система малих груп; комп'ютерне навчання; система «репетитор»; програмне навчання
Підхід до дитини	Авторитарні; дидактоцентричні; особистісно зорієнтовані; гуманно-особистісні; технології співробітництва; вільного виховання; езотеричні
Спосіб, метод, засіб навчання	Догматичні, репродуктивні, пояснювально-ілюстративні, діалогічні, розвивальне навчання, ігрові, проблемні, пошукові, саморозвивальне навчання, творчі, інформаційні
Категорія тих, хто навчається	Масове навчання, просунуте навчання, компенсуюче навчання, віктимологічне навчання, навчання «важких», навчання обдарованих
Зміст модернізацій та модифікацій існуючою традиційної системи	На основі гуманізації та демократизації стосунків; на основі активізації й інтенсифікації діяльності дітей; на основі ефективності організації й керівництва; на основі методичного й дидактичного реконструювання матеріалу; природовідні; альтернативні

У нашому дослідженні ключовим поняттям є поняття «мережеві технології». Перш ніж визначити, що означає дане поняття, визначимо класифікаційні характеристики мережевих технологій, представлених у наведеній нижче таблиці, за основу взявши класифікацію Г. Селевка.

Таблиця 4

Характеристика мережевої технології

За рівнем застосування	Загальнопедагогічна, оскільки вона є особистісно-зорієнтована, тобто характеризує освітній процес як процес, орієнтований на розвиток особистості кожної дитини
За філософською основою	Антропософська, так як ця технологія спрямована на розвиток людини
За основним фактором розвитку	Соціогенна, оскільки спрямована на підвищення ефективності навчання здебільшого в економічно занедбаних районах
За науковою концепцією засвоєння досвіду	Розвивальна
За орієнтацією на особистісні структури	Інформаційно-операційна, тобто така, що сприяє формуванню знань, умінь та навичок із предметів, а також способів розумових дій. Крім цього дана технологія сприяє формуванню самокерованих механізмів особистості
За характером змісту та структури	Навчаюча, світська та загальноосвітня
За типом управління пізнавальною діяльністю	Система малих груп, комп'ютерне навчання, програмне керівництво
За організаційними формами	Груповий, колективний спосіб навчання. Груповий, оскільки викладач має змогу обмінюватися інформацією з усією групою учнів, причому учасниками такого освітнього процесу є весь колектив
За підходом до дитини	Особистісно-зорієнтована технологія, що заснована на технології співробітництва. Педагогіка співробітництва пропонує демократизм, партнерство, рівноправ'я, паритетність у стосунках. В освітньому процесі панує атмосфера співробітництва та співтворчості
За домінуючим методом	Розвивальна, саморозвивальна, діалогічна, комунікативна, творча
За напрямком модернізації	Педагогічна технологія на основі методичного вдосконалення, ефективності організації та демократизації педагогічних відносин
За категорією учнів	Масова шкільна технологія

Отже, мережева технологія – це об'єднання в єдину цілісну систему мети, змісту, дидактичного комплексу (педагогічні умови, методи, прийоми, засоби, інформаційно-технологічне забезпечення) та результату

навчально-виховного процесу, побудоване на ідеї спільності (community) її учасників, на відміну від підпорядкування і контролю, характерних для ієрархічного способу організації освітньої системи та ідеї конкуренції, запроваджуваної ринковою філософією освітніх реформ.

Таким чином, мережеві технології є порівняно новим явищем у сучасній педагогіці, яке існує з середини XX століття і ще знаходиться у стадії розробки. Вони потребують науково-методичного забезпечення [22, 46].

Підсумовуючи, слід зазначити, що сьогодні інтенсивність розвитку освіти досягає критичного рівня. Людина має постійно поповнювати свої знання, а обсяг їх стрімко зростає. Тому виникла необхідність удосконалення навчального процесу та запровадження таких технологій, які дозволяють вивільнити та розвинути творчі здібності учнів та оптимізувати процес засвоєння та накопичення знань.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бард А. Netократия. Новая правящая элита и жизнь после капитализма / Александр Бард, Ян Зодерквист. – СПб., 2004. – 252 с.
2. Бианки В. А. Психологические аспекты функционирования власти в сетевых структурах [Електронний ресурс] / В. А. Бианки : Режим доступа // http:www.bianki.ru/netorg.html.
3. Бурдье П. Социальное пространство : поля и практики / П. Бурдье. – СПб, 2005 – 167 с.
4. Делез Ж. Ризома / Ж. Делез, Ф. Гваттари // Философия эпохи постмодерна. – Минск, 1996. – 123 с.
5. Емелин В. Глобальная сеть и киберкультура. Ризома и Интернет. [Електронний ресурс] / В. Емелин : Режим доступу : // http://emeline.narod.ru/rhizome.
6. Иллич И. Освобождение от школ [Електронний ресурс] / Иван Иллич : Режим доступу: http:www.eusi.ru/lib/illic_osvobogdenie_ot_skol/prop.shtml.
7. Кастельс М. Галактика Интернет : Размышления об Интернете, бизнесе и обществе / Мануель Кастельс ; [пер. с англ. А. Матвеева] ; под ред. В. Харитонова. – Екатеринбург : У-Фактория (при участии издания Гуманитарного университета), 2004. – 328 с.
8. Кастельс М. Информационная епоха : экономика, общество, культура / Мануель Кастельс : [пер. с англ.] ; под науч. ред. О. И. Шкаратана. – М. : CEU, 2000. – 606 с.
9. Кочубей Н. В. Синергетические концепты и нелинейные контексты : монография / Н. В. Кочубей. – Сумы : Университетская книга, 2009. – 236 с.
10. Лукина Н. П. Аксиологический и идеологический статус сетевого общества как предмет философской рефлексии / Н. П. Лукина, Л. В. Нургалеева // IX Всероссийская объединенная конференция «Интернет и современное общество». – Томск, 2006. – 180 с.
11. Луман Н. Л. Общество как социальная система / Никлас Луман ; [пер. с нем. А. Антоновский]. – М. : Логос, 2004. – 232 с.
12. Майнцер К. Сложносистемное мышление : Материя, разум, человечество. Новый синтез / Клаус Майнцер. – М. : ЛИБРИКОМ, 2009. – 464 с.

13. Можейко М. А. Ризома / М. А. Можейко // Постмодернизм : Энциклопедия [сост. и науч. ред. А. А. Грицанов]. – Мн. : Интерпрессервис; Книжный дом, 2001. – С. 656.

14. Назарчук А. В. Сетевое общество и его философское осмысление / А. В. Назарчук // Вопросы философии – 2008. – № 7. – С. 61–75.

15. Пригожин И. Порядок из хаоса. Новый диалог человека с природой / Илья Пригожин, Изабелла Стенгрес ; [пер. с англ. Ю. А. Данилова] ; общ. ред. В. И. Аршинова, Ю. Л. Климонтовича и Ю. В. Сачкова. – М. : Прогресс, 1986. – 432 с.

16. Селевко Г. К. Современные образовательные технологи / Г. К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 249 с.

17. Сморгунов Л. В. Сетевая методология исследования политики [Електронний ресурс] / Л. В. Сморгунов : Режим доступа / http://politanalysis.narod.ua/smorgunov2

18. Усманова А. Р. Ризома / А. Р. Усманова // Постмодернізм : Єнциклопедия [сост. и науч. ред. А. А. Грицанов] – Мн. : Интерпрессервис ; Книжный дом, 2001. – С. 660–667.

19. Холл Х. Р. Организации : структуры, процессы, результаты / Ричард Х. Холл. – СПб., 2001. – 509 с.

20. Ярощук Л. Педагогічні технології навчання предметів гуманітарного циклу учнів гімназії : дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук. 13.00.01 – «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Л. Ярощук. – Луцьк, 2008. – С. 24.

21. Barry Wellman The Community Question : The Intimale Networks Of East Yorkers / Wellman Barry // American Journal of Sociology. – 1984 (March). – 1201–1231.

22. Chapman J. Schooling for Tomorrow : Networks of learning / J. Chapman // Networks of Innovation. – Paris : OECD Publications, 2003. – P. 41–48.

23. Jan van Dijk. The network Society, Social Aspects of new media / Jan van Dijk – London, Thousand Oaks, New Delhi : Sage, 1999. – 267 p.

24. McCarthy H. Network Logic : Who governs in an interconnected world? / Helen McCarthy, Paul Miller, Paul Skidmore – London : Demos Publications, 2004. – 227 p.

25. OECD. Network of innovation : Towards new models of vanaging schools and systems. – Paris : OECD Publications, 2003. – 182 p.

26. OECD. Open Innovation in Global [Електронний ресурс]. – 2008 : Режим доступу : http:www.Oecd.org/publications/Policybriefs.

Глава 11

А. В. Чернякова

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ (американський досвід)

Питання підвищення результативності особистісно-орієнтованого навчання й виховання у вищих навчальних закладах розглядається в контексті розв’язання проблеми формування професійної компетентності педагога, зокрема її важливого складника – соціальної компетентності.

Здійснюючи тлумачення поняття «компетентність», вітчизняні вчені розглядають її як інтегральну характеристику особистості, що визначає здатність вирішувати проблеми та типові завдання, що виникають у реальних життєвих ситуаціях, шляхом використання знань, навчального й життєвого досвіду. Так, російська дослідниця А. Маркова у структурі професійної компетентності педагога визначає такі її складові:

1) спеціальна компетентність, що передбачає оволодіння професійною діяльністю на високому рівні, здібності проектувати свій професійний розвиток;

2) особистісна компетентність – виявляється у вміннях оволодівати прийомами самовираження, саморозвитку;

3) індивідуальна компетентність – знаходить вияв у оволодінні прийомами самореалізації й розвитку індивідуальності в процесі професійної діяльності;

4) соціальна компетентність – вимагає оволодіння навичками спільної (колективної, групової) діяльності, співробітництва у вихованні соціальної відповідальності учнів у сучасній школі; здатність брати на себе відповідальність і приймати рішення, урегульовувати конфлікти серед учнів ненасильницьким шляхом, продуктивно взаємодіяти з представниками інших культур [1].

Далі більш детально розглянемо особливості формування соціальної компетентності майбутнього педагога. *Соціальна компетентність* – це багатогранна характеристика особистості, яка своєю багатокомпонентністю охоплює всю множину та глибину функціонування особистості в соціумі. Оскільки особистість – істота суто соціальна, то формат соціальної компетентності охоплює як соціальні мотиви, знання, навички, необхідні для успішної взаємодії із оточуючим соціальним середовищем, так і самопочуття та самосприйняття особистістю самої себе в постійно мінливому соціумі.

Соціальна компетентність – це комплекс особистісно-психологічних технологій взаємодії особистості з оточуючим соціальним середовищем. Ефективність, успішність цієї взаємодії визначає рівень соціальної компетентності. У кожного вчителя має бути сформована потреба у постійному вдосконаленні своєї особистості. У цьому складному і тривалому процесі важливого значення набуває цілеспрямована робота

студента як майбутнього педагога над собою, усвідомлення ним соціальної відповідальності за духовний розвиток та успішну соціалізацію дитини. Тому одним із критеріїв сформованості соціальної компетентності педагога є готовність до соціального виховання учнів, організації соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми, схильними до правопорушень, адиктивної поведінки. Соціальне виховання підростаючого покоління – цілеспрямований і систематичний вплив на свідомість, почуття і поведінку вихованців з метою формування у них соціально-відповідальних якостей. Головна мета соціально-виховної роботи педагога – формування певної поведінки учнів, готовності їх до соціально відповідальної діяльності.

Вітчизняна дослідниця В. Оржеховська розглядає соціальну відповідальність як поняття, що виражає міру відповідності дій соціальних суб'єктів (особистості, соціальних груп, суспільства) до взаємних вимог, а також історично-конкретних соціальних норм, загальних інтересів [2]. Ця відповідальність випливає з закономірностей спільного життя людей, потреби підпорядковувати різні соціальні суб'єкти. На думку дослідниці, залежно від результатів учинку та зовнішніх умов, можна виділити таку типологію відповідальності:

1) генералізована – особистість відповідає за будь-які наслідки дій;

2) власна – суб'єкт відповідальний лише за те, що ним безпосередньо зроблене;

3) диференційована – людина відповідальна за будь-який передбачуваний результат, незалежно від того, чи були умисними її дії;

4) усвідомлена – особистість відповідальна за свої наміри та наслідки їх реалізації;

5) повна – суб'єкт цілком відповідальний за хід, результати та наслідки дії, незалежно від того, в яких умовах вона відбувалася [2].

Одним із пріоритетних завдань сучасної освіти є формування соціальної відповідальності підростаючого покоління через призму їхнього ставлення до навчання, способу життя, скоєння правопорушень. Ми погоджуємося з думкою В. Оржеховської, що важливим на сучасному етапі є вивчення особливостей формування соціальної відповідальності учнів у контексті їх готовності до виконання функцій свідомого громадянина, не схильного до насильства і злочинності. Соціальна відповідальність учнів – якість, що характеризує соціальну компетентність особистості, її схильність

дотримуватися у своїй поведінці загальноприйнятих соціальних норм у даному суспільстві, здатність обрати певну лінію поведінки, здійснювати самоконтроль, бути готовим відповідати за свої дії [2]. Одним із критеріїв соціальної відповідальності учнів, дослідниця відзначає соціальну активність, що характеризує спосіб життєдіяльності соціального суб'єкта, вибір поведінки, наміри. Протиправна поведінка неповнолітніх є протидією соціальній активності. Чим вищий рівень соціальної активності певної соціальної групи чи суб'єкта, тим успішніше розвивається громада, суспільство, що зацікавлене у постійному зростанні, вдосконаленні.

На сьогодні важливою рисою відповідальності підлітків перед громадою є ведення здорового способу життя, нівелювання ризикованої поведінки, що характеризується відмовою від уживання наркотичних речовин, протистоянням насильству та іншим негативним явищам, поширеним серед неповнолітніх.

З метою вивчення змістових компонентів навчально-методичного забезпечення формування професійної компетентності майбутніх педагогів, зокрема соціальної компетентності, нами було проаналізовано зміст навчальних програм освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавр. Аналіз навчальних програм дав можливість виділити незначну кількість навчальних дисциплін, що орієнтовані на формування як соціальної, так і соціально-педагогічної компетентності педагогів. До них належать: «Методика соціально-виховної роботи», «Соціальна робота в Україні», «Організація роботи з різними соціальними групами», «Методологічні засади соціально-педагогічних досліджень», «Соціальний супровід клієнта». Нами виявлено, що процес соціально-педагогічної підготовки студентів в умовах вітчизняного педагогічного ВНЗ відбувається стихійно, оскільки відсутня цілеспрямована організація формування соціальної компетентності майбутніх учителів.

Отже, необхідність цілеспрямованого формування такої компетентності потребує розробки науково-методичної системи її забезпечення, що включає вивчення інноваційного досвіду зарубіжних країн у напрямі формування соціальної відповідальності учнів. Так, можливими шляхами формування соціальної компетентності майбутніх педагогів є інтеграція психолого-педагогічних та соціально-педагогічних знань за рахунок доповнення психолого-педагогічних курсів відповідними питаннями з проблем організації

соціально-педагогічної роботи в зарубіжних закладах освіти. У процесі викладання навчальної дисципліни «Соціально-педагогічна робота в закладах освіти», що є обов'язковою у змісті професійної підготовки соціального педагога, особлива увага приділяється вивченню досвіду організації превентивної роботи з учнями, схильними до різних негативних проявів у поведінці, зокрема насильства, ігроманії; з дітьми, для яких характерними є дидактогенії (емоційні розлади, викликані неправильним, іноді брутальним поводженням учителів з учнями). У рамках змістового модуля «Зарубіжний досвід організації соціально-педагогічної роботи вчителів з важковиховуваними учнями, схильними до насильства», студентами вивчаються різні стратегії запобігання та подолання насильства в шкільному середовищі США, зокрема, форми і методи виховання соціальної відповідальності учнів в інноваційних школах шляхом залучення всіх членів громади до виховної діяльності.

Сукупний виховний ефект системи соціальної відповідальності «учень-вчитель-батьки-соціальне середовище-громада» залежить від чіткого виконання прав і обов'язків усіх суб'єктів виховного процесу.

Зразком вищеназваної системи соціальної відповідальності можуть слугувати такі інноваційні проекти, як *турботливі шкільні громади*, що останнім часом набули поширення в англомовних країнах, зокрема в США.

Далі схарактеризуємо деякі інноваційні проекти такого типу. Протягом останнього десятиліття серед теоретиків освіти США важливого значення набуває питання удосконалення загальноосвітніх шкіл, створення нового типу об'єднань освітніх закладів, що слугують ініціатором та стимулятором освітніх перетворень у контексті загальношкільної реформи (англ. Comprehensive school reform – CSR), що являє собою складну сукупність змін в освіті (політичний, структурний, людський виміри змін) [21]. Координатором реформаційних перетворень є Центр якості загальношкільної реформи (Comprehensive School Reform Quality Center – CSRQ) [6]. На думку одного з провідних дослідників процесів реформування загальноосвітньої школи Р. Славіна, реформа передбачає впровадження інноваційних програм, що містять наступні компоненти: координацію ресурсів (програма визначає, яким чином використовуються федеральні, штатові, місцеві, приватні ресурси), ефективні науково обґрунтовані методи і стратегії шкільного управління, впровадження нових технологій навчання і виховання,

укріплення соціального партнерства в освіті, удосконалення професійного розвитку вчителів та всіх інших зацікавлених у здійсненні реформи в межах самої школи та поза нею, запровадження системи зовнішньої звітності шкіл за результати діяльності тощо [21].

Удосконалення школи (англ. school improvement) в аспекті окресленої проблеми являє собою процес об'єднання зусиль, спрямованих на зміну організаційно-педагогічних умов діяльності закладу, створення сприятливого навчально-виховного середовища, зокрема формування клімату ефективної і соціально-безпечної школи, організації взаємодії всіх суб'єктів виховання (вчителів, родини, громади), дистриб`ютивне управління процесом створення шкільної громади [21]. Згідно з Законом 1994 р. «Удосконалення американських шкіл» (англ. The Improving American Schools Act), важливим аспектом сучасних реформ у галузі освіти є реструктуризація неефективних загальноосвітніх шкіл, тобто перетворення їх на професійні шкільні спільноти, які постійно навчаються і вдосконалюють організаційну, моральну і педагогічну культуру шляхом впровадження різних інноваційних стратегій, методів виховання. Так, у 90-х рр. XX ст. з метою створення нових ефективних шкіл і руйнування «стереотипів» (break-the-mold schools) за підтримки Міністерства освіти США була започаткована «Корпорація розвитку нових американських шкіл» (англ. New American Schools Development Corporation – NASDC) [19; 21]. NASDC є неприбутковою організацію, яка фінансово та інформаційно підтримує нові моделі шкіл. До складу корпорації входять авторитетні американські теоретики і реформатори, які впроваджували власні проекти ефективних інноваційних шкіл, як-от: Х. Гардер, Дж. Комер, Т. Кайзер, Г. Левін, Р. Славін та ін. [21].

Більшість інноваційних проектів мають міжрегіональне поширення, тобто представлені у більшості штатів США. Найбільш відомими сучасними діючими та ефективними моделями нових шкіл, які застосовують стратегії формування соціальної відповідальності, превенції та подолання негативних явищ серед учнів, є такі:

1. Соціальний проект «Турботливі спільноти» – ініціатива групи науковців під керівництвом Девіда Хокінса і Річарда Каталано (Communities That Care – CTC).

2. Проект соціального розвитку шкіл Сіетлу Девіда Хокінса (Seattle Social Development Project – SSDP).

3. Програма розвитку школи Джеймса Комера (School Development Program).

Аналіз наукових розвідок, змісту діяльності названих вище інноваційних проектів, дозволив дійти висновку, що в основу їх розробки покладено теорію ефективності школи. Теорія ефективності школи представлена у працях американських науковців С. Перкі, М. Сміта, П. Семмонса, Дж. Хілмана та інших [17; 18]. Згідно з даними досліджень цих науковців, чинниками, що зумовлюють ефективність діяльності загальноосвітньої школи у напрямі організації сприятливого і соціально-безпечного, вільного від насильства середовища, виступають:

- атмосфера співробітництва;
- шкільне управління та лідерство;
- якісний навчальний процес;
- позитивна шкільна дисципліна;
- підтримка партнерів школи, батьків, громадських служб, громади;
- програми раннього втручання (prevention and early intervention programs);
- постійний моніторинг дисципліни та успішності учнів;
- оцінка результатів навчально-виховної діяльності вчителів [17; 18].

Прикладом стратегії удосконалення діяльності загальноосвітньої школи є модель соціально значущих, турботливих шкільних громад (англ. Caring School Community). Основна мета такої ініціативи полягає в перетворенні шкіл у спільноти, що дають учням відчуття того, що про них дбають. У такій психологічній атмосфері, на думку авторів соціально значущих проектів, діти вчаться дбати про інших, розвивають практичні навички продуктивної громадської роботи, засвоюють моральні знання та інтелектуальні уміння, необхідні для гуманної й соціально відповідальної поведінки. Проекти також покликані допомогти вчителям виховувати у дітях доброту, міжособистісне розуміння, вміння узгоджувати власні та чужі інтереси, формувати внутрішню мотивацію до успішної навчальної діяльності важковиховуваних та педагогічно занедбаних дітей. Розвиткові цього підходу сприяла діяльність науково-дослідницької групи вчених факультету соціальної роботи Національного університету шт. Вашингтон, м. Сіетл (англ. Social Development Researh Group – SDRG). SDRG – національно визнана група вчених, науковий інтерес якої полягає у:

– вивченні факторів ризику небезпечної, асоціальної поведінки молоді;

– дослідженні багатофакторності моделей поведінки людей, орієнтованої на здоровий спосіб життя і позитивний соціальний розвиток;

– розробці та впровадженні ефективних соціальних проектів – турботливих спільнот, метою яких є виховання і навчання соціально відповідальних громадян на суспільному, сімейному та шкільному рівнях.

У 1979 році науковцями цієї дослідницької групи Девідом Хокінсом та Річардом Каталано була розроблена «Модель соціального розвитку» (англ. The Social Development Model). В основу даної моделі покладена стратегія соціального розвитку особистості (англ. Social Development Strategy), згідно з якою науковцями визначено сприятливі фактори розвитку:

– соціально безпечна ситуація в країні, штаті, регіоні;

– благополучні родини, високоморальні громади;

– позитивний психологічний клімат у навчальних закладах тощо [5].

Згідно з результатами впровадження експериментальних соціальних ініціатив, Д. Хокінс, Р. Каталано, Р. Еббот та ін. науковці наголошують на тому, що важливою умовою позитивного соціального розвитку і відповідальної поведінки дитини, зниження факторів ризику небезпечної для громади поведінки є активізація дії сприятливих соціальних факторів, зокрема спільність ідей, намірів, ціннісних установок на зміну, професійна взаємодія всіх зацікавлених членів громади [12; 13]. Авторитетні науковці розробили і впровадили ряд соціальних проектів, що відомі як «дружні до дитини громади»:

– турботливі громади (СТС);

– проект соціального розвитку школи м. Сіетла.

Турботливі громади – соціально орієнтована система профілактики (англ. a coalition-based community prevention operating system), започаткована в 1990 році, що застосовує підхід оздоровлення громади через створення соціально безпечного середовища, метою якої є запобігання негативним явищам, зокрема насильству, делінквентній поведінці, алкоголізації тощо. Програму СТС координує Рада коаліції з профілактики (англ. СТС Community Board Prevention coalition), до складу якої входять лідери громади, освітяни, превентологи, медики, представники громадських та медичних служб певного округу, штату Сіетл. Аналіз діяльності турботливих громад дозволяє визначити такі основні завдання:

– ідентифікація факторів ризику неповнолітніх у громаді;
– моніторинг;
– пропаганда захисних факторів;
– розробка та впровадження ефективних превентивних програм як на рівні школи, так і на рівні громади [13].

Згідно з результатами досліджень науковців SDRG Д. Хокінса та Р. Каталано, після чотирьох років запровадження експерименту – турботливих громад – у школах 7-ми штатів з 4 по 8 класи спостерігалися такі зміни в контрольних групах: суттєве нівелювання проявів делінквентної поведінки серед учнів загальноосвітніх шкіл, на 25% менше учнів 8 класів стало цікавитися наркотиками, 32% учнів цього ж віку відмовилося від вживання алкоголю, 33% учнів-восьмикласників відмовилися починати палити [13].

Іншим прикладом запровадження ефективної моделі школи як соціальної системи може слугувати *Проект соціального розвитку шкіл Сіетлу* Девіда Хокінса [11; 12]. Проект соціального розвитку – довготривалий дослідницький проект, розроблений у 1982 році і впроваджений у 18 початкових школах м. Сіетл науковцями Д. Хокінсом, К. Хіллом на базі факультету соціальної роботи при університеті шт. Вашингтон (School of Social Work The University of Washihgton). Метою даного проекту стало здійснення комплексного впливу на соціальний розвиток дитини та родини, соціальний контроль з боку членів громади, дружньої до дитини, посилення захисних факторів на індивідуальному, шкільному та сімейному рівнях [5]. Особливістю експерименту є те, що контрольна група батьків і дітей протягом близько 30-ти років знаходиться під контролем. У результаті дослідження Д. Хокінс та ін. науковці дійшли висновку, що згідно з соціоекологічною теорією У. Бронфенбреннера та власною концепцією науковців, що отримала назву «Моделі Соціального розвитку» (англ. The Social Development Model), значну роль у соціальному вихованні дитини відіграє соціальне середовище, зокрема: позитивна соціальна ситуація у країні та громаді, благополучна родина, сприятливе та гуманне навчально-виховне середовище [5]. Основні компоненти програми на шкільному рівні передбачають:
– проективне управління класом;
– інтерактивне навчання;

– робота у невеликих гетерогенних групах;

– спрямованість на навчання вирішення конфліктів у школі мирним шляхом;

– педагогізація батьків;

– залучення батьків до виховної роботи [5].

Пріоритетна роль у соціальному розвитку дитини належить сім`ї, тому ефективним підходом, на думку авторів зазначеного проекту, була визначена «педагогізація батьків». Д. Хокінсом та К. Хіллом розроблено програми для домашнього навчання батьків (англ. Family Support Components):

1. «Families Facing the Future» – тренінгова програма для батьків, схильних до алкоголізації та наркотизації;

2. «Raising Healthy Children» – програма базується на стратегії соціального розвитку, спрямована на зниження факторів ризику в родині, складається з тренінгів для вчителів, батьків та дітей молодшого шкільного віку (3 клас) схильних до адиктивної поведінки. Мета програми – навчити батьків управляти поведінкою дитини, не застосовуючи покарання, а створюючи ситуації успіху;

3. «Supporting school Success» – програма для родини, спрямована на зміцнення сімейних зв’язків, залучення батьків до проблем навчання дітей (удосконалення навичок читання, письма), формування навичок вирішення шкільних конфліктів.

Спільними рисами проектів, що зумовлюють їх ефективність, дослідники визначають:

– наукову обґрунтованість впровадження соціальних проектів у громаді (проведення соціально-педагогічних досліджень);

– інтеграцію зусиль усієї громади, професійну взаємодію всіх суб`єктів педагогічного процесу (вчителів, персоналу, шкільних службовців, батьків, громади);

– здійснення проекту як систематизованого довготривалого процесу;

– залучення всіх членів громади, зокрема батьків з соціально-неблагополучних сімей;

– постійний моніторинг та оцінка результатів діяльності [19].

Чинники, що зумовлюють ефективність шкільних громад:

– конкретизація цілей впливу на соціальний розвиток;

– цілеспрямований професійний розвиток учителів як ключова умова перетворення школи на турботливу громаду;

– надання підтримки з боку Корпорації нових шкіл, Спеціалізованих центрів і відомств, наприклад, Адміністрації послуг у сфері психологічного здоров`я та адикцій (англ. Substance and Mental Health Services Administration – SAMHSA), Центру профілактики алкоголізму (англ. Center for Substance Abuse Prevention – CSAP);

– моніторинг та оцінка ефективності.

Особливістю соціальних проектів, розроблених науковцями «Social Development Researh Group», на думку авторів шкільних громад, є:

1) місія «Міцні школи, сім`ї та громади» (англ. «Strengthening Schools, Families and Communities»);

2) сприяння розвитку активного соціального партнерства в освіті з метою профілактики негативних явищ серед учнів загальноосвітніх шкіл: школи з громадою, поліцією, центрами соціальної реабілітації неповнолітніх групи ризику;

3) педагогізація батьків через проведення тренінгової роботи вчителями і соціальними працівниками;

4) об`єднання зусиль на рівні суспільства, громади, родини, школи у напрямі попередження негативних явищ серед населення, зокрема неповнолітніх.

Розглянемо ще один інноваційний шкільний проект США з погляду його змістового наповнення, що, на нашу думку, заслуговує ретельного вивчення, оскільки є прикладом реструктурованої ефективної школи нового зразка, що застосовує комплексний підхід (комплексні стратегії) до вирішення соціальних проблем навчального закладу та всіх суб’єктів навчально-виховного процесу.

Програма розвитку школи Джеймса Комера (School Development Program – SDP) [21]. Дж. Комер (J. Comer) – відомий американський психотерапевт, фахівець Йельського центру вивчення дитини, фундатор концепції удосконалення шкіл для неповнолітніх з соціально-неблагополучних і бідних родин. Процес реструктуризації неефективних шкіл з метою створення турботливої спільноти і успішного навчання для

всіх відомий у теорії освіти США як «Процес Комера» (англ. Comer Process). Принципи такої діяльності: співробітництво, досягнення консенсусу у вирішенні проблеми в процесі обговорення (consensus decisions). Згідно з результатами дослідження, Дж. Комером визначено кореляційні зв`язки між успішністю в навчанні і психосоціальним розвитком учнів, що залежить від психологічного клімату шкільного середовища та ефективного шкільного менеджменту [21].

Проект розроблено на базі Йельського центру вивчення розвитку дитини (Yale Child Study Center), впроваджено в початкових школах Нью-Хевена, шт. Коннектикут. Метою цього проекту є мобілізація участі громади шкільного округу у вирішенні завдань цілісного розвитку учнів для досягнення ними академічного успіху. Особливості управлінської діяльності SDP полягають у запровадженні трьох команд колективного управління школою з метою розвитку трьох провідних напрямів удосконалення якості навчально-виховного процесу. Так, у школі створені такі команди:

– команда шкільного планування та управління (The School Planning and Management Team);

– команда психологічної підтримки учнів та шкільного персоналу (The Mental Health Team);

– батьківський комітет (The Parents Group) [21].

Аналіз змісту *Програми розвитку школи* Дж. Комера дозволяє виділити такі напрями удосконалення школи: 1) загальний розвиток школи; 2) розвиток персоналу, зокрема формування соціально-педагогічної компетентності вчителів у підході до виховання соціальної відповідальності учнів; 3) запровадження нових форм оцінки знань.

Значна роль як в управлінській, так і в навчально-виховній діяльності приділяється конструктивній взаємодії учнів і вчителів та інших зацікавлених сторін. Програма розвитку школи Дж. Комера допомагає вчителям у перебудові навчального процесу з урахуванням психологічних особливостей розвитку неповнолітніх. Валеологи, психологи, соціальні працівники та інші фахівці психолого-педагогічної служби здійснюють аналіз соціальних та поведінкових моделей учнів (social and behavioral patterns). У сучасних умовах ця програма впроваджується у 250 школах 19 штатів, зокрема Меріленді, Коннектикуті. Згідно з результатами

досліджень ефективності програми розвитку школи Дж. Комера, науковцями підтверджено позитивні зрушення в соціалізації учнів групи ризику, підвищення навчальної успішності, нівелювання дисциплінарних проблем [21].

Таким чином, нами проаналізовані різні підходи до виховання соціально відповідальної особистості учня: на рівні реструктуризації школи в більш ефективний освітній інститут (нову модель школи-громади) і на рівні зміни культури школи (розбудова турботливої громади, дружньої до дитини, оскільки громада є джерелом захисту і солідарності). Дійсно, на думку прихильників концепції соціального розвитку громади Д. Хокінса, Р. Каталано та ін., без сприяння і підтримки громади в напрямі виховання соціальної відповідальності неповнолітніх практично неможливо. Ми підтримуємо думку науковців членів групи «Social Development Researh Group», що послаблення єдності суспільства і громади у сучасному світі є передумовою виникнення та поширення негативних явищ, зокрема насильства, що загрожує життю та здоров`ю молоді. Так само розбудова громад, дружніх до дітей, через підтримку базової інфраструктури і послуг, а також через надання громадам допомоги у створенні чи відновленні позитивних групових цінностей та сусідської солідарності є багатообіцяючим шляхом. Громада – це не лише фізичний простір, але й соціальне середовище, оскільки діти народжуються та зростають у межах його стереотипів поведінки, ставлень, звичаїв та переконань, і звідси – соціалізуються і виходять у великий світ: у школах діти навчаються, як співіснувати з цілим комплексом стосунків та інституцій, з яких складається їхнє життя за межами родини. Уразливість дитини до насильства в громаді підвищується з її зростанням, дорослішанням і розширенням контактів. Убивства та травми дітей, пов’язані з насильством, трапляються у громадах усього світу, однак найчастіше це явище спостерігається в бідних міських кварталах, які характеризуються високим рівнем безробіття, неналежними житловими умовами, низьким рівнем освіти та соціального обслуговування. Громади тісно пов’язані з освітніми інституціями, оскільки, якщо соціальне та фізичне середовище у громаді є ворожим, то навряд чи у школі воно буде іншим. Рівні та форми насильства у школах часто відображають рівні та форми насильства у країні, громаді, родині. А це, у свою чергу, є відображенням домінуючих політичних, соціальних та економічних умов, соціальних ставлень, культурних традицій та цінностей,

законів та методів правозастосування. Тому важливим завданням соціальних проектів, таких як Турботливі громади (СТС), Сіетлський проект соціального розвитку шкіл (СПСР), є:

– створення соціально-безпечних умов для проживання всіх членів громади;

– навчання способів цілеспрямованої поведінки соціально відповідальних громадян, зокрема неповнолітніх;

– формування позитивної моральної позиції, вмінь та навичок соціальної співпраці учнів.

Важливо додати, що шкільні громади в США передбачають різні специфічні форми партнерства у напрямі виховання соціальної відповідальності неповнолітніх, що включають і взаємодію з органами охорони правопорядку. Соціальне партнерство в освіті – це комплекс взаємовідносин між органами державної влади, громадськими організаціями, з одного боку, та закладами освіти, з іншого боку, які визначають їх спільну участь у вирішенні соціальних проблем як місцевої громади, так і шкільництва, у тому числі через спільне фінансування та спільну реалізацію соціальних проектів та програм [3, 227–231].

Метою соціального партнерства американської школи з поліцією є «формування соціально відповідальної поведінки молоді» (англ. socially-responsible behavior) в навчально-виховному процесі [22]. Суб`єктами соціального партнерства виступають як адміністрація, вчителі школи, так і представники органів охорони правопорядку. Об`єктом соціального партнерства є зовнішнє середовище, зокрема учні, батьки, члени громади. Оскільки суб’єктами соціального виховання учнів американських шкіл, крім учителя, є шкільні службовці (англ. school resource officers – SRO`s), то поліція перетворюється на суб’єктів турботи. Однією з суттєвих умов успішного партнерства школи та органів охорони порядку у профілактиці негативних явищ в учнівському середовищі, формуванні здорового способу життя, є дотримання таких принципів:

– визнання корисності навчання;

– повага партнерів (бажання ділитися знаннями, навичками, персоналом, ресурсами);

– аналіз спільної діяльності (відкритість, звітність, доступність);

– відповідальність [22].

Аналіз особливостей партнерства американської школи та органів охорони порядку у профілактиці негативних явищ в учнівському середовищі, дає підстави визначити наступні підходи в організації взаємодії: *реактивний* – регулятивні заходи (англ. regulatory), спрямовані на партнерство поліції, школи і суспільства з метою припинення ескалації проявів насильства в школі, протидії злочинності та наркотизації учнівської молоді, створення соціальної та фізичної безпеки життя всіх суб`єктів педагогічного процесу через залучення ресурсних шкільних сдужбовців, *проективний* – розробка і впровадження освітньо-профілактичних програм формування соціальної відповідальності учнів [3, 227–23; 14].

Певний інтерес для вітчизняних педагогів являють освітньо-профілактичні програми запобігання насильству під керівництвом офіцерів поліції, які обов`язково мають педагогічну освіту, оскільки така практика у вітчизняних закладах відсутня. У США досвід соціальних партнерств в освіті, зокрема школи й сфери охорони правопорядку, медичних закладів, громадських організацій, інтенсивно поширюється упродовж останніх десятиріч.

У зверненні уряду до громади «Успішні загальноосвітні школи для кожного учня до 2020 року» (англ. Great Public Schools for Every Student by 2020) від 10 квітня 2009 року були визначені пріоритетні умови трансформації школи в більш ефективне навчальне середовище: підтримка вчителів, збільшення вимог до вмотивованого навчання і самодисципліни шляхом запровадження програм навчання розсудливій соціально-відповідальній поведінці [10; 15].

Одним із найбільш активних державних інститутів, що співпрацює з учителями у сфері профілактики насильства та негативних явищ у закладах освіти є Управління безпечних та вільних від наркотиків шкіл (англ. Office of Safe and Drug Free Schools – OSDFS). Управління створено в 1984 році під керівництвом Вільяма Модзелескі як підрозділ Міністерства освіти США, який займається дослідженням рівня безпеки в школах, розробкою та впровадженням освітньо-профілактичних програм, спрямованих на виховання соціально відповідальних громадян. Чільним керівником Управління безпечних та вільних від наркотиків шкіл уряду Барака Обами з травня 2009 року являється Кевін Дженінгс (Kevin Jennings). Головною метою управління є створення соціально-безпечних умов для навчання в школах, сприяння впровадженню та фінансуванню освітньо-

профілактичних програм. Управління безпечних та вільних від наркотиків шкіл сприяє розробці як федеральної, так і регіональної освітньої і превентивної політики у наступних напрямках:

- психологічне здоров`я;
- програми запобігання наркотизації і насильства;
- антикризове планування (crisis response planning);
- дослідження погроз (threat assessment);
- програми запобігання третируванню та конфліктам (anti-bullying and conflict resolution programs)
- програми виховання соціальної відповідальності учнів [7].

У роботах американських науковців С. Еннета, Ш. Скеггса та ін., присвячених аналізу педагогічних засад партнерства школи та поліції у соціально-виховній роботі закладів освіти, приділяється увага дослідженню змісту навчальних програм під керівництвом шкільних службовців [8; 20]. Прикладом такої роботи є програми профілактики і водночас корекції під керівництвом спеціально підготовлених офіцерів поліції для роботи з важковиховуваними неповнолітніми за програмами «D.A.R.E.», «G.R.E.A.T.» [8; 9].

Далі більш детально проаналізуємо інноваційний потенціал найефективніших освітньо-профілактичних програм, що набули статусу національних, увійшли до змісту навчальних програм в основній школі як інваріантна складова, а в старшій школі – за рахунок варіативної складової (факультативне навчання).

Освітньо-профілактична програма *«Навчання протистоянню наркозалежності – Спробуй»* (англ. «Drug Abuse Resistance Education – *D.A.R.E.*») є ефективною стратегією, механізмом втілення якої є партнерство між школою, родиною, громадськими організаціями та органами захисту порядку. Метою програми «D.A.R.E.» є:

- дослідження динаміки злочинності в загальноосвітніх школах;
- запобігання третируванню серед учнів;
- протидія наркотизації;
- організація соціальної та фізичної безпеки життя всіх суб’єктів педагогічного процесу;
- налагодження взаємодії школи з органами охорони правопорядку у профілактиці негативних явищ серед неповнолітніх;

– формування соціальної відповідальності з раннього шкільного віку [8].

Освітньо-профілактична програма «D.A.R.E.» вперше була впроваджена в 1983 році в школах Лос-Анджелеса з ініціативи начальника управління поліції Деріла Гейтса (Daryl Gates) і за підтримки Міністерства освіти США та Управління ювенальної юстиції [20]. Програма «D.A.R.E.» набула популярності та поширена в 75% американських шкіл. З 1999 року до змісту програми увійшли компоненти позашкільної виховної роботи з учнями і батьками. На міжнародному рівні оновлена програма відома як «D.A.R.E. America». Необхідно додати, що останнім часом ця програма набула статусу міжнародної «D.A.R.E. International», оскільки 50 країн впроваджують цей досвід співпраці школи з поліцією, зокрема Канада, Німеччина, Куба, Мексіка, Іспанія, Північна Корея, Туреччина тощо [20].

Одним із найпоширеніших методів формування правосвідомості учнів, спрямованих на формування світогляду особистості, що застосовується ресурсними шкільними службовцями, є переконання – спосіб впливу за допомогою логічно аргументованої інформації про наслідки алкоголізму, наркоманії і протиправної поведінки, представленої з практичного досвіду в роботі з неповнолітніми злочинцями у рамках навчання за програмами «D.A.R.E.», «G.R.E.A.T.». Аналізовані нами програми складаються з блоків для початкової, базової та старшої ланок середньої освіти. У початкових класах розглядаються питання збереження здоров`я, у середній школі важливим завданням є формування навичок соціальної компетентності та спілкування в процесі взаємодії з однолітками та вчителями. Для учнів старшої ланки середньої освіти створені інформативні блоки формування та розвитку навичок прийняття рішень і критичного мислення, навичок керування почуттями (уміння справлятися з почуттями горя і тривоги, з утратою, насильством, травмою).

У рамках проекту громадської організації «Об`єднаємось разом» (англ. Join Together), що має назву «Превентивне навчання в американських школах» (англ. Prevention Education in America`s schools) і здійснюється за підтримки Міністерства освіти США, Управління безпечних та вільних від наркотиків шкіл, Національною освітньою організацією 26 квітня 2006 року було проведено масове вибіркове опитування учнів загальноосвітніх шкіл у 48 штатах США [4, с. 16]. Основне завдання

опитування – вивчення думки учнів щодо ефективності освітньо-профілактичної програми «D.A.R.E.» з профілактики негативних явищ та формування здорового способу життя в учнівському середовищі. Згідно з отриманими даними, ефективність програми підтверджується, якщо її впроваджувати в початковій школі (3 – 4 класи), як видно з рис. 1.

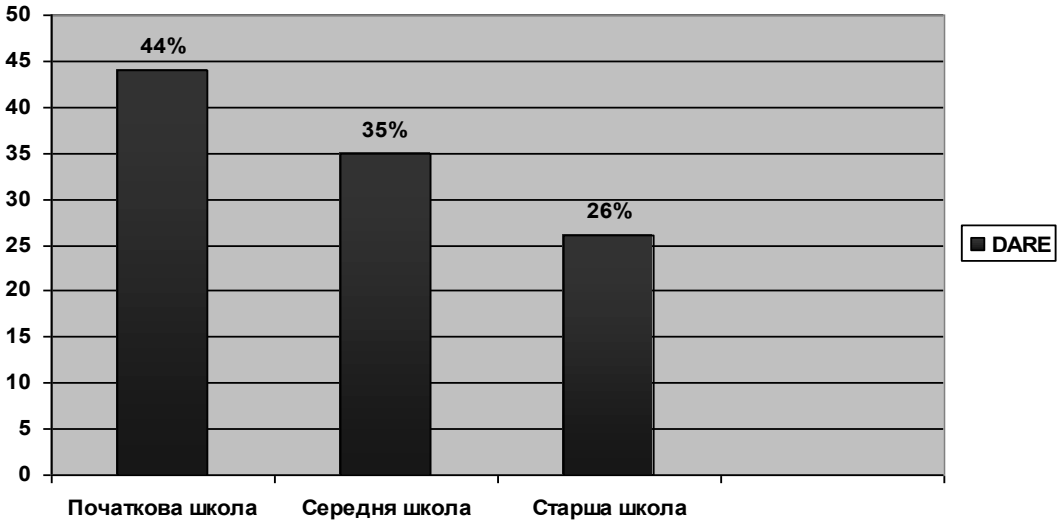


Рис. 1. Розподіл відповідей на запитання «Чи вважаєте ви програму ефективною?» [4]

Ефективність програми «D.A.R.E.» значною мірою зумовлюється як методами її впровадження, так і навчально-методичним забезпеченням. Нами був здійснений аналіз методичного забезпечення навчання учнів початкової і середньої школи м. Ла Кросс, штат Вісконсин за програмою «D.A.R.E.». На основі діючої програми створений посібник для учнів з курсу «D.A.R.E.», що містить ситуаційні задачі, практичні завдання, підсумкові запитання з тематичних напрямків. У посібнику пропонуються тренінгові методики, аналіз життєвих ситуацій, тести, кросворди. Для формування навичок поведінки в небезпечних ситуаціях передбачена, наприклад, рубрика «Перевір себе», де представлені питання для самоконтролю [8].

Таким чином, на підставі вищезазначеного можна зробити висновок, що питання формування в учнів життєвих навичок соціально-відповідального спілкування системно висвітлюється у навчально-методичній літературі з навчальних програм, подаються практичні розробки для інтерактивних методів навчання.

Зміст навчального матеріалу ускладнюється відповідно до віку. Так, у посібнику для початкових класів оформлення малюнків дозволяє

зацікавити учнів до продуктивного навчання. Навчальний курс спрямований на формування в учнів молодшого шкільного віку необхідних знань і навичок для активної, свідомої участі в процесі життєдіяльності суспільства. Зазначений курс, що вивчається в 4–5 класах загальноосвітньої школи США, орієнтовано на такі завдання: закласти основи здорового способу життя, дати початкові знання з валеології, формувати навички безпечної поведінки. У ході вивчення курсу «D.A.R.E.» в більш старшому віці учні набувають ряд основних умінь, зокрема:

– під керівництвом офіцера-вчителя аналізують наслідки небезпечної поведінки – вживання та розповсюдження наркоречовин серед неповнолітніх як в шкільному середовищі, так і поза школою;

– орієнтуються в системі законодавства, оволодівають елементарною правовою термінологією;

– зв’язно і логічно викладають матеріал з морально-правових проблем, готують короткі доповіді та виступають із ними, рецензують, доповнюють відповіді інших учнів;

– встановлюють з іншими особами конструктивні, а не поверхові відносини, мирно вирішують конфлікти;

– беруть участь в обговореннях, дискусіях, аргументовано висловлюють і відстоюють свою думку, роблять висновки, застосовують правові знання для пояснення фактів навколишнього життя і вибору варіанта безпечної поведінки в різних життєвих ситуаціях.

Головне завдання, що розв’язує цей курс, полягає у сприянні формуванню активної життєвої позиції, позитивних ціннісних орієнтацій. Крім того, запровадження цього курсу пов’язувалося з необхідністю розвивати в людині зі шкільного віку почуття гідності, усвідомлення своїх прав. Тому школа є тим виховним осередком, у якому учні колективно навчаються самоповазі та гідності на засадах розвитку навичок толерантного та мирного спілкування. Виховання у школярів переконань у необхідності дотримання правових норм – важлива умова підвищення ефективності профілактики правопорушень і негативних проявів поведінки, запобігання насильству, дискримінації в шкільному середовищі. На сучасному етапі програма «D.A.R.E.» вдосконалюється, зміст охоплює роботу за напрямками: педагогізація батьків, робота з неблагополучними родинами, організація дозвілля як важковиховуваних дітей, так і родин.

Далі проаналізуємо змістові та процесуальні особливості ще однієї освітньо-профілактичної програми, яка має назву «Навчання протистояти злочинним угрупуванням – *Успіх»* (англ. «Gang Resistance Education And Training – *G.R.E.A.T.*»), яка є логічним продовженням програми «D.A.R.E.» [9]. Ця превентивна програма спрямована на формування правосвідомості неповнолітніх, зокрема важковиховуваних учнів, під керівництвом учителів-офіцерів на засадах розвитку навичок спілкування (англ. life-skills approach), прийняття рішень і критичного мислення, керування емоціями (контроль над почуттям гніву) тощо.

Центральною ідеєю даної програми є формування в учнів загальноосвітніх шкіл необхідних складових індивідуальної захищеності від тиску однолітків, запобігання злочинним угрупуванням на території кампусу школи. Освітньо-профілактична програма «G.R.E.A.T.» включає такі структурні компоненти (див. табл. 1):

- навчальний план для учнів початкової школи 4–5 класів (англ. elementary school curriculum);
- навчальний план для учнів середньої школи 6-7 класів (англ. middle school curriculum);
- літня програма для неповнолітніх (англ. summer component);
- програма навчання для батьків, сімей (англ. families component) [9].

Таблиця 1

Структурні компоненти програми «G.R.E.A.T.»

Компонент	Мета компонента програми	Зміст прогами
Навчальний план для учнів початкової школи (англ. Elementary school curriculum)	Навчальний матеріал висвітлює умови фізичного та соціального розвитку підлітків, розгляд причин виникнення та поширення негативних явищ у поведінці дітей та їх вплив на організм. Вивчення факторів ризику та захисних факторів небезпечних ситуацій	6-ти тижнева програма (по 45 хвилин кожний урок), після вивчення кожної теми учні спільно з батьками виконують завдання (залучення батьків до взаємодії)
Навчальний план для учнів середньої школи (англ. Middle school curriculum)	Навчальний матеріал дозволяє сформувати в учнів поняття небезпеки, уміння контролювати власну поведінку, знаходженя шляхів	Навчання організоване у формі тренінгів за спеціальною сертифікованою програмою (13 занять протягом року). Заняття

	подолання конфліктів серед однолітків	передбачають інтерактивні форми навчання учнів, батьків під керівництвом шкільних службовців
Літня оздоровча програма для неповнолітніх (англ. Summer component)	Організація дозвілля учнів у позанавчальний час, залучення до волонтерства, реалізації соціальних проектів, мистецьких акцій тощо	Зміст занять: 13 уроків когнітивного, соціального спрямування, підвищення самооцінки засобом самореалізації учнів у соціальних ініціативах
Програма навчання для батьків, родин (англ. Families component)	Зміцнення сімей, залучення батьків до навчально-виховного процесу. Батьківська освіта	Навчальний курс складається з 6-ти сесій для навчання конструктивній взаємодії батьків і дітей

Програма створена в 1991 році за підтримки Міністерства юстиції США. З 1991 року більше ніж 7 000 поліцейських отримали сертифікати інструкторів «G.R.E.A.T.», близько 4 млн. учнів успішно закінчили навчання за цією програмою. З 1993 року програма набула статусу національної. У 1995 році Національним Інститутом досліджень у справах юстиції (англ. National Institute of Justice) проведене лонгітюдне дослідження ефективності даної програми серед випускників. Згідно з даними дослідження після закінчення навчання за даною програмою спостерігається:

- зменшення рівня віктимізації;
- зміна ставлення до злочинних угрупувань (негативне);
- зменшення кількості факторів ризику;
- позитивна взаємодія з однолітками;
- співробітництво з органами охорони правопорядку [9].

Особливими рисами, якими поєднуються аналізовані нами освітньо-профілактичні програми, ми вважаємо партнерські зв`язки з органами охорони правопорядку, що сприяє розширенню кола суб'єктів соціально-виховної роботи, тим самим створюються сприятливі умови для розбудови школи як відкритої соціальної системи. Важливими формами навчання безконфліктному спілкуванню за програмами «D.A.R.E.», «G.R.E.A.T.» у школах США є демонстрування фільмів, робота з експертами, екскурсії до пенітенціарних установ. Їх використовують з метою демонстрування наслідків неправомірної поведінки, практичного використання методів запобігання насильству та іншим негативним явищам, стимулювання,

обговорення й подання матеріалу. Кульмінаційним моментом навчання за програмами є написання есе, отримання сертифікатів.

Важливо відмітити, що учні, які успішно закінчили навчання за програмами «D.A.R.E.», «G.R.E.A.T.» продовжують навчати інших за методом «рівний – рівному» (англ. peer education). Принцип «навчаючи – вчуся», покладений в основу методу, є фундаментом створення умов для усвідомлення підлітками свого здоров'я й саморозвитку як найважливіших життєвих цінностей, що, зберігаючись і примножуючись при здоровому способі життя, забезпечують особистості повноцінну самореалізацію. Участь у просвітницькій діяльності за програмами «D.A.R.E.», «G.R.E.A.T.» націлена на сприяння здоров'ю та безпечній поведінці – це ефективна умова формування здорових основ життєдіяльності молодої людини. Вона сприяє задоволенню базових потреб підлітка в різноманітній творчій діяльності, визнанні та повазі з боку оточуючих, самореалізації і самоствердженні, задоволенні й успіху, сприяє розвитку соціальної компетентності та відповідальності.

Участь підлітків у просвітницькій діяльності за методом «рівний – рівному» формує певні життєві навички, необхідні для розвитку особистості. Це, зокрема, навички:

1) ефективного спілкування, які відпрацьовуються на формальному (під час уроків) і неформальному (особистісному) рівнях;
2) усвідомлення власної індивідуальності;
3) розуміння індивідуальності та неповторності інших людей;
4) самостійного прийняття рішення, самоконтролю власної поведінки, самоповаги, самоусвідомлення;
5) культури проведення вільного часу;
6) уміння пристосовуватися до змін соціального середовища [9].

Аналіз методичних матеріалів з навчальних програм «D.A.R.E.», «G.R.E.A.T.» дозволяє визначити умови реалізації інноваційної технології «рівний – рівному»:

– розуміння адміністрацією навчальних закладів, учителями, шкільними службовцями ефективності даного методу і створення відповідних організаційних механізмів його реалізації;

– цільова, систематична підготовка шкільних службовців як суб'єктів соціального виховання до проведення роботи з учнями за методом «рівний – рівному»;

– використання інтерактивних методів навчання;

– скоординована, партнерська робота шкільних службовців та інших фахівців у підготовці підлітків-інструкторів;

– постійне поповнення ресурсів (людських, матеріальних) для реалізації даного методу.

Отже, просвітницька діяльність за методом «рівний – рівному» в контексті навчальних програм «D.A.R.E.», «G.R.E.A.T.» – це інноваційна соціально-педагогічна технологія, яка носить циклічний характер і має свої переваги порівняно з іншими технологіями просвітницької роботи сприяння формуванню соціальної відповідальності та безпечної поведінки, а саме:

– враховує безперервність інформаційного обміну в молодіжному середовищі;

– спирається на особливості розвитку особистості підлітка;

– дає змогу не «повчати» підлітків, а надавати достовірну інформацію, враховуючи вікову мотивацію стосовно збереження власного здоров'я.

Теоретичні та практичні засади проаналізованих нами освітньо-профілактичних програм є цікавими і продуктивними для українських педагогів, освітян і батьків, оскільки можуть бути використані для розв'язання проблеми насильства і конфліктів у шкільному середовищі, виховання звичок толерантної поведінки, набуття учнями досвіду моральної та соціально відповідальної поведінки, навчання здоровому способу життя на засадах розвитку навичок через партнерську взаємодію школи з органами охорони правопорядку.

Отже, на нашу думку, створення турботливих громад, члени яких відповідають за соціальне виховання неповнолітніх, становлять значний інтерес для української педагогіки і за належної адаптації можуть бути використані у процесі вдосконалення вітчизняної системи морального виховання як молоді, так і всіх членів громади, а також є перспективними напрямами виховної роботи, що забезпечують реконструкцію педагогічного процесу на основі демократичних принципів. У процесі дослідження з'ясовано, що однією з тенденцій розвитку концепцій морального виховання учнів у сучасній педагогіці США є посилення інтересу до організації шкільних громад як добровільної форми дитячих об'єднань, що діють на основі спільного навчання, сусідства, ідей тощо.

Взаємодія громадських служб зі школою дає можливість розбудувати школу як відкриту соціальну систему через впровадження ефективних форм соціального партнерства з представниками інших сфер суспільного життя, зокрема спеціалістами правозахисту.

Вивчення досвіду формування соціальної відповідальності учнів у шкільних громадах США дає можливість майбутнім педагогам вітчизняних закладів освіти пізнати інноваційні стратегії соціального виховання. Тому важливим у процесі підготовки педагогів з метою формування їх соціальної компетентності, є включення змістових модулів про особливості організації соціально-педагогічної діяльності зарубіжних учителів (психологів, соціальних працівників, шкільних службовців) до змісту навчальних дисциплін професійного спрямування.

ЛІТЕРАТУРА

1. Маркова А. К. Психологические критерии и ступени професиональности учителя / А. К. Маркова // Педагогика. – 1995. – № 6. – С. 56–63.
2. Оржеховська В. М. Формування соціальної відповідальності учнів у сучасній школі / В. М. Оржеховська // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 4. – С. 25–31.
3. Чернякова А. В. Партнерство школи й органів охорони правопорядку в профілактиці негативних явищ в учнівському середовищі : досвід США / А. В. Чернякова // Збірник наукових статей до Наукового вісника Волинського національного університету ім. Лесі Українки. Серія : «Педагогічні науки» : Вип. 13. – Луцьк : Видавництво Волинський національний університет ім. Лесі Українки, 2010. – С. 227–231.
4. Anderson P. Prevention Education in America`s schools : Findings and recommendations from a Survey of Educators / P. Anderson, S. Aromaa, D. Rosenbloom // Monitoring the Future. Join Together, 2006. – P. 16–17.
5. Catalano R. F. The Social Development Model : A Theory of Antisocial Behavior. Delinquency and Crime : Current Theories / R. Catalano, J. Hawkins. – Cambridge University Press, 1996. – 123 p.
6. Comprehensive School Reform Quality Center. CSRQ Center report on middle and high school comprehensive school reform models. – Washington, DC : American Institutes for Research, 2006. – № 1–2. – 112 p.
7. Education government site [Electronic resource] – URL : http: //www.ed.gov
8. Ennett S. How effective is drug abuse resistance education? A meta-analysis of Project DARE outcome evaluations / S. Ennett, N. Tobler, C. Ringwalt, R. Flewelling // American journal of Public Health. – 1994. – № 84 (9). – P. 1394–1401.
9. Gang Resistance Education and Training [Electronic resource] – URL : http : //www.great-online.org
10. Greene R. Kids Do Well If They Can / R. Greene // Phi Delta Kappan. – 2008. – № 3 (Vol. 90). – P. 160–167.
11. Hawkins J. D. Promoting positive adult functioning through social development intervention in childhood : Long-term effects from the Seattle Social Development Project / [J. Hawkins, R. Kosterman, R. Catalano, K. Hill, R. Abbott] // Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine, 2005. – P. 161–181.

12. Hawkins J. Promoting social development and preventing health and behavior problems during the elementary grades : Results from the Seattle Social Development Project / [J. Hawkins, B. Smith, K. Hill, R. Kosterman, R. Catalano, R. Abbott] // Victims & Offenders. – 2007. – № 2. – P. 161–181.

13. Hawkins J. D. Results of a type 2 translational research trial to prevent adolescent drug use and delinquency : A test of Communities That Care / [J. D. Hawkins, S. Osrterle, E. Brown, R. Abbot, R. Catalano] // Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine. – 2005. – Vol. 159. – № 1. – P. 25–31.

14. Kipper B. Law Enforcement Role in Addressing School Violence / B. Kipper // Police Chief . – 1996. – № 63. – P. 26–29.

15. Kohn A. Why Self-Discipline is Overrated : The (Troubling) Theory and Practice of Control from Within / A. Kohn // Phi Delta Kappan. – 2008. – №3 (Vol. 90). – P. 168–176.

16. Levin H. Accelerated schools for disadvantaged students / H. Levin // Educational Leadership. – 1987. – Vol. 44. – № 6. – P. 19–21.

17. Purkey S. Effective schools : A review / S. Purkey, M. Smith // Elementary School Journal. – 1983. – Vol. 83. – P. 427–452.

18. Sammons P. Key characteristics of effective schools : A review of school effectiveness research / P. Sammons, J. Hillman, P. Mortimore. – London : OFSTED, 1995. – 124 p.

19. School Improvement Models [Electronic resource] // Encyclopedia of Educational Leadership and Administration. – 2006. – URL :

http : //sage-ereference.com/edleadership/Article_n508.html.

20. Skaggs Sh. Drug Abuse Resistance Education [Electronic resource] / Sh. Skaggs // Encyclopedia of Substance Abuse Prevention, Treatment, & Recovery. SAGE Publications. – 2008. – URL : http : //sage-ereference.com/substance/article_n124.html

21. Slavin R. Comprehensive School Reform. 21st Century Education [Electronic resource] / E. Robert, R. Slavin / A Reference Handbook. – 2008. – URL :

http://www.sage-ereference.com/education/Article_n78.html.

22. Wilson R. W. Drug abuse prevention : A school and community partnership / R. W. Wilson, C. A. Kolander. – Reading, MA : Addison-Wesley, 1997. – 215 p.

Глава 12

В. Ю. Голубченко

ПЕДАГОГІЧНЕ КРАЄЗНАВСТВО СУМЩИНИ: ПОШУКИ ТА ЗНАХІДКИ

У сучасних умовах становлення національної школи постає парадигма формування нової людини, яка має задовольнити потреби сучасного суспільства. Вирішення цього питання традиційно поєднується з урахуванням шкільництва і педагогічної думки минулого, національних рис і самобутності українського народу.

У «Державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття») (1993 р.) наголошується на пріоритетних засадах новітньої освітньої політики. Серед вагомих чинників цієї теорії є «національна спрямованість

освіти, що полягає у невіддільності освіти від національного ґрунту, її органічному поєднанні з національною історією і народними традиціями…»

Таким чином, краєзнавчі педагогічні пошуки у системі єдності національних освітніх традицій спонукали нас до осмислення надбань попередніх поколінь, розгляду педагогічних поглядів визначного педагога 20–30 рр. ХХ ст. Матвія Лукича Довгополюка, його світоглядних позицій і принципів навчання і виховання підростаючого покоління.

У розділі розглядаються форми і методи роботи, які запровадив М. Л. Довгополюк на основі прогресивних традицій класиків педагогіки ХІХ – поч. ХХ ст., з метою включення особистості в соціальне життя, створення нової генерації українського суспільства.

Ім’я Матвія Довгополюка мало кому відоме на Сумщині, його не знайдете і в енциклопедичних довідниках. Історико-педагогічна наука радянського періоду викреслила його прізвище з життя українського суспільства, а сталінське правосуддя зарахувало педагога до ідеологів «українського буржуазного націоналізму». Однак визначна постать не зникає безслідно в історії, вона немов яскрава зірка засвічує новий наш день, опромінюючи зерна знань і духовної правди українського народу. Його здобутки сьогодні служать новим поколінням, національній школі, є цінною педагогічною спадщиною.

М. Л. Довгополюк народився в 1893 р. у містечку Погребище на Вінниччині. У шкільні роки співав у церковному хорі, брав участь у художній самодіяльності. Навчався у Махаринецькій сільськогосподарській школі, в Ніжинському та Новоолексіївському сільськогосподарських закладах, закінчив агропедагогічний інститут в Ленінграді. Працював у Чернігівському земстві. У 1913 р. перейшов на роботу в Охтирський землевідділ агрономом.

Перебуваючи в Охтирці, М. Л. Довгополюк познайомився з учителькою Ганною Михайлівною Грязновою, яка згодом стає його дружиною, а поряд із тим і чудовим товаришем, порадником у всій його педагогічній роботі. Адже після Жовтневого перевороту в Петрограді, Матвія Лукича Довгополюка обирають членом виконкому Охтирської повітової Ради. Він із Повітземвідділу переходить працювати в Охтирський повітовий відділ народної освіти, вбачаючи більше корисною для суспільства педагогічну діяльність.

Матвій Лукич багато читав, мріяв про літературну кар'єру, писав вірші й оповідання. Підписував їх в основному псевдонімами Толь Хуртовина «М.Д.», інколи справжнім своїм прізвищем. Видав в Охтирці власним коштом твори «В дні неволі» (1917), «На хвилях життя» (1918), «Молот» (1920), «Завтра скаже» (1922), «Хвилини зневір'я й шукань» (1918) тощо. У своїй бібліотеці Матвій Лукич мав книги з питань культури, історії, мистецтва, української та зарубіжної літератури. Разом зі своїми друзями – Борисом Антоненком-Давидовичем, Юрієм Самбросом, а згодом – й Іваном Багряним організував охтирську «Просвіту», філію спілки селянських письменників «Плуг», до якої входили літератори – Сергій Пилипенко, Кость Гордієнко, Олександр Копиленко, Андрій Панів. Вони випускали в Охтирці літературні збірники, в основному для вчителів.

У статтях про педагогічні погляди Т.Г. Шевченка автори аналізували твори «Кобзаря», у яких поет наголошує на моральному та естетичному вихованні народу. М.Л. Довгополюк хотів бачити школу майбутнього як осередок, у якому мала виховуватися в дітей любов до народних традицій, високих принципів моралі, рідної мови.

Матвій Лукич брав участь у роботі літературно-мистецького товариства ім. І. Я. Франка. Його члени, вчителі та культурна громадськість планувала видавати в Охтирці періодичний журнал «Новий Каменяр» за участю Тараса Франка, а також Володимира Сосюри, Миколи Бажана, Бориса Антоненка-Давидовича, Федора Петрусенка, Матвія Довгополюка та ін.

Історія створення та діяльності Охтирського дитячого містечка

Після подій 1917 року, в які була втягнута й Україна, настав тяжкий період розрухи. Тож виникло питання про виховання молоді. З цією метою уряд України створює мережу дитячих будинків та колоній для дітей-сиріт.

У місті Охтирка на Сумщині було відкрито вісім дитячих будинків, а також дитячу колонію-комуну, яка розташувалась у колишньому Свято-Троїцькому чоловічому монастирі. Він був заснований у 1654 році ченцями. Наприкінці XIX століття Охтирський Свято-Троїцький монастир став одним із найбільших у Російській імперії, а за красою і величчю поступався лише відомому Святогорському монастирю. За час свого існування він відігравав помітну роль у культурно-освітньому житті Охтирщини. Спочатку виконував функції малодоступної фортеці, потім – центру освіти, торгівлі, встановлення міжнародних зв'язків. Чимало й паломників приходило сюди з усієї Російської імперії.

Але з подіями перевороту 1917 року, який негативно вплинув на розвиток України, життя монастиря поволі припинилося. Декрет радянської влади про відокремлення церкви від держави, про те що культова споруда переходить у власність держави, стали причиною закриття монастиря.

У цей же час в Охтирці місцеві органи влади створюють комісію з розподілу серед селян майна, яке підлягало конфіскації. Тому майже все господарство монастиря перейшло державі. Монахам залишили тимчасове право на помешкання та дещо із особистих речей.

Як вже згадувалось, у цей же час уряд створював колонії-комуни. В Охтирці наросвіта також планувала створити дитячу колонію, де б вихованці мали змогу жити, навчатись і працювати. Планували прийняти 200 дітей шкільного віку, водночас постало питання про помешкання для дитячого будинку, а також невеликого господарства. Незабаром цю проблему більшовицька влада вирішила. У церкви було відібране Свято-Троїцький монастир та все господарство.

Першим директором цього, невеликого за кількістю дітей, виховного закладу стала Вегда Борисівна Горштейн. Але незабаром з’ясувалось, що вона не має досвіду роботи з такими дітлахами. Вихованці дитячого будинку відразу це відчули й зрозуміли, що директорка не має ніякого хисту керувати «шантрапою», як вона їх тоді називала. Тому підлітки не звертали ніякої уваги на вимоги вихователів, блукаючи довкола. Щодня між вихованцями виникали сварки, бійки, аморальні вчинки. Особливо страждали від них мешканці сіл Чернеччини та Доброславівки, які були розташовані поблизу монастиря [49].

Майже зовсім не звертала уваги В. Б. Горштейн і на забезпечення дітей харчуванням та необхідним одягом. А. Ф. Єрмолаєва, колишня вихованка дитячої комуни, згадувала, що «спочатку в монастирі був один будинок з дітьми, яких утримували надголодь, взимку на всіх підлітків було лише дві пари чобіт, та й одягнуті діти були не належно – після купання видавали кому плаття, кому сорочку» [8].

Звичайно ж, у таких умовах діти не могли нормально жити, ні про яке виховання не могло бути й мови. Кожен з них забезпечував себе самостійно. Багато з безпритульних були такими, які вважали дитячий будинок лише «гарним місцем, де можна пересидіти зиму, доки минуть

люті морози, а потім втекти у «вільний» світ» [49]. Адже тут було багато дітей, які звикли «мандрувати», об'їздили всю країну.

Поряд із дитячим будинком у стінах монастиря залишалося ще кілька монахів, що ускладнювало життя колонії. Вони скоса поглядали на вихованців, вважали їх нехристами. З одними ченцями діти знаходили спільну мову, «товаришували», а інших постійно тероризували різними способами, заважали їм працювати. На початку 1923 року була створена комісія, яка перевірила стан справ виховного закладу в ситуації, що склалася в дитячому будинку між ченцями й вихованцями. До її складу входили крім завідуючого наросвітою Охтирському повіту М. Л. Довгополюка й члени робітничого комітету, представники міліції і наросвіти.

Розглянувши справи, комісія прийняла рішення розформувати монастир: монахів, за бажанням, розселити в Охтирці чи в інших містах, а також передати всі помешкання та господарство монастиря дитячому будинкові. Також комісія вбачала за необхідне й призначити нового директора дитячого будинку. З цього часу дитяча колонія-комуна стала підпорядковуватись не місцевим органам наросвіти, а безпосередньо Всеукраїнському центрові наросвіти у Харкові.

У 1922 році новим завідуючим дитячої колонії був призначений Матвій Лукич Довгополюк. Незабаром вона отримала назву «Охтирське дитяче містечко».

М. Л. Довгополюк взявся за створення колективу та налагодження господарської діяльності. Він запросив на роботу досвідчених охтирських педагогів та вчителів з навколишніх сіл, вихователів та умілих сільських фахівців. Разом з ними переобладнав приміщення колишнього Свято-Троїцького чоловічого монастиря. І на кінець1923 року дитяче містечко мало добре розвинене господарство. Педагог-адміністратор М. Л. Довгополюк став авторитетною людиною не лише в колонії, а й серед жителів сіл та педагогів Охтирського повіту.

Ось як згадував про ті дні колишній вихователь Куземинського дитячого будинку Охтирського повіту Я. Олійник: «Вирушаючи з дорученням в окружний відділ наросвіти, який знаходився в Охтирці, я по дорозі завжди заходив до Матвія Лукича. З першої ж зустрічі він став для мене найбільшим другом і наставником. Незважаючи на велику завантаженість справами, він кожного разу знаходив час, щоб поговорити,

показував містечко, розказував про організацію навчально-виховного процесу, роботу.

Він умів дружити з дітьми, і цьому вчив нас, молодих педагогів. Ми захоплювалися ідеями М. Л. Довгополюка, переймали його досвід. Після кожних відвідин відбувалося жваве обговорення побаченого й почутого в дитмістечку, обмін думками. У нього ми вчились організовувати класну роботу, працю дітей...» [36].

З цією ж метою в дитячому містечку проводилися наради охтирських педагогів, директорів шкіл і дитячих будинків Охтирського повіту, де вони обмінювались досвідом роботи з дітьми. У заходах з обговорення поставлених проблем брали активну участь працівники містечка. Особливо виділявся активністю Матвій Лукич. Його присутність пожвавлювала роботу. Педагоги завжди збиралися біля нього і кожен з них намагався уточнити ту чи іншу проблему [36].

Маючи лагідний характер, педагогічний такт, Матвій Лукич ніколи не підвищував голосу. Говорив соковитою українською мовою, уважно дивлячись співбесіднику у вічі, вмів вислуховувати інших. Його слова швидко й надійно доходили до свідомості співбесідників. На його «уроках» завжди було цікаво, збуджено-бадьоро, або напружено-уважно, а головне – науково й змістовно. Слухачі вчителі, вихователі одержували змістовні відповіді [36].

Матвій Лукич був доброзичливою й гостинною людиною. До нього часто приїздили його колишні друзі й однодумці професори О. Попов, О. Соколянський, письменники О. Копиленко, С. Пилипенко, В. Підмогильний, А. Панів. Особливо частим гостем у М. Л. Довгополюка був викладач педагогіки Сумського педагогічного інституту Ю. П. Самброс, під науковим керівництвом якого в колонії педагоги розробляли методику навчально-виховної роботи.

Керуючись вимогами, які ставилися до організації виховної й трудової діяльності в дитячому містечку, М.Л. Довгополюк разом із педагогічним колективом склав «господарську програму роботи», розробив положення та інструкції до діяльності навчально-виховного закладу. Були відремонтовані майже всі будинки, переобладнані на гуртожитки, класні кімнати, кімнати для гурткової роботи.

Як згадує колишній вихованець містечка І. Роскошний, у перші роки існування дитячого містечка було тяжко з харчуванням дітей. Щоб вийти зі скрутного становища, з дзвіниці було знято дзвін, який у Тростянці обміняли на 300 пудів зерна [40]. Поступово життя в дитячому містечку налагоджувалося. М. Л. Довгополюк наполегливо створював виховну систему, організовував навчальний процес. Діяли різні гуртки, органи самоврядування, громадські об'єднання. Старші вихованці шефствували над молодшими, влаштовували для них вечори відпочинку.

У травні 1923 року відбулося урочисте відкриття Охтирського дитячого містечка. З нагоди свята приїздили голова ЦВК Г. І. Петровський і комісар освіти М. О. Скрипник. Вони спілкувалися з дітьми, цікавилися проблемами педагогічного колективу. Згодом за його сприяння містечко отримало значну матеріальну допомогу.

За час своєї роботи М. Л. Довгополюк зумів сформувати творчий колектив. На кінець 1923 року в дитячому містечку вже виховувалось 1346 дітей, працювало понад 350 вихователів, учителів, керівників гуртків, кваліфікованих робітників і службовців [49].

У 1925 році в Охтирське дитяче містечко перевели вихованців з охтирських дитячих будинків, які ліквідувала повітова наросвіта. Прибули підлітки з інших міст, з навколишніх сіл, яких не в змозі були утримувати батьки.

На кінець 1925 року вихованці заселили п'ять будинків. Їх розмістили відповідно до статі, віку та національності. У будинку №1 були розміщені діти дошкільного віку; в будинку №2 – діти молодших класів, які розмовляли і навчалися російською мовою; в будинку №3 – хлопці-підлітки семирічки та юнаки школи соцвиху; в будинку №4 – діти молодших класів, які розмовляли українською мовою; в будинку №5 жили діти всіх національностей, які навчалися в середніх класах.

Старші дівчата мешкали окремо, на першому поверсі будинку, де жив зі своєю сім'єю М. Л. Довгополюк, та в напівпідвальних кімнатах четвертого будинку.

У дитячому містечку працювали дві школи: семирічка з сільськогосподарською профосвітою і школа соцвиху для дітей-перероствків з п'ятирічним навчанням. Також діяли різні майстерні, працював млин, електростанція тощо. Незначну кількість вихованців поселили в колишніх

поміщицьких господарствах, які також належали дитячому містечку. Це – колонії Велике Озеро, Македонщина та Сидорівщина. Влітку сюди приїздили вихованці, обробляли землю, вирощували урожай, а восени тут залишалися діти перероствки для догляду за господарством.

У дитячому містечку обладнали клуб, який розташувався у колишній «зимовій» церкві монастиря. Працювала бібліотека, була своя лікарня, баня.

1925 року місцева влада зруйнувала основну (центральну) церкву Свято-Троїцького монастиря. На її місці обладнали фонтан.

Восени 1927 року з нагоди річниці заснування дитячого містечка йому присвоїли ім'я наркома освіти М. О. Скрипника. Почесними гостями цього свята були А. С. Макаренко, М. О. Скрипник, Г. І. Петровський.

У 1928 році в дитячому містечку відбувся з'їзд працівників дитячих будинків та колоній України [38].

У 1929 році з ініціативи М.Л. Довгополюка на території містечка збудовано нове приміщення, в якому відкрили сільськогосподарський технікум.

У 1934 році директором дитячого містечка став колишній вихователь комуни, якою керував А.С. Макаренко, Л.Т. Коваль.

Напередодні війни, в 1938 році, Охтирське дитяче містечко було розформоване, а дітей розподілено в інших дитячих будинках України.

Методи виховання
в педагогічній системі М. Л. Довгополюка

Поряд із питаннями, що виникали під час організації господарчої бази дитячого містечка, перед М. Л. Довгополюком ставала й інша проблема – якими шляхами спрямувати діяльність педагогів і дітей у потрібне русло, з метою створення єдиного монолітного колективу.

Як педагог Матвій Лукич зрозумів, що шляхом примусу, погроз, покарань цього питання не вирішити. Потрібно було шукати інші методи виховання.

З приходом до дитячого містечка, педагог зустрівся з неорганізованим дитячим гуртом, який не бажав жити за моральними принципами життя. Доручення вихованці не виконували, навіть тоді, коли вчителі власним прикладом намагались залучити їх до роботи. Вони не займались самообслуговуванням. Часто від безпритульних можна було

почути, що вони задарма не працюватимуть, що їм повинні платити за виконану роботу. Матвій Лукич зрозумів це, і тому разом з педагогічним колективом мав виробити ряд стимулів та заохочень, за допомогою яких зумів би організувати дітей, створити дисциплінований колектив.

Одну з умов успішного виховання М. Л. Довгополюк вбачав у єдності колективу вихователів, які б об'єднались єдиною метою, переконаннями, правильними діями, єдиними вимогами методики, які виходять із природи розвитку дитини. Де немає спільної цілеспрямованої дії, гуманного підходу до дитини, там не може бути правильного, стабільного виховного процесу.

Він учив педагогів майстерності виховання, наголошував на засвоєнні спеціальних педагогічних знань, радив колегам читати твори К. Д. Ушинського, Ж.-Ж. Руссо, Ф. Дістервега, Я. А. Коменського; вважав, що без глибоких знань педагогіки не може бути відмінного наставника молоді. А педагогічні твори К. Д. Ушинського – це справжні життєдайні ідеї, які мають глибоке народне коріння, їх потрібно реалізувати в українській школі.

1920 р. Наркомос України видав «Декларацію про соціальне виховання дітей», у якій наголошується на необхідності перенесення роботи в справі шкільництва з єдиної трудової школи в дитячий будинок. Нарком освіти Г. Гринько говорив про сутність соціального виховання: «Соціальне виховання в розвинутому вигляді є всезагальна організація дитинства, створення колективного життя всього дитячого населення. Це – не вихідна точка, а кінцева мета розвитку соцвиху. Вона передбачає повне усунення розпорошеності дітей між індивідуалістичними сім'ями, що неможливе без організації соціалістичного господарства та зміни всього устрою життя».

«Потреба працювати, – говорив М. Л. Довгополюк, – це природний дар дитини. І наше завдання створити такі умови для праці, щоб посіяне природне зерно потрапило в благодатний ґрунт і стало колосом здорового суспільного життя».

З цією метою в дитячому містечку діяло одне для всіх правило – той, хто краще працює і навчається, отримує кращу їжу, а також кращий одяг. Згодом частина дітей зрозуміла такий принцип, почала виконувати всі завдання, що ставились перед ними. Але більшість дітей ще намагалися ледарювати.

З приводу розподілу їжі та одягу виникало завжди багато галасу серед тих, хто намагався схитрувати, щонайменше працювати, абияк навчатись. Так, під час чергової сварки в їдальні, Матвій Лукич спокійним, але владним і твердим голосом закликав до тиші і сказав: «Дорогі друзі! Хто не задоволений їжею, роботою і дитячим містечком, прошу після обіду залишитися в їдальні для особистої «таємної» розмови» [49].

У залі настала тиша. Після обіду залишилось кілька вихованців, і то другорядних, а не основних бешкетників та ледарів. Ватажки «поховались». Організатори недобрих справ «делегували» своїх представників з метою, щоб дізнатись, чого хоче і чим має «купити» їх завідуючий.

Матвій Лукич критично, з усмішкою оглянув присутніх і сказав: «Мені жаль, що такі хороші хлопці і дівчата не хочуть краще їсти, краще одягатись. Ми зібрали вас сюди в містечко, щоб вирвати з пащ голоду, злиднів. Наш заклад піклується про вас. Через тиждень прибуде велика допомога (їжа, одяг, взуття), яку будемо видавати лише дисциплінованим, тим хто виконуватиме розпорядок, добре працюватиме. Решту дітей, яка за тиждень не повернеться до сумлінної роботи, з виконанням усього розпорядку дня, відправимо до ізольованих дитячих установ» [49].

Упродовж тижня багато нероб і порушників приєдналося до активно працюючих, а згодом вони вже верховодили серед «недобрих», навертаючи їх на гарні справи. Але залишилися ще ті, хто продовжував «бунтувати», не бажав працювати, їх поселили в окремий будинок, створили жорсткий режим дня. З ними посилено працювали вихователі, проводили виховні бесіди. Так поступово й наполегливо повертав М. Л. Довгополюк бешкетників до суспільно корисної праці, до навчання.

З метою більш чіткого обліку кількості та якості виконаної праці М. Л. Довгополюк запропонував ввести трудові книжки. У них щодня вихователі та керівники підрозділів відмічали якість і обсяг виконаної роботи, ставили відповідну оцінку. Якщо оцінювали незадовільно, то вихованець мав виконати роботу краще і в вихідний день, але, якщо її якість знову була незадовільною, то кількість годин, які потрібно було відпрацювати, збільшували [21].

Крім трудових книжок, у дитячому містечку М. Л. Довгополюк запровадив ще й різнокольорові картки, які видавалися вихованцям після підведення підсумків їхньої роботи та навчання за тиждень. Червону

картку діти отримували за відмінне навчання, зелену – за зразкову поведінку, синю – за сумлінну працю. За ці картки діти могли придбати в містечковій крамниці зошити, олівці, печиво, солодощі тощо. Кожен з вихованців намагався отримати таку винагороду. Коли хтось із дітей ставав володарем карток усіх трьох кольорів, то радості не було меж [36].

Наприкінці літа перед початком занять у школі підводили підсумки роботи за рік. У залежності від результатів також видавали талони на придбання товарів у крамниці.

Кращих дітей нагороджували грамотами, пам'ятними подарунками, туристичними путівками, преміювали. Але не залишали поза увагою жодного випадку порушень дисципліни, негативних вчинків. Винуватець мав бути покараний.

Поряд із такими заохочувальними методами М. Л. Довгополюк у своїй педагогічній практиці використовував також і метод довіри. Адже відомо, що звичайна довіра до людини впливає на неї позитивно. Особливо сприятливо діє вона на того, хто має вади у вихованні. Надана йому довіра, звичайно, пов'язана зі справедливою вимогливістю і щирою зацікавленістю в його долі, змінює поведінку вихованця на краще.

Яскравим прикладом довіри до вихованців є спогад колишнього вчителя дитячого містечка П. Білика. Він згадує, що одному із порушників дисципліни він доручив створити загін для прибирання території, призначив його командиром. Хлопець здивувався: «Який же я командир? Баламут я!» На що вчитель відповів: «Будеш не гіршим за інших». Через годину хлопець привів загін у п'ятдесят чоловік, таких як і сам. З деяким ризиком та сумнівами, вихователь доручив прибирання території саме цьому загону. Результат роботи розвіяв усі навмисні сумніви – незабаром територія була чисто прибрана [17].

Поряд із повагою і довірою до людини повинна бути висока вимогливість до неї. У містечку ніколи не пропускали жодного випадку крадіжки, знущання та інших порушень, як з боку вихованців, так і вихователів. Кожен порушник одержував покарання за скоєне [49].

Вихованець дитячого містечка І. Роскошний пригадує, як в садку біля вежі під великим каменем, де юні господарі брали пісок для посипання доріжок, утворилася чимала яма. Одного разу діти помітили в заглибині скляну банку зі срібними монетами. Її розбили. Хлопці почали хапати

гроші, хто скільки зможе. Скоро прийшли вихователі, відкопали ще одну банку з грішми, а решту забраних монет діти вернули. Старі золоті та срібні монети здали в Охтирський банк, й одержали державні кошти. На ці кошти влітку 1929 року організували екскурсію до Києва.

На місце знахідки кладу І. Роскошний прийшов тоді, коли там уже нікого не було. Години дві Іван перебирав той пісок у ямі і знайшов ще одинадцять монет. Знайдених грошей у контору не здав, хоча й знав, що треба було це зробити. Гроші потратив на солодощі. Про цей учинок дізналися вчителі і діти, тому на екскурсію до Києва його не взяли. «Було дуже прикро, – говорив І. Роскошний, – але я розумів свою провину і ні на кого зла не тримав» [21].

Організація навчального процесу та позаурочної виховної роботи закладу

М. Л. Довгополюк належав, як відомо, до передової української інтелігенції. Тому організація освіти в Охтирському дитячому містечку відповідала ідеям становлення української національної школи в 20-ті роки. Гармонійно поєднувались спеціальна (професійна) і загальна освіта, вирішувались проблеми українізації та національного виховання. Всюди, в школах, а також і в діловодстві панувала українська мова.

М. Л. Довгополюк розумів, що мова – це не лише засіб спілкування, а й духовна основа життя людини, найяскравіший прояв національного буття українського народу, його єдина універсальна скарбниця духовних надбань. Культура народу твориться національною мовою. Рідна мова – це самобутній спосіб мислення, оригінальний засіб пізнання дійсності, творчості народу. Він пам’ятав статтю К. Д. Ушинського «Рідне слово».

Відповідно до цього принципу в дитячому містечку було створено загальноосвітню трудову школу з семирічним навчанням. Освіту в ній здобували діти віком від 8 до 15 років. На основі цієї школи будувалась професійна школа з сільськогосподарським нахилом. Для більш дорослих дітей була відкрита дворічна навчально-виробнича майстерня, де учні здобували освіту і спеціальність.

На початку діяльності цього закладу школу відвідували ще не всі учні, а лише ті, хто мав одяг і взуття, а також діти старшого віку. Молодші ж вихованці навчалися в своїх кімнатах гуртожитку, сидячи на ліжках. Ні

зошитів, ні олівців вони тоді також не мали [40]. Вчили їх один-два вчителі з загальноосвітніх дисциплін: української і російської мов, математики тощо.

Поступово створювались навчальні групи, під час формування яких враховувались вікові, національні особливості, а також наявний рівень знань. Так як серед вихованців були й діти неукраїнського походження, їх об'єднували в окремі групи. До четвертого класу вони навчались російською мовою, і лише в п'ятому їх починали вчити українською. До цього ж часу вони навіть мешкали окремо від україномовних дітей.

Оскільки навчання вихованців поєднувалося з працею, то вирішили запровадити в школі дві зміни. Доки одні групи протягом чотирьох годин набували знань, інші в цей час працювали в господарстві. Потім – навпаки.

Навчання дітей відбувалося згідно з програмами, які надходили з управління наросвіти з Харкова. Вчителі дитячого містечка вносили деякі свої доповнення, зміни до цих програм. Відділ освіти також рекомендував перелік дисциплін, які повинні були викладатись у школі виховного закладу.

Викладали тут українську, російську, німецьку мови, українську літературу, фізику, хімію, математику, суспільствознавство, фізкультуру, музику, співи, політграмоту тощо.

У 1926 році в дитячому містечку була агрономічна група. Її заняття проводилися в окремому будинку, і до вже перелічених предметів були додані курси тваринництва, городництва, садівництва.

У перші роки існування бракувало підручників. Однак педагоги знаходили вихід зі скрутного становища, виявляли ініціативу і винахідливість. Учителі використовували різні види наочності, роздатковий матеріал, складали невеликі авторські посібники, проводили уроки на природі.

Так, М. Л. Довгополюк видав свій буквар «Ми не раби». Вчитель фізики й хімії В.П. Руденко складав своєрідні схеми-таблички; «подавав на окремих аркушах хімічні елементи, що вивчатися, їх формули, властивості застосування, а потім розмножував відповідно до кількості учнів» [38]. Широко застосовувались пояснювальні методи, учні конспектували основні теми розділів.

Знання учнів оцінювалися п'ятибальною системою. Деякі вчителі застосовували свої методи оцінювання. Так, вчитель фізики В.П. Руденко інколи ставив оцінку всій групі за спільну відповідь, так звану «медіану». Але широкого використання вона не здобула.

У 1928 році в дитячому містечку було відкрито сільськогосподарський технікум. Навчалися в ньому, крім вихованців містечка, ще й діти з навколишніх сіл.

У дитячому містечку були створені умови для проведення науково-дослідної діяльності вихованців. Діяла своя метеостанція, в якій було два термометри – водяний та звичайний. Вимірювали температуру землі, води, повітря, тричі на день (о 6-ій, 12-ій, 18-ій годинах). Потім робили певні записи в зошитах, висновки.

Виконавці проводили спостереження й на дослідній ділянці. Для підвищення урожайності експериментували щодо обробітку міжрядь. Наприклад, коли засівали пшеницю, то міжряддя застилали пергаментом, а коли саджали картоплю застилали толом. Урожай отримували значно вищий від звичайного.

Поряд з організацією навчального процесу М. Л. Довгополюк великого значення надавав і організації позаурочної, а також позамістечкової діяльності вихованців. Адже умови життя в Україні поставили перед школою нові перспективи і завдання. Діти виховувались у повазі до суспільного ладу, до відродження українського краю. Матвій Лукич розумів, що відсутність національного виховання в старій школі Російської імперії призвело до деградації суспільства. Цього не повинно бути в оновленій Україні. Школа повинна бути українською, розвивати бурхливі паростки національного характеру і високого патріотичного почуття. Народний підхід забезпечує радість у навчанні, пробуджує енергію життя, формує гідність, надихає на подолання труднощів, дає можливість відчувати себе рівним серед рівних: і водночас першим серед інших у певній галузі життєдіяльності,

Саме так думав М. Л. Довгополюк. Адже вихованець дитячого містечка, поет П. М. Воронько, згадуючи Матвія Лукича, говорив, що в кожній дитині він мав намір відкрити певний талант – художника чи музиканта, літератора чи актора, справжнього трударя.

М. Л. Довгополюк вважав, що «немає поганої дитини, є погане оточення». Ці слова він викарбував при вході до дитячого закладу, вони й стали девізом усієї роботи, виховання, навчання усього дитячого містечка.

І діяльність закладу, який очолював М. Л. Довгополюк, відповідала змістові цих слів і всюди спрямовувалась в русло відмінного виховання.

Ось наприклад, з 1926 року організатором позакласної гурткової діяльності був Г. П. Колодяжний. Він мав гарну педагогічну освіту, досвід роботи. Згуртувавши навколо себе колектив, учитель організував мережу гуртків. Колишня вихованка М. П. Коломієць писала: «Він жив цим, дбаючи про розвиток дитячих захоплень» [12]. Тому в дитячому містечку й діяли гуртки: літературний, драматичний, краєзнавчий, духовий, спортивний, хорового співу тощо.

Щоб розмістити всі ці гуртки, в дитячому містечку в зимовій церкві монастиря було створено окремі кімнати, клуб на 150-200 місць. Приміщення оформив художник, учитель малювання Іван Лозов'яга (майбутній письменник Іван Багряний).

М. Л. Довгополюк, кохаючись в літературі, намагався прищепити цю любов і вихованцям. Тому він керував літературним гуртком. Діти вчились писати власні вірші, оповідання, декламувати, вивчали твори українських письменників. Свої перші літературні спроби тут робив і Платон Воронько.

Для гуртківців, а також для всіх вихованців Матвій Лукич організовував цікаві зустрічі з письменниками. Приїздили сюди Олесь Досвітній, Олександр Копиленко, Всеволод Вишневський, Валеріан Підмогильний, Андрій Панів та інші. Гуртківці читали гостям власні спроби та твори Т. Шевченка, Л. Курбаса, О. Олеся.

Для членів гуртка М. Л. Довгополюк щоліта організовував походи до міста Гадяч, яке обезсмертила своїм перебуванням геніальна Леся Українка, де жив Панас Мирний. Це були для дітей радісні дні й готувалися до них весь рік. Щоразу в Гадячі юні туристи організовували велике свято, на якому юні актори виконували різні номери самодіяльності: співали, танцювали, читали вірші. Але найголовніше інсценували «Лісову пісню» Лесі Українки. Ця вистава зачаровувала численних глядачів, адже кожного разу «актори» грали все краще [6, 35].

Ночували діти просто неба, або ж розташовувались у місцевих мешканців Гадяча. Підлітки з захопленням слухали розповіді старожилів про зустріч із Лесею Українкою.

У дитячому містечку також діяв краєзнавчий гурток, члени якого здійснювали мандрівки в основному місцевого значення: до Скельки, Климентового. Вирушали в похід після закінчення сільськогосподарських робіт. До визначених місць діти разом з вихователями йшли пішки. За ними курсував обоз із усіма необхідними для відпочинку речами.

На місці відпочинку школярі розбивали великий табір з кухнею, їдальнею, спортивним майданчиком, облаштовували пляжем. Встановлювали чергування в кухні, діяло самообслуговування. Діти купались, збирали ягоди, ловили рибу, проводили спортивні змагання, гралися. Ввечері переглядали виступ художньої самодіяльності, проводились бесіди [21].

Належна увага приділялась й музичному вихованню. Тут діяли два хори – один із викладачів, службовців, старших вихованців. Співав у ньому і Матвій Лукич Довгополюк. Вихованці згадують, що він запам'ятовувався своїм голосом. Керував цим хором вчитель О. Липинський. Другий хор в дитячому містечку відвідували учні молодших та середніх класів. У ньому юні вивчали та виконували українські народні пісні.

Хореографічним гуртком керувала вчителька М. С. Дєдова. Вона особисто «показувала» дітям усі музичні номери, гарно грала на роялі.

За участю дитячого балету та хору дітей у містечку організовувались різні свята. Про одне із них згадує І. Багряний. Це – Свято Весни. Ось як він описує його: «Ллється звідкись тріумфальна сонячна пісня П. Тичини. Хор лісових дзвіночків. Це хор виконує пісню. А в цей час дитячий весняний балет інсценізує її. Маленькі діти вирядженi в фіалки і конвалії, проліски й дзвіночки, білі лілеї й рожеві тюльпани і нагідки... Багато їх. Вони лепечуть ніжними голосочками й водять танок Горюдуба. А помежи ними метелики й золоті бджілки…» [51, 128–129].

Плідно працював і драматичний гурток, яким керували О. Попова та її чоловік. Музичні номери супроводжувала піаніст М.С. Дєдова, Декорації до вистав виготовляв вчитель малювання І. Лозов'яга (Іван Багряний). Репертуар складався з творів кращих українських письменників та власних інсценівок М. Л. Довгополюка з життя безпритульних дітей. Юні аматори сцени виступали як перед вихованцями містечка, так і в навколишніх селах та в Охтирці, їхню гру глядачі сприймали емоційно, вболівали за долю героїв.

Гордістю містечка були дівочий та юнацький духові оркестри. Мелодії звучали і в свята і в будні (на ранковій зарядці, на концертах, на танцях, в походах тощо). Юних музикантів очолював С. С. Ніколаєвський. «З одним комплектом музичних інструментів спільно ходили на свята в Охтирку, супроводжуючи всю колону вихованців. По ходу в строю мінялись інструментами. Крім традиційних маршів виконували краков'як, польку,

вальс. Одягнуті були в спеціально пошиті костюми...» – так згадує про оркестр вихователька О.К. Попова [36].

Бажаючі займатися фізкультурою та спортом відвідували різноманітні секції. У змаганнях брали участь майже всі вихованці. Особливо популярними були футбол, волейбол, гандбол. Ніколи не пустували турніки, бруси, «коні» [21].

Для молодших дівчаток створювали гуртки з виготовлення виробів із лози, соломи, плетіння мережива. Керувала ними М. Бочарова [49].

Трудова діяльність вихованців та їх самоврядування в дитячому містечку

Головну роль у навчально-виховному процесі, який відбувався в дитячому містечку, відводили трудовому вихованню, яке було основою життя закладу. Методист М. Л. Довгополюк використовував надбання народної педагогіки. Через усю його діяльність проходить ідея національного виховання, яке ґрунтується на таких фундаментальних принципах, як природовідповідність, народність, зв’язок виховання з життям, трудовою діяльністю, поєднання педагогічного керівництва з самодіяльністю, самоуправлінням учнів.

Заслуга М. Л. Довгополюка передусім у тому, що він розглядав педагогічну науку в тісному зв’язку з життям, з трудовою діяльністю людини, з її національними особливостями, звичаями, традиціями, обрядами. На його думку, педагогічна наука успішно може розвиватися на основі народної педагогіки, глибин української культури, споконвічної діяльності хлібороба, його побутового досвіду.

Звичайно ж, базовою основою науково-педагогічної діяльності М. Л. Довгополюка в Охтирському дитячому містечку в 20-ті роки були ідеї розвитку національної культури, трудової школи вільного виховання, «Положення про трудові школи та програми», зокрема, програмні теоретичні погляди педагога Я. Чепіги «Вільна школа, її ідеї й здійснення їх в практиці» (1918), «Азбука трудового виховання» (1922), «Практична трудова педагогіка» (1924), «Моральне переконування в справі виховання» (1924). Користуючись цими посібниками та літературою класиків педагогіки Матвій Лукич виховний процес розглядав у широкому розумінні сутності поняття на основі педагогічних знань про дитину – її спадковість, фізіологію, вікові й індивідуальні психофізіологічні особливості.

М. Л. Довгополюк не уявляв собі розвитку й становлення дитячого колективу без виховання працею. Адже праця завжди була основою людського життя, завдяки праці створювались надбання культури і благоустрою народу. Він розумів, що лише в праці можна здобути необхідні навички, які стануть в нагоді в професійному житті, лише працею можна згуртувати дітей, створити єдиний колектив.

Реалізації цього задуму сприяла матеріальна база містечка – все багатогалузеве господарство колишнього монастиря було у розпорядженні вихованців. Завдяки наполегливості педагогічного колективу, здібностям вмілого організатора М. Л. Довгополюка менше ніж за два роки сільське господарство дитячого містечка економічно зміцніло. Мало воно вже тоді 1200 гектарів орної землі, 70гектарів саду, понад 120 корів на тваринницьких фермах, 200 коней, 500 свиней, велику пасіку (200 вуликів), власні електростанцію, водокачку, млин, а також столярні, швейні, слюсарні, палітуркові майстерні.

У дитячому містечку діяли кухня, пральня, лікарня, бібліотека, а також було багато охайних та впорядкованих житлових приміщень. Усе це різногалузеве господарство вимагало робочих рук, а також сприяло виконанню завдань, які ставила охтирська наросвіта перед цим виховним закладом. Пригадаймо, що створене воно було як навчально-трудова колонія. Тому діти повинні були поєднувати своє навчання із трудовою діяльністю.

Запропонована М. Л. Довгополюком система трудового виховання – це морально-психологічна підготовка вихованців до виробничої праці та самостійного трудового життя. У процесі виконання своєї програми керівник Охтирського дитячого містечка вирішував такі завдання:

1. Формування у вихованців стійкого інтересу та потреби у творчій праці, необхідності трудитися на користь суспільства та місцевого виробництва.

2. Озброєння учнів політехнічними та спеціальними фаховими знаннями, прищеплення їм умінь і навичок.

3. Виховання та розвиток природних задатків дітей.

4. Опанування сільськогосподарських професій.

5. Розвиток активності і самостійності учнів у трудовій діяльності.

6. Включення учнів у посильну для них трудову діяльність у полі в процесі всієї трудової діяльності.

7. Збагачення духовного світу вихованців у процесі виробничої праці.

Для дитячого містечка характерною була як сільськогосподарська, так і ремісничa діяльність. Але основною залишалася сільськогосподарська робота. На відміну від ремісничої, до неї залучалися всі без винятку вихованці, крім дітей дошкільного віку.

Головне у трудовій діяльності М.Л. Довгополюк вбачав у створенні самими вихованцями матеріальних благ, підвищенні культурно-побутового рівня життєдіяльності містечка. Він також вважав, що самостійна праця зможе виховати у дітей такі моральні цінності, як повагу до своїх товаришів, дорослих, до праці інших.

Трудова діяльність у сільському господарстві розпочиналась з приходом весни і продовжувалась до осені. Працювали діти під керівництвом вихователів, учителів, агрономів, розподілялися на ланки та групи, якими були класи або піонерські загони. Тут також вели облік виконаної роботи.

Приїзд М. Л. Довгополюка в поле підіймав настрій у вихованців. Матвій Лукич разом з ними працював у полі, а ввечері всі збирались у величезне коло. Співали пісень, грали в різні ігри. Матвій Лукич обов’язково розповідав щось цікаве зі свого життя. А потім всі разом підводили підсумок виконаної роботи.

Всебічну роботу з дітьми в Охтирському дитячому містечку М. Л. Довгополюк спрямовував так, щоб «дати вихід» природним інстинктам, у кожного учня розвинути природні задатки. Дітей, окрім культурно-просвітницької роботи, потрібно знайомити з реальним життям, методами екскурсій на природу, до міст і сіл, влаштовувати зустрічі з цікавими людьми, з багатою життєвою біографією. А зібрані матеріали необхідно використовувати у навчально-виховній роботі, в обладнанні стендів, альбомів, виставок.

Діти, які влітку залишалися в містечку, працювали на фермах, конюшнях, які стояли поблизу містечка й були хорошими капітальними спорудами. Ці приміщення разом з худобою також перейшли у спадок від колишнього монастиря, поміщицьких садиб. Вихованці забезпечували кухню молоком та м’ясом, бо майже кожна корова давала близько 20-25 л молока, а з одного кабана одержували до 20-24 пудів сала [49].

Завідували фермами кваліфіковані працівники, постійно працювали тут один-два вихованці – перероcтки, щодня їм призначали на допомогу ще п’ять-шість дітей.

У дитячому містечку діяла птахоферма, в інкубатор щоразу закладали сотні штук яєць. Усі процеси обслуговували вихованці, які постійно слідкували за режимом роботи інкубатора. Це сприяло не лише прищепленню любові до праці, а й відповідальності та дисциплінованості.

Поруч із дитячим містечком розташувалися сади з високосортними плодоносними деревами. Тому потрібен був фаховий догляд. Завідував цією справою садівник-мічурінець П. Придатко. Завдяки його знанням справи господарство отримувало високі врожаї. Діти охоче працювали в саду, обрізали дерева, збирали врожай. Слава про містечковий сад поширилась по всій окрузі, плоди з якого демонстрували на виставках в Охтирці, Харкові, Москві [12].

Крім цього, П. Придатко вмів і зберігати вирощений урожай. За його Ініціативою юні господарі обладнали дві сушарні для яблук і груш, у яких вихованці переробляли фрукти. На пасіці, в саду учні доглядали за бджолами, качали мед, здобували професію бджоляра.

На фермі містечка старшокласники обладнали льодник, у якому влітку зберігалися м’ясопродукти. Кожної зими його поповнювали льодом, який діти «різали» на Ворсклі, возили саньми, складали в яму, накриваючи його соломою.

Було в дитячому містечку ботанічне дослідне поле, де вирощували різні лікувальні трави, які потім здавали до аптек. За це отримували гарні прибутки, яких вистачало на придбання підручників [36].

Діяла в містечку й своя дослідна станція, де діти під керівництвом агрономів вирощували й досліджували нові сорти різних культур, проводили науково-дослідні експерименти.

Сільськогосподарське виробництво дитячого містечка набуло великого розвитку. Діти повністю забезпечували себе продуктами харчування, а надлишки здавали державі.

Як уже згадувалось, у дитячому містечку були створені й діяли різноманітні майстерні. Вирішували питання з профосвітньою підготовкою вихованців, а також побутові проблеми.

Працювали в майстернях учні старшого віку. Розподіляли їх на робочі місця не примусово, а за бажанням, але при цьому враховувались схильності та вміння дітей.

Навчали молодь трудовим навичкам висококваліфіковані майстри. М. Л. Довгополюк забезпечив майстерні необхідними верстатами та інструментом, щоб школярі вміли робити майже все необхідне в господарстві. Тому через деякий час роботи в майстернях діти забезпечили себе одягом, взуттям, меблями.

По закінченні курсу навчання в майстернях, кожен вихованець отримував певний розряд із обраної ним спеціальності. Кращих учнів містечка направляли на курси підвищення кваліфікації, потім вони поверталися й продовжували працювати майстрами виробничого навчання.

Після отримання дітьми певної спеціальності, вони мали можливість навчатися в різних навчальних закладах, училищах, технікумах, інститутах. Вісімнадцяти-дев'ятнадцятирічних вихованців направляли на роботу на різні підприємства Сум, Охтирки, Харкова та інших міст. Вони постійно підтримували зв'язок з містечком.

Поряд із роботою в сільському господарстві та в майстернях діти виконували ще й роботи по самообслуговуванню. Розподілялось воно щоразу між вихованцями методом нарядів або чергувань. Ще звечора хлопчики і дівчатка знали про те, де вони повинні працювати. Вихованці чергували на кухні, в їдальні, пекарні, млині, здійснювали охорону містечка, прибирали територію закладу.

На кухні діти чистили овочі й вивчали кулінарну справу, в пекарні – допомагали пересівати борошно й місити тісто, в їдальні – роздавали їжу, слідкували за чистотою, у пральні – прали й прасували білизну, в бібліотеці відповідали за видачу книг, у клубі, спортзалі, класних кімнатах – слідкували за збереженням наочності, інвентарю, санітарним станом тощо [40].

Для щоденної роботи вихователі підбирали різні цікаві завдання, при цьому також враховувались вікові, індивідуальні, статеві особливості дітей. Можливо, тому ніхто ніколи не відмовлявся від свого чергування. Так уже було заведено, що робота – це честь для учня і тому кожен вважав за необхідність робити те, що доручено [40].

Діти щоденно прибирали територію, класні кімнати, кімнати гуртожитків. Мили підлогу, вікна, двері, слідкували за ліжком [21]. За

санітарним станом подвір’я стежили різновікові загони вихованців. Завдяки цьому у дітей розвивалися трудові навички, вони вчилися поважати працю інших, виховувались старанними, ініціативними людьми.

Великого значення у виховному процесі МЛ. Довгополюк надавав дитячому самоврядуванню. Він розумів, що педагогічне керівництво дітьми, регулювання їхньої діяльності має здійснюватися не авторитарним шляхом (постійним контролем, нав’язуванням занять, примусом), а гуманним, демократичним шляхом, створенням відповідних психолого-педагогічних умов тощо. Реалізація принципу самодіяльності забезпечувала пробудження і розкриття природних задатків, нахилів дітей, формування їхньої самобутньої творчої особистості.

М. Л. Довгополюк розумів також те, що знання й навички, здобуті в самостійних творчих пошуках, стають стійкими. Самодіяльність учнів, яка ґрунтується на основі народних моральних ідеалів, завжди має суспільнокорисне спрямування. В умовах самодіяльності учні успішно набувають самонавчання, самоосвіти і самовиховання.

У дитячому містечку був створений Всемістечковий виконавчий комітет, який мав свої підрозділи-осередки управління в кожному гуртожитку, у виробничих майстернях, у школі, в колоніях. Самоврядування зміцнювало дисципліну, чітко організовувало всіх дітей на виконання завдань, нарядів, чергувань, впливало на тих, хто порушував дисципліну або не виконував доручень.

Головою комітету був Андрій Криницький**,** а потім – Віктор Александров, Марія Калиновська та інші. Цей комітет був дуже впливовий у містечку. До його складу входили секретар комсомольської організації, ватажок піонерської організації, завідуючий дитячим містечком М. Л. Довгополюк, авторитетні активісти, а також керівники підрозділів.

Комітет виконував ряд обов’язків. Під його керівництвом розподілялась робота з самообслуговування, з благоустрою, також він відповідав за дотримання правил внутрішнього розпорядку, за стан дисципліни, успішність, чергування.

За сприяння комітету створювались комісії різних напрямків – культмасова, санітарна, продовольча тощо, які відповідали за розподіл між вихованцями продуктів, одягу, взуття, підручників. Склад комісії постійно змінювався, що дозволяло через органи самоврядування провести значну кількість вихованців.

Комітет під керівництвом адміністрації дитячого закладу, спрямовував майже всю діяльність дітей. До його складу входили старші вихованці, які зразково поводилися, старанно навчалися, мали авторитет у групах. Серед членів комітету виявлялося багато здібних організаторів і ватажків [49].

До комітету часто заходив Матвій Лукич, цікавився роботою, планами, ділився своїми думками з проблем, які виникали в містечку [49]. Разом вирішували, як краще організувати навчання в школі, поєднуючи його з трудовим вихованням, наставляв піднести культмасову роботу, дозвілля дітей, молоді, а також обслуговуючого персоналу. Він прагнув «радити» так, ніби це була ініціатива молоді, яка втілює цю ідею в життя містечка як життєво необхідну, свою. У цьому виявлявся педагогічний і організаторський хист Матвія Лукича Довгополюка [49].

Великого значення комітет надавав виховній роботі з порушниками-крадіями. Як згадував вихованець В. Чернявський, одного разу новоприбулі хлопці обікрали комору й втекли. Про це відразу стало відомо керівництву. Група вихованців розпочала пошук крадіїв. Згодом їх знайшли і привезли до дитячого містечка. Вранці, на зборах всього закладу, за порадою М. Л. Довгополюка, «суд честі» вирішив засудити лише ватажка крадіїв, а для інших встановили відповідний режим. Це на них вплинуло, і тому подібних випадків у містечку більше не траплялося [49].

Вищим органом дитмістечкового самоуправління були загальні збори. Але вони нерідко мали більш формальний характер, бо фактично затверджували вже прийняті адміністрацією та комітетом рішення. На них часто виступали з лекціями про шкідливість куріння, вживання алкоголю, про необхідність дотримання гігієни, про перспективи розвитку містечка, також розповідали про надходження матеріальної допомоги від держави та громадян.

Поряд із культмасовою, трудовою, навчальною комісіями діяла й комісія з груп з ліквідації неграмотності серед населення.

Ось як про це пише колишній вихованець І. Микитюк: «В 1926 році, виступаючи на зборах, М. Л. Довгополюк розповів про те, що в країні проводяться важливі заходи по ліквідації неграмотності серед населення. В цій справі могли б надати належну допомогу вихованці закладу. Старшокласники одноголосно вирішили взяти активну участь у цій справі.

Бажаючих було так багато, що вирішено було провести відбір найбільш грамотних вихованців.

Незабаром у найближчих селах Охтирського повіту десятки вихованців брали, участь у навчанні населення грамоти. Це викликало велику повагу до нас з боку селян» [21].

У 1926–1927 роках агрономічна група та бажаючі вихованці брали активну участь в організації роботи селян по боротьбі з шкідниками сільськогосподарських культур. Як писав І. Роскошний: «Юні агрономи та дорослі копали в певних місцях канавки і знищували шкідників. Селяни були вдячні дітям за допомогу. Завдяки цьому авторитет вихованців містечка зріс» [40].

Поряд із цим у дитячому містечку широкого розмаху набуло змагання не лише між окремими вихованцями, а й між ланками, групами, трудовими колективами. В. Чернявський згадує, що настав період, коли все містечко охопив масовий ентузіазм колективного змагання. Змагались у праці, навчанні, поведінці [49].

Таким чином, у роботі Охтирського дитячого містечка: трудового виховання та самоуправління дітей М. Л. Довгополюк керувався надбаннями народної педагогіки. Адже за народною виховною системою формування особистості здійснювалося в праці і для праці – так життєво необхідної, вільної, естетично сприйнятої і глибоко усвідомленої. Така трудова діяльність, за народною філософією, була в містечку основою життя. У трудовій діяльності найефективніше відбувався фізичний, розумовий, моральний, естетичний розвиток дітей.

Післяслово

Для написання розділу автор залучає маловідомі факти, літературно-педагогічні джерела Охтирського краєзнавчого музею, окремі розповіді педагогів, краєзнавців, книги з історії шкільництва, статті з видань «Рідна школа» і «Педагогічна Сумщина», твори письменника П.М. Воронька та ін. Накопичений матеріал у Лабораторії педагогічного краєзнавства дав нам можливість описати творчий портрет визначного діяча минулого століття. На нашу думку, необхідно дотримуватися класичного правила, що ніщо не повинно забуватися у вирі історичних подій. Особливо діяльність тих історичних осіб, які зробили вагомий внесок у становлення і розвиток національної школи, її гуманістичних шляхів розвитку.

Поділяємо думку відомого вченого В. Вернадського: «Історія науки і її минулого повинна критично укладатися кожним науковим поколінням і не тільки тому, що міняються запаси наших знань про минуле, відкриваються нові документи або віднаходяться нові прийоми реставрування того, що було. Ні! Необхідно знову науково перероблювати історію науки, знову історично виходити в минуле... Кожне покоління наукових дослідників шукає і знаходить в історії науки відображення наукових течій свого часу. Рухаючись вперед, наука не тільки створює нове, але й неминуче переоцінює старе, пережите» (В. Вернадський. З історії ідей, 1912).

Сказане вченим стосується й нашої діяльності в Лабораторії, де проектуються нові видання про діячів української національної освіти: І. Гізеля, А. Лосенка. Т. Лубенця, Г. Самброса. Б. Грінченка та багатьох інших.

З сучасного стану незалежної України, з її входження у європейський і світовий освітні простір, ми інакше осмислюємо ретроспективу її життя. У складнощах аналізу минулого наша праця про М. Л. Довгополюка – це лише скромний внесок у подальше вивчення історії шкільництва на Сумщині.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрєєва А. М. Листи-спогади / А. М. Андрєєва // Архів Охтирського краєзнавчого музею Сумської області.

2. Білик П. П. Листи-спогади / П. П. Білик // Архів Охтирського краєзнавчого музею Сумської області.

3. Ващенко Г. Виховний ідеал / Г. Ващенко. – Полтава : Полтавський вісник, 1994. – 191 с.

4. Воронько П. Листи-спогади / П. Воронько // Архів Охтирського краєзнавчого музею Сумської області.

5. Гаврюшенко А. М. Листи-спогади / А. М. Гаврюшенко // Архів Охтирського краєзнавчого музею Сумської області.

6. Горлач Л. Платон Воронько / Л. Горлач. – К. : Веселка, – 1973. – С. 35.

7. Гоян Я. В кожній хаті є брат / Я. Гоян, В. Прошаков // Радянська Україна. – 1986. – 3 червня. – С. 3.

8. Єрмолова А. Ф. Листи-спогади / А. Ф. Єрмолова // Архів Охтирського краєзнавчого музею Сумської області.

9. Жигалін С. І. Листи-спогади / С. І. Жигалін // Архів Охтирського краєзнавчого музею Сумської області.

10. Колесова Н. Листи-спогади / Н. Колесова // Архів Охтирського краєзнавчого музею Сумської області.

11. Колодяжний Г. А. Листи-спогади / Г. А. Колодяжний //Архів Охтирського краєзнавчого музею Сумської області.

12. Коломієць М. П. Листи-спогади / М. П. Коломієць // Архів Охтирського краєзнавчого музею Сумської області.

13. Колот Є. Дитмістечко над Ворсклою / Є. Колот // Прапор перемоги. – 1985. – 13 липня. – С. 2.

14. Колот Є. Політкерівник з «Педагогічної поеми» / Є. Колот, М. Окса // Прапор перемоги. – 1988. – 15 жовтня. – С. 4.

15. Кононенко П. П. Українознавство / П. П. Кононенко. – К. : Заповіт, 1994. – 320 с.

16. Концепція національного виховання // Рідна школа. – 1995. – № 6. – С. 37.

17. Кузнецов С. Заходите, коллега / С. Кузнєцов // Комсомольское знамя. – 1967. – 12ноября. – С. 4.

18. Кузь В. Г. Основи національного виховання / Ю. Д. Руденко, З. О. Сергійчук. – К. : Київ, 1993. – С. 12.

19. Лищук Г. В. Листи-спогади / Г. В. Лищук // Архів Охтирського краєзнавчого музею Сумської області.

20. Мамій К. Українізація освіти. 20-ті роки / К. Мамій // Рідна школа. – 1996. – № 11–12. – С. 29.

21. Микитюк І. Золоте дитинство / І. Микитюк // Архів Охтирського краєзнавчого музею Сумської області.

22. Микитюк І. Листи-спогади // Архів Охтирського краєзнавчого музею Сумської області.

23. Мотренко М. С. Охтирка. Путівник / М.С. Мотренко. – Х. : Прапор, 1990. – С. 12.

24. Олійник Я. То були незабутні зустрічі / Я. Олійник // Прапор перемоги.1985 – 20 вересня. – С. 2.

25. Окса М. Сам склав буквар / М. Окса, М. Попільнюх // Друг читача. – 1989. – 11 травня. – С. 4.

26. Організація єдиної трудової семирічної школи-клубу // Трудова освіта. – 1922. – № 16–17. – С. 5.

27. Петренко Є. Згадались дні минулі / Є. Петренко // Прапор перемоги. – 1987. – 23 травня. – С. 4.

28. Попільнюх М. Відновлено чесне ім’я / М. Попільнюх // Прапор перемоги. – 1991. – 31 січня. – С. 4.

29. Попільнюх М. Обірвана пісня життя / М. Попільнюх // Освіта. – 1995. – 25 січня. – С. 13.

30. Попільнюх М. Педагог, літератор / М. Попільнюх // Прапор перемоги. – 1985. – 5 жовтня. – С. 2.

31. Попільнюх М. По шляху кайданів – до волі / М. Попільнюх // Прапор перемоги. 1996. – 17 січня. – С. 2–3.

32. Попільнюх М. По шляху кайданів – до перемоги / М. Попільнюх // Прапор перемоги. 1996. – 24 січня. – С. 2.

33. Попільнюх М. По шляху кайданів – до волі / М. Попільнюх // Прапор перемоги. – 1996. – 31 січня. – С. 2–3.

34. Попільнюх М. Спомин про Матвія Довгополюка / М. Попільнюх // Прапор перемоги. – 1989. – 29 вересня. – С.4.

35. Попова О. К. Великий друг дітвори / О. К. Попова // Прапор перемоги. – 1985. – 25 вересня. – С. 3.

36. Попова О. К. Листи-спогади / О. К. Попова // Архів Охтирського краєзнавчого музею Сумської області.

37. Постолатій В. Як вирішували питання / В. Постолатій // Рідна школа. – 1996. – № 11–12. – С. 29.

38. Привалова Л. С. Листи-спогади / Л. С. Привалова // Архів Охтирського краєзнавчого музею Сумської області.

39. Присяжнюк Н. А. Листи-спогади / Н. А. Присяжнюк // Архів Охтирського краєзнавчого музею Сумської області.

40. Роскошний І. Г. Спогади. Вічне у вічність /І. Г. Роскошний // Архів Охтирського краєзнавчого музею Сумської області.

41. Ротач П. Видано в Охтирці / П. Ротач // Прапор перемоги. – 1987. – 7 березня. – С. 4.

42. Самброс Ю. П. Дещо з моїх згадок про незабутнього Матвія й про тодішні часи Ю. П. Самброс // Архів Охтирського краєзнавчого музею Сумської області.

43. Сбруєва А. А. Деякі аспекти освітніх реформ на Україні (20-ті та 90-ті р.р. ХХ ст.) / А. А. Сбруєва // Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції 6–7 грудня 1995 р. – К, 1995.

44. Сірук-Білик Л. І. Листи-спогади / Л. І. Сірук-Білик // Архів Охтирського краєзнавчого музею Сумської області.

45. Субтельний О. Україна. Історія / А. Субтельний. – К. : Либідь, 1992. – 736 с.

46. Сумський державний архів, ф.р. – 6764. Оп.1, спр. 7, арк.144.

47. Урбан М. П. Листи-спогади / М. П. Урбан // Архів Охтирського краєзнавчого музею Сумської області.

48. Хмельницкая А. П. Спасенное детство / А. П. Хмельницкая. – М. : Московский рабочий, 1987. – С. 4.

49. Чорнявський В. Я. Листи-спогади / В. Я. Чорнявський // Архів Охтирського краєзнавчого музею Сумської області.

50. Шевченко Г. Щоб пам’ять жила / Г. Шевченко // Прапор перемоги. – 1988. – 6 серпня. – С. 4.

51. Шугай О. Іван Багряний або через терни Гетсиманського саду / О. Шугай. – К. : Рада, 1996. – С. 128–129.

52. Яценко С. Охтирчанка з Краснопілля / С. Яценко // Прапор перемоги. – 1988. – 8 березня. – С. 2.

РОЗДІЛ ІІІ.
МЕТОДИЧНІ ІННОВАЦІЇ У ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Глава 13

Н. В. Коваленко, к.пед.н., доцент

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ САМООСВІТНЬОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ У ЗМІСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

1. Аналіз розробленості проблеми формування самоосвітньої компетентності учнів у педагогічній теорії.

Розбудова системи освіти в Україні спрямована на розвиток особистості готової і здатної самостійно набувати, поновлювати і застосовувати знання, уміння та навички впродовж усього життя, мати усвідомлене прагнення до самовдосконалення в інтелектуальній сфері. Так, у «Концепції загальної середньої освіти (12-річна школа)», «Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти», «Критеріях оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти» наголошується на необхідності формування в учнів умінь самостійно вчитися опрацьовувати різноманітну інформацію, здатності до самопізнання і самореалізації, виховання потреби до навчання упродовж усього життя, вироблення умінь практичного і творчого застосування здобутих знань, умінь. Тому постає проблема підготовки майбутнього вчителя до формування в учнів самоосвітньої компетентності.

Проблема формування готовності майбутніх педагогів до здійснення професійно-педагогічної діяльності висвітлена у працях О. Абдулліної, А. Алексюка, В. Безпалько, О. Глузмана, С. Гончаренка, І. Зязюна, Н. Ничкало, В. Семиченко, В. Сластьоніна, Г. Троцко, Н. Чайченко та ін. Аналіз теоретичних досліджень та вивчення змістової складової підготовки майбутніх учителів виявили спрямованість на набуття знань з фахових навчальних дисциплін, формування у студентів спеціальних умінь педагогічної діяльності. Проте відсутня спрямованість на підготовку майбутнього вчителя до формування в учнів самоосвітньої компетентності. Зважаючи на це, метою дослідження є виявлення сутності, структури та шляхів підготовки майбутнього вчителя до формування самоосвітньої компетентності учнів.

Дослідниками готовність людини інтерпретується як її «внутрішній стан, який дає змогу успішно здійснювати певну діяльність за наявності відповідних зовнішніх умов, а інколи – і самому створювати умови, необхідні для успішного вирішення завдання» [16, 18].

Готовність фахівця до професійної діяльності полягає в засвоєнні ним повного складу спеціальних знань, професійних дій і соціальних відносин, сформованості і зрілості професійно значущих якостей особистості [10, 56].

Готовність майбутнього вчителя до формування самоосвітньої компетентності учнів ми розглядаємо, як особистісну характеристику, яка ґрунтується на знаннях, уміннях і навичках педагогічної діяльності, ціннісних орієнтаціях особистості, інтелектуальних, моральних і вольових якостях, розумінні сутності і структури самоосвітньої компетентності, володінні педагогічними технологіями її формування.

З огляду на це, у структурі готовності майбутнього вчителя до формування самоосвітньої компетентності учнів виокремили такі компоненти: 1) ціннісний компонент (усвідомлення важливості сформованості в учнів самоосвітньої компетентності в умовах інформаційного суспільства, значення її у становленні особистості учня, їх самовдосконалення в інтелектуальній сфері); 2) когнітивний компонент (знання принципів, підходів, результатів впровадження компетентнісного підходу в освіті, сутності і структури самоосвітньої компетентності, вікових особливостей учнів); 3) володіння педагогічними та інформаційними технологіями.

Підґрунтя для формування ціннісного компоненту готовності майбутнього вчителя до формування самоосвітньої компетентності учнів становить цикл педагогічних дисциплін, які розкривають сучасні підходи до освіти, актуальні завдання навчання і виховання учнів, проблеми всебічного розвитку особистості учня. Наприклад, у процесі вивчення навчального курсу «Педагогіка» [17] тому сприяє відповідна організація навчально-пізнавальної діяльності студентів при опануванні наступних тем: «Педагогіка в системі наук про людину», «Розвиток, соціалізація і виховання особистості», «Вікові та індивідуальні особливості розвитку школярів та їх врахування в навчально-виховному процесі», «Виховання в цілісному педагогічному процесі», «Самовиховання та перевиховання», «Навчання в цілісному педагогічному процесі», «Засоби активізації пізнавальної діяльності учнів», «Формування мотивації до самостійної пізнавальної діяльності учнів».

У процесі вивчення означених тем наголошується на тому, що значущість самостійного оволодіння людиною знаннями розкривали Сократ, Демокріт та інші мислителі, філософи класичної демократії. У науковому доробку Я. Коменського, Ж. Руссо, І. Песталоцці, А. Дістервега чільне місце відведено проблемі самостійності учнів у здобутті знань, набутті вмінь і навичок самоосвітньої діяльності.

Видатний гуманіст Я. Коменський розглядав світ кожної людини як «мікрокосм», у кожній людині вбачав досконалий витвір природи. Тож педагог надавав виняткового значення саморозвиткові особистості: «…учити всього через самоособистий розгляд: немає людини, яка не вірила б собі більше, ніж іншим; усього через самостійність: немає людини, яка воліла б чинити за чужою, а не своєю волею; всього завдяки власним силам, тобто через власні спроби і досліди учня...» [8, 126].

А. Дістервег уважав, що людині не можна передати знання, забезпечити її розвиток лише зовнішніми факторами, вони є результатом пізнавальної активності самої особистості. «Подібно до того, як ніхто не може за неї, тобто з користю для неї, їсти, пити і перетравлювати їжу, так ніхто інший не може за неї думати, за неї вчитися … Вона всього повинна досягти сама», – вказував А. Дістервег [7, 158].

Видатні мислителі Русі – України Ярослав Мудрий, Володимир Мономах, Петро Могила, Григорій Сковорода своєю жагою до знань, прагненням до постійного навчання і вдосконалення спрямовували молодь до збагачування розуму, поповнення знань, самостійного пошуку істини.

Проблема самостійності учнів посідала чільне місце в педагогічній системі і творчих пошуках видатного педагога К. Ушинського. Учений, досліджуючи значення самостійного засвоєння учнями знань, зазначав: «... Якщо навіть припустити, що учень зрозуміє думку, пояснену йому вчителем, то й у такому випадку думка ця ніколи не вляжеться в голові його так міцно і свідомо, ніколи не зробиться такою повною власністю учня, як тоді, коли він сам її виробить, тільки звернувши увагу на подібність або розходження вже вкорінених у нього уявлень» [24, 322]. Тому «все, що може дитина зробити сама, – писав педагог, – повинна сама зробити, і вона звикне отримувати від цього велике задоволення, а головне – виховає в собі не фальшиве, а істинне почуття незалежності...» [24, 457]. Вчитель, залучаючи учня до самостійної діяльності, тим самим формує

потребу в цій діяльності. Одним із критеріїв самостійності особистості, на думку вченого, є наявність чіткої позиції, переконань, власного світовідчуття. Оскільки «не вміти добре виражати свої думки – недолік; але не мати самостійних думок – ще набагато більший; самостійні ж думки випливають тільки із самостійно здобутих знань» [24, 246].

Особливого значення самоосвіті учнів надавала С. Русова. «Педагоги, вказувала педагог, – повинні цінувати всяку самостійну творчу працю дитини не для того, щоб з кожної дитини утворити майстра в малюванні, співі, літературі, а для того, щоб викликати у кожної дитини можливо більше творчих сил, бо це найкоштовніша річ для поступу і найбільш індивідуальна» [19, 28].

Педагог і психолог Г. Ващенко, досліджуючи методи навчання, комплексно впроваджував принципи самостійності та активності навчання. «Пасивні методи навчання, навіть методи наочні, мають ту основну хибу, що не розвивають у дітей ініціативи та самостійної думки. Тим-то вони можуть дати ще дітям знання, але не вироблять з них людей, здатних до творчої роботи чи то в галузі теоретичній, чи практичній», – зазначав учений [4, 246].

В. Сухомлинський приділяв пильну увагу самоосвіті учнів. «Знання, здобуті самоосвітою, – стверджував педагог, – дуже міцно зберігаються в пам’яті. Учні активно і свідомо використовують їх у навчанні й практичній роботі. Без самоосвіти ми не уявляємо собі формування розумових здібностей школяра. У процесі самоосвіти формуються інтелектуальні риси особистості, виробляється індивідуальний стиль розумової праці» [22, 261].

У процесі лекційних і практичних занять з означених тем наголошується на тому, що на сучасному етапі розвитку суспільства актуалізується діяльнісний чинник в особистістому розвитку та самостійному вивищенні людини. Сучасні дослідження проблеми самоосвіти учнів пов’язані з необхідністю осучаснення змісту освіти та переосмислення функцій і результатів загальної середньої освіти у рамках компетентнісного підходу [1; 9; 20]. Освітній процес спрямовується на формування та розвиток базових і предметних компетентностей особистості [2; 3; 9; 28]. Наслідком цього процесу є формування загальної компетентності людини як сукупності базових компетентностей – інтегрованої характеристики особистості.

Когнітивний компонент готовності майбутнього вчителя до формування самоосвітньої компетентності учнів у процесі вивчення навчального курсу «Педагогіка» набуває розвитку у процесі вивчення тем: «Зміст освіти як фундамент базової культури особистості», «Актуальні проблеми змісту освіти на сучасному етапі розвитку школи», «Розвиток здібностей особистості у позакласній роботі».

У процесі їх вивчення студенти дізнаються про те, що упровадження компетентнісного підходу в освіті вітчизняні і зарубіжні науковці переважно досліджують за такими напрямами: розробка понятійного апарату; визначення ключових компетентностей; оцінювання ключових компетентностей; створення технологій формування ключових компетентностей.

Дж. Равен вказує, що компетентність – «це специфічна здібність, необхідна для ефективного виконання конкретної дії в конкретній галузі, це володіння вузькоспеціальними знаннями, особливими предметними навичками, способами мислення, а також розуміння відповідальності за свої дії» [24, 72].

Розв’язання проблеми понятійного апарату компетентнісної освіти продукує необхідність з’ясування студентами діалектики понять «компетенція» і «компетентність». Зауважимо, що у Великому тлумачному словнику української мови подано таке визначення: «компетентний – який має достатні знання в якій-небудь галузі; який з чим-небудь добре обізнаний, тямущий, який ґрунтується на знанні, досвіді, кваліфікований», «який володіє компетенцією» [12, 445]. Отже, головною особливістю поняття «компетенція» є його об’єктивний характер; поняття «компетентність», використовується для характеристики особистості, визначення її успішності у діяльності.

Згідно з положеннями російського дослідника О. Дахіна, «освітня компетентність» – уже сформована особистісна якість, здатність учня виконувати складні види діяльності. Освітня компетентність – реальна, стосується особистості, існує «тут і зараз». Вона може трансформуватися, емоційно забарвлена. Освітня компетенція – рівень розвитку особистості учня, пов’язаний з якісним засвоєнням змісту освіти. У ній втілено всі компоненти загальнопредметного змісту освіти: реальні об’єкти досліджуваної дійсності; загальнокультурні знання про досліджувані

явища; загальні і загальнонавчальні вміння, навички, узагальнені способи діяльності та ін. Освітня компетенція – ідеальна, нормативна, моделює властивості випускника [6, 42].

Н. Бібік визначає компетентність як «…соціально закріплений освітній результат» [2, 49]. Ю. Мальований зазначає, що компетентність розглядається як здатність особистості успішно діяти у відповідних життєвих та навчальних ситуаціях і нести відповідальність за такі дії, вона відіграє роль тієї основи, що детермінує зміст загальної середньої освіти [11, 3].

У рамках науково-практичного семінару «Компетентнісний підхід до формування навчальних програм 5-го класу з базових дисциплін для 12-річної школи» Міністерства освіти і науки України та Проекту ПРООН «Освітня політика та освіта «рівний – рівному» ключові поняття компетентнісного підходу визначено так: компетентність – інтегрована характеристика якості особистості, результативний блок, сформований через досвід, знання, вміння, ставлення, поведінкові реакції; компетенція – об'єктивна категорія, суспільно визнаний рівень знань, умінь, навичок, ставлень тощо у певній сфері діяльності людини як абстрактного носія [9, 93].

Іншим напрямом дослідження компетентності є визначення ієрархії ключових компетентностей і розробка їх структури. Ряд науковців переконані, що потрібно «визначити, відібрати та ґрунтовно ідентифікувати обмежений набір компетентностей, які є найважливішими, інтегрованими, ключовими» [9, 8] та ін. Розроблені ключові компетентності (key competencies) є універсальними за характером і ступенем застосування, а тому доволі різноплановими і неоднозначними.

Організація економічного співробітництва та розвитку визначила три категорії ключових компетентностей: автономна діяльність; інтерактивне використання засобів; уміння функціонувати в соціально гетерогенних групах. У цьому контексті особливості самоосвітньої компетентності людини – це здатність: складати та здійснювати плани, особисті проекти, діяти автономно; використовувати знання та інформаційну грамотність; застосовувати інтерактивні технології [9, 12].

Доволі універсальний перелік компетентностей наведено Радою Європи. Визначено п'ять груп ключових компетентностей, яким надається особливого значення: соціальні, полікультурні, інформаційні,

саморозвитку та самоосвіти, продуктивної та творчої діяльності. У цьому переліку також визначено якості особистості, які відображають особливості самоосвітньої компетентності: компетентності, завдяки яким реалізуються здатність і бажання учитися протягом усього життя і які є засадою неперервної професійної підготовки, а також зростання в особистому і громадському житті; компетентності, зумовлені розвитком інформаційного суспільства, упровадженням нових технологій, розумінням слабкості учнів, здатності їх критично сприймати інформацію та рекламу, поширювані каналами ЗМІ [25, 18].

Українські дослідники, проаналізувавши досвід світових експертів, пропонують таку систему компетентностей: ключові – надпредметні (міжпредметні) компетентності. Вони визначаються як здатність людини здійснювати складні поліфункціональні, поліпредметні, культуродоцільні види діяльності у процесі ефективного розв'язування проблеми. До переліку ключових компетентностей зараховують такі: вміння вчитись (навчальна), громадянська, загальнокультурна, компетентність з інформаційних та комунікаційних технологій, соціальна, підприємницька, здоров'язберігаюча [9, 66].

Серед ключових компетентностей, які стосуються формування самоосвітньої компетентності, особливої уваги заслуговують наукові підходи, розкриті О. Савченко. Під ключовою компетентністю – «уміння учнів самостійно вчитися» О. Савченко розуміє «універсальне поняття, мета-уміння (мета – зверх, над), бо в розвиненому вигляді воно інтегрує психолого-особистісні характеристики учня зі змістовою та процесуальною основою учіння» [20, 39]. О. Савченко, розглядаючи навчальну діяльність з позицій діяльнісного підходу, характеризує учня, який «вміє вчитися», так: «сам визначає мету діяльності або приймає поставлену вчителем; проявляє зацікавленість у навчанні, докладає вольових зусиль; організовує свою працю для досягнення результату; відбирає або знаходить потрібні знання, способи для розв'язання задачі; виконує в певній послідовності сенсорні, розумові або практичні дії, прийоми операції; усвідомлює свою діяльність і прагне її вдосконалити; має вміння й навички самоконтролю та самооцінки» [20, 39].

Отже, самоосвітня компетентність близька за змістом до ключової компетентності «вміння вчитися». Відмінності виявляються у тому, що ключова компетентність «вміння вчитися» «характеризує розгорнуту,

розвинену навчальну діяльність» [20, 40], самоосвітня компетентність визначає готовність і здатність особистості до ефективної самоосвітньої діяльності. Діалектика навчальної і самоосвітньої діяльності зумовлює ці особливості. Значно розширюються мотиваційний, організаційний та інформаційний компоненти самоосвітньої компетентності через потребу більшої автономності учня, незалежності від учителя. Тобто сфера її застосування доволі широка, до того ж потреба в ній не обмежена часом, але за своєю спрямованістю вона де в чому однозначна, це – саморозвиток, самовдосконалення особистості.

Отже, у процесі вивчення навчального курсу «Педагогіка», існують значні можливості розвитку ціннісного та когнітивних компонентів готовності майбутніх учителів формувати самоосвітню компетентність учнів. Усвідомлення студентами головних позицій з означених проблем відбувається у процесі підготовки до семінарських занять, виконання індивідуальних навчально-дослідницьких завдань, написання курсових робіт.

Проаналізувавши роботи зарубіжних і вітчизняних дослідників з проблеми компетентнісного підходу, студенти мають визначити істотні характеристики поняття «компетентність особистості», а саме: особистісно та соціально зумовлена інтегративна властивість особистості, завдяки якій вона набуває свободи здійсненювати діяльність, досягати результатів; готовність і здатність особистості до діяльності, що ґрунтується на знаннях, уміннях, навичках, соціальному досвіді, ціннісних орієнтаціях, мотиваційній, етичній і поведінковій складових. Детального дослідження потребують сутнісні особливості та структура самоосвітньої компетентності особистості.

2. Сутність та структура самоосвітньої компетентності учнів.

Дослідження питання сутності та структури самоосвітньої компетентності учнів варто здійснити у процесі вивчення теми навчального курсу «Педагогіка» «Зміст освіти як фундамент базової культури особистості», при розгляді питання лекції «Актуальні проблеми змісту освіти на сучасному етапі розвитку школи».

Аналіз вітчизняних та зарубіжних досліджень щодо тлумачення сутності поняття «компетентність», множини істотних властивостей цього поняття, розкритих у підходах та винесених до таблиць 1 і 2, стає підставою для формулювання сутності самоосвітньої компетентності учнів.

Самоосвітню компетентність учнів розуміємо як складну інтегровану якість особистості, яка забезпечує її готовність задовольняти індивідуальні

й соціальні потреби пізнання дійсності на основі оволодіння гнучкими знаннями, узагальненими вміннями і навичками, способами діяльності, ґрунтуючись на власному досвіді продуктивно здійснювати систематичне цільове засвоєння соціального досвіду.

Таблиця 1

Визначення поняття «компетентність» міжнародними експертами

Експерти	Визначення
Міжнародної комісії Ради Європи	Спроможність особистості сприймати індивідуальні й соціальні потреби та задовольняти їх; комплекс ставлень, цінностей, знань і навичок
Країн Європейського Союзу	Здатність застосовувати знання й уміння, навчальні досягнення у нових ситуаціях
ЮНЕСКО	Поєднання знань, умінь, цінностей і ставлень, застосовуваних у повсякденні; поняття, засноване на ставленні до цінностей та вмінні застосовувати знання
Департаменту технічної освіти та професійної підготовки	Здатність ефективно й творчо застосовувати знання та вміння в міжособистісних стосунках, ситуаціях, що передбачають соціальну взаємодію з іншими людьми (подібно до взаємодії у професійних ситуаціях)
Міжнародної ради стандартів професійної підготовки, ефективності й інструкції (IBSTPI)	Набуті знання, вміння, навички, ставлення та навчальні досягнення
Програми «Визначення та відбір компетентностей: теоретичні й концептуальні засади» (DeSeCo)	Поєднання взаємопов’язаних пізнавальних ставлень і практичних навичок, цінностей, емоцій, поведінкових компонентів, знань і вмінь з метою їх мобілізації для здійснення активної дії

Таблиця 2

Основні підходи до визначення сутності поняття «компетентність»

Експерти	Визначальні поняття	Ґрунтується на:	Умови формування
Равен Дж.	Специфічна здібність, розуміння відповідальності за свої дії, є особистісними якостями людини	Вузькоспеціальних знаннях, особливого роду предметних навичках, способах мислення	Ріст компетентності пов’язаний з системою цінностей, створенням «розвиткового» середовища
Дахін О.	Освітня компетентність – здатність учня здійснювати складні культуровідповідні види діяльності, сформована особистісна якість	Ключовій частині загальнопредметного змісту освіти, реальна, стосується особистості, існує «тут і зараз»; з нею можуть відбуватися афективні трансформації, має емоційне забарвлення	Наявність особистісно орієнтованого навчання, оскільки стосується особистості учня і формується в процесі виконання ним визначеного комплексу дій

Хутірський А.	Сукупність особистісних якостей учня, володіння відповідною компетенцією, здатність виконувати складні культуровідповідні види діяльності	Сукупності ціннісно-сутнісних орієнтацій, знань, умінь, навичок, здібностей, особистісному ставленні до відповідної компетенції, предмета діяльності, здатності учня виконувати складні культуровідповідні види діяльності	Зумовлені досвідом діяльності у певній соціально та особистісно значущій сфері
Іванова Т.	Самостійно реалізована здатність	Набутих знаннях учня, його навчальному і життєвому досвіді, цінностях і схильностях	Завдяки пізнавальній діяльності та освітній практиці
Стратегії модернізації змісту загальної освіти Росії	Здатність учнів (їхній потенціал) виконувати складні культуродоцільні види дій, ключове, своєрідне «вузлове» поняття, інтегративне за природою	Інтелектуальному і навичковому складниках змісту освіти; уміннях і знаннях, що належать до широких сфер культури та діяльності (інформаційної, правової тощо); когнітивному, операційно-технологічному, мотиваційному, етичному, соціальному та поведінковому складниках, системі ціннісних орієнтацій, звичках	У процесі навчання, і не лише в школі, а й під впливом родини, друзів, роботи, політики, релігії, культури тощо, залежить від загальної культурно-освітньої ситуації, у якій живе й розвивається школяр, закладено ідеологію інтерпретації змісту освіти, сформованого «від результату» («стандарт на виході»)
Матеріали семінару «Компетентнісний підхід до формування навчальних програм 5-го класу з базових дисциплін для 12-річної школи» МОН України та Проекту ПРООН «Освітня політика та освіта «рівний – рівному»	Багатовимірне утворення, що належить до загальногалузевих особистісних та суспільних потреб. Спеціально структурований комплекс якостей особистості, інтегрована характеристика якості особистості, «результативний блок»	Комбінації взаємовідповідних пізнавальних відношень і практичних навичок, цінностей, емоцій, поведінкових компонентів, знань та вмінь, усього того, що можна мобілізувати для активної дії	Через досвід, знання, вміння, ставлення, поведінкові реакції

Сутність поняття «самоосвітня компетентність» розглянемо на основі аналізу її структури (рис. 1).



Рис. 1. Структура самоосвітньої компетентності особистості

Соціальна складова самоосвітньої компетентності особистості зумовлена тим, що ця якість особистості визначається потребами часу, адаптована, тобто вбирає якості, притаманні конкретному суспільству (індустріальному, інформаційному тощо). Самоосвітня компетентність розвивається і реалізується у процесі набуття соціального досвіду, передбачає використання засвоєних у процесі навчання знань, умінь, навичок і переконань, готовність та здатність діяти у соціальному вимірі. Тобто здатність «прочитати» практичну, реальну ситуацію через призму тих знань, які надбані в школі [14, 16].

Особистісна складова самоосвітньої компетентності – готовність учнів до самостійного формування власної особистості, індивідуальності, вдосконалення в інтелектуальній сфері, що ґрунтується на вивченні своїх здібностей, індивідуальних особливостей. Ця складова розкриває наповненість процесу і результату формування компетентності особистісним сенсом. Вона визначає емоційне піднесення, самоосвітню спрямованість – розвинені самоосвітні потреби та інтереси, усвідомлення суспільної необхідності й особистісної значущості систематичного збагачення знань та інтелектуального вдосконалення, усвідомлення себе своїм творцем, відповідальність за власний освітній розвиток, становлення індивідуальності, особистісне зростання, вивищення.

Когнітивна складова самоосвітньої компетентності розкриває особливості пізнавальних процесів: пам’яті, уваги, уяви, представлення інформації, логічного мислення. Вона відображає вміння учнів, їхню готовність і здатність до самостійного ухвалення рішень завдяки набутій системі знань про особливості організації самоосвітньої діяльності, інформаційному пошуку за умови усвідомлення власних здібностей, можливостей. Містить готовність і здатність учнів відповідати за свої рішення.

Діяльнісна складова самоосвітньої компетентності – реалізація у процесі самостійної пізнавальної діяльності навчального набутку: розвинених інтелектуальних умінь (самостійно аналізувати, синтезувати, узагальнювати, класифікувати, систематизувати, аналогізувати, виділяти істотні ознаки та ін.), загальноосвітніх знань, умінь та навичок організації самоосвітньої діяльності, самооцінки; ефективність у роботі з інформацією.

Когнітивна і діяльнісна складові самоосвітньої компетентності утворюють здатність особистості до самостійного пізнання нею дійсності;

до продуктивного, самостійного, систематичного, цілеспрямованого освоєння соціального досвіду людства; до інтелектуального самовдосконалення.

Оскільки компетентність є «діяльнісною характеристикою людини» [21; 23], то структурно вона має відображати відповідну діяльність. Варто зазначити, що згідно з дослідженнями А. Громцевої, структуру самоосвітньої діяльності складають компоненти: «мотиваційний, цільовий (орієнтовний), процесуальний, організаційний, енергетичний і оціночний» [5, 26]. Тож у структурі самоосвітньої компетентності особистості виокремлюємо такі компоненти: 1) мотиваційно-ціннісний (активність, прагнення, усвідомлене особистісне настановлення на самовдосконалення в інтелектуальній сфері); 2) організаційний (чітка побудова самоосвітньої діяльності, цілеспрямованість, сконцентрованість, самокерування, саморефлексія у пізнавальній діяльності); 3) процесуальний (самокерування пізнанням від мети до результату засобами самостійно організованої пізнавальної діяльності, дієвість знань, узагальненість умінь, самостійне їх набуття та вдосконалення); 4) інформаційний (готовність і здатність працювати з інформацією, інформаційними технологіями задля самоосвіти, самореалізації). Дані нашого експериментального дослідження свідчать, що ефективність самоосвітньої діяльності забезпечується готовністю і здатністю особистості реалізовувати кожний компонент.

Оскільки самоосвітня компетентність має особистісну та соціальну складові, то формування її визначається впливом зовнішніх та внутрішніх факторів. Саме детермінованість формування самоосвітньої компетентності внутрішніми факторами зумовлює виділення мотиваційно-ціннісного компонента самоосвітньої компетентності. На думку Дж. Равена, «жодна людина не буде діяти саме так, якщо вона глибоко й особисто в цьому не зацікавлена» [15, 67]. Тому для формування самоосвітньої компетентності важливим є розвиток в учнів емоційно-вольових якостей, системи цінностей, потреби у самостійному пізнанні.

Дослідники визначають, що «внутрішньою причиною тієї або іншої діяльності, поведінки або вчинку, що безпосередньо їх викликає і «виправдує», є мотиви [18, 28]. «У мотиві виражений вплив об’єктивного світу на людину, який … породжує певне ставлення... Лише те, що для

особистості є необхідністю, цінністю, значущим, закріплюється і затверджується у мотиві» [26, 34].

Прагнення до самоосвіти породжується в учнів завдяки сукупній дії різних мотивів. Провідну роль, особливо в основній школі, виконує пізнавальний інтерес – вибіркова спрямованість особистості, що зосереджена на пізнанні, його предметній суті і самому процесі оволодіння знаннями. Пізнавальний інтерес є ефективним мотивом самоосвіти. Це зумовлено позитивними спонукальними властивостями, оскільки пізнавальний інтерес викликає певні емоційні стани, прагнення до активного пошуку знань, прояву вольових зусиль [18, 28].

Теоретичний аналіз педагогічних досліджень означеної проблеми дали підстави для визначення сутності мотиваційно-ціннісного компонента самоосвітньої компетентності. Це – вмотивована потреба особистості в саморозвитку, самоосвітній діяльності; наявність внутрішніх мотивів пізнання; мобілізація сил задля власної самоосвітньої діяльності; стійка довгострокова зацікавленість певною галуззю науки; творче ставлення до громадської думки.

Як показало дослідження, у справі формування самоосвітньої компетентності багато важать уміння учнів самостійно організовувати пізнавальну діяльність. Також учні мають володіти вміннями і навичками самооцінки, самоконтролю, самокерування і саморегуляції, самостійно ініціювати надання їм зовнішньої допомоги й консультаційних послуг, проектувати самоосвіту тощо.

Розглянемо сутнісні особливості організаційного компонента самоосвітньої компетентності особистості. Його складають уміння і навички особистості, завдяки яким організується самостійна раціональна пізнавальна діяльність учнів. А саме: самостійне цілепокладання, уміння самостійно планувати, організовувати, керувати та аналізувати самоосвітню діяльність. За результатами теоретичного аналізу та експериментального дослідження ми визначили складові організаційного компонента самоосвітньої компетентності. Це – готовність самостійно висувати цілі, формулювати завдання, прогнозувати результати самостійної навчально-пізнавальної діяльності; вміння планувати освітню діяльність для отримання передбачуваного результату; готовність і здатність самостійно визначати засоби вирішення завдань; самостійно

коригувати пізнання, контролювати проміжні дії, підпорядковуючи їх головній меті; готовність аналізувати отриманий результат та відповідно робити висновки про планування подальшої самоосвітної діяльності.

Самокерування особистості – це самостійне ухвалення і виконання рішень на кожному етапі самостійної пізнавальної діяльності: висунення ідеї, визначення завдань, пошук засобів вирішення і реалізації завдань, рефлексія. Для цього потрібні такі вміння: визначати проблему в системі, завважуючи впливи та зв'язки; шукати альтернативні ідеї; за наслідками приймати рішення; планувати роботу. Складові організаційного компонента самоосвітньої компетентності відображають рівень самостійності учнів за потреби обирати з декількох думок і варіантів, відповідати за власні дії.

Самоосвітня компетентність зумовлена інтелектуальним розвитком учнів, що відображається у процесуальному компоненті самоосвітньої компетентності особистості. Процесуальний компонент уміння вчитися О. Савченко визначає як «різноманітні способи організації та здійснення учіння (уміння, дії, операції, пізнавальні процеси) на різних рівнях пізнавальної самостійності учня: репродуктивна, частково пошукова, творча» [20, 42].

Процесуальний компонент самоосвітньої компетентності учня передбачає: готовність і здатність набувати знання завдяки власним спостереженням, дослідженням явищ; мобілізувати знання і досвід самоосвітньої діяльності для набуття нових знань; наявність власних прийомів навчання за сформованості вмінь виконувати загальні інтелектуальні операції: аналізувати, синтезувати, аналогізувати, узагальнювати, класифікувати, абстрагувати, виділяти істотні ознаки, виявляти закономірності тощо; достатній рівень володіння способами діяльності: планування, проектування, моделювання, прогнозування, дослідження; наявність високого потенціалу здійснювати діяльність.

Самоосвітня компетентність ґрунтується на знаннях, уміннях і навичках, набутих у пізнавальній діяльності та за допомогою засобів самоосвіти. Сформованість компетентності особистості у самоосвітній діяльності визначається функціональністю системи знань, умінь і навичок для вирішення актуальних життєвих і навчальних питань. На думку дослідників, компетентність – це можливість налагодження зв'язку між

знаннями і ситуацією, аби з'ясувати процедуру (знання і дію) з огляду на проблему [23]. Бути компетентним означає уміти «мобілізувати у певній ситуації отримані знання і досвід» [25, 72].

Готовність і здатність учнів до використання навчального набутку в повсякденні ґрунтується на гнучких, дієвих знаннях. Науковці визначають їх як засвоєні учнями знання, які можуть застосовуватись на практиці (під час вирішення пізнавальних завдань, виконання дослідів, практичних робіт, суспільно корисної праці), тобто у нових навчальних ситуаціях. Ознаками знань дієвопрактичного характеру є уміння учнів виконувати розумові операції: аналізувати, порівнювати, визначати істотні ознаки, встановлювати причиново-наслідкові зв'язки, класифікувати, узагальнювати, синтезувати; уміння перегруповувати знання й переносити їх у нові навчальні ситуації; здатність учнів здійснювати самостійну пізнавальну діяльність; уміння використовувати вже засвоєні знання під час оволодіння новими.

Гнучкі уміння учнів, які вони можуть легко переносити у нові обставини, спрямовані інтелектуальний розвиток А. Усова визначає як узагальнені вміння [23, 5]. Для таких умінь характерні: усвідомленість їх учнями, інтелектуальність, цілеспрямованість, практична дієвість, поєднання розумових та практичних дій, а також варіативність способів досягнення цілей [33, 5]. Отже, під час вивчення сформованості самоосвітньої компетентності важливо досліджувати вміння учнів застосовувати та використовувати набуті у процесі навчання знання та вміння.

Наведені вище три компоненти визначають компетентність особистості на відповідних етапах самоосвітньої діяльності. Поряд із цим тенденція розвитку сучасного суспільства до інформаційного позначається і на освітній сфері. Зокрема, це впровадження сучасних інформаційних технологій у навчальний процес, поширення мультимедійного дидактичного матеріалу, що зумовлює потребу самонавчатися, перенавчатися. Тож постала необхідність виокремити інформаційний компонент у структурі самоосвітньої компетентності особистості та спеціального його формування.

Для грамотної й ефективної роботи з інформацією учням необхідні такі вміння: самостійно знаходити потрібне джерело інформації та інформації в будь-якому виданні; працювати одночасно з кількома

джерелами; самостійно підготувати доповідь, реферат, використовувати наочність (сприймання та переробка інформації); використовувати на уроці інформацію з різних видів літератури, відеофільмів, радіо-, телепередач; зіставляти цю інформацію з навчальною (використання інформації); працювати з довідковими виданнями, каталогами і картотеками (пошук, сприймання та переробка інформації) тощо.

Завдяки оволодінню наведеними вміннями в учнів формується інформаційний компонент самоосвітньої компетентності, до складу якого входять: потреба в знаннях; здатність оцінити інформацію; готовність і здатність швидко здійснювати пошук інформації з наявних джерел, виділяючи різні аспекти проблеми з усього потоку фактів; вміння самостійно визначати необхідні джерела знань; готовність і здатність використовувати інформаційні технології для потреб власної самоосвіти.

3. Формування самоосвітньої компетентності учнів у навчальних проектах.

Наступним компонентом готовності студентів до формування самоосвітньої компетентності учнів є володіння педагогічними та інформаційними технологіями. Формування його складових можливе у процесі вивчення таких тем навчального курсу «Педагогіка»: «Передовий педагогічний досвід» та «Сучасні технології навчання».

У ході їх вивчення студенти дізнаються про те, що навчальні проекти є технологією, яка забезпечує реалізацію педагогічних умов, підходів, принципів формування самоосвітньої компетентності учнів та врахування особливостей соціокультурного середовища сільської школи.

Дидактичні основи методу проектів у педагогіці заклав Джон Дьюї. Розробляли цей метод зарубіжні дослідники В. Кілпатрік, Е. Коллінгс, О. Паркхерст та ін. У 20 – 30-ті роки ХХ ст. з’явились праці П. Блонського, Г. Ващенка, Е. Кагарова, М. Крупеніної, Л. Левіна, П. Мудрова, В. Петрової, М. Рубінштейна, Л. Скаткіна, С. Смолінського, С. Шацького та ін.

З огляду на проблему дослідження вагомим є внесок сучасних українських учених І. Єрмакова, О. Коберніка, О. Пометун, О. Пєхоти, В. Сидоренка, Л. Сохань, Н. Шиян та ін.

У дослідженнях російських учених розглядалися питання організації проектної діяльності учнів загальноосвітньої школи (Н. Матяш, Є. Полат, К. Поліванова, Г. Селевко та ін.); застосування проектів як інструмента

розвитку самостійності та активності учнів (І. Девятова, Н. Малишева, Л. Пєтухова, Н. Чанілова) та ін. Реалізації педагогічних функцій методу проектів у сільській школі присвячено дослідження І. Малкової.

Навчальні проекти сприяють формуванню самоосвітньої компетентності учнів, оскільки дають змогу: 1) враховувати пізнавальні інтереси, потреби самостійної діяльності учнів; 2) реалізовувати суб'єкт-суб'єктну взаємодію вчителя та учнів, створювати оптимальні умови для розвитку самостійності у пізнавальній діяльності; 3) використовувати методи, що стимулюють пізнавальний інтерес учнів, ініціативу, пошукову діяльність, потребу в інформації, створення освітнього продукту; 4) поєднувати різні форми організації самостійної пізнавальної діяльності учнів; 5) забезпечувати проблемність, доступність і практичну спрямованість змісту навчального матеріалу; використовувати міжпредметні зв'язки природничих дисциплін; розв'язувати практичні завдання соціокультурного змісту; ураховувати інтереси та особистісний досвід учнів.

Мотивацію учнів щодо здійснення навчальних проектів обумовлюють варіативність тем і змісту навчальних проектів (новітні досягнення науки і техніки, практична спрямованість, особистісна зацікавленість учнів у освітньому продукті); ступінчастий принцип викладення проблеми; цінність проекту для соціального оточення учня, зацікавленість, підтримка сільської громади; компетентність учителя.

Позицію суб'єкта пізнавальної діяльності у процесі виконання навчальних проектів забезпечує: 1) надання учневі можливості самостійно ухвалювати рішення і реалізовувати їх на всіх етапах виконання проекту: самостійно вибирати тему проекту, завдання, засоби досягнення запланованого результату, форму освітнього продукту, автономне чи колективне виконання проекту, темп роботи тощо; 2) створення середовища для творчої, дослідно-пошукової діяльності учнів, педагогічна та інформаційна підтримка їхньої роботи на всіх етапах здійснення проекту; 3) наявність міжпредметних проектів та систематичність їх застосовування; 4) коригування, консультування, співпраця учителя й учня без нав'язування останньому готових висновків.

Студенти досліджують структуру й організацію проектів. Дізнаються, що вони багато в чому визначаються їх темою, завданнями, віком учнів

тощо. Проте спільним у структурі будь-якого проекту є наявність етапів: «формування стимулу, складання покрокового плану, виконання плану, критика виконання» [13, 97].

Ґрунтуючись на дослідженнях учених та досвіді роботи вчителів, виділяють головні етапи групового навчального проекту: 1) вибір, обговорення та обґрунтування теми навчального проекту його учасниками, висунення мети, постановка завдань пізнавальної діяльності, 2) формування творчих груп: визначення обсягу роботи творчої групи; обговорення передбачуваних результатів, призначення відповідальних за виконання роботи, планування роботи творчої групи, 3) узгодження роботи творчих груп із загальними цілями: планування індивідуальної роботи учасників груп, здійснення планів, оформлення результатів проектної діяльності творчих груп, захист звітів у творчих групах (присутні їх представники), доопрацювання роботи, коригування отриманих результатів, 4) захист проекту, 5) аналіз роботи, підбиття підсумків, планування подальшої діяльності.

Виконання індивідуального навчального проекту передбачає здійснення таких етапів: підготовчого (розробка задуму, висунення мети, постановка завдань, визначення засобів досягнення результату), виконавчого (здійснення задуму), підсумкового (презентація, захист проекту, аналіз роботи, планування подальшої роботи).

Отже, на сучасному етапі розвитку педагогічної освіти України, який характеризується інтеграцією до європейського освітнього простору, особливого значення набуває проблема реалізації принципів компетентнісного підходу в навчанні. У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях значну увагу приділено розробці ключових компетентностей та технологій їх формування. Сучасний педагог має бути готовим до формування ключових компетентностей особистості, серед яких визначено компетентність самоосвіти та саморозвитку. Тому у процесі вивчення циклу педагогічних дисциплін особливої уваги потребує проблема формування її складових компонентів. Проте для цілеспрямованої, спеціально організованої роботи необхідним є розробка та впровадження курсів за вибором студентів, спрямованих на вивчення сутності, структури, технологій формування самоосвітньої компетентності особистості, що стане системоутворюючим чинником.

ЛІТЕРАТУРА

1. Баранников А. В. Теория и практика самообразования учащихся : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Баранников Анатолий Витальевич. – М., 2002. – 392 с.

2. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід : рефлексивний аналіз застосування / Н. М. Бібік // Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи : б-ка з освітньої політики / за заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – С. 45–51.

3. Бондар С. Термінологічний аналіз понять «компетенція» і «компетентність» : сутність та структура / С. Бондар // Освіта і упр. – 2007. – № 2. – С. 93–99.

4. Ващенко Г. Загальні методи навчання : підруч. для педагогів / Г. Ващенко. – Вид. 1–е. – К. : Укр. Видав. Спілка, 1997. – 441 с.

5. Громцева А. К. Формирование у школьников готовности к самообразованию : учеб. пособие по спецкурсу для студентов пед. ин-тов / А. К. Громцева. – М. : Просвещение, 1983. – 144 с.

6. Дахин А. Н. Компетенция и компетентность: сколько их у российского школьника? / А. Н. Дахин // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2004. – № 2. – С. 42–47.

7. Дистервег А. Руководство к образованию немецких учителей / А. Дистервег // Дистервег А. Избранные педагогические сочинения. – М. : Учпедгиз, 1956. – С. 136–203.

8. Коменский Я. А. Сочинения / Я. А. Коменский ; Рос. акад. наук, Ин-т философии. – М. : Наука, 1997. – 476 с. – (Памятники философской мысли).

9. 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.

10. Кравец В. В. Структура готовности будущего учителя к применению технологий открытого образования / В. В. Кравец // Вестник Воронежского государственного университета. Серия : Проблемы высшего образования. – 2003. – № 2. – С. 56–58.

11. Мальований Ю. І. Післямова до стандарту / Ю. І. Мальований // Шлях освіти. – 2005. – №3. – С. 2–4.

12. Новий тлумачний словник української мови : у 3 т. / уклад. : В. В. Яременко, О. М. Сліпушко. – К. : Аконіт, 2005 – Т. 1. – 2005.– 928 с.

13. Педагогическое проектирование : учеб. пособие для высш. учеб. заведений / И. А. Колесникова, М. П. Горчакова-Сибирская ; под ред. В. А. Сластенина, И. А. Колесниковой. − 2-е изд., стер. − М., Изд. центр «Академия», 2007. − 288 с.

14. Поливанова К. Н. Проектная деятельность школьников : пособие для учителя / К. Н. Поливанова. – М. : Просвещение, 2008. – 192 с.

15. Равен Дж. Педагогическое тестирование : проблемы, заблуждения, перспективы / Дж. Равен ; пер. с англ. – М. : Когнито-центр, 1999. – 144 с.

16. Развитие у школьников стремления к самообразованию / под ред. Б. Ф. Райского. – Волгоград : Волгоградская правда, 1973. – 190 с.

17. Робоча програма навчального курсу «Педагогіка» для студентів фізико-математичного факультету денної форми навчання – Суми : Сум ДПУ ім. А. С. Макаренка, 2010. – 104 с.

18. Руководство самообразованием школьников : из опыта работы. / под ред. Б. Ф. Райского, М. Н. Скаткина. – М. : Просвещение, 1983.– 143 с.

19. Русова С. Ф. Теорія і практика дошкільного виховання / С. Ф. Русова. – Л., Краків ; Париж : Просвіта, 1993. – 127 с.

20. Савченко О. Я. Уміння вчитися як ключова компетентність загальної середньої освіти / О. Я. Савченко // Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи : бібліотека з освітньої політики ; за заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – 112 с.

21. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. / Г. К. Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2006. – Т. 1. – 816 с. – (Серия «Энциклопедия образовательных технологий»).

22. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : у 5 т. – К. : Рад. школа, 1976. – Т. 5 : Статті. – К. : Рад. школа, 1977. – 639 с.

23. Усова А. В. Формирование учебных умений и навыков учащихся на уроках физики / А. В. Усова, А. А. Бобров. – М. : Просвещение, 1988. – 112 с.

24. Ушинський К. Д. Избранные педагогические сочинения / К. Д. Ушинский ; под ред. А. И. Пискунова (отв. ред.), Г. С. Костюка, Д. О. Лордкипанидзе, М. Ф. Шабаевой. – М. : Педагогика, 1974. – 584 с.

25. Шишов С. Е. Мониторинг качества образования в школе / С. Е. Шишов, В. А. Кальней. – М., 1999. – 320 с.

26. Щукина Г. И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся / Г. И. Щукина. – М. : Просвещение, 1985. – 205 с.

27. Definition and Selection of Competencies. Country Contribution Process : summary and Country Reports. – OECD, University of Neuchatel – October 2001. – 279 p.

28. Key Competencies. A Developing concept in General Compulsory Education. Eurydice // The Information network on Education in Europe. – 2002. – P. 13–14.

29. Laura H. S. Competencies for life. A conceptual and empirical challenge // Definition and Selection of Competencie. Projects on Competencies in the OECD Context. Analysis of Theoretical and Conceptual Foundations. – SFSO, Neuchâtel 1999. – p. 12–21.

Глава 14

М. П. Кононенко, к.пед.н., доцент

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ

На сучасному етапі розвитку української національної школи відбуваються значні зміни, орієнтовані на створення умов, які сприяють всебічному розвитку особистості, її творчих можливостей, індивідуальності з урахуванням вікових особливостей.

Серед провідних завдань сучасної державної освітньої політики вагоме місце займають особистісна орієнтація освіти, створення умов для розвитку і самореалізації кожної особистості, розвиток індивідуальних здібностей і таланту, підтримка обдарованих дітей і молоді та інші. Визначальним фактором та умовою у розв’язанні цих завдань є диференціація та індивідуалізація навчального процесу в загальноосвітніх школах.

Педагогічна наука, шкільна і вузівська практика не можуть не реагувати на ці явища та зміни. Підготовка майбутніх учителів повинна мати прогностичний і випереджувальний характер та відповідати стратегічним напрямкам розвитку вітчизняної освітньої системи. Тому формування готовності майбутніх учителів до практичного здійснення індивідуалізації навчально-пізнавальної діяльності учнів є пріоритетним напрямком у професійній підготовці студентів.

Готовність до того чи іншого виду діяльності − це цілеспрямований вияв особистості, що включає її переконання, погляди, ставлення, мотиви, почуття, вольові та інтелектуальні якості, знання, навички, вміння, настанови. Вона досягається в ході моральної, психологічної, професійної підготовки, є результатом всебічного індивідуального розвитку особистості з урахуванням вимог, обумовлених особливостями професійної діяльності.

Формування психологічної готовності до праці, на думку О. Г. Ковальова, означає не що інше, як утворення тих необхідних суб'єктивних умов чи властивостей особистості, що забезпечують можливість людині свідомо та добросовісно, працювати зі знанням справи.

Ми розглядаємо стан психологічної готовності вчителя до педагогічної діяльності як складну динамічну структуру, сукупність емоційних, мотиваційних, вольових особливостей психіки людини в їх співвідношенні з зовнішніми умовами й майбутніми навчально-виховними завданнями.

Професійну готовність до педагогічної діяльності А. Войченко трактує як властивість і стан особистості, рівень професійної підготовки випускника педагогічного вищого навчального закладу. Він підкреслює, що за своєю структурою професійна готовність випускника педвузу до педагогічної діяльності є багатошаровим, інтегрованим утворенням, компоненти якого тісно взаємопов'язані та взаємообумовлені, і відсутність у майбутнього вчителя хоча б одного з цих компонентів обов'язково призведе до виникнення диспропорції у структурі особистості спеціаліста.

К. Дурай-Новакова пропонує розглядати професійну готовність до педагогічної діяльності як цілісне вираження всіх підструктур особистості зорієнтованих на повне й успішне виконання різноманітних функцій учителя. Вона стверджує, що професійна готовність до педагогічної діяльності – складне структурне утворення, центральним ядром якого є позитивні установки, мотиви й освоєні цінності вчительської професії. У цю

готовність входять також професійно важливі риси характеру, педагогічні здібності, сукупність професійно-педагогічних знань, навичок, умінь, певний досвід їхнього застосування на практиці. Професійна готовність знаходиться в єдності зі спрямованістю на професійну діяльність і стійкими установками на працю.

У структурі професійної готовності як цілісного явища К. Дурай-Новакова розрізняє:

– мотиваційний компонент (професійно значимі потреби, інтереси та мотиви професійної діяльності);

– орієнтаційно-пізнавально-оціночний компонент (знання та уявлення про зміст професії і вимоги до професійних ролей, засоби вирішення професійних завдань, самооцінка професійної підготовленості);

– емоційно-вольовий компонент (почуття відповідальності за результати діяльності, самоконтроль, вміння керувати діями, з яких складається виконання професійних обов'язків);

– операційно-дієвий компонент (мобілізація та актуалізація професійних знань, умінь та навичок, адаптація до вимог професійних ролей і умов діяльності);

– настановчо-поведінковий компонент (настрой на доброякісну роботу) [4].

У професійній готовності до педагогічної діяльності, на думку В. Сластьоніна, функціонально можуть бути виокремленні такі компоненти:

– психологічний компонент – сформована спрямованість на професійну діяльність, настанова на роботу, наявність інтересу до предмета діяльності, потреба в самоосвіті в цій галузі, розвинуте професійне мислення;

– науково-теоретичний компонент – наявність відповідного об'єму суспільно-політичних, психологічних та спеціальних знань;

– практичний компонент – наявність сформованих на відповідному рівні професійних умінь та навичок;

– психофізіологічний компонент – наявність відповідних передумов для оволодіння професійною діяльністю та визначена спеціальністю сформованість професійно значущих якостей особистості;

– фізичний компонент – стан здоров'я та фізичного розвитку відповідно вимогам професійної діяльності [8].

О. Г. Мороз розглядає готовність до педагогічної діяльності у вигляді генералізованої схеми функціональних компонентів:

– психологічна підготовленість − потреба у діяльності, необхідність усвідомлення відповідності особистісних якостей вимогам діяльності, усвідомлена мотивація особистісних прагнень до даної спеціальності;

– теоретична підготовленість до діяльності − наявність глибоких знань основ наук, відповідного рівня розвитку, знання вимог спеціальності до особистісних якостей і здібностей, володіння знаннями і методами постійного поповнення знань;

– практична готовність до професії (вміння планувати та організовувати роботу, вміння застосовувати раніше отримані знання, вміння та навички на практиці, формування нових умінь та навичок);

– ідейно-політична підготовка, світогляд і загальна культура фахівця;

– необхідний рівень розвитку здібностей, яких потребує та чи інша діяльність;

– професійно-визначена спрямованість особистості фахівця [6].

У дослідженнях М. Д’яченка, М. Кандибовича, В. Пономаренка стверджується, що виникнення стану готовності вчителя до діяльності починається з постановки мети на основі потреб і мотивів. Далі йде вироблення плану настанов, моделей, схем майбутніх дій. Потім людина приступає до втілення готовності, яка виникла, в предметні дії, застосовує певні засоби діяльності, порівнює хід і проміжні результати з поставленою метою, вносить корективи. Вони трактують готовність як активнодіючий стан особистості, який відображає зміст поставленого завдання та умови майбутнього його виконання. Стан готовності до діяльності включає наступні компоненти:

– мотиваційний – відповідальність за виконання задач, почуття обов’язку;

– орієнтовний – знання та уявлення про особливості та умови діяльності, її вимоги до особистості;

– операційний – володіння способами і прийомами діяльності, необхідними навичками, уміннями, процесами аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення та іншими;

– вольовий – самоконтроль, самомобілізація, вміння керувати діями, з яких складається виконання обов’язків;

– оціночний – самооцінка своєї підготовленості і відповідних процесів вирішення професійних завдань.

І. Єрмаков акцентує увагу на таких компонентах готовності вчителя до професійної діяльності:

– мотиваційному (відповідальність з виконання задач, почуття обов'язку);

– орієнтаційному (знання та уявлення про особливості та умови діяльності);

– операційному (володіння способами і прийомами діяльності, необхідними ключовими компетенціями);

– вольовий (самоконтроль, самомобілізація, вміння керувати діями);

– оціночний (самооцінка своєї підготовленості і відповідність процесу розв'язання завдань оптимальним зразкам) [4].

О. Г. Козлова виділяє показники оцінки готовності вчителя до інноваційної педагогічної діяльності. До основних показників оцінки вона відносить: мотиваційну готовність, технолого-педагогічну підготовленість, ставлення до педагогічної діяльності. Кожен із цих показників оцінки має певні параметри оцінки та ознаки їх виявлення.

Мотиваційна готовність до інноваційної педагогічної діяльності, на думку О. Козлової, характеризується:

– готовністю до змін, яка має певні ознаки виявлення: творчо-перетворювальне ставлення до дійсності, усвідомлення потреби в інноваційній діяльності, позитивне сприйняття власного минулого досвіду в контексті інноваційної діяльності, узгодженість власних цілей з проблемами інноваційної діяльності, готовність до участі в проектуванні нових освітніх систем;

– сприйнятливістю до нововведень, яка характеризується відкритістю внутрішнього світу вчителя, здатністю до подолання стереотипів у педагогічній діяльності, готовністю до подолання творчих невдач, рівнем включеності в інноваційні рішення та самостійністю у їх прийнятті, подоланням психологічних бар'єрів.

Технолого-педагогічна підготовленість учителя до інноваційної діяльності характеризується:

– теоретико-методологічною обізнаністю, яка означається наявністю глибоких теоретичних знань і вмінь з предмета, умінням

співвідносити з базовими знаннями свою практику, вдосконалювати на основі базових знань власну практичну діяльність, науковою обґрунтованістю, включенням нових ідей у практику, концептуальністю, можливістю поширення і використання розроблених ідей, органічному поєднанні інноваційної діяльності та особистої культури;

– технологією прийняття рішень, яка характеризується умінням здійснювати вибір інноваційної проблеми і теми, володінням евристичними методами розв'язання проблеми, володінням методикою складання авторських програм, навчальних планів, моделюванням та конструюванням елементів уроку, володінням способами модернізації, систематизації засобів навчання, умінням використовувати способи вирішення аналітико-рефлексивних, конструктивно-прогностичних, організаційно-діяльнісних, оцінно-інформаційних, корекційно-регулювальних педагогічних завдань;

– технологією пошукової діяльності, яка має ознаки уміння оперувати категоріями: мета, завдання, проблема, задум, гіпотеза, інструментарій дослідження, уміння складати розгорнуту програму експерименту, застосування засобів діагностики, корекції просування учнів у навчанні та розвитку, володіння методикою педагогічного експерименту.

Показник ставлення до педагогічної діяльності має певні параметри:

– ціннісне ставлення до педагогічної діяльності, яке означається розумінням й оцінкою цілей та завдань педагогічної діяльності, усвідомленням цінностей педагогічних знань, визначенням цінності суб'єкт-суб'єктних стосунків, задоволенням педагогічною працею;

– професійне самовдосконалення, яке означається прагненням до самореалізації, до втілення в професійну діяльність намірів та способу життя, інтегративністю видів педагогічної культури, усвідомленням свого індивідуального стилю з позицій педагогічної культури, творчим перетворенням середовища розвитку учнів, ступенем узагальнення результатів роботи (на рівні школи, району, регіону, країни);

– комунікативна культура, яка характеризується умінням встановлювати гуманістичні особистісно орієнтовані стосунки з учнями, батьками, колегами, умінням терпляче ставитися до інших точок зору, вести діалог, умінням застосовувати компромісні рішення, орієнтацією на визначення позитивних якостей, сильних сторін, значущості іншого,

умінням контролювати власний емоційний стан, наявністю установки на реалізацію здібностей кожного учня, на встановлення комфортного мікроклімату в педагогічному процесі, повагою до самого себе, умінням використовувати власні сильні сторони в організації і реалізації педагогічного процесу [5].

Проаналізувавши низку поглядів дослідників щодо поняття готовності, її компонентного змісту, вважаємо, що готовність майбутнього вчителя до професійної діяльності в сучасній школі є одним із актуальних питань сучасності. У дослідженні розглядаємо готовність як складне соціально-педагогічне утворення, яке містить у собі комплекс індивідуально-психологічних якостей, систему знань, умінь і навичок, погляди, ставлення, мотиви, почуття, установки на означену діяльність. Готовність включає когнітивний, мотиваційний та емоційно-вольовий компоненти, як сукупність знань, умінь, навичок, професійно значущих якостей особистості, якими повинен володіти випускник вузу для успішної реалізації актуальних завдань сучасної школи.

Готовність педагога до інноваційної педагогічної діяльності – це складне інтегративне новоутворення особистості, суть якого складають взаємодія мотиваційно-орієнтаційного, змістовно-операційного і оцінно-рефлексивного компонентів.

Отже, готовність майбутнього вчителя до індивідуалізації навчально-пізнавальної діяльності старшокласників значною мірою залежить не тільки від професійних знань, умінь, навичок, а також від ціннісних орієнтацій та мотиваційної сфери педагога, оскільки вона є передумовою його поведінки і виконує кілька функцій: спонукає, спрямовує та організовує, надає особистісного смислу та значущості педагогічній діяльності.

Серед основних завдань формування готовності майбутніх учителів до здійснення індивідуалізації навчально-пізнавальної діяльності учнів ми виділяємо:

– надати студентам можливість оволодіти методологічними та теоретичними знаннями вирішення проблеми індивідуалізації навчання у сучасній школі, яка ґрунтується на гуманістичній парадигмі;

– розкрити перед майбутніми вчителями способи побудови інноваційних технологій індивідуалізації навчально-пізнавальної діяльності учнів, враховуючи специфіку їх професійної діяльності;

– орієнтувати студентів на осмислення результатів педагогічних нововведень, сприяти виробленню критеріїв їх оцінки і самооцінки.

Таким чином, формування готовності майбутніх учителів до практичного здійснення індивідуалізації навчально-пізнавальної діяльності учнів передбачає, перш за все усвідомлення студентами сутності, педагогічних умов та шляхів їх здійснення. При розв'язанні цього завдання визначальним фактором та умовою ми розглядаємо диференціацію навчального процесу в загальноосвітній школі.

Поняття «диференціація» (з лат. differetia «різниця, відмінність») означає поділ, розчленування чого-небудь на окремі різнорідні елементи. У психолого-педагогічній літературі зустрічаються поняття «диференціація навчання», «диференційований підхід», «диференційоване навчання». Перше визначення диференціації навчання поданні в дослідженнях Н. Гончарова, В. Крутецького, М. Махмутова, Н. Менчинської, Н. Шахматаєва і мають загальний характер. Диференціація навчання розглядається як множинність та варіативність індивідуальних та колективних підходів до вирішення суспільно погоджених цілей загальної освіти, та спосіб попередження неуспішності учнів. В українському педагогічному словнику диференціація навчання розглядається стосовно загальноосвітньої школи як «розподіл навчальних планів і програм у старших класах середньої школи» [3, 95]. Зауважимо, що в даному визначенні не уточнено видову ознаку диференціації навчання, адже вона припускає об'єднання учнів у групи для спільної або індивідуальної роботи.

Під «диференційованим підходом» у навчанні О. Кірсанов розуміє особливий підхід учителя до різних груп учнів або окремих учнів, що полягає в організації навчальної роботи, різної за змістом, обсягом, складністю, методами й засобами. При цьому пропонуємо розширити трактування даного поняття та додати, що цей підхід до навчання дозволяє керувати пізнавальною діяльністю типологічних груп учнів з урахуванням їх реальних навчальних можливостей та індивідуальних особливостей.

Диференційований підхід до визначення змісту освіти має бути обов'язковим принципом функціонування сучасної школи як умова організації повноцінного процесу навчання, що забезпечується на основі застосування внутрішньої і зовнішньої диференціації.

Створення динамічних груп учнів з різним рівнем пізнавальних можливостей сприяє оптимальній організації їх навчальної роботи в умовах одночасного навчання в класі. Таким чином, термін «внутрішня диференціація» застосовують до такої організації навчального процесу, за якої розвиток індивідуальних особливостей учнів здійснюється в умовах роботи вчителів у звичайних класах.

Враховуючи рівень пізнавальних можливостей учнів, учителі застосовують різні прийоми організації навчальної діяльності: за ступенем сформованості пізнавальних умінь, за ступенем складності, за обсягом та ін.

Диференціація за ступенем сформованості пізнавальних умінь передбачає застосування завдань однакової складності, але з різною мірою допомоги кожній групі учнів. Залежно від сформованості вмінь розв'язування навчальних завдань, вона дозується від найбільш до найменш повної.

Диференціація за ступенем складності передбачає застосування завдань, які розраховані на різний рівень роботи: від репродуктивного до творчого характеру.

Диференціація за обсягом передбачає завдання однакового змісту, але різного обсягу або часу на його виконання.

Практична реалізація цих видів диференціації на уроці має труднощі об'єктивного та суб'єктивного характеру. Тому найбільш ефективною, з нашої точки зору, є зовнішня диференціація. Терміном «зовнішня диференціація» позначають таку організацію навчального процесу, за якої для реалізації різнобічних інтересів, здібностей і нахилів учнів створюються спеціальні диференційовані класи, школи.

Зовнішня диференціація навчання здійснюється за двома напрямами:

– шляхом створення класів і шкіл на основі спеціальних здібностей, інтересів і професійних нахилів учнів (профільні та спеціалізовані навчальні заклади, класи з поглибленим вивченням окремих предметів тощо);

– шляхом створення шкіл і класів за певним рівнем загального розумового розвитку учнів і стану здоров'я учнів (школи для обдарованих дітей та підлітків, школи для дітей з відхиленням у здоров'ї, класи вирівнювання).

Диференціація навчального процесу розпочинається здебільшого на старшому ступені середньої загальноосвітньої школи та у 8–9 класах спеціалізованих шкіл, ліцеїв, гімназій, коледжів, колегіумів. У практичній діяльності загальноосвітніх шкіл переважають наступні профілі диференціації: науковий (філологічний, фізико-математичний, біолого-технічний, біолого-хімічний, історико-суспільствознавчий та інші); прикладний (агрохімічний, сільськогосподарський, хіміко-технічний, економічний, фізико-технічний та інші), художньо-естетичний (музичний, образотворчий, вокальний, акторський, хореографічний та інші); спортивний (за видами спорту).

Здійснення зовнішньої диференціації у практиці сучасної школи зумовлює, перш за все, розробку різних варіантів навчальних програм для рівневої та профільної диференціації навчального процесу, навчально-методичного забезпечення, підготовку вчителя до роботи з учнями високого інтелектуального розвитку, а також вирівнювання у класах.

Диференціацію навчального процесу в загальноосвітній школі ми розглядаємо як визначальний фактор та умову індивідуалізації навчально-пізнавальної діяльності учнів.

Мета індивідуалізації процесу навчання полягає в тому, щоб забезпечити максимально продуктивну роботу всіх школярів, і має здійснюватися на всіх етапах, формах його організації й головним чином у самостійній, домашній навчально-пізнавальній діяльності.

Необхідність індивідуалізації процесу навчання зумовлюється тим, що рівень розвитку здібностей, сформованості пізнавальних умінь, інтересів, мотивів до навчання значно відрізняється.

Питання індивідуалізації навчання ставилися і вирішувалися на різних етапах розвитку педагогічної науки залежно від соціально замовлення суспільства і рівня накопичених знань з проблеми дослідження. Процес індивідуалізації навчання був предметом наукового аналізу О. Бугайова, А. Бударного, В. Володько, С. Гончаренка, О. Кірсанова, І. Осмоловської та інші.

У педагогічних дослідженнях індивідуалізація навчання розглядається як засіб організації навчальної роботи з учнями, котрі мають різні навчальні можливості. В українському педагогічному словнику подано наступне визначення цього поняття: «індивідуалізація процесу

навчання – організація навчально-виховного процесу, при якій вибір способів, прийомів, темпу навчання враховує індивідуальні відмінності учнів, рівень розвитку їхніх здібностей до навчання» [3, 142].

На думку В. Володько, «індивідуалізація навчання – це спеціально організована взаємодія учасників процесу навчання, за якої найповніше враховуються й використовуються індивідуальні особливості кожного, визначаються перспективи подальшого розумового розвитку й гармонійного вдосконалення особистісної структури, відбувається пошук засобів, які компенсували б наявні вади і сприяли б формуванню індивідуальності» [2, 11].

Отже, індивідуалізація навчання визначається як система засобів, яка сприяє усвідомленню учнем своїх сильних і слабких можливостей навчання, підтримці і розвитку самобутності з метою самостійного вибору власних смислів навчання. Індивідуалізація процесу навчання ґрунтується на глибокому знанні вчителем індивідуальних особливостей, духовного світу кожного учня, пізнавальних здібностей всіх учнів, враховуючи їх нахили та інтереси, різне ставлення до навчання, до окремих навчальних предметів; сприяє розвитку самосвідомості, самостійності, відповідальності.

Глибоке знання індивідуальних особливостей учнів необхідне для вирішення завдань, взаємопов’язаних між собою:

– індивідуалізації – підтримці і розвитку одиничного, особливого, своєрідного як реалізації потенціалу особистості в пізнавальній діяльності;

– соціалізації – адаптації і самореалізації особистості у соціальному середовищі.

Важливого значення в процесі індивідуалізації навчання набуває педагогічна підтримка, яка полягає у спільному з учнем визначенні його інтересів, цілей, можливостей і шляхів подолання перешкод (проблем), які заважають йому досягати позитивних результатів у навчанні. На думку О. С. Газман, підґрунтям педагогічної підтримки є взаємини рівноправності, рівноцінності, поваги й довір’я між учителем і учнем. Визначаємо, що індивідуалізація процесу навчання передбачає:

– індивідуально орієнтовану допомогу учням в усвідомленні власних потреб, інтересів, цілей навчання;

– створення умов для вільної реалізації завданих природою здібностей і можливостей;

– підтримку школяра у творчому самовтіленні;
– підтримку учня у рефлексії.

Отже, педагогічна підтримка використовується з метою допомоги учням у вирішенні діагностичної, пошукової, діяльнісної, рефлексивної проблеми. Звісно, вона не може замінити процес навчання – основний шлях одержання учнями соціального досвіду, створюваного людством протягом тисячоліть. Тому здійснюється індивідуальний підхід, суть якого полягає в управлінні розвитком учня, що базується на глибокому знанні рис його особистості і умов життя. Педагогіка індивідуального підходу направлена на здійснення принципу природовідповідності в навчально-виховному процесі національної школи та передбачає пристосування форм і методів педагогічного впливу до індивідуальних особливостей школяра з метою забезпечення запроектованого рівня розвитку особистості. До індивідуальних особливостей відноситься своєрідність сприймання, мислення, пам’яті, уяви, інтересів, нахилів, здібностей та інше.

Значущими для індивідуалізації процесу є особливості пам’яті, уваги, мислення (швидкість розуму, гнучкість мислення, просторова кмітливість; здатність до проведення аналогії, до аналізу, класифікації, виявлення закономірностей), тип акцентуації особистості, локус контролю в певній сфері життєдіяльності, коефіцієнт інтелекту (числовий, словесний, графічний), навченість учнів (знання фактичного матеріалу з навчальних предметів), самооцінка схильностей (віднесеність задатків та схильностей до певної сфери діяльності).

Зазначаємо, що тлумачення «індивідуалізації навчання» у сучасних дослідженнях розглядається переважно з позиції вчителя. Бо сам вчитель організовує навчальний процес, вибираючи зміст, методи, засоби та темп навчання. Але вчитель не в змозі врахувати індивідуальні особливості всіх учнів у різних формах навчання. На нашу думку, саме учень повинен брати активну участь у визначенні змісту самостійної, домашньої робіт, їх рівня складності, обсягу навчальних завдань в залежності від індивідуальних особливостей, ступеня володіння навчальним матеріалом на уроці.

Аналіз результатів сучасних дидактичних досліджень та практики впровадження диференційованого та індивідуалізованого навчання дозволяють зробити висновок, що як при «внутрішній», так і при «зовнішній» диференціації програмується зовнішня сторона організація

навчальної роботи по відношенню до особистості школяра. При зазначених видах диференціації адміністрація школи формує профільні класи, спеціальні групи учнів у звичайному класі, як правило, за результатами навчальної діяльності. Учитель визначає зміст, рівень та обсяг навчальних завдань різних груп учнів, шляхи та засоби їх виконання, здійснює контроль та ін. При такому підході до диференціації навчання учням відводиться роль сумлінних виконавців вказівок та рекомендацій учителя. Аналогічну картину маємо і при традиційному підході до індивідуалізації навчальної пізнавальної діяльності учнів.

Ще одним недоліком традиційного підходу до розв'язання проблеми диференціації та індивідуалізації навчання є значне перевантаження вчителів, які складають, розмножують групові, індивідуальні завдання та ін. Переважна більшість із них не в змозі реалізувати в повній мірі багато чисельні та важливі рекомендації щодо диференціації та індивідуалізації навчання. Складність їх практичного виконання зумовлена різноманітністю груп у кожному класі, у високій рухливості їх складу, складності визначення рівня засвоєння нового матеріалу на уроці, обмеженості у часі при розв'язанні дидактичних задач та ін. Завдяки зазначеним причинам диференціація та індивідуалізація навчального процесу іноді набуває формального характеру.

Тому ми стверджуємо, що широке включення старшокласників у виконання завдань з управління навчальним процесом є більш ефективним засобом дійсної індивідуалізації навчально-пізнавальної діяльності. Активну позицію учнів в управлінні навчальним процесом можна розглядати як «внутрішній механізм», який здатний при певних умовах забезпечувати глибоку індивідуалізацію їх навчально-пізнавальної діяльності. До основних умов, які сприяють активному включенню старшокласників в управління своєю освітою, ми відносимо забезпечення:

- широкої диференціації процесу навчання;
- переваги демократичного стилю педагогічного керівництва та оволодіння учнями організаційними уміннями пізнавальної діяльності.

Педагогічна доцільність широкої диференціації та глибокий індивідуалізації обумовлюють пошук найбільш ефективних шляхів, засобів їх реалізації та визначила завдання експериментальної роботи ЗОШ № 24 м. Суми [1].

Дослідження базувалося на припущенні, що широке включення старшокласників у самоврядування навчальним процесом є «внутрішнім механізмом»; ефективним засобом, який сприяє справжній індивідуалізації навчально-пізнавальної діяльності.

Результати дидактичних досліджень показують, що пізнавальні інтереси старшокласників інтегруються з професійними та визначають вибір предметів для поглибленого вивчення. Наявність двох, трьох профілів у старших класах не задовольняють запити та бажання учнів. Якщо у місті старшокласники мають можливість перейти в іншу школу, то в сільській місцевості вони знаходяться у більш несприятливих умовах. Тому в школах з двома, трьома паралельними класами навчання доцільно здійснювати диференціацію через рухомий склад умовних класів.

Для реалізації даного способу диференціації в експериментальній школі до розкладу умовних паралельних класів плануються одночасно уроки з одного предмету, але з різним рівнем вивчення матеріалу. Такий підхід дозволяв всім учням зробити вільний вибір будь-якої кількості предметів з поглибленим вивченням та в деякій мірі навіть обрати вчителя. Дана організація навчального процесу створювала сприятливі умови для розв’язання дидактичних задач на уроках і більш глибокої, цілеспрямованої навчальної роботи учнів удома з предметів, що відповідають їх пізнавальним та професійним інтересам.

Значно ускладнюють роботу вчителів щодо здійснення диференційованого навчання недостатньо широка варіативна частина навчальних планів. Необхідна подальша розробка різнорівневих профільних програм та посібників. Реалізація індивідуалізації навчання вимагає зміни підходів до організації контролю, його результатів, а саме: вибір таких дидактичних прийомів і методів, створення таких умов, за яких знімається психологічна напруга учнів і вчитель може об’єктивно виявити та оцінити знання кожного з них.

Важливе значення в індивідуалізації пізнавальної діяльності має демократичний стиль педагогічного керівництва, створення атмосфери вільного ділового спілкування в усіх формах навчальної роботи старшокласників. Способи організації та управління навчальною діяльністю повинні забезпечувати простір для ініціативи учнів, сприяти більш активному їх включенню в організацію своєї пізнавальної діяльності.

Діалогічне спілкування вчителя з учнями передбачає рівність усіх сторін. Однак, традиційно учням найчастіше відводиться роль виконавців завдань, регламентованих учителем, що значно ускладнює процес їх включення в управління освітою.

На наш погляд, зміна співвідношення обов'язкового та добровільного начала у навчальній діяльності старшокласників на користь останнього буде сприяти залученню їх до управління своєю пізнавальною діяльністю. Однак, праця, що регламентована за внутрішніми спонуканнями, повинна поєднуватись з обов'язковою навчальною роботою школярів та традиційними формами її організації. Навчально-пізнавальна діяльність має проходити під педагогічним керівництвом, оскільки і воля, і внутрішні сили прагнення до праці розкриваються завдяки умілому впливу педагога. У керівництві пізнавальною діяльністю старшокласників доречніше використання непрямих шляхів і засобів управління, про що свідчить практика вчителів з різних навчальних предметів.

Важливою умовою розвитку самоуправління в навчальній роботі є озброєння учнів організаційними вміннями пізнавальної діяльності. Старшокласники повинні вміти конкретизувати завдання майбутньої роботи, визначати шляхи та засоби їх розв'язання, планувати пізнавальну діяльність та контролювати її результати. Оволодіння цими уміннями полегшує включення учнів в управління самостійною пізнавальною діяльністю.

Однак багато старшокласників стверджують, що «учитель краще знає, яке завдання дати додому». Вони не усвідомлюють, що навіть найбільш досвідчений учитель не в змозі на кожному уроці врахувати індивідуальні особливості учнів, рівень засвоєння нового матеріалу, щоб доцільно визначити диференційовані, індивідуальні домашні завдання.

У залежності від вікових особливостей учнів, змісту навчального предмету, майстерності вчителя використовують різноманітні прийоми та способи формування у школярів досвіду залучення до цілеспрямованої організації своєї пізнавальної діяльності.

Необхідно звернути увагу і на протиріччя. Пропозиція вчителів вносити зміни у зміст і обсяг домашніх завдань, враховуючи ступінь засвоєння матеріалу на уроці, значущість предметів, що вивчаються, для майбутньої професії з цікавістю сприймаються більшістю старшокласників. Але використовують таку можливість далеко не всі. Причина такої

непослідовності учнів є результат найчастіше жорстокої регламентації всіх видів пізнавальної роботи за змістом, обсягом та способом організації, починаючи з перших днів навчання у школі.

Тому необхідними психолого-педагогічними умовами для вільного вибору кожним учнем сфери реалізації своїх навчальних можливостей, задоволення пізнавальних інтересів є залучення учнів до самоуправління своєю навчально-пізнавальною діяльністю. Досвід роботи вчителів показав, що чим різноманітніше шкільне освітнє середовище для учнів, тим свідоміше вони здійснюють вибір предметів для поглибленого вивчення.

Таким чином, сучасний педагог повинен відмовитись від «усереднення» розуміння учнів у навчальному процесі, від «стандартизації» змісту та методів навчання. Він зобов'язаний не тільки враховувати вікові особливості учнів, а й орієнтуватися на потреби, інтереси, можливості учнів у процесі вільного вибору варіантів програм навчання, терміну вивчення предметів окремими учнями, форми організації навчального процесу. Важливою умовою розв'язання поставлених завдань є надання учневі свободи у виборі методів, засобів та форм самовираження й самовдосконалення в навчально-пізнавальній роботі.

Актуальність проблеми диференціалізації та індивідуалізації навчального процесу, складність її практичного розв'язання зумовлюють необхідність формування готовності майбутніх учителів до вирішення цієї проблеми. Насамперед необхідно надати студентам можливість оволодіти методологічними та теоретичними знаннями, вміннями побудови конкретних технологій здійснення індивідуалізації навчально-пізнавальної діяльності учнів, враховуючи особливості навчального предмету, своєрідність умов професійної діяльності.

Формування готовності майбутніх учителів до індивідуалізації навчально-пізнавальної діяльності учнів можна здійснити в рамках вивчення психолого-педагогічних дисциплін, методики викладання навчальних предметів у школі та спецкурсу «Теорія та практика диференційованого навчання» [9]. Завдання даного спецкурсу полягає у формуванні готовності майбутніх педагогів до організації цілеспрямованої диференціації та індивідуалізації навчально-пізнавальної діяльності школярів, яке ґрунтується на гуманістичній парадигмі.

Зміст та логіка побудови програми спецкурсу відповідають теоретичним основам проблеми диференціації та індивідуалізації процесу навчання, способам (варіантам) її практичного розв'язання.

Проблеми, що розглядаються програмою спецкурсу, вирішуються на кількох рівнях одночасно.

Перший рівень – концептуальний. Він визначає траєкторію можливого розв'язання проблеми, а передова педагогічна практика надає значний матеріал для теоретичного осмислення. Головне завдання концептуального рівня полягає у формуванні розуміння майбутніми педагогами необхідності пошуку дидактичних технологій, які забезпечують умови для найбільш повного і раціонального розкриття можливостей кожної особистості, реалізації особистісно-орієнтованого навчання у сучасній школі.

Другий рівень – вирішення проблеми диференціації та індивідуалізації процесу навчання в педагогічній теорії і реальній практиці шкіл. Вивчення цих питань сприяє оволодінню студентами способами аналізу фактів практики, формуванню багатомірності педагогічного мислення в технологічній інтерпретації педагогічної реальності.

Третій рівень – власне прогнозування і проектування. Проблеми, що розглядаються на лекціях і семінарах, позбавлені жорсткої регламентації в змісті, формах, методах їх розв'язання в теорії та практиці школи.

Важливою умовою розв'язання завдань спецкурсу, на наш погляд, є пропозиція зайняти студентами роль активного дослідника проблеми диференціації та індивідуалізації пізнавальної діяльності школярів.

Тому студентам-дослідникам надається можливість пропонувати власні моделі, шляхи і засоби вирішення проблем на основі одержаних теоретичних знань та аналізу реальної практики. Така специфіка побудови занять перетворює студентів на співавторів спецкурсу. Як результат, їх ідеї, міркування, погляди враховуються в процесі спільного пошуку шляхів і засобів широкої диференціації та глибокої індивідуалізації процесу навчання школярів.

При виконанні творчих завдань і дослідницьких робіт студенти оволодівають методами діагностики пізнавального потенціалу учнів, результатів їх навчально-пізнавальної діяльності, користуються правом свободи у виборі засобів і форм самовдосконалення й самовираження в навальному процесі.

Виконання курсових та дипломних робіт з даної проблеми допоможуть студентам найбільше осмислити суперечності у пошуку шляхів і засобів її розв'язання, визначити власну позицію в майбутній професійній діяльності і реалізуватися в ній справжніми суб'єктами педагогічного процесу.

Концептуальна спрямованість, інтегрований зміст спецкурсу вводять майбутнього вчителя в ауру гуманістичної педагогіки, що не дозволяє ставитись до школяра лише як до «учнівської людини» (В.Г. Ананьєв). Зміст спецкурсу враховує сучасні тенденції і принципи гуманізації, демократизації навчально-виховного процесу в загальноосвітній школі.

Спецкурс має універсальну заданість щодо ідей, мети, завдань як для студентів, так і для викладачів, оскільки кожен має можливість визначити свій погляд, свою позицію (можливо, вони збігаються з висновками, пропозиціями дослідників) у розв'язанні проблеми.

Залежно від наукового інтересу і рівня підготовки студенти мають можливість відкрити нові шляхи суб'єктивної самореалізації в будь-якій формі спільної творчої діяльності. Таким чином, студенти мають реальну практичну школу міжсуб'єктних відносин, і можуть визначити своє педагогічне кредо з проблеми індивідуалізації пізнавальної діяльності учнів вже в стінах вищого навчального закладу, а не після його закінчення.

Проблематика, зміст спецкурсу відтворюють нові педагогічні ідеї й у певній мірі несуть інноваційний потенціал у формах їхньої реалізації. Тому лекції і семінарські заняття мають достатньо умовно-узагальнену характеристику. Залежно від рівня підготовки студентської аудиторії, їх бажання й можливостей вони можуть бути проведені як в традиційній, так і в інноваційній формі (лекція-імпровізація, лекція-конференція, семінар-дискусія і т.д.).

Програма спецкурсу адресована студентам старших курсів тому, що вони володіють базовими педагогічними поняттями, теоріями, закономірностями.

Програма розрахована на 26 годин. Основні теми спецкурсу «Теорія та практика диференційованого навчання» подані у тематичному плані.

Тематичний план

	Зміст	Кількість	
		лекції	семінари
1	Актуальні проблеми реформування загальноосвітньої школи і шляхи їх розв'язання.	2	
2	Інноваційні підходи до організації диференційованого навчання у сучасній школі.	2	
3	Диференційоване навчання та проблеми змісту освіти.	2	
4	Психолого-педагогічні основи індивідуалізації процесу навчання.		2
5	Індивідуалізація навчально-пізнавальної діяльності школярів.		2
6	Сучасні технології диференціації та індивідуалізації навчальної роботи учнів на уроці.		2
7	Психолого-педагогічні основи навчально-пізнавальної діяльності здібних та обдарованих учнів.		2
8	Інноваційні підходи до диференціації та індивідуалізації навчання в навчальних закладах нового типу.	2	
9	Гімназійні класи і гімназії у системі диференційованого навчання.	2	
10	Організація диференційованого навчання у ліцеї.	2	
11	Диференціації та індивідуалізації навчання у приватних школах.	2	
12	Авторські школи у вирішенні проблем диференціації та індивідуалізації навчання.	2	
13	Контроль і оцінювання результатів навчально-пізнавальної діяльності учнів в умовах диференційованого навчання.		2

З кожної теми спецкурсу подані основні теоретичні питання, завдання до самостійного опрацювання джерел, тем рефератів, індивідуально-дослідних робіт, перелік сучасних досліджень з проблеми.

Підготовка та проведення занять всіх видів зі спецкурсу за інноваційними технологіями індивідуалізації навчально-пізнавальної діяльності студентів сприяла формуванню готовності майбутніх учителів до впровадження засобів, форм та методів індивідуалізації у практику сучасної школи.

Стан готовності студентів до розв'язання цієї проблеми у майбутній професійній діяльності було виявлено в процесі презентації педагогічних проектів «Сучасна українська школа», в якій реалізуються інноваційні ідеї диференціації та індивідуалізації навчально-пізнавальної діяльності школярів.

Педагогічний проект – це система дій, необхідних умов, засобів щодо реалізації завдань, які плануються та реалізуються у навчально-виховному процесі.

Для створення проекту необхідно методологічне та теоретичне обґрунтування підходів до визначення умов, засобів, шляхів реалізації поставлених завдань. Системність проекту забезпечує взаємодію та взаємозв'язок педагогічних процесів. При розробці педагогічного проекту важливою є логіка, яка характерна для всієї організації процесу в цілому і кожного з його етапів. Для реалізації задуму проекту визначаються умови вирішення, засобів для досягнення цілей, варіанти управління в процесі реалізації проекту та системи взаємодії учасників проектування. Розробляється тактика дій, складаються плани для вирішення завдань з різних напрямків, визначаються способи оцінки досягнень на різних етапах реалізації проекту.

Таким чином, у процесі розробки та презентації педагогічного проекту «Сучасна українська школа» проявилися в комплексі основні функціональні компоненти готовності майбутніх учителів до індивідуалізації навчально-пізнавальної діяльності школярів.

Проведений аналіз проблеми індивідуалізації навчання, як у наукових джерелах, так і педагогічній практиці, дозволяє констатувати, що індивідуалізація навчання як дидактична категорія розробляється у теоретичному плані досить інтенсивно та відображає загальну тенденцію здійснення переходу до особистісно-орієнтованої освіти.

Широке залучення учнів до управління своєю навчально-пізнавальною діяльністю, на наш погляд, є більш ефективним інноваційним підходом до здійснення справжньої індивідуалізації навчального процесу у загальноосвітній школі. Вирішення цієї проблеми у практиці сучасної школи потребує формування готовності майбутніх учителів у рамках вивчення психолого-педагогічних дисциплін, методики викладання предметів та спецкурсу «Теорія та практика диференціації та індивідуалізації навчання» в навчальному процесі вищої школи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондаренко Т. Н. Пути диференциации и индивидуализации учебно-познавательной деятельности школьников / Т. Н. Бондаренко, Е. А. Карбовская, М. П. Кононенко, Г. И. Чорноморова // Педагогічна Сумщина. – 1996. – № 3. – С. 22–25.
2. Володько В. М. Індивідуалізація та диференціація навчання: понятійно-категорійний аналіз / В. М. Володько // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 4. – С. 9–17.
3. Гончаренко С. І. Український педагогічний словник / С. І. Гончаренко. – К. : Лебідь, 1997. – 376 с.
4. Життєва компетентність особистості : науково-методичний посібник / [За ред. Л. В. Сохань, І. І. Єрмакова, Г. М. Нессен]. − К. : Богдан, 2003. − 520 с.
5. Козлова О. Г. Методика інноваційного пошуку вчителя : навч.-методичний пос. / О. Г. Козлова. − Суми : ВВП "Мрія-1", ЛТД, 1998. − 96 с.
6. Мороз О. Г., Омеляненко В. А. Перші кроки до майстерності / О. Г. Мороз, В. А. Омеляненко. − К. : 1992. − 109 с.
7. Осмоловская И. М. Диференциация процесса обучения в современной школе / И. М. Осмоловская. – М. : Изд-во Московского психолого-социального института. – 2004. – 176 с.
8. Сластенин В. А. Готовность педагога к инновационной деятельности / В. А. Сластенин // Педагогическое образование и наука. − 2006. − № 1. − С. 32−37.
9. Теорія та практика диференційованого навчання : програма спецкурсу / Сост. М. П. Кононенко. – Суми : СумДПУ, 2008. – 24 с .

Глава 15

Н. А. Михайленко

ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

Посередній учитель розповідає, гарний учитель пояснює, чудовий учитель демонструє, а геніальний – надихає
Річард Бах

Геній не з'явиться без талановитих учителів
Г. Александров

Зростання молодого покоління відбувається під впливом загальних тенденцій цивілізаційного розвитку: соціально-економічного становища кожної країни, зміни її правового статусу, характеру життєдіяльності населення тощо. З огляду на це сучасне українське суспільство повинно реально утверджувати і забезпечувати декларовані й узаконені у нашій державі права і свободи молодої людини, створювати ефективні умови для її соціального становлення, розвитку здібностей, реалізації творчого потенціалу особистості як у її власних інтересах, так і в інтересах суспільства в цілому.

Узгоджуючись із динамікою сучасного життя освітня реформа впроваджує гнучку систему навчальних кредитів, надає можливість людині навчатися у власному темпі, відповідно до індивідуальних потреб і можливостей, враховує необхідність оволодіння іноземними мовами та новітніми інформаційними технологіями.

Відомо, що одна з причин швидкого економічного розвитку таких успішних країн, як Японія, Південна Корея, Тайвань, – раціональне використання інтелектуального ресурсу, а саме: особлива увага до обдарованих дітей та до розвитку здібностей молодих людей взагалі. Так, частка людського капіталу у розвинених країнах складає дві третини національного багатства: у США цей показник становить 76%, у Західній Європі – 74%, у Росії – 50%. В Україні цей показник поки що на рівні 20%. Тож головні резерви цивілізаційного прогресу України перебувають саме в площині інтелектуалізації суспільства, важливими чинниками якого є освіта і наука.

Найголовніше завдання вищої школи – навчити молоду людину вчитися, тобто надавати людині не лише потрібні в сучасному світі знання та навички, необхідні для успішної професійної діяльності, але й навчити її швидко адаптуватися до нових умов у майбутньому, активно, творчо підходити до вирішення проблем як професійного, так і особистісного характеру**.** Лише творчий учитель може навчити дитину творчо підходити до пізнання світу у всіх його проявах. У зв’язку з цим на перший план у контексті підготовки майбутніх учителів виходить питання розвитку творчої особистості, від чого залежить не тільки успішне оволодіння учнями навчальною, а в подальшому і професійною діяльністю, але й формування духовних цінностей людини, реалізація її прагнень та сподівань.

Актуальність розв’язання проблеми формування творчої особистості визначається гуманізацією та демократизацією суспільства, динамізмом сучасного світу, орієнтацією на національне відродження, адже, як зазначає В. Огнев’юк, «українська ментальність характеризується домінантою емоційно-духовної сфери над раціональною» [12, 137]. Тому в основу створення творчого навчально-виховного середовища будь-якого навчального закладу має бути покладена орієнтація на духовні цінності, що знаходяться у рівновазі з пошуком раціональних способів буття, інтелектуальним, фізичним, соціальним розвитком людини. Високий

рівень сформованості особистості є підґрунтям для її ідентифікації, що виявляється в активності, спрямованій на самопізнання, рефлексію, самовдосконалення та творчу самореалізацію.

У науково-педагогічній літературі висвітлюються різні аспекти проблеми розвитку особистості. Існують кілька підходів і до визначення самого поняття особистості, серед яких виділяють такі:

– розуміння особистості як унікальної системи «особистісних смислів»: мотивів і потягів;

– розуміння особистості як суб'єкта діяльності – системи планів, ставлень, спрямованості, цінностей;

– розуміння особистості як системи рис, відносно стійких характеристик індивідуальності, які вона проявляє ззовні [21, 109].

У науковій літературі виявлено різноманітні погляди і на структуру особистості. Але дослідники пов'язують особистість із набуттям соціального досвіду в процесі діяльності.

С. Сисоєва розкриває творчу особистість як таку, що характеризується наявністю у неї «здібностей, мотивів, знань і умінь, завдяки яким створюється продукт, який відрізняється новизною, оригінальністю» [21, 16].

Згідно з думкою С. Степанова цілісна творча особистість має творчий потенціал – «психоенергетичну напругу, яка виникає між прагненнями, можливостями та реальним життям людини» [12, 176]. Він реалізується у творчих зусиллях особистості, у розвитку її здібностей, що спрямовані на досягнення раніше недосяжного, на відкриття, пізнання світу та самого себе як його маленької частини.

В. Моляко виділяє творчий потенціал особистості як інтегральну структуру, до складу якої входять: якості мислення (здібність до здивування при зіткненні з новим, незвичним, здібність повністю орієнтуватися в проблемі, оригінальність, дивергентність мислення, здібність до швидкого набуття знань; відкритість новому досвіду, здібність легко долати розумові кордони, поступатися, відмовлятися від своїх теорій; здібність відкидати несуттєве та другорядне, здібність до створення складних структур, синтезу; аналізу, диференціації, комбінування), властивості особистості (прагнення до розвитку, духовного зростання, ентузіазм, внутрішня зрілість, скептицизм, сміливість, впевненість в умовах невизначеності, терпимість до незрозумілого, двозначного, спонтанна

гнучкість, адаптивна гнучкість) та особливості потребно-мотиваційної сфери (здатність до самовираження, бажання залишатися надовго на самоті, здібність до важкої, наполегливої праці) [9, 52]. Цей перелік рис творчої особистості відображає сутність творчого потенціалу і складових, необхідних для ефективної творчої діяльності.

Творчі можливості особистості, як вважає С. Сисоєва, «виступають детермінантою її творчого потенціалу, це відносно самостійна, динамічна структура творчих якостей особистості, яка пов'язана з її інтелектом, формується, розвивається і проявляється в творчій діяльності, обумовлена умовами розвитку особистості і яка забезпечує розвиваючу взаємодію з оточуючою дійсністю, її спрямоване перетворення» [21, 119].

Розглядаючи структуру здібностей творчої особистості, О. Лук поділяє їх на три групи: здібності, пов'язані з мотивацією (інтереси, нахили); здібності, пов'язані з темпераментом (емоційність); розумові здібності. Автор виділяє такі компоненти творчої особистості: глибина проникнення в проблему під час пошуку рішення, здібність до згортання розумових операцій; здібність до перенесення досвіду, цілісність сприймання, наближення понять, готовність пам'яті, гнучкість мислення, здібність до оціночних дій, здібність до «зчеплення» та «антизчеплення», легкість генерування ідей, здібність до передбачення, швидкість мовлення, здібність до опрацювання деталей. О. Лук вважає, що ці складові творчої обдарованості, по суті, не відрізняються від звичайних розумових здібностей. І лише ступінь вираженості та варіації їх поєднання дозволяють визнавати особистість як творчу [6].

В. Андрєєв визначає творчу особистість через стійку спрямованість на творчість, високий рівень мотиваційно-творчої активності, що поєднана з високим рівнем творчих здібностей. Це дозволяє особистості досягти соціально та особистісно вагомих результатів у певних видах діяльності [21].

З вищенаведеного випливає, що творча особистість характеризується творчими якостями, які детермінують сукупність її творчих можливостей та проявляються у творчій діяльності.

Багато науковців розглядають творчість як певну форму людської активності (Г. Батищев, В. Дружинін., Я. Пономарьов, В. Шадріков та інші). Зокрема Я. Пономарьов уважає, що потенційна відповідність мети діяльності її результату є головною ознакою діяльності як форми активності

людини, а творчість характеризується появою «побічного продукту» та неузгодженістю мети та результату [15].

Інший погляд на творчість має Д. Богоявленська. На її думку, у виході за межі завдання, у здібності до продовження пізнання за рамками вимог заданої ситуації, у саморусі діяльності, тобто в ситуативно не стимульованій продуктивній діяльності, полягає таємниця найвищих форм творчості, здібність бачити «непередбачуване» [1, 102].

У «Педагогічному словнику» за редакцією М. Ярмаченка творчість визначається як діяльність, що породжує щось якісно нове, що відрізняється неповторністю, оригінальністю і суспільно-історичною унікальністю [14, 442].

В. Роменець переконаний, що «творчість – це прояснення і душевне очищення, катарсис…Творчість людини – від підліткового віку до шедеврів зрілого генія – це вияв духовних можливостей особистості, демонстрація безмежних людських якостей» [16, 6]. Дослідник уважав надто відносною ознаку новизни як ознаку творчості, адже новизна може мати і формальний характер. Важливим, на нашу думку, є те, що автор представляв творчість і пізнання як єдиний процес: «Творча праця завжди є водночас і навчанням, а навчання за своєю природою є творчістю» [16, 69].

Значний науковий інтерес представляє розуміння В. Моляко поняття творчості як діяльності, яка сприяє створенню, відкриттю чого-небудь раніше для суб’єкта невідомого. Тобто, результатом творчої діяльності є не ті знання, які передаються та засвоюються, а власні відкриття цих знань суб’єктом. Ці знання не просто засіб пізнання: вони ростуть, трансформуються, змінюються разом з людиною, набуваючи статусу особистісного та життєвого досвіду [9].

Багато творчих особистостей, відомі мислителі, вчені, розкриваючи методи своєї творчої роботи, акцентували увагу на ролі несвідомої роботи. «Відносно умов несвідомої роботи, – зазначав математик А. Пуанкаре, – слід зауважити, що вона неможлива, а в деяких випадках неплідна, якщо їй не передував і за нею не наставав період свідомої роботи. Ці раптові натхнення ніколи не можна викликати навмисне… Вони приходять після кількох днів вольових зусиль, які здавались абсолютно безплідними…» [16, 1].

На думку дослідників, в основі творчої діяльності лежить творча активність особистості – продуктивна пошуково-перетворююча діяльність як спонтанного характеру, так і стимульована ззовні.

У даному контексті важливими є дослідження з проблем активності особистості. Так, наприклад, О. Савченко розглядає її як діяльне ставлення людини до сприймання, пізнання і перетворення світу; що виявляється через запитання, прагнення мислити у процесі сприймання, відтворення, розуміння, творчого застосування, визначає як пізнавальну активність [18, 347].

Т. Волобуєва трактує творчу активність як мобілізацію інтелектуальних, моральних, вольових і фізичних сил учня на виконання нових, невідомих йому раніше завдань. Вона виділяє такі аспекти творчої активності учнів: обсяг роботи, яку виконує учень, оперативність виконання, інтенсивність виконання, ступінь і характер ускладнень при виконанні завдань, задоволеність результатами, мотиви виконання, вольові зусилля, виразність прагнення до подолання труднощів, виразність прагнення до продовження діяльності, тривалість утримання цілі, кількість додаткових спроб, різноманітність прийомів, розробка «свого» методу виконання завдання [2, 7].

Окремо слід виділити точку зору Д. Богоявленської, яка розглядає інтелектуальну активність як одиницю аналізу творчості, інтегральну властивість особистості, яка забезпечує здатність до ситуативно нестимульованої ззовні продуктивної діяльності, вихід за межі заданої ситуації. Основними її компонентами є інтелектуальні (загальні розумові здібності) та неінтелектуальні (перш за все мотиваційні) фактори розумової діяльності [1, 107].

Д. Богоявленська виділяє три рівні інтелектуальної активності:

– стимульно-продуктивний або пасивний – продуктивна діяльність визначається дією якого-небудь зовнішнього стимулу. Цей рівень відповідає сучасному поняттю «загальна обдарованість»;

– евристичний – діяльність носить творчий характер, не стимулюється ні зовнішніми факторами, ні суб'єктивною оцінкою незадоволеності результатами діяльності. Маючи достатньо надійний спосіб рішення, людина продовжує аналізувати склад, структуру своєї діяльності, співставляє між собою окремі задачі, що приводить її до відкриття нових, оригінальних способів розв'язання. Кожна нова знайдена закономірність оцінюється та переживається евристом як відкриття, творча знахідка. В той же час вона оцінюється тільки як новий, «свій» спосіб, який дозволить йому вирішити поставлені перед ним задачі;

– креативний – знайдена емпірична закономірність стає для людини не евристикою, формальним прийомом, а самостійною проблемою. На цьому рівні виникає феномен пізнавального цілепокладання, тобто творча дія призводить до породження нової цілі, втрачаючи форму відповіді. Таким чином, творчість починається там, де перестає бути тільки відповіддю, тільки рішенням раніше поставленої задачі. При цьому воно залишається і рішенням, і відповіддю, але разом з тим, у ньому є ще щось більше – вихід у новий простір, на нову проблему [1, 129].

Зазначимо, що у навчальному процесі здійснюється систематичне і послідовне формування особистісних утворень, які стають підґрунтям для активної позиції у навчальній та самоосвітній діяльності майбутніх учителів. Пізнавальна активність проявляється у ставленні студентів до діяльності: уважність, ініціативність, співучасть у загальному процесі, швидке реагування на зміну обставин діяльності тощо. Пізнавальну активність можна розглядати як підготовчий етап самостійності. З цього випливає намагання студентів використовувати у навчальній діяльності знання та уміння, набуті поза межами навчального процесу, а оскільки самоосвіта та сучасні інформаційні технології відкривають нові можливості для студентів.

Крім того зазначимо, що активність і самостійність особистості проявляється і в психологічному аспекті її діяльності: зосередженості, інтересу до діяльності, емоційній напруженості. П. Симонов у своїй монографії «Емоційний мозок» підкреслює, що «помірне емоційне напруження здатне підвищити ефективність діяльності, зменшити кількість допущених суб’єктом помилок. Позитивний вплив емоцій виступає особливо чітко у випадку, коли ці емоції виникають у зв’язку з самою діяльністю, на базі потреб, що мотивують діяльність суб’єкта» [20, 82]. Але для того, щоб потреба пізнання постійно знаходилась в активному стані, стала одним із провідних мотивів діяльності старшокласника, закріпилася рисою його характеру, необхідно прикладати певні зусилля. У порадах своєму сину В. Сухомлинський писав: «умій створювати собі внутрішні стимули. Багато що у розумовій праці не настільки цікаве, щоб виконувати з великим бажанням. Часто єдиним рушійним стимулом є лише *треба*. Починай розумову працю саме з цього. Умій зосереджуватися на тонкощах питання настільки, щоб *треба* поступово перетворити на *хочу*. Найбільш цікаве завжди залишай на кінець роботи» [22].

Зрозуміло, що в навчальній діяльності, як і в будь-якій іншій, мають місце і репродуктивний, і творчий компоненти, але у різних пропорціях. Адже мислення людини (як процес) – це не тільки розв'язання готових завдань, але, перш за все, їх створення. С. Рубінштейн підкреслював: «З почуття чи усвідомлення незрозумілості, у результаті якого перед дитиною постають питання, розкриваються протиріччя і виникають «проблеми», починається активна розумова діяльність...» [17]. Відомо, що у різних людей різний поріг новизни, і чим він нижчий, тим чутливіша людина до проблем. Чутливість дитини до проблеми є її індивідуальною психологічною характеристикою, лежить в основі творчого мислення і визначає можливості розвитку її творчих здібностей. Недаремно ще мислителі античності наголошували, що побачити проблему і сформулювати її у питанні іноді буває важче, ніж розв'язати її.

Творчий характер педагогічної діяльності зумовлений її гуманістичною природою, що спонукає вчителя до постійного пошуку і розв'язання складних педагогічних задач. Тому творчий потенціал педагога залежить від розвитку його здібності до педагогічної творчості.

Виділяють декілька рівнів педагогічної творчості:

– репродуктивний рівень характеризується відтворенням готових рекомендацій;

– рівень оптимізації – умілий вибір і доцільне поєднання відомих методів та форм навчання;

– евристичний рівень розкривається через пошук нового, збагачення відомого своїми власними педагогічними знахідками;

– дослідницький рівень, коли педагог сам конструює педагогічний процес, реалізовує свої ідеї, створює свої способи педагогічної діяльності, які відповідають його творчій індивідуальності [13].

Творчий пошук є однією з умов ефективності будь-якої професійної діяльності, але саме для педагогічної професії він є нормою, адже складний, неоднозначний характер педагогічної діяльності зумовлений орієнтацією на особистість, яка розвивається, та віддаленістю, а іноді і непередбачуваністю результатів.

«Учитель, – як справедливо стверджує В. Роменець, – який не розуміє свого головного завдання – навчити учня самостійно бачити проблеми, а потім – розв'язувати їх, буде вчителем поганим. Він буде мати

не справжнього учня, а лише адепта. Послідовника, в кращому разі – розв'язувача проблем. Учителеві буде імпонувати, що його концепцію переказують його адепти. Проте переказ не є творчістю. Поставити учня віч-на-віч з природою фактів, дати йому можливість пережити первісну красу фактів – ось що головне у взаємодії «учитель – учень». Так починається самостійний крок учня до власної творчої оригінальності» [16].

Звичайно, неможливо навчити творчості, але можливо створити умови для формування творчої особистості, для активізації пізнавального інтересу студентів, введення елементів дослідження у пізнавальну діяльність, творчих пошукових завдань, розширення міжпредметних зв'язків, зміцнення бажання досягати успіху, прагнення до самовираження.

Однією з умов формування творчої особистості майбутнього вчителя є інноваційна діяльність, яку ми розглядаємо як цілеспрямовану педагогічну діяльність, зорієнтовану на зміну та розвиток навчально-виховного процесу з метою досягнення вищих результатів, яка ґрунтується на оригінальних методиках розвитку різноманітних форм мислення, творчих здібностей, високих соціально-адаптаційних можливостей особистості.

Щоб сприяти розвитку творчої особистості, ця діяльність повинна задовольняти певні вимоги, а саме:

– стимулювати активність, самостійність;

– не тільки додавати нові знання, а й озброювати новими способами вирішення задач;

– забезпечувати творчу атмосферу.

Весь процес навчальної діяльності студентів має будуватися не тільки на пізнанні навколишнього світу та засвоєнні законів природи, але й на усвідомленні себе як особистості, на розумінні своїх власних механізмів розвитку і творчості, на підкріпленні у кожного з них позитивної мотивації як рушійної сили при досягненні успіху в будь-якій діяльності. Тому наступною важливою умовою розвитку творчої, вільної, активної, відповідальної, оптимістичної особистості, яка здатна до реалізації свого безмежного творчого потенціалу, є оволодіння позитивним мисленням. На думку В. Калошина, «позитивне мислення характерне тим, що людина свідомо контролює свої думки і не дозволяє укорінюватися негативним думкам, емоціям (запобігає конкретними діями виникненню негативних емоцій).

При цьому вірить у себе, вірить у кінцевий успіх, залишається за будь-яких обставин оптимістом. Воно характерне, як правило, для позитивної Я-концепції особистості і, певною мірою, є звичкою» [5, 45]. У цьому контексті вивчення педагогічних дисциплін та педагогічна діяльність взагалі набуває особливого значення, адже творити щасливе життя своєї нації може лише щаслива людина, яка вірить у власні сили і вміє радіти життю.

Виходячи з того, що основним видом діяльності студентів є навчання, наступною умовою формування творчої особистості є індивідуалізація навчального процесу у вищій школі. У цьому випадку на перший план виходить мотивація особистості, що тісно зв'язана з почуттям задоволення, отриманого як від самого процесу виконання дій, так і від результату діяльності. Для того, щоб студент по-справжньому включився в роботу, потрібно, щоб завдання, які ставляться перед ним у процесі навчальної діяльності, були зрозумілими та значимими для студента і знайшли відгук і опору в його переживаннях.

Педагог має створити оптимальні умови для розкриття можливостей творчої особистості студента, зокрема шляхом довірливих стосунків між самими студентами та викладачем, що мобілізує їх творчий потенціал, формує впевненість у своїх силах і, таким чином, зумовить процес творчого засвоєння матеріалу, викличе стійкий інтерес до вивчення предметів педагогічного циклу. Успіх і результативність одержаних студентами знань значною мірою залежить від уміння викладача створити мотиваційний настрій, атмосферу співпраці, взаєморозуміння, враховуючи їхні побажання та сподівання.

Використовуючи індивідуальний підхід до студентів у ході навчальної діяльності, викладач має більше можливостей враховувати їх індивідуальні особливості, що сприятиме ефективному підбору та використанню таких методів, засобів і прийомів навчальної діяльності, які забезпечили б високий рівень засвоєння навчального матеріалу та розвиток студента як особистості.

Одним із шляхів створення умов для формування творчих здібностей особистості є використання дослідницького методу навчання.

Багато вітчизняних та зарубіжних педагогів (В. Мадзігон, М. Махмутов, В. Паламарчук, О. Пєхота, О. Поддьяков, О. Савченко) відмічали, що дослідницький метод дозволяє розширити поле

діяльності в роботі над навчальною проблемою і забезпечує формування в учнів дослідницьких умінь і навичок, здібностей творчо підходити до вирішення проблеми.

У «Енциклопедії освітніх технологій» Г. Селевко стратегія «дослідницького навчання» розглядається автором як один з варіантів якісної освіти для обдарованих дітей. Головна особливість даного підходу – активізація навчання з наданням йому дослідницького, творчого характеру, щоб передати студенту ініціативу в організації свого розвитку [19, 718].

Г. Пустовіт визначає дослідницьку діяльність як таку, що безпосередньо пов’язана з вирішенням творчого, дослідницького завдання, що не має наперед відомого результату та передбачає етапи, характерні для наукового дослідження [3, 236].

У роботі О. Марченко дослідницькою називається навчальна діяльність учнів, яка заснована на принципах наукового пізнання, самою структурою і змістовою спрямованістю орієнтована на розвиток творчого, самостійного мислення, що відзначається гнучкістю, послідовністю, критичністю, логічною довершеністю і відповідністю нормам мовленнєвого вираження, а також сформованою системою духовних цінностей особистості і стійкою пізнавальною потребою [8, 49].

Науковці та педагоги-практики підкреслюють, що основні етапи організації та проведення дослідницької діяльності студентів побудовані на основі методології наукового дослідження та передбачають такі етапи: визначення проблеми, ознайомлення з літературними джерелами та їх опрацювання, формулювання гіпотези дослідження, проведення дослідження, аналіз його результатів та формулювання висновків, конкретна суспільно корисна, масова чи природоохоронна робота студентів за результатами здійсненого дослідження.

Головними завданнями дослідницької діяльності є:

– формування наукового світогляду, оволодіння методологією та методами наукового дослідження;

– постійне збагачення та удосконалення своїх знань;

– розвиток творчих здібностей;

– розвиток інтелектуальної активності, здатності застосовувати теоретичні знання у практичній діяльності.

Організаційними формами дослідницької діяльності можуть бути написання рефератів, проведення експериментів, спостережень, розв'язання дослідницьких задач, виконання проектів, екскурсій, вивчення архівних та біографічних матеріалів, конструювання та моделювання, участь у науково-практичних конференціях та інше.

В основі успішного навчального процесу лежить творча взаємодія педагога зі студентами. Одним із шляхів реалізації цього положення є надання окремих функцій управління навчанням самим студентам у ході проектної діяльності, яка включає в себе сукупність дослідницьких, пошукових, проблемних методів, творчих у самій своїй суті.

Дослідження методу проектів здійснювали П. Архангельський, К. Баханов, Г. Ващенко, В. Вербицькй, В. Гузєєв, Л. Даниленко, І. Єрмаков, О. Пєхота, Є. Полат, С. Сисоєва та інші. В умовах реалізації особистісно орієнтованого та діяльнісного підходу в освіті метод проектів в основному розглядається як педагогічна технологія.

Сутність технології розкривається у стимулюванні інтересу майбутніх учителів до певних проблем, вирішення яких можливе за умови володіння деякою сумою знань і через проектну діяльність творче застосування цих знань. Результатом такої діяльності має бути певний інтелектуальний продукт: якщо проблема теоретична, то конкретне її вирішення, якщо проблема практична, то конкретний результат, який можна впроваджувати у життя. «Проектна діяльність набуває особистісної значущості, оскільки в процесі оволодіння нею проявляються вміння враховувати і долати перешкоди для досягнення цілей проекту, формується стійка підпорядкованість мотивів, при цьому активна самодіяльність у навчальному процесі сприяє творчому та соціальному становленню особистості. Ступінь задоволення, отриманого при досягненні поставленої мети, впливає на поведінку людини у схожих ситуаціях у майбутньому! [11, 12].

У рамках нашого дослідження зупинимось на типології проектів, запропонованій Є. Полат.

1. Домінуюча в проекті діяльність: дослідницька, пошукова, творча, рольова, прикладна, ознайомлювально-орієнтована та інші.
2. Предметно-змістова сфера: монопроект, міжпредметний проект.
3. Характер координації проекту: безпосередній, прихований.
4. Характер контактів (серед учнів одного гуртка, навчального закладу, міста, селища, області, країни, різних держав).

5. Кількість учасників проекту (особистісні, парні, групові).

6. Тривалість виконання проекту (короткотривалі, середньої тривалості, довготривалі) [11, 71].

Структура проекту залежить від його типу та змісту. Як зазначає І. Єрмаков, використання методу проектів дозволяє формувати і розвивати специфічні навички проектування:

– виявлення проблемного поля та формулювання головної проблеми та завдань, які з неї випливають;

– цілепокладання та проектування діяльності;

– вільної орієнтації в інформаційному полі;

– практичного творчого застосування знань, умінь та навичок у нестандартних ситуаціях;

– проведення дослідження;

– вибору, освоєння, використання необхідної технології створення продукту проектування та його презентації;

– самоаналізу та рефлексії [3, 718].

Проектування виступає як творча діяльність, оскільки завжди пов’язане зі створенням об’єктивно чи суб’єктивно нового продукту. У ході реалізації проекту студент максимально розкриває і розвиває свої здібності творчо мислити, адже він самостійно формулює проблему у вигляді мети та завдання, застосовуючи вміння бачити її під новим кутом зору, активізує пошук шляхів її розв’язання, прагнучи відмовитись від шаблону та розгледіти у проблемі більше сторін та зв’язків, творчо підходить до створення конкретного кінцевого результату та його публічної демонстрації. Враховуючи, що така інтелектуальна діяльність підкріплена особистою зацікавленістю студента, результатом є задоволення актуальної для нього потреби у самопізнанні та саморозвитку, розв’язання суперечностей між операційно-технічними можливостями особистості та новими потребами і мотивами діяльності. Виступаючи доповідачем, опонентом, рецензентом колеги, студент стає партнером викладача. Це підвищує його пізнавальну активність, зацікавленість предметом, сприяє виробленню навичок творчого співробітництва. «Проект як шлях пізнання в дії, – підкреслює О. Мариновська, – за своєю суттю є творчою діяльністю, яка проблемна за формою відкриття нових знань, практична – за сферою їх застосування, інтелектуально насичена – за змістом, суб’єктно смислова – за вектором мисленнєвої діяльності» [7, 68].

Ще однією умовою формування творчої особистості у процесі навчання є використання інтерактивних методів навчально-виховної діяльності.

Дослідження Л. Зарецької, В. Лозової, М. Сметанського, Н. Суворової, Г. Троцко, П. Шевчука та інших доводять, що інтерактивні методи принципово змінюють схему комунікації в навчальному процесі. Вони орієнтовані на реалізацію пізнавальних інтересів і потреб особистості, тому особлива увага приділяється організації процесу ефективної комунікації, в якій учасники процесу взаємодії більш мобільні, більш відкриті й активні. Основою інтеракції є принцип багатосторонньої комунікації, що характеризується відсутністю полярності і мінімальною сконцентрованістю на точці зору вчителя.

Далі дамо характеристику основним методам, що використовуються у процесі інтерактивного навчання.

Дискусія є інтерактивним методом, який використовують найчастіше, іноді не обдумуючи, як просте завершення лекції або вільний обмін думками. З'ясуємо мету застосування дискусії як форми занять.

Дискусія дозволяє не лише краще запам'ятати матеріал, але й наблизити його більше до себе. Задаючи запитання, дискутант має його сформулювати, «вдягнути» у власну лексику, глибше проникаючи цим самим у процес мислення партнера чи викладача. Теж саме «привласнення» проблематики виступає тоді, коли дискутант протестує або скорочує висловлювання мовця – у будь-якому випадку перестає бути пасивним, по-своєму переробляє новий матеріал. З'являється можливість підтвердження свого розуміння, коригування, а це вже робота на власному матеріалі, а не зовнішньому. Хороша дискусія перетворює пасивно отриману інформацію на дію, після чого настає найефективніший спосіб отримання знань.

З хорошої дискусії отримує користь не лише окрема особа, але й уся навчальна група. Процес мислення стає спільним. Завдяки дискусії дізнаємося не лише те, що хотів сказати викладач, але й те, як ми сприйняли його слова і які є відмінності в диспутантів у сприйнятті та перетворенні нової інформації [4].

Мозкова атака є методом розв'язання конкретної проблеми через висловлювання учасниками ідей та пропозицій щодо її вирішення.

Підставою є використання величезної сили взаємних асоціацій поміж учасниками. Більшість ідей генерується завдяки уяві окремих учасників, а також завдяки виникненню асоціацій у їх решти [4].

«Снігова куля» – це метод колективного пошуку спільного рішення або спільного погляду на певний об'єкт. Метод придатний для колективного створення дефініції (визначення), яка буде легко зрозумілою та прийнятою всіма учасниками навчального процесу, оскільки всі беруть участь у її створенні, мають можливість подати власне бачення об'єкту. Кожен учасник вносить у формулювання власний неповторний досвід, який є важливим і потрібним цілій групі. Метод дозволяє першій, ще мало відшліфованій думці (знанню, погляду, потребі) кожного учасника, дати назву, записати, запам'ятати, переконати всю групу в тому, що ґрунтовне обговорення кожного окремого досвіду дасть змогу сформувати найповнішу концепцію багатого різностороннього образу, отримання рішення, яке б задовольняло всіх. Назва методу добре відображає як його суть (у кінцевому результаті роботи групи в сніговій кулі закладений досвід кожного учасника), так і виконання (окремі ідеї та інтуїція з'єднуються в єдине ціле, як сніг у малі грудки, а ті у свою чергу – у велику кулю). Важливим є те, що кінцевий результат нікому не нав'язаний силою або через умовляння, а є справді узгоджений шляхом спільного обговорення [4].

Килимок ідей як один із методів розв'язування проблем дозволяє перейти від аналізу причин того чи іншого явища, через процес пошуку можливих розв'язків аж до особистих заяв/зобов'язань учасників стосовно кроків, які вони зроблять у напрямку розв'язання проблеми. Метод вчить учасників аналізувати ситуацію та причини негативних явищ, творчому пошуку та оцінюванню дій, котрі будуть служити розв'язанню проблеми, нарешті приводить до прийняття рішення стосовно особистого зацікавлення й участі в розв'язанні проблеми [4].

Усі вищезазначені методи, на нашу думку, дозволяють розв'язати основні завдання розвитку творчої особистості майбутнього вчителя у вищій школі, а саме:

– використовувати у навчанні міждисциплінарний підхід (педагогіка, психологія, етика, філософія, соціологія, предмети спеціалізації) на основі інтеграції тем і проблем, що відносяться до різних сфер життєдіяльності людини, розширення та поглиблення знань, розвитку здібностей творчої особистості при пошуку рішень на межі різних галузей;

– передбачати розв’язання завдань відкритого типу, які дозволяють сформувати вміння вирішувати проблемні ситуації, формувати навички та методи дослідницької діяльності;

– всебічно стимулювати та заохочувати самостійність у навчанні та вибір у пошуку оригінальних рішень;

– забезпечити гнучкість та варіативність навчального процесу з точки зору змісту, форм та методів пізнавальної діяльності з урахуванням характеру сучасних змін у суспільстві;

– передбачати формування вмінь вільного використання різноманітних джерел та способів отримання інформації;

– забезпечити збагачення інтелектуально-освітнього середовища за рахунок використання у навчальній діяльності методу проектів, дослідницьких та інтерактивних методів, створення умов для саморозвитку та самопізнання студента.

Таким чином, педагогічний процес, побудований на основі інноваційної педагогічної діяльності, має за мету не передачу знань підростаючому поколінню, а розвиток і саморозвиток творчої особистості. Це проявляється у здібності індивіда займати активну життєву позицію, у відповідальності за прийняття самостійних рішень, свободі, рефлексії, саморегуляції, креативності. У ході такого навчання студент виступає як активна особистість, що має сформовану систему поглядів і активно пізнає навколишній світ. Відповідно, студент має право на власні переконання та право на вибір: від способу розв’язання задачі до сфери професійної діяльності, і важливим моментом із цих позицій є формування досвіду здійснення особистістю виборів різних за своєю значущістю. Реалізувати право та можливість вибору надається студентам під час підготовки до семінарських та індивідуальних занять, виконання індивідуальних навчально-дослідницьких завдань, підготовки проектів та презентацій.

Для сприяння розвитку творчої особистості майбутнього вчителя доцільно використовувати комплекс навчально-виховних заходів, побудованих на основі інноваційної педагогічної діяльності, здійснюючи їх протягом усього періоду навчання у ВНЗ.

Наприклад, у рамках вивчення предмету «Вступ до педагогічної професії» ми пропонували студентам роботу над творчим проектом під назвою «Яким я бачу себе через 5 років?». Метою даного проекту була

побудова життєвої стратегії особистості, яка виконує вже нову соціальну роль, рефлексія, розвиток творчої уяви та критичного мислення. Студенти намагались віднайти ідеальну формулу професійного та особистісного становлення, самовдосконалення та саморозвитку.

Реалізація завдань по формуванню творчої особистості здійснювалась і при вивченні на фізико-математичному факультеті дисципліни «Педагогіка». Проілюструємо це на прикладі вивчення теми «Екологічне виховання».

Розглядаючи питання семінарського заняття, студенти в ході дискусії з проблеми вибору шляхів та засобів екологічного виховання доходили висновку, що проблема екологічного змісту актуальна вже в дошкільному віці. Поставало питання: яким чином майбутнім вчителям фізики та математики ефективно використовувати потенціал своїх предметів для здійснення екологічного виховання? Ми пропонували студентам роботу в мікрогрупах для відповіді на це питання. Зазвичай, серед запропонованих варіантів зустрічались наступні:

– скласти та розв’язати фізичну/математичну задачу з екологічним змістом;

– організувати інтелектуальні розваги (ігри, головоломки, кросворди) з екологічним змістом;

– провести інтегрований урок: математика + фізика + екологія + (економіка + географія + біологія);

У ході вирішення даного завдання студенти розкривали багатогранність навколишнього світу, його суперечливість та закономірності розвитку, вчились співпрацювати в групах, розвивали дивергентне мислення, усвідомлювали необхідність творчих пошуків у майбутній роботі.

Вивчаючи дисципліну «Методика соціальної виховної роботи», студенти також включались у творчі пошуки. Майбутні вчителі самостійно визначали коло соціально гострих питань сучасної молоді та розробляли проекти за обраною темою. У 2009 – 2010 навчальному році студенти фізико-математичного факультету підготували цікавий, творчий доробок, який був представлений плакатами, мультиплікаційними та науково-популярними фільмами власного виробництва, рекламними роликами, презентаціями, буклетами за такими напрямками:

– соціальне сирітство;

– чому необхідно знати більше про ВІЛ-інфекції та СНІД?;

– торгівля людьми – сучасна форма рабства;

– про це мовчати – злочин (проблеми наркоманії);

– безпечний секс – твоє щасливе майбутнє;

– небажана вагітність та аборти;

– здоровий спосіб життя (проблеми харчування: булемія, анорексія).

У ході такої проектної діяльності студенти, усвідомлюючи свої інтереси та пізнавальні потреби, реалізуючи свій творчий потенціал, спробували себе в нових ролях: виступали дослідниками соціальних проблем, керівниками груп технічного забезпечення, розробляли альтернативні життєві стратегії для підростаючого покоління.

Таким чином, впровадження інноваційної діяльності у ВНЗ у рамках викладання педагогічних дисциплін передбачає використання особистісно орієнтованих методів навчання, сприяє покращенню мікроклімату в освітньому середовищі, формує нові партнерські відносини між суб'єктами навчально-виховного процесу. Осмислення проблеми формування творчої особистості студента передбачає виділення нами певних умов, які забезпечать ефективність використання інновацій, а саме: індивідуалізація навчального процесу у вищій школі, розвиток у студентів позитивного мислення, використання дослідницького методу навчання та проектної технології, застосування інтерактивних методів навчально-виховної діяльності. Це сприятиме активному формуванню творчої особистості майбутнього педагога, який здатен приймати нестандартні рішення, проектувати цілі навчання та прогнозувати шляхи особистісного становлення дитини, прийняти та підтримати творчу особистість вихованця.

ЛІТЕРАТУРА

1. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей / Диана Борисовна Богоявленская. – М. : Академия, 2002. – 320 с.

2. Волобуєва Т. Б. Розвиток творчої компетентності школярів / Тетяна Борисівна Волобуєва – Х. : Вид. група Основа, 2005. – 112 с.

3. Енциклопедія освіти / [Акад. пед. наук України / В. Г. Кремень]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

4. Інтерактивні методи навчання : навч. посібник / за заг. ред. П. Шевчука і П. Фенриха. – Щецін : Вид-во WSAP, 2005. – 170 с.

5. Калошин В. Позитивне мислення – важливий фактор забезпечення життєтворчості особистості / В. Калошин // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2005. – № 4. – С. 45.

6. Лук А. Н. Психология творчества / Александр Наумович Лук. – М. : Наука, 1978. – 128 с.

7. Мариновська О. Метод проектів в історико-педагогічній ретроспективі та особливості його використання в сучасній освітній практиці / Оксана Мариновська // Джерела. – 2006. – № 1–2. – С. 51–70.

8. Марченко О. В. Формування культури мислення старшокласників засобами дослідницької діяльності : дис. … канд. пед. наук : 13.00.09 / Марченко Олена Вікторівна. – К., 2007. – 226 с.

9. Моляко В. А. Психологические проблемы творческой одаренности / Валентин Алексеевич Моляко. – К. : Знание Украины, 1995. – 52 с.

10. Никитина Н. Н. Введение в педагогическую деятельность : Теория и практика : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н. Н. Никитина, Н. В. Кислинская. – М. : Издательский центр Академия, 2007. – 224 с.

11. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров. – М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 272 с.

12. Огнев'юк В. О. Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку / Віктор Олександрович Огнев'юк. – К. : Знання України, 2003. – 450 с.

13. Педагогічна творчість : методологія, теорія, технології : монографія / [В. Андрущенко, С. Сисоєва, Н. Гузій та ін.] / за ред. С. Сисоєвої – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2005. – 183 с.

14. Педагогічний словник / за ред. дійсного члена АПН України М. Д. Ярмаченка. – К. : Педагогічна думка, 2001. – 514 с.

15. Пономарев Я. А. Психология творчества // Тенденции развития психологической науки. – М. : Наука, 1988. – С. 21–25.

16. Роменець В. А. Психологія творчості / Володимир Андрійович Роменець. – К. : Либідь, 2001. – 288 с.

17. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии : в 2-х т. / С. Л. Рубинштейн. – М., 1989. – Т. 1.– С. 408.

18. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи : підручник для студентів педагогічних факультетів / Олександра Яківна Савченко. – К. : Генеза, 2002. – 368 с.

19. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. / Г. К. Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2006. – Т. 1. – 816 с.

20. Симонов П. В. Эмоциональный мозг / Павел Васильевич Симонов. – М. : Наука, 1981. – 216 с. – С. 82.

21. Сисоєва С. О. Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня / Світлана Олександрівна Сисоєва . – К. : Поліграфкнига, 1996. – 406 с.

22. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям / Василий Александрович Сухомлинский. – К. : Радянська школа, 1973. – 244 с.

Глава 16

О. В. Зосименко, к.пед.н., доцент

ПРОЕКТНА ДІЯЛЬНІСТЬ У СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ ВЧИТЕЛІВ

Вирішальну роль у розбудові національної системи освіти відіграє вчитель. Саме через діяльність педагога реалізується державна політика, спрямована на зміцнення інтелектуального і духовного потенціалу нації, розвиток вітчизняної науки і техніки, збереження і примноження культурної спадщини. Пріоритетом у реформуванні педагогічної освіти повинна стати зміна цільових орієнтирів, змісту, методів навчання, позиції студента в навчальному процесі, тобто його перетворення на активного суб'єкта власного навчання, що, по суті, означає перехід від «знаннєвої» парадигми, підготовки «традиційного» вчителя до виховання широкоосвіченого фахівця, який має значну культурологічну підготовку. Отже, особливого значення набуває модернізація системи педагогічної освіти в усіх її ланках і виконання завдання якомога швидшої орієнтації педагогів на реалізацію потреб швидкозмінного суспільства та його громадян. Щодо цього педагогічна освіта на всіх рівнях має бути спрямована на: усвідомлення вчителем тенденцій розвитку динамічного світу, розуміння потреби сприймати зміни, змінюватися самому, готувати учнів до дорослого життя; формування у вчителя вмінь і навичок навчатися протягом життя; розвиток інформаційної культури вчителя; розвиток його творчих якостей; розуміння того, що наслідки педагогічної праці безпосередньо залежать від рівня педагогічної майстерності вчителя [2].

На нашу думку, найбільш ефективно ці завдання можна реалізувати шляхом упровадження у навчальний процес педагогічних університетів методів й технологій на основі проектної діяльності, яка є одним із дієвих інструментів професійної підготовки, що не лише сприяє підвищенню суб'єктності навчання, активізації засвоєння та закріплення набутих знань, умінь і навичок, їх професійного практичного використання, а й забезпечує комплексну реалізацію завдань теоретичної та практичної підготовки сучасного спеціаліста.

У ході проведеного дослідження виявлено, що проектна діяльність має цінні педагогічні можливості під час вивчення педагогічних дисциплін, оскільки забезпечує студентам «вільний вибір дій» та виявлення ініціативи

(Д. Жак), дає можливість задіяти у проектній діяльності «і розум, і серця, і руки» (І. Флітнер) та створює умови для взаєморозуміння в педагогічній підсистемі «викладач–студент» через урахування вікового і освітнього рівня тих, хто навчається (Дж. Айрінг).

Зауважимо, що освітній процес у вищому педагогічному навчальному закладі, здійснюючись з урахуванням потреб держави та суспільства, має сприяти максимальному наближенню особистості студента до реальних умов майбутньої професійної діяльності. Проектна діяльність відповідає цій вимозі, оскільки її важливою складовою є практична спрямованість на результат, що може бути отриманий у процесі розв’язання практично значущої проблеми. Цей результат можна побачити, усвідомити, використати в реальній практичній діяльності. Щоб отримати такий результат, необхідно навчити студентів використовувати власний досвід, знання з інших предметів, самостійно мислити, знаходити та розв’язувати проблеми, прогнозувати результати. Водночас організація проектної діяльності в контексті загальнопедагогічної підготовки вчителя здатна не тільки стимулювати інтерес майбутніх педагогів до майбутньої професійної діяльності, а й сприяти формуванню у них професійної готовності до педагогічної діяльності.

На основі теоретичного аналізу сутнісної характеристики проектної діяльності та визначення її педагогічних можливостей пропонуємо розроблену нами модель її організації для майбутніх учителів у процесі вивчення педагогічних дисциплін у складі таких компонентів: функціональний, структурний, процесуальний (рис. 1).

Ознаками нашої моделі є: відповідність організації навчально-виховного процесу підготовці майбутніх педагогів; єдність та взаємозумовленість її складових компонентів; відповідність професійним інтересам і потребам студентів з урахуванням їх особливостей; гнучкість і динамічність щодо організації навчально-виховного процесу; на зміну «суб’єкт-об’єктній» логіці впливу на студентів приходить логіка співробітництва, коли викладач і студент є рівноправними партнерами спільного розвитку; студент стає активним суб’єктом свого розвитку та будує власну освітню траєкторію.

Відповідно до обраної методології дослідження та логіки пред'явлення його результатів розглянемо кожен із визначених нами компонентів моделі організації проектної діяльності майбутніх учителів у процесі вивчення педагогічних дисциплін.

Ми виходили з того, що функціональний компонент моделі відображає методологічну сутність проектної діяльності, орієнтованої на особистісне просування кожного студента в оволодінні цілісним педагогічним знанням. Складовими функціонального компонента стали функції, принципи, педагогічні умови організації проектної діяльності майбутніх педагогів, а також особистісно орієнтований, діяльнісний, компетентнісний, андрагогічний та партисипативний підходи.

Дослідження доводить, що проектна діяльність під час вивчення педагогічних дисциплін є поліфункціональною і виконує такі функції: когнітивно-розвивальну (спрямована на реалізацію навчальних, виховних і розвивальних цілей професійної підготовки майбутніх педагогів, зосереджена на формуванні у них пізнавального інтересу до обраного фаху, педагогічного світогляду й обстоює необхідність досягнення певного рівня мислення для розуміння особливостей учительської професії, а також тих подій, що відбуваються в освіті й соціумі), дієво-практичну (спрямована на формування стійкого інтересу до майбутньої професії вчителя крізь призму «живих» проблем та ситуацій, практичне цілеспрямоване оволодіння професійно значущими знаннями, вміннями і навичками, а також інноваційним досвідом продуктивної самостійної діяльності), продуктивно-творчу (передбачає пошук оригінального, нестандартного вирішення завдань освітньої практики, отримання освітнього продукту), регулятивно-рефлексивну (зміст полягає в регулюванні й корекції діяльності суб'єктів проектування).

Дослідження теоретичних і методичних аспектів проектної діяльності дало змогу виділити провідні принципи ефективності її організації, а саме: принцип опори на досвід студентів (урахування побутового, соціального, професійного досвіду студентів як джерела навчальної діяльності), паритетності (відображає характер взаємодії в системі «викладач-студент», «студент-студент»), персоніфікації (сприяє усвідомленню особистих цілей учіння, саморозвитку та оволодіння майбутньою професією, дає змогу враховувати індивідуальні особливості студентів, їх пізнавальні інтереси,

освітні потреби, здійснювати навчання за власною освітньою траєкторією), інтерактивності (передбачає, що засвоєння професійно значущих знань і формування адекватної їм системи професійних дій повинні здійснюватися в органічній єдності, а також забезпечує відкритий, активний обмін інформацією між учасниками проектної діяльності), мобільності (дозволяє змінювати форми взаємодії), елективності (означає надання певної свободи під час вибору цілей, форм, змісту, засобів, типу, шляхів створення навчального проекту) та професійної спрямованості (зумовлює реалізацію у предметній сфері синтезу прикладного й фундаментального характеру знань, важливих у контексті майбутньої педагогічної діяльності).

Суттєвою ознакою викладених принципів є їх комплексність, яка передбачає не послідовне їх втілення у процесі організації проектної діяльності, а фронтальне, одночасне, органічне та нерозривне, що є виявом на практиці ідеї цілісності педагогічного процесу.

Теоретичними засадами функціонування моделі слугують особистісно орієнтований (забезпечує формулювання мети кожного навчального проекту, визначення його змісту, враховуючи потреби, інтереси та особистісну позицію майбутнього педагога), діяльнісний (надає можливість моделювати структуру навчальної, практично-педагогічної та наукової діяльності майбутніх педагогів), компетентнісний (забезпечує переорієнтацію з процесу на результат освіти), партисипативний (забезпечує здатність та готовність студентів до спільної діяльності, а також до розв’язання проблеми активним і продуктивним шляхом) та андрагогічний (надає можливість враховувати особливості навчання студента як дорослої людини та забезпечує переведення зовнішньої мотивації у внутрішню, наявність якої є необхідною умовою підвищення результативності проектної діяльності) підходи.

Запропонована нами модель організації проектної діяльності має ознаки формалізованої системи, у межах якої визначено компонентний склад, розкрито внутрішні ознаки та характеристики, відображено зв’язки з зовнішнім середовищем. Успішне функціонування моделі можливе за певних педагогічних умов, а саме: створення професійно орієнтованого освітнього середовища (надає можливість зміни напряму освітнього процесу, що передбачає свободу вибору особистості; забезпечує існування варіативних способів досягнення кінцевої освітньої мети, дозволяє

розширити освітню траєкторію руху того, хто навчається, і водночас забезпечити прогностичність результатів навчальної діяльності); оптимізація соціальної комунікації суб'єктів проектної діяльності (забезпечує обмін інформацією, передання та засвоєння соціального досвіду, співпереживання, пізнання особистості, самоствердження, продуктивну організацію взаємодії); реалізація професійного контексту в проектній діяльності майбутніх учителів (полягає у наближенні навчального процесу до майбутньої професійної діяльності через наповнення професійним контекстом, що відображає вплив предметного й соціального контекстів майбутньої педагогічної діяльності студента на процес і результати його навчальної діяльності); стимулювання самостійної пізнавальної діяльності студентів (сприяє саморозвитоку та самоактуалізації майбутніх педагогів через індивідуалізацію та самостійну пізнавальну діяльність й забезпечує можливості для творчої самореалізації, пізнання нового як отримання додаткових знань, розвиток культури педагогічного мислення, глибше освоєння матеріалу, розвиток індивідуальних та професійно значущих якостей особистості, вироблення власної точки зору на питання, що вивчається, а також можливість спілкування між собою у процесі розробки навчального проекту); забезпечення диференціації та індивідуалізації навчання (проявляється у педагогічному впливові на кожну особистість, що ґрунтується на глибокому знанні педагогом індивідуальних особливостей, нахилів та інтересів тих, хто навчається, їх ставлення до навчання, що забезпечує максимальну продуктивну діяльність всіх суб'єктів навчального процесу, і має здійснюватись на всіх етапах навчання, оскільки будь-який вплив заломлюється через індивідуальні особливості конкретної особистості).

Наступним аспектом нашого дослідження є складові структурного компоненту моделі, а саме: мотиваційно-цільова, змістово-проектна та результативно-рефлексивна.

Визначаючи мотиваційно-цільову складову ми виходили, по-перше, з того, що «мета», у широкому значенні, означає особливий тип відношення між процесом саморуху та його результатом, який виникає в умовах заданої поведінки системи та забезпечує її самоорганізацію та самозбереження і, по-друге, що важливою умовою розвитку у студентів інтересу до майбутньої професійної діяльності є формування мотивів, які

виступають спонукальною силою навчання, детермінуючи характер діяльності студентів, їх залучення до проектної діяльності, сприяють оптимізації процесу професійного становлення майбутніх фахівців. Тоді мотиваційно-цільова складова структурного компоненту здатна: по-перше, забезпечувати передумови для реалізації інших компонентів; по-друге, відображати ставлення студентів до навчального процесу й професійного становлення в цілому та вивчення дисциплін педагогічного циклу зокрема.

Зазначимо, що розуміння закономірностей розвитку і формування мети та мотивації дозволить успішно здійснювати проектну діяльність майбутніх учителів, сприяючи більш усвідомленому вивченню педагогічних дисциплін, стане тим містком, що поєднає педагогічну теорію і практику, створить внутрішню передумову для забезпечення пізнавальної активності та самостійності студентів.

Під час визначення наступної складової структурного компонента моделі – змістово-проектного – ми враховували слушне зауваження І. Соколової про те, що зміст професійної підготовки в межах особистісно орієнтованого підходу передбачає розвиток у студентів здібностей рефлексії, завдяки чому з'являється можливість усвідомити власні індивідуально-психологічні характеристики, а також інших учасників освітнього процесу; розуміння на основі цього власного психологічного ресурсу; усвідомлений вибір шляхів адекватного використання ресурсу в майбутній професійній діяльності через формування вже в студентські роки індивідуального стилю діяльності; уміння вибудовувати відносини з усіма суб'єктами освітнього процесу в режимі діалогу, партнерства і співпраці. Це відбувається, коли освітній процес і середовище підпорядковані та ініціюються інтересами, діями, намірами, потребами, здібностями студента, і головне, – тим змістом, який він формує і прагне реалізувати засобами навчання [3, 190].

Зазначимо, що зміст навчальних проектів визначають загальна мета та зміст педагогічних дисциплін, а їх тематика співвідноситься з модулями навчальних програм педагогічних дисциплін. У цьому контексті зміст навчальних проектів містить основні терміни і поняття педагогіки; педагогічні процеси і явища, на основі яких формуються переконання; принципи та закономірності, що розкривають суть педагогічних процесів і явищ, а також об'єктивні зв'язки між ними; провідні ідеї демократизації і

гуманізації педагогічного процесу; сучасні досягнення науки, а також передовий педагогічний досвід тощо. Такий підхід забезпечує засвоєння педагогічних знань як цілісної системи, співвідношення цих систем між собою, а також засвоєння способів застосування цих знань на практиці й напрацювання нових.

Отже, особливостями змістово-проектної складової є те, що: по-перше, студенти самостійно набувають нових знань; по-друге, формування вмінь використовувати набуті знання здійснюється у процесі розв'язання пізнавальних і практичних завдань; по-третє, під впливом змісту проектної діяльності відбувається розвиток основних загальнопедагогічних умінь, а саме: аналітико-діагностичних, прогностичних, проектувальних, конструктивно-організаційних, контрольно-оцінних, комунікативних, рефлексивних; по-четверте, майбутні вчителі усвідомлюють необхідність професійного й особистісного саморозвитку. Тобто через зміст навчальних проектів студенти мають можливість створити цілісне уявлення про специфіку майбутньої професійної діяльності, збагатити свій суб'єктивний досвід, що є визначальним при формуванні готовності до педагогічної діяльності.

Дослідження доводить, що проектна діяльність студентів у процесі виконання навчальних проектів під час вивчення педагогічних дисциплін може бути організована в межах лекційно-семінарської системи навчання, сприяючи підвищенню ефективності засвоєння навчального матеріалу, формуванню проективно-педагогічного мислення, розвитку особистості студента.

На основі аналізу змісту навчальних програм педагогічних дисциплін нами було визначено місце навчальних проектів у тематичних планах таких навчальних курсів, як «Педагогіка», «Історія педагогіки», «Методика виховної роботи класного керівника».

Підкреслимо, що в нашому дослідженні довела свою ефективність лекція-ознайомлення «Організація проектної діяльності студентів», у ході якої розглядався теоретичний аспект проектної діяльності, основні вимоги до навчальних проектів, етапи їх виконання, критерії оцінювання. Лекцію необхідно проводити перед вивченням курсу «Педагогіка», що забезпечує підготовку студентів до нового для них виду діяльності.

Навчальний курс «Педагогіка» відіграє провідну роль у професійній підготовці майбутніх учителів: у процесі його опанування студенти мають

навчитися виявляти, описувати й пояснювати педагогічні факти, явища й процеси в реальному житті; виявляти культурологічні й наукові (філософські й психологічні) основи найважливіших педагогічних концепцій і теорій; самостійно поповнювати педагогічні знання; набувати первинних навичок дослідницької роботи й професійної рефлексії (самооцінки). Результати аналізу змісту курсу «Педагогіка» довели доцільність виконання студентами трьох навчальних проектів відповідно до основних модулів дисципліни: теорія виховання; теорія освіти і навчання; основи школознавства.

Підсумковим результатом вивчення курсу «Педагогіка» має стати створення індивідуального курсового проекту, який ми визначаємо як самостійне дослідження актуальної педагогічної проблеми. Бажано, щоб він став основою майбутньої дипломної або магістерської роботи студента.

Нами з'ясовано, що сучасні підходи до побудови навчального курсу «Історія педагогіки» передбачають цілісний розгляд теорії і практики виховання в різних народів у межах глобального процесу розвитку людської цивілізації, аналіз історико-педагогічного процесу в його єдності і різноманітності [1, 7]. Тому вивчення історії педагогіки сприяє, з одного боку, усвідомленню того, що на всіх етапах історичного розвитку школа і педагогічна думка відображали потреби суспільного прогресу, розвиток наукового знання впливав на теорію і практику виховання, а практика, у свою чергу, була основою для розвитку педагогічних теорій, а з іншого – формуванню в майбутніх педагогів цілісної системи знань про історію світового шкільництва, уміння мислити педагогічними категоріями, аналізувати, зіставляти теоретичні погляди, процеси та явища педагогічної практики різних народів у різні часи, бачити та оцінювати тенденції їх розвитку.

Оскільки структурою навчального курсу «Історія педагогіки» передбачено вивчення таких модулів, як розвиток освіти й педагогічної думки в зарубіжній педагогіці та історія української школи і педагогіки, то вважаємо за потрібне запропонувати студентам виконати груповий навчальний проект з питань генезису вітчизняної і зарубіжної педагогічної теорії в тісному взаємозв'язку з сучасністю та проекцією на майбутнє.

Ми виходили з того, що особливістю спецкурсу «Методика виховної роботи класного керівника» є його практико-орієнтований характер, і мета

полягає в поглибленні та систематизації теоретичних знань студентів у галузі теорії виховання, їх підготовки до практичної педагогічної діяльності, виховання поваги до діяльності сучасного вихователя, розвиток пізнавальної активності. Результатом вивчення спецкурсу має стати певна система знань і вмінь студентів: знання основних підходів до моделювання виховної системи класу, наукові методи педагогічної діагностики, знання з методики організації та проведення виховних заходів, колективних творчих справ тощо; основних напрямів і завдань роботи класного керівника з батьками; уміння аналізувати літературу з проблем організації виховної роботи класного керівника, моделювати виховну систему учнівського колективу, складати план виховної роботи, застосовувати методи педагогічної діагностики, організовувати колективну творчу діяльність учнів, проводити батьківські збори. Тоді залучення студентів до проектної діяльності під час вивчення цього спецкурсу дасть можливість підсилити його практичну спрямованість.

Структура побудови змісту навчального курсу «Методика виховної роботи класного керівника» містить один модуль – «Теоретико-практичні аспекти роботи класного керівника». Ми пропонуємо виконати один навчальний проект, який може бути як груповим, так й індивідуальним, залежно від бажання студентів.

Навчальним планом для студентів четвертого курсу передбачена навчально-виробнича педагогічна практика, тому апробацію проекту ми пропонуємо здійснити саме під час її проходження. У такому разі залік має відбуватися у два етапи: перший – теоретична частина, другий – практична (після реалізації проекту на практиці).

Створення групових або індивідуальних навчальних проектів вимагає консультування з боку викладача на кожному із зазначених етапів. Таке керівництво доцільно проводити під час консультацій та за рахунок виділення на кожному семінарському занятті п’ятнадцяти хвилин для обговорення.

Уважаємо за доцільне відводити чотири години на захист навчальних проектів: 2 години – за рахунок останнього семінарського заняття з модуля. Це можливо внаслідок винесення деяких тем як потенційних проектів, а також у результаті об’єднання невеликих за обсягом та близьких за змістом тем; 2 години за рахунок консультаційних годин.

Така схема організації проектної діяльності, на нашу думку, не потребує повного перегляду та зміни навчальної програми і може бути використана викладачами в межах їхніх індивідуальних робочих програм.

Ми виходили з того, що запровадження проектної діяльності у процес підготовки майбутніх педагогів впливає на формування їх професійно значущих особистісних якостей. Останні характеризують інтелектуальну й емоційно-вольову сторони особистості, справляють вплив на результат професійно-педагогічної діяльності, формування готовності до майбутньої педагогічної діяльності, індивідуального стилю майбутнього педагога.

Водночас реалізація навчальних проектів дає змогу здійснювати поглиблене самопізнання, співвідносити особистісні якості з вимогами гуманістичної орієнтації в педагогічній взаємодії, що є дуже важливим, оскільки майбутній педагог має не тільки володіти професійними знаннями і вміннями, але й уміти творчо змінювати свою особистість з використанням психолого-педагогічних знань відповідно до об’єктивно існуючих морально-духовних цінностей суспільства, з урахуванням власної індивідуальності.

З огляду на це актуалізується значення результативно-рефлексивної складової структурного компоненту моделі організації проектної діяльності майбутніх педагогів, що спрямована на розвиток самосвідомості, виявлення перспектив, професійної самореалізації особистості й містить рефлексію особистісного досвіду, об’єктивну самооцінку проектної діяльності в цілому, отриманий результат її продукту та готовність майбутніх педагогів до професійної діяльності.

Важливим компонентом моделі організації проектної діяльності майбутніх педагогів при вивченні педагогічних дисциплін, який тісно пов’язаний із функціональним та структурним компонентами, є процесуальний компонент. Його сутність розкривається через поетапне створення навчального проекту з педагогічних дисциплін.

У ході дослідження виявлена доцільність виділення чотирьох взаємопов’язаних етапів створення навчального проекту, кожний з яких включає кілька послідовних кроків студентів – від ідеї до кінцевого результату (рис. 2).



Рис. 2. Схема поетапного створення навчального проекту

Розглянемо особливості роботи на кожному етапі більш детально. Так, перший етап – організаційно-підготовчий – дуже важливий, оскільки визначає, як буде організована робота над навчальним проектом. Він передбачає два підетапи: підготовчий та планування.

На підготовчому підетапі першим кроком є формування проектних груп, якщо йдеться про групові навчальні проекти. В основі розподілу студентів за групами лежать їх спільні інтереси та вподобання. Проте для досягнення більш продуктивного результату ми рекомендуємо створення гетерогенних груп (за термінологією О. Ярошенко). З метою уникнення двох полюсів: з одного боку, утворення сильних груп, а з іншого – слабких, викладач може вносити свої пропозиції щодо особистісного складу проектних груп.

У процесі дослідження було з'ясовано, що для ефективнішої роботи у проектних групах кількість студентів має становити не більше ніж 5–6 осіб. Кожна проектна група обирає лідера-організатора, до обов'язків якого входять питання організації роботи щодо створення навчального проекту в цілому. Обрання лідера-організатора не виключає можливості появи на будь-якому етапі роботи над навчальним проектом ситуативних лідерів: лідер-генератор ідей, лідер-дослідник, лідер-режисер презентації тощо. За нашою рекомендацією робочі питання щодо створення навчального проекту викладач має обговорювати з усією групою, а не з окремими її членами.

Другим кроком у межах зазначеного підетапу є вибір студентами школи, яка є джерелом практичної інформації, тобто студенти займаються вирішенням теоретичних проблем з педагогіки не абстрактно, а з урахуванням конкретної освітньої практики. Наприклад, розв'язуючи проблему професійного самовизначення школярів, майбутні педагоги пропонують шляхи її розв'язання не в загальному масштабі, а з урахуванням специфіки конкретного класу чи школи. Для цього, попередньо визначивши проблему дослідження, студенти спочатку вивчають її в науково-педагогічній літературі, а потім з'ясовують стан речей безпосередньо на практиці, на основі отриманих даних пропонують власне розв'язання проблеми.

Слушно вказати на доцільність дотримання певної послідовності дій при розробці методологічних характеристик навчального проекту, яка

починається з постановки проблеми, на розв'язання якої спрямований проект. Проблема може бути сформульована або як суперечність, або як питання, що об'єктивно випливає з виявленої проектувальником суперечності. Проблема навчального проекту також може бути розглянута як практичне завдання, запит, потреба практики. Основними кроками її виявлення є: проведення бібліографічного огляду з вивченням існуючих підходів до обраного для проектування явища чи процесу, з'ясування стану розробленості явища або процесу; виявлення суперечностей у вже існуючих даних, проведених дослідженнях, між установленими фактами і їх теоретичним поясненням, різними поясненнями тих самих даних, наявними умовами ситуації й тими вимогами, що висуваються до неї; формулювання на основі суперечності проблеми, яку можна визначити як «знання про незнання», тобто питання, що об'єктивно виникає під час наукового пізнання й вирішення якого має теоретичний і практичний інтерес. Під час постановки проблеми виявляється дефіцит інформації для опису чи пояснення досліджуваної реальності.

Наступним кроком у розробці навчального проекту є виділення його об'єкта та предмета. Об'єктом є фрагмент дійсності, що існує поза свідомістю людини і незалежно від неї. Об'єкт навчального проекту з педагогічних дисциплін завжди лежить у сфері цілеспрямованого навчально-виховного процесу: педагогічні теорії, зміст і цілі освіти, педагогічна діяльність. Об'єктом навчального проекту не можуть бути учні або педагоги самі по собі, а тільки як суб'єкти навчально-виховного процесу.

Ми виходили з того, що предмет – це те, на що спрямована пізнавальна, творча, практична діяльність будь-кого, тому предметом проектування студентів можуть бути різні сторони навчально-виховного процесу: технології, методи, форми, способи організації, педагогічні умови.

Наступним кроком є визначення теми, завдань та висування гіпотези навчального проекту. Тема є результатом індивідуального творчого пошуку, тому вона має бути цікавою та оригінальною. У перекладі з давньогрецького термін «тема» означає «те, що покладено в основу». Таким чином, її провідна роль полягає в тому, що вона задає загальний напрям проектування, визначає основний зміст діяльності і тому може бути визначена тільки після вибору проблеми, об'єкта та предмета навчального проекту. Вибір теми проекту вимагає обов'язкового обґрунтування її

актуальності, яка визначається необхідністю звертання до цієї теми саме зараз, потребою її розробки для педагогічної практики в аспекті обраного напряму проектної діяльності. Нами було розроблено та запропоновано майбутнім педагогам орієнтовну тематику навчальних проектів з педагогічних дисциплін.

Далі необхідно визначити мету та поставити завдання навчального проекту. Під метою розуміємо бажаний кінцевий результат проекту. Зміст мети навчального проекту полягає у вирішенні суперечності, наявної у практиці, а її досягнення пов'язане з удосконаленням ділянки педагогічної дійсності. Для формулювання мети використовуються такі дієслова: розробити, виявити, дослідити, описати, створити, обґрунтувати, проаналізувати тощо.

Постановка проектних завдань припускає вироблення певної послідовності дій – кроків і засобів для досягнення мети, здійснення вибору шляхів. Варто розрізняти завдання та етапи створення навчального проекту. Під час формулювання завдань бажано не описувати свої дії (наприклад, теоретичний аналіз літератури, добір методів і методик дослідження, організація й проведення дослідження, інтерпретація й подання результатів), а розкривати, для чого здійснюється кожна з цих дій і як це сприяє досягненню мети проекту. Завдання можуть бути подані в узагальненому або деталізованому вигляді.

Як відомо, гіпотеза – це логічно обґрунтоване припущення автора або авторів навчального проекту, що має потребу в підтвердженні або спростуванні, істинність якого не очевидна. Вона не повинна містити суперечливих суджень і суджень оцінного характеру. Тому при формулюванні гіпотези проекту необхідно орієнтуватися на виявлення причинно-наслідкової залежності між різними явищами або процесами. Гіпотеза зазвичай формулюється в такий спосіб: «Можна припустити, що якщо «А»..., то «Б»...» або «Можна припустити, що «А» впливає на «Б». Наприклад, «можна припустити, що застосування проектного навчання впливає на підвищення рівня самоосвітньої компетенції студентів» або «якщо індивідуалізувати зміст навчання, то підвищиться рівень навчальної мотивації в учнів».

Зазначені методологічні характеристики навчального проекту мають бути подані у відповідному розділі й викладені в такій послідовності:

актуальність теми, проблема, об’єкт, предмет, мета, гіпотеза, завдання, методи проектування, теоретична й практична значущість проекту.

На організаційно-підготовчому етапі створення навчального проекту суттєва роль відводиться плануванню. У контексті нашого дослідження планування є розробкою послідовності виконання дій, що передбачає покрокову розробку дослідницького етапу та реалізується у розробленні плану створення навчального проекту, з урахуванням деталей. Зауважимо, що на цьому підетапі визначаються терміни подання результатів навчального проекту. Так, під час вивчення педагогічних дисциплін у ВНЗ ми пропонуємо виділяти від двох (якщо це міні-проект) до п’яти тижнів на створення проекту. Розробка індивідуальних навчальних проектів може тривати впродовж вивчення навчальної дисципліни.

Дослідження доводить, що саме на цьому підетапі доцільно проводити розподіл обов’язків між членами проектної групи відповідно до їх інтересів та можливостей. Кожен учасник проектної діяльності має відповідати за виконання конкретної частини навчального проекту, від чого залежатиме успіх усієї групи. За процес розподілу завдань відповідає лідер-організатор. Крім того, майбутні педагоги у процесі спільного обговорення з’ясовують, якими джерелами варто користуватися для досягнення мети, а також визначають, у якій формі буде представлено продукт навчального проекту. Проте під час безпосереднього створення навчального проекту його форма може змінюватися, що пояснюється творчим характером діяльності.

Таким чином, особливість цього етапу в тому, що студенти набувають навичок виявлення суттєвого та менш суттєвого, вчаться оцінювати свої знання, можливості та рівень підготовки, а також визначати, що їм необхідно засвоїти для подальшого навчання.

Провідну роль у створенні навчального проекту відіграє дослідницький етап, що має об’єктивне підґрунтя, оскільки це етап безпосереднього втілення ідеї в проект. Водночас при здійсненні дослідницького етапу студенти оволодівають прийомами розумової діяльності, набувають умінь працювати з науково-педагогічною літературою, відбувається усвідомлення ними педагогічних концепцій, теорій, напрацьовується досвід спілкування.

У межах етапу вважаємо за потрібне виділити такі підетапи: аналітичний, пошуковий, виконавчий, кожен з яких має особливості. Так, аналітичний передбачає аналіз студентами інформації, якою вони вже володіють, а також визначення кола питань, інформації з яких недостатньо. Під час визначення проблеми дослідження та форми втілення результату необхідно враховувати особистісні й матеріальні ресурси (доступ до всіх видів інформації, Інтернету, комп'ютера, можливість користування відеокамерою, магнітофоном чи іншими видами техніки тощо), оскільки саме вони визначають можливість практичної реалізації навчального проекту.

Наступним підетапом є пошуковий, у межах якого студенти здійснюють пошук необхідної інформації. Для цього вони використовують психолого-педагогічну літературу (підручники, періодичні видання, посібники, наукові праці), здійснюють пошук інформації в мережі Інтернет, з'ясовують стан справ у діяльності школи згідно з досліджуваною проблемою. У педагогіці не існує єдиного підходу до розв'язання певної проблеми, тому крок пошуку оптимального способу досягнення мети має місце під час розробки навчального проекту. Суть цього кроку полягає у визначенні та розгляді студентами альтернативних шляхів досягнення мети проекту та виборі найоптимальнішого рішення. Аналіз альтернатив може відбуватися за різними критеріями. Так, студенти можуть обрати спосіб розв'язання досліджуваної проблеми, який потребує найменшої кількості ресурсів.

Під час виконавчого підетапу студенти реалізують заплановані кроки щодо створення навчального проекту, формулювання висновків та його оформлення.

Оформлення навчального проекту залежить від фантазії, творчості учасників проектної діяльності, а тому може бути різноманітним. Проте необхідно пам'ятати, що оформлення результатів навчального проекту здійснюється відповідно до визначеної форми його реалізації, а висновки формулюються відповідно до поставлених завдань.

У ході експериментального дослідження ми з'ясували, що самостійність студентів на дослідницькому етапі є найвищою, при цьому викладач здебільшого виконує роль консультанта, фасилітатора. Проте бажано здійснювати поточний контроль за розробкою навчального проекту, проводячи 15–хвилинні обговорення на кожному семінарському занятті. Акцентуємо, що робочі питання щодо створення навчального проекту з'ясовуються на консультаціях.

Ми виходили з того, що характерною особливістю проектної діяльності під час вивчення педагогічних дисциплін є її тісний зв'язок зі школою. Саме тому етап реалізації результатів навчального проекту має відображатися у загальній структурі його поетапного створення. У межах етапу відбувається подальше осмислення особливостей педагогічної діяльності та досвіду з наступною творчою інтерпретацією та раціональним використанням набутого особистого досвіду в навчанні. Етап реалізації результатів навчального проекту складається з таких підетапів – практичного, рефлексивного та корекційного.

Практичний підетап акцентує увагу на доцільності апробації навчального проекту в практиці школи на базі якої здійснювалася його розробка. Студенти можуть це робити самостійно під час педагогічної практики або запропонувати його класному керівникові чи вчителю-предметнику, з яким студенти співпрацювали у процесі створення навчального проекту. Якщо реалізація навчального проекту вимагає значних витрат часу, студенти мають право реалізувати певну його частину (наприклад, провести тільки одну зустріч сімейного клубу із запланованих чотирьох).

Слід особливо зазначити, що, незважаючи на визначення окремого рефлексивного підетапу, рефлексія реалізується на всіх етапах розробки навчального проекту через здатність аналізувати, осмислювати суперечності та проблеми, які виникли у процесі проектної діяльності, мислення, визначення шляхів розв'язання поставленого завдання.

Основними характеристиками рефлексивного підетапу є самоаналіз суб'єктами проектної діяльності відповідності мети навчального проекту одержаним результатам, змісту діяльності, поставленим завданням, ефективності використання методів, прийомів, засобів для досягнення результату. Особливо важливим є звернення уваги студентів на аналіз причин успіху, помилок, труднощів під час розробки навчального проекту.

На нашу думку, чим вищий рівень усвідомлення студентом особистої відповідальності за якість навчального проекту, тим розвиненішою є його ціннісна орієнтація на творчу самореалізацію і саморозвиток у майбутній педагогічній діяльності.

Наступний підетап – корекційний, який тісно пов'язаний з попередніми підетапами та зумовлений їхньою ефективністю.

У ході нашого дослідження ми дійшли висновку про необхідність проведення корекції як до використання навчального проекту на практиці з метою виявлення та виправлення недоліків, а також визначення реалістичності втілення результатів навчального проекту, так і після реалізації навчального проекту на практиці з метою його аналізу і вдосконалення.

Презентаційний етап є «візитною» карткою проекту, оскільки робота над кожним проектом повинна завершитись отриманням певного продукту, його публічним захистом та обов'язковим аналізом – дискусією щодо результатів проектної діяльності. Тому до складу презентаційного етапу доцільно включити такі підетапи: захист навчального проекту, що передбачає підготовку подання результатів та їх публічну презентацію; аналіз результатів та оцінка навчального проекту.

Форма подання навчального проекту не має обмежень і повністю залежить від майбутніх педагогів. Проте обов'язковим елементом є наявність інформації щодо мети навчального проекту, сутності завдань, на вирішення яких він спрямований, та аналіз досвіду його практичного втілення.

Практика доводить, що презентація проекту буде ефективнішою, якщо під час її підготовки звернути увагу на такі моменти: презентація має бути заздалегідь чітко спланована та добре продумана; доцільно визначити, якою буде динаміка й темп презентації; структура змістової частини захисту будується в логічній послідовності; під час проведення презентації важливо використовувати наочні засоби (плакати, слайди, відеофільми тощо), а також організувати простір, де відбуватиметься захист (розміщення візуальних засобів і тих, хто буде виступати).

Подання кожного навчального проекту передбачає його обговорення й оцінку, тому доцільно виділити такий підетап, як аналіз результатів та оцінювання проекту. Обговорення проекту проводиться студентами всієї академічної групи та викладачем: аналізуються шляхи реалізації поставлених завдань, рівень досягнення мети навчального проекту, повнота розв'язання проблеми. Бажано визначити аспекти вдосконалення подальшої роботи над навчальним проектом.

Узагальнення результатів дослідно-експериментальної роботи дало змогу зробити висновок, що критеріями при оцінюванні навчальних проектів з педагогічних дисциплін мають стати: актуальність (уміння обґрунтувати значущість розв'язання актуальних педагогічних проблем);

цілісність (наявність чітко визначеної мети, завдань, їх відповідність змісту, формам реалізації та очікуваним результатам); оригінальність форм реалізації; реалістичність (можливість використання навчального проекту для розв'язання конкретних педагогічних проблем); тема (проблемність, оригінальність, виразність); естетична оформленість; наявність графічних матеріалів (схем, графіків, таблиць, діаграм); активність кожного учасника навчального проекту відповідно до його індивідуальних можливостей; уміння відповідати на запитання опонентів; лаконічність і аргументованість відповідей кожного члена проектної групи.

Дослідження показало, що кожен із зазначених критеріїв доцільно оцінювати за бальною системою таким чином: три бали – повна відповідність критерію; два бали – відповідає не повністю; один бал – частково відповідає. Підсумкову оцінку виставляли відповідно до загальної суми балів. Наприклад, від 20 до 30 балів – навчальний проект оцінюється «відмінно»; 10–19 – «добре»; менше 10 балів – «задовільно». Оцінку «незадовільно» за навчальні проекти пропонуємо не ставити. Для оцінювання проектів можна створити експертну комісію, до складу якої ввійдуть студенти, викладачі кафедри, вчителі школи та ін.

Як доводить практика організації проектної діяльності, публічна презентація студентами її результатів дозволяє їм глибше усвідомити набутий під час дослідження досвід, відчути значущість виконаної роботи та оволодіти навичками публічного виступу, що для професії вчителя є особливо актуальним.

Зазначимо, що активна участь майбутніх педагогів у кожному етапі створення навчального проекту не тільки сприяє успішному засвоєнню змісту навчальних курсів педагогічних дисциплін, а й створює умови для формування готовності майбутніх педагогів до педагогічної діяльності, зміст якої тісно пов'язаний з універсальними вміннями і здібностями, які виявляються і в інших сферах життя (наприклад, у соціальній сфері). Тому засвоєння студентами способів і прийомів дослідницької діяльності, пошуку й аналізу інформації, організації спілкування, ухвалення рішень – все це спрямовано на розвиток як професійно значущих, так і особистісно значущих якостей.

У ході дослідно-експериментальної роботи ми дійшли висновку, що перспективною формою відображення індивідуальної професійної

спрямованості навчальних досягнень студентів у процесі проектної діяльності є портфоліо навчального проекту, яке дозволяє: фіксувати, накопичувати особистісно та професійно значущі результати діяльності; підтримувати та стимулювати мотивацію досягнення результатів студентами під час створення навчального проекту; розвивати у тих, хто навчається, вміння і навички рефлексивної та оцінної діяльності; встановлювати зв'язки між попередніми та наступними знаннями; здійснювати аутотентичне оцінювання освітніх результатів майбутніх педагогів.

Нами з'ясовано, що портфоліо навчального проекту може мати вигляд структурованої папки, брошури чи альбому як на паперових, так і на електронних носіях та містити такі складові: «портфоліо-візитка» (включає інформацію про автора або колектив авторів навчального проекту у вигляді ессе, сінквейну, фотокарток тощо, його тему та епіграф), «портфоліо проектної документації» (містить офіційні листи, обґрунтування методологічних характеристик навчального проекту, пакет методик для проведення діагностики з проблеми дослідження, а також грамоти, дипломи, подяки за індивідуальні освітні досягнення під час створення навчального проекту), «портфоліо-ресурс» (передбачає доступ до різних джерел інформації, матеріально-технічне забезпечення та містить статті періодичних видань, підручники, посібники, монографії, статистичні дані, графічний та ілюстративний матеріал, тобто інформацію, що стосується теми навчального проекту, але не є продуктом діяльності автора або авторів проекту), «портфоліо-дослідження» (подається інформація про хід дослідження, виконання завдань навчального проекту, здійснюється його детальний опис), «портфоліо-продукт» (представлено результат навчального проекту: це може бути словник, програма, збірка, газета, фотовиставка тощо), «портфоліо-відзив» (передбачає характеристику ставлення студента до різних видів діяльності під час розробки навчального проекту та містить відзиви, рецензії, резюме на проект викладачів, тьюторів, учителів, учасників проектної групи, а також самоаналіз власної діяльності та її результатів).

Зазначимо, що портфоліо не є механічним накопиченням навчальних проектів майбутніми педагогами, а спроба встановити зв'язок між окремими аспектами педагогічної підготовки, результатом якої є поява нових ідей та напрямів діяльності.

Таким чином, аналіз наукових праць і дисертаційних досліджень показав, що проектна діяльність має значні потенційні можливості для досягнення цілей та вирішення завдань, що постають перед педагогічними дисциплінами, створюючи передумови для системно–цілісного сприйняття й освоєння педагогічної дійсності на основі гуманістичних ціннісних орієнтацій, забезпечуючи не тільки засвоєння певного матеріалу, але і його рефлексивне, дослідницьке сприйняття, інтерпретацію й трансформацію в особистісний досвід. Водночас саме залучення до проектної діяльності стимулює інтерес майбутніх педагогів до визначеної ними проблеми навчального проекту з питань освітньої практики, оволодіння необхідними знаннями, уміннями і навичками для її вирішення, практичного застосування отриманих результатів, сприяє формуванню у них професійної готовності до педагогічної діяльності, яка є динамічною системою та зумовлена рівнем творчого й технологічного потенціалу майбутніх учителів, де творчість стає вирішальним фактором успіху, близькою до концепту професійних переконань, а технологічний потенціал є оболонкою нового конструкта, ступенем професійного зростання особистості.

ЛІТЕРАТУРА

1 Сбруєва А. А. Історія педагогіки у схемах, картах, діаграмах / А. А. Сбруєва, М. Ю. Рисіна. – Суми : СумДПУ, 2000. – 208 с.

2. Сисоєва С. О. Сучасні аспекти професійної підготовки вчителя / С. О. Сисоєва // Педагогіка і психологія. – 2005. – № 4. – С. 60–66.

3. Соколова І. В. Професійна підготовка майбутнього вчителя-філолога за двома спеціальностями : монографія / Соколова І. В. [за ред. С. О. Сисоєвої] ; МОН України. АПН України, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих. – Маріуполь ; Д. : АРТ-ПРЕС, 2008. – 400 с.

Глава 17

Г. В. Волошко, к.пед.н., доцент

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ВИКЛАДАННЯ НАВЧАЛЬНОГО КУРСУ «МЕТОДИКА СОЦІАЛЬНО-ВИХОВНОЇ РОБОТИ В СУЧАСНИХ УМОВАХ»

На сучасному етапі складного політичного і соціально-економічного розвитку України особливо відчутний негативний вплив на виховну систему вітчизняної школи таких суспільних явищ, як посилення аморальності, злочинності, що призводить до знецінення освіти, падіння авторитету вчителя, зростання агресивності, жорстокості, нігілізму підлітків.

Аналіз цих деструктивних процесів у сьогоднішньому суспільстві дозволяє зробити висновок, що існує небезпека виростити бездуховне покоління, не обтяжене інтелігентністю, порядністю, яке зневажливо ставиться до загальнолюдських культурних цінностей, не прагне здорового способу життя.

Отже, проблема зміни акцентів соціального виховання молоді стає все більш актуальною.

Зазначимо, що головною функцією соціального виховання є передача з покоління в покоління основного досвіду, який людство накопичило в усіх сферах суспільно-економічного, політичного і культурного життя; оптимізація процесу соціалізації підростаючого покоління, а також пошук нових педагогічно-компетентних рішень у складних ситуаціях у житті людини.

Сучасний учитель, вирішуючи проблеми сьогодення, має бути готовим до випередження подій і, спираючись на точний прогноз, усувати ті проблеми і труднощі, які можуть постати перед дитиною. Саме тому проблема підготовки сучасного педагога до здійснення функції соціального виховання та використання сучасних методів соціально-педагогічної діяльності, на наш погляд, є особливо важливою. Як відзначають М. І. Рожков та Л. В. Байбородова, соціально-гуманітарні функції стали пріоритетними в роботі сучасного класного керівника [14].

З цією метою у вищих педагогічних навчальних закладах вводяться спецкурси з методики соціального виховання в школі, адже функція соціального захисту і превентивного виховання є обов’язковою в роботі не лише сучасного класного керівника, а й учителя-предметника.

Одним із шляхів формування соціально-педагогічних компетентностей майбутнього вчителя є запровадження спецкурсу «Методика соціально-виховної роботи в сучасних умовах» (далі – МСВР) на всіх спеціальностях у Сумському державному педагогічному університеті ім. А. С. Макаренка починаючи з 2007–2008 навчального року (згідно з наказом Міністерства освіти і науки України в листі від 14.03.07 № 1/9-145).

Питання підготовки майбутніх педагогів до реалізації соціального виховання в навчально-виховному процесі в загальноосвітній школі під час вивчення спецкурсу «Методика соціально-виховної роботи в сучасних умовах» є проблемним, адже в методичній літературі відсутні

рекомендації щодо викладання цього спецкурсу. Проаналізуємо накопичений досвід роботи кафедри педагогіки щодо викладання зазначеного курсу за період 2007 – 2010 років.

Перша проблема у створенні програми навчального курсу – це визначення його мети та завдань. Ураховуючи основні професійні компетентності, якими повинен володіти сучасний педагог, головними завданнями спецкурсу є такі:

– сформувати у студентів уявлення про сутність, мету, пріоритетні завдання соціального виховання, розкрити його структуру та зміст;

– ознайомити з загальною характеристикою соціально-педагогічної діяльності, зокрема в регіоні проживання;

– розкрити сутність сучасних підходів до реалізації завдань соціального виховання;

– здійснити аналіз сучасних соціально-педагогічних проблем дітей і молоді, навчити визначати провідні форми і методи розв’язання цих проблем.

Педагог, готовий до здійснення соціального виховання, повинен знати: етичні засади соціальної роботи і шляхи реалізації цінностей на практиці; методи соціально-педагогічного виховання; основні причини, що породжують виникнення груп ризику в суспільстві та викликають потреби в соціально-педагогічній допомозі; актуальні соціально-педагогічні проблеми та характеристики вразливих категорій населення; соціальну політику України; системи інституцій, які займаються розробкою і впровадженням соціальної політики в Україні; систему соціального законодавства, а також механізм правового регулювання в соціально-педагогічній сфері.

Педагог повинен уміти: інтегрувати теоретичні знання та практичний досвід; безпосередньо надавати допомогу з використанням методів індивідуальної, групової роботи і роботи у громаді; визначати соціальні проблеми та їхню пріоритетність; визначати завдання та напрями реформування соціальної політики, виходячи з соціально-педагогічної ситуації; забезпечувати отримання необхідної для роботи об’єктивної інформації з різних джерел; оцінювати ефективність власної роботи щодо дієвості застосовуваних методів та моделей.

Другим важливим питанням є визначення змісту навчального предмету.

У зміст включаємо важливі аспекти соціальної педагогіки та теорії виховання. У своїй роботі ми зупиняємось на наступних навчальних темах, які поділяються на підтеми:

1. Соціальне виховання – складова соціальної педагогіки.

2. Загальна характеристика соціально-педагогічної діяльності.

3. Соціально-педагогічна робота з подолання різних форм дезадаптації дітей і підлітків.

4. Сім'я як об'єкт соціально-педагогічної діяльності.

Саме з цих актуальних тем нами був розроблений текст лекцій у вигляді мультимедійних презентацій, що складаються зі слайдів у комп'ютерній програмі Microsoft Office Power Point. Підтеми основних тем, а також питання самостійної та індивідуальної роботи розглядаємо на семінарських заняттях.

Враховуючи актуальність комп'ютерних технологій для сучасної молоді, ми вважаємо доцільним використання їх під час викладання зазначеного курсу.

Проблема використання інформаційних засобів в освітньому середовищі є достатньо актуальною. Зокрема її досліджували такі науковці: О. П. Пінчук [10], М. Д. Тукало [18], І. В. Белицин [2], Н. В. Клемешова [5], О. М. Науменко [8] , Н. М. Стеценко [17].

В освіті мультимедійні технології розглядаються як технічний засіб навчання, що виконує різні функції. Розглянемо значення й особливості застосовування мультимедійних технологій у процесі викладання педагогічних дисциплін, зокрема, курсу «МСВР в сучасних умовах».

У процесі викладання навчального курсу комбінуємо традиційну лекційно-семінарську систему з інтерактивними та активними методами навчання студентів. Як відомо, лекція – основна форма проведення навчальних занять у вищих навчальних закладах, яка призначена для засвоєння теоретичного матеріалу і охоплює основний теоретичний матеріал окремої чи декількох тем навчальної дисципліни. Застосування під час лекції мультимедійних технологій, зокрема презентацій, що складаються зі слайдів у комп'ютерній програмі Microsoft Office Power Point, надає можливість залучити візуальні механізми сприйняття й

засвоєння інформації студентами. Наявність тексту лекцій в електронному вигляді, який студенти можуть роздрукувати і користуватись надалі, дозволяє змінити традиційну систему викладання «лекція-конспект», при якій викладач намагається подати інформацію великого обсягу, а студенти при цьому, як правило, механічно записують не завжди усвідомлюючи сутність теми.

У процесі розробки і впровадження мультимедійних лекцій дотримуємось наступних вимог:

1. Урахування педагогічних принципів і принципу психолого-педагогічної доцільності. Серед основних загальновідомих принципів навчання можна виділити такі: принцип цілісності і взаємозв'язку всіх компонентів педагогічно процесу, принцип свідомості і активності студентів, принцип науковості, принцип систематичності і послідовності. З позиції принципу педагогічної доцільності мультимедійні технології слід розглядати лише як інструмент, шлях оптимізації процесу навчання, а не його остаточну мету.

2. Цілеспрямоване формування ключових освітніх компетенцій студентів, які формуються засобом мультимедійних технологій: формування загальної навчальної компетенції студента, інформаційної, навчально-пізнавальної, комунікативної компетенції тощо [8].

3. Наявність професійної компетентності викладача із застосування засобів інформаційно-комунікаційних технологій, що складається з загальної інформаційної компетенції (володіння програмами на рівні активного користувача – Word, Excel, PowerPoint, FrontPage, Adobe Photoshop тощо) та інформаційної компетенції викладача, здатного розробляти власні навчально-методичні програмні засоби і впроваджувати їх у свою діяльність.

Ефективність використання мультимедійних презентацій з педагогічних дисциплін доведена і зумовлена, за Н.М. Стеценко, наступними чинниками:

– інтенсифікацією навчання за рахунок економії навчального часу при використанні слайдів;

– підвищенням наочності інформації та полегшенням її сприйняття завдяки компактному і чіткому поданню;

– розширенням та поглибленням змісту навчання з дисципліни, що вивчається;

– здійсненням оперативного зворотного зв’язку за допомогою зорового контакту з аудиторією студентів [17].

Ми погоджуємось із думкою автора і вважаємо, що окрім зазначених положень, важливою є мотиваційна функція наочності, адже в таких умовах можна демонструвати фотоматеріали і відеофрагменти, які активізують навчальну діяльність студентів.

Основні ідеї презентації зводяться до вирішення таких завдань:

– головна мета презентації;

– ефективність запам’ятовування основних ідей теми, що висвітлюється.

Так, наприклад, основними завданнями теми «Соціальне виховання як складова соціальної педагогіки» є розкриття понять «соціальна педагогіка» і «соціальне виховання», аналіз історії виникнення соціальної роботи і причин появи негативних соціальних явищ в Україні. З цією метою повідомляємо теоретичні поняття соціального виховання та аналізуємо наявність соціальних проблем в учнівському середовищі.

Для реалізації мети лекції необхідно ґрунтовно відібрати матеріал слайдів та коментувати презентацію чіткими аргументованими тезами. Підсилює інтерес слухачів використання додаткової інформації, яка розширює основні положення лекції. В курсі «МСВР в сучасних умовах» це можуть бути дані статистики, які вказують на масштаби тієї чи іншої соціальної проблеми в місті Суми та Сумській області, або приклади цікавого досвіду роботи громадських організацій з молоддю. Структура мультимедійної презентації традиційна: вступна частина, розкриття основних питань та ідей, висновок.

У презентації важлива чітка структуризація матеріалу, мінімальна кількість вступних слів, підбір текстового матеріалу, схем, таблиць та малюнків. Від цього залежить ефективність донесення навчальної інформації і легкість її засвоєння слухачами. З технологічного боку має значення розташування блоків інформації на поверхні екрану і їх взаємодія з освітленим простором екрану; розміщення заголовків, співвідношення кеглів, зображень заголовків і фрагментів рядового тексту; вибір кольору; наявність ілюстрацій і графіків.

Важливу роль у презентації відіграє висновок. Намагаємось зробити його яскравим, емоційно забарвленим, позитивним і переконливим.

У процес використання мультимедійних лекцій включаємо елементи проблемного навчання. При цьому виступ починаємо зі створення проблемної ситуації, а не з повідомлення теми лекції. Після формулювання проблеми поділяємо її на 2–3 проблемні питання. Так, при розкритті теми «Соціально-педагогічна робота з подолання різних форм дезадаптації дітей і підлітків» ставимо проблемні запитання: Що таке «норма» в поведінці учня? Чи завжди девіантна поведінка має негативні прояви? Після міркувань студентів переходимо до розкриття основних питань лекції. Результативність лекції залежить від багатьох факторів. Тому ми враховуємо життєвий досвід студентів, їх інтереси, психологічні особливості, потреби. Намагаємось переконливо обґрунтовувати ідеї і дозволяємо студентам висловлювати свої думки.

Зрозуміло, що рисою ефективного лектора, який вміє працювати з аудиторією, є досконале володіння мовою, інтонацією, жестами, здатність використовувати різні прийоми впливу на аудиторію та своєчасно адаптуватися в новій ситуації.

Основними етапами в процесі підготовки і використання мультимедійної лекції в зазначеному спецкурсі вважаємо такі:

1. Усвідомлення мети та завдань дисципліни, а також тих компетентностей, які будуть формуватись шляхом використання технології.

2. Володіння загальними навичками роботи з мультимедійними технологіями.

3. Проектування лекції: врахування початкового стану наявних знань студентів, вибір виду і теми лекції, підбір літератури, складання плану, сценарію, формування змісту лекції.

4. Визначення етапів трансляції навчального матеріалу.

5. Визначення методичних прийомів та способів формування нових знань.

6. Вибір методів активізації пізнавальної діяльності, методів контролю і аналізу результатів проведення лекції.

7. Перетворення інформаційного наповнення лекції за допомогою засобів мультимедіа (розробка слайдів для презентації).

5. Впровадження мультимедійної лекції на практиці.

6. Аналіз і оцінка досягнутих результатів у відповідності до поставлених завдань.

7. Етап корекції результатів аналізу.

Вважаємо, що означені етапи підготовки мультимедійної лекції будуть сприяти науковій організації роботи викладача вищого навчального закладу, а впровадження мультимедійних лекцій у методику університетської освіти взагалі сприятиме підвищенню якості підготовки майбутніх педагогів та рівню інформаційної культури викладачів.

На нашу думку, студентів доцільно ознайомити з діяльністю соціальних організацій, які існують у регіоні та країні. Саме тому на заняттях використовуємо досвід роботи Сумського міського центру соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, аналізуємо напрями роботи і функції соціальних педагогів і робітників. Проте живе безпосереднє спілкування завжди більше подобається студентам. Отже, нашими постійними гостями є досвідчені волонтери – представники «Соціальної організації студентів», які розповідають про волонтерську діяльність та цікаві проекти, які вони здійснюють у своїй роботі. Деякі студенти відразу залучаються до цієї справи і беруть участь в акціях, заснованих на добровільному залученні громадян. Про інші соціальні проекти студенти отримують інформацію з мережі Інтернет. Так, на сайті Сумського обласного благодійного фонду «Благовіст» [21] міститься інформація про соціальні проекти, що здійснюються фондом на Сумщині. На сайті державної соціальної служби для сім'ї, дітей та молоді [22] студенти ознайомлюються зі звітами про результати соціальної роботи в Україні, а також аналізують державні документи з досліджуваних питань.

Але в першу чергу студенти педагогічного університету повинні оволодіти сучасними методами та формами організації соціального виховання, які можна використовувати у виховній роботі у школі.

У процесі самостійної роботи студенти аналізують великий арсенал ідей і методів, розроблених А.С. Макаренком, адже у практиці цього педагога накопичений цінний досвід виховної роботи з педагогічно занедбаними дітьми. Серед сучасних методик чільне місце посідають інтерактивні технології, які покращують моделі поведінки учнів і все частіше застосовуються в соціально-педагогічній діяльності.

В останні роки проблема використання інтеракції в освіті набула значної актуальності. Основними працями щодо цієї проблеми є дослідження О.І. Поментун, Л.В. Пироженко [12; 13]. У методиці викладання у вищій школі про використання окремих інтерактивних

прийомів зазначає в своїх працях В.І. Лозова. Автор розкриває метод генерації ідей, близький до методу мозкового штурму, у зв'язку з групою методів стимулювання і мотивації навчання, зокрема гри [7, 164]. Інші автори описують інтерактивні прийоми при характеристиці форм організації навчання, зокрема різновиду семінарського заняття – семінару – «мозкового штурму» [9, 239]. С.С. Вітвицька виділяє інтерактивні прийоми в етапах проведення ділової гри на семінарських заняттях у вищій школі [3, 189–190]. На нашу думку, в методиці викладання у вищій школи зазначене питання розкрито лише частково і потребує подальшої розробки.

Інтерактивні технології часто відносять до різновиду активних методів навчання. Але за своєю суттю вони дещо відрізняються від активних методик. Суть інтерактивних технологій полягає в тому, що навчання відбувається шляхом взаємодії всіх, хто навчається. Це співнавчання (колективне, кооперативне навчання, навчання у співпраці), в якому і викладач, і слухачі є суб'єктами. Викладач виступає лише в ролі організатора процесу навчання, лідера групи слухачів. У процесі застосування інтерактивних методів, як правило, моделюємо реальні життєві ситуації, пропонуємо проблеми для спільного колективного вирішення, застосовуємо імітаційні ігри. Позитивними ознаками таких технологій є, безперечно, розширення пізнавальних можливостей студентів, високий рівень засвоєння знань. У той же час, основними недоліками слід вважати складності в оцінюванні такого виду роботи, відсутність досвіду в організації інтерактивного навчання і у викладача, і у студентів, недостатня кількість методичних рекомендацій щодо впровадження його у вищій школі. Модель інтерактивного навчання досить ефективна, оскільки має на меті створити комфортні умови навчання, за яких кожен студент відчуває свою успішність та інтелектуальну спроможність. Використання інтерактивних методів потребує значної кількості часу для підготовки як студентам, так і педагогові. Тому в своєму досвіді починаємо з поступового впровадження. Зі студентами на першому семінарському занятті проводимо організаційну бесіду, обговорюємо спільні етапи роботи, критерії оцінювання, створюємо «правила роботи групи». У навчальному курсі «Методика соціально-виховної роботи в сучасних умовах» використовуємо такі інтерактивні методи: робота в малих групах, робота в парах, «мозковий штурм», прес-метод, аналіз

ситуації (розв’язання соціально-педагогічних задач), рольові ігри, дискусія, «дерево рішень». Далі наведемо деякі приклади.

Після теоретичного ознайомлення з існуючими класифікаціями методів та форм соціально-виховної роботи на семінарських заняттях організовуємо роботу в малих групах (проблемні групи). Завданням для кожної є розробка програми як однієї з форм соціального виховання. Студенти об’єднуються в кілька груп, кожна з яких отримує картку з завданням. У групі студенти самі розподіляють між собою такі ролі: експерт – керівник групи, секретар, посередник, доповідач (один або кілька). Експерт у групі виконує такі функції: зачитує завдання групі, організовує порядок виконання, пропонує учасникам групи висловитись по черзі, заохочує групу до роботи, підбиває підсумки роботи, визначає доповідачів. У процесі групової роботи секретар коротко і розбірливо записує результати роботи. Посередник стежить за часом, заохочує групу до роботи. Доповідачі чітко висловлюють думку групи і подають результати роботи групи над поставленим завданням.

Наводимо приклад картки із завданням та інструкцією до нього.

Проблема – прояви адиктивної поведінки (нехімічні адикції – комп’ютерна залежність).

Завдання:

1) проаналізувати причини, сутність, наслідки виникнення даної проблеми в учнівському середовищі;

2) запропонувати програму розв’язання цієї проблеми шляхом використання дискусії: а) сформулювати тему дискусії; б) визначити основну мету і завдання дискусії; в) описати перебіг запропонованої форми; г) спрогнозувати результати використання форми.

Кожна група отримує окреме завдання з розв’язання певної проблеми, наприклад: конфліктність, уживання тютюну та наркотиків, прояви делінквентної поведінки та ін. Формами соціально-виховної роботи можуть бути бесіда, рольова гра, тренінг, метод кейсів та ін. Студенти протягом 30 хвилин працюють у групах, а потім подають результати спільної роботи у вигляді схем, алгоритмів тощо. Роботу кожного студента у групі оцінює експерт і заносить оцінки в лист експерта. Після закінчення роботи пропонуємо здійснити рефлексію в кожній групі і визначити ефективність спільної діяльності і досягнуті успіхи.

Особливостями такої групової є:

• *позитивна взаємозалежність членів групи.* Студенти розуміють, що зусилля кожного члена групи потрібні і незамінні для успіху всієї групи; кожен член групи робить унікальний внесок у спільні зусилля групи завдяки його (її) можливостям чи ролі й обов'язку під час виконання завдання;

• *особистісна взаємодія, що стимулює діяльність.* Студенти займаються реальною діяльністю, допомагаючи один одному, підтримуючи, заохочуючи і радіючи досягненням товаришів. Сюди належить й усне пояснення того, як вирішувати проблеми, і передача друзям власних знань, і перевірка розуміння, й обговорення досліджуваних понять. Саме завдяки особистісній взаємній підтримці у процесі навчання члени групи виконують певні обов'язки і виявляють відданість загальній справі і цілям;

• *індивідуальна і групова звітність.* Два рівні звітності повинні неодмінно бути структурно включені до семінарського заняття. Група повинна відповідати за досягнення поставлених цілей, а кожен член має відповідати за свою частку роботи. Індивідуальна звітність існує, коли оцінюється діяльність кожної особи, а результати надходять назад у групу і самій особі – з метою встановити, хто більше потребує допомоги, підтримки і схвалення у процесі навчання. Отже, кожен член групи реалізується як повноправна особистість, формує індивідуальну компетентність;

• *розвиток навичок міжособистісного спілкування і спілкування в невеликих групах*. Навички керівництва, ухвалення рішень, вироблення довіри, спілкування й залагодження конфліктів дають студентам можливість успішно справитися як із процесом групової роботи, так і з виконанням академічного завдання;

• *обробка (аналіз, опрацювання) даних про роботу групи.* Таке опрацювання відбувається, коли члени групи обговорюють, наскільки успішно вони досягають своїх цілей і наскільки успішно підтримують ефективні робочі відносини. Група повинна розібратися, які дії окремих її членів корисні, а які марні, й ухвалити рішення про те, як варто поводитися надалі: що залишити і що змінити у своїй поведінці.

На ефективність процесу навчання впливає ґрунтовний аналізу того, як співпрацюють члени групи, і визначення способів поліпшення ефективності цієї роботи.

Розв’язування соціально-педагогічних задач пропонуємо студентам здійснювати в парах. На роботу і отримання відповіді надаємо10 – 15 хв. При цьому кожна пара обмінюється своїми ідеями з усією групою студентів, що може переходити в дискусію.

Приклад педагогічної задачі. *До зустрічі з цим сьомим класом мені багато про нього розповідали. Те, що я чув, нічого доброго не передбачало. З різноманітних джерел надходили дані про учнів, як про «тупиць» і «майбутніх покидьків суспільства». Про інші ярлики навіть не хочеться й згадувати. Психологічно я був готовий до зустрічі з «монстрами». Я ніколи не забуду своєї першої зустрічі з цим класом. Василь без упину розмовляв. Петро не бажав сидіти з Оленкою, тому що вона була, за його висловлюванням, «нечепурою». Тарас ходив по класу, коли йому того хотілося. Ганні набагато більше подобалося займатися укладкою: волосся і косметикою, ніж навчанням. Я спробував найрізноманітніші способи, щоб навести порядок і зацікавити їх, але все даремно. Мені знадобилося близько двох тижнів, щоб переконатися в тому, що мої методи нічим не відрізняються від методів попередніх учителів, що працювали з цим класом. Я зрозумів, що, якщо хочу чогось домогтися, викладаючи в цьому класі, то варто подумати про якийсь інший підхід.*

Завдання: *Запропонуйте свої варіанти педагогічного підходу, що допоможе стабілізувати дисципліну в класі.*

У випадку виникнення суперечливих думок, навчаємо студентів висловлювати свою думку і аргументувати її за методом ПРЕС. При цьому на початку навчання методу описуємо його структуру на ватмані і вивішуємо на дошці, обговорюємо механізм використання методу.

ПОЗИЦІЯ

Я вважаю, що _____

(висловіть свою думку, поясніть, у чому полягає ваша точка зору)

ОБҐРУНТУВАННЯ

_____тому, що _____

(наведіть причину появи цієї думки, тобто на чому ґрунтуються докази на підтримку вашої позиції)

ПРИКЛАД

Наприклад _____

(наведіть факти, які демонструють ваші докази, вони зміцнять вашу позицію)

ВИСНОВКИ

_____ *тому* _____

(узагальніть свою думку, зробіть висновок про те, що необхідно робити; тобто, це заклик прийняти вашу позицію)

При розгляді шляхів профілактики негативних явищ в учнівському середовищі розглядаємо різні підходи і їх моделі (інформативний, поведінковий) [1]. Важливо виділити позитивні і негативні ознаки використання різних підходів. З цією метою використовуємо метод «дерево рішень». У процесі застосування методу роздаємо кожному студентові зразок «дерева рішень», формулюємо проблему для розв'язання, визначаємо її сутність та записуємо на дошці, заповнюючи схему. Шляхи розв'язання проблеми визначаємо з допомогою проведення мозкового штурму. На цьому етапі жоден варіант не може бути неправильним. Важливо набрати якомога більше ідей. Надалі з групою студентів обговорюємо кожен із варіантів рішення, які позитивні чи негативні наслідки для кожної зі сторін він передбачає. Після цього відкидаємо частину ідей і залишаємо 3-4. Об'єднуємо учнів у малі групи (пари) і пропонуємо заповнити схему. Група має шляхом обговорення дійти спільного варіанта рішення. Після презентації кожною групою власного рішення проводимо загальне обговорення (рис.1).

Особливу увагу приділяємо етапу рефлексії на семінарських заняттях, адже рефлексія – це здатність людини до самопізнання, уміння аналізувати власні дії, вчинки, мотиви та співставляти їх із суспільно значущими цінностями, а також діями та вчинками інших людей. Мета рефлексії – згадати, виявити й усвідомити основні компоненти діяльності – її зміст, тип, способи, проблеми, шляхи їх вирішення, отримані результати тощо [13, 108 – 109]. На думку А.В. Хуторського, якщо той, хто вчиться, не розуміє, що саме він здійснював і чому навчився, не може сформулювати способи своєї діяльності і отримані результати, в такому випадку його освітній результат знаходиться в прихованому вигляді, що не дозволяє використовувати його в цілях подальшої освіти [19, 333].

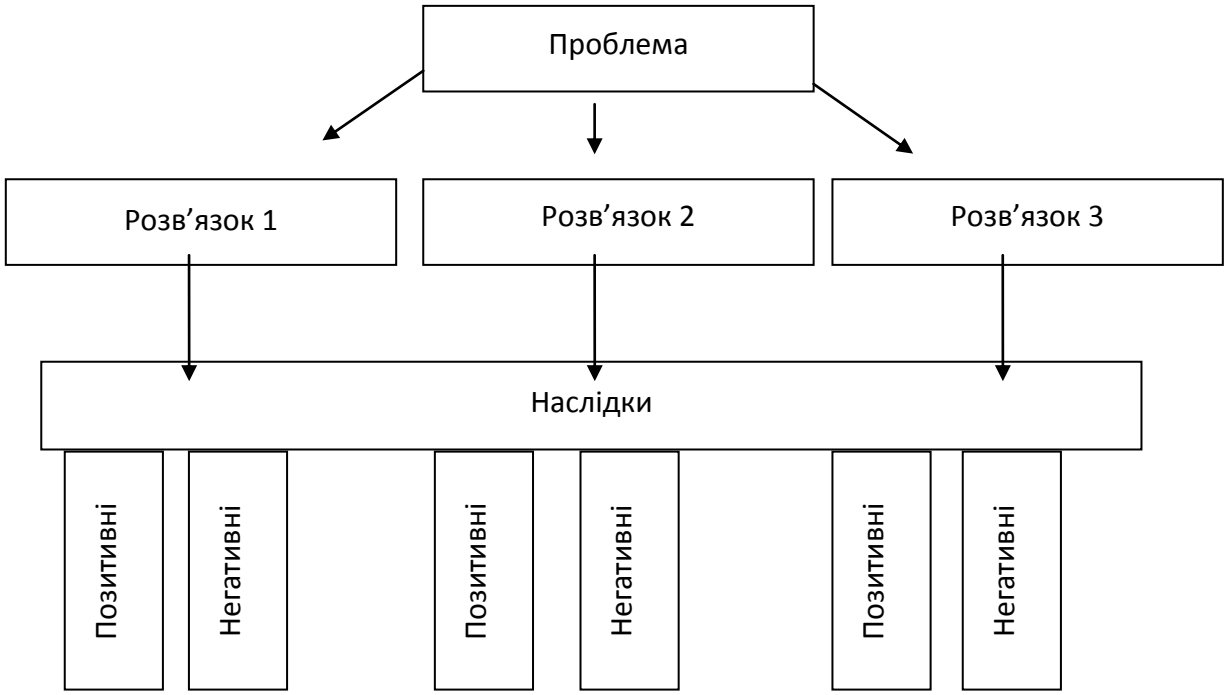


Рис. 1. Дерево рішень

З метою проведення рефлексії використовуємо такі прийоми: «рефлективна бесіда», «листи самооцінювання», «незакінчене речення». Незакінчене речення може бути усним або письмовим. Воно має пропонувати студентові підсумкові рефлективні формули, наприклад: *«Для мене сьогодні важливим було...», «Сьогодні я навчився...» «Я усвідомив, що…», «Мені хотілося б надалі навчитися...»*. Для самооцінки своєї власної діяльності після роботи, наприклад, у малій групі, використовуємо листи самооцінки (рис. 2).

Наскільки ефективно я працював зі своїми товаришами	**Завжди**	**Звичайно**	**Іноді**	**Ніколи**
1. Я співпрацював з іншими, коли ми досягали спільних цілей				
2. Я ретельно працював над завданням				
3. Я висловлював нові ідеї				
4. Я вносив конструктивні пропозиції, коли мене просили допомогти				
5. Я зробив вагомий внесок в отримані результатів роботи				

Рис. 2. Лист самооцінки студента

Вважаємо, що методична підготовка майбутніх педагогів до організації соціального виховання в загальноосвітній школі шляхом

застосування інтерактивних методів є питанням достатньо актуальним, адже саме інтерактивні методи мають великий потенціал щодо розвитку у студентів дослідницьких, творчих, комунікативних та організаторських якостей.

Особливе місце у викладанні практико-орієнтованої дисципліни, якою в даному випадку є «МСВР», посідає використання проектної діяльності студентів. Саме реалізація соціально-виховних проектів на практиці, на думку дослідників, буде сприяти засвоєнню навчального матеріалу та формуванню проективно-педагогічного мислення студента [4, 19].

Серед етапів проектування у процесі викладання педагогічних дисциплін виділяємо такі:

– підготовчий (визначення теми і завдань проекту; формування уявлень про бажані результати проекту; визначення джерел, способів збирання й аналізу інформації, актуалізація проблеми, формулювання дослідницької педагогічної задачі, обґрунтування проекту, складання плану реалізації проекту);

– практичний (здійснення поетапної реалізації плану створення проекту: збір, аналіз, систематизація інформації; вирішення проміжних завдань; вибір оптимального способу досягнення мети проекту, аналіз ресурсів, моделювання результату проекту; самоконтроль та самокорекція, формулювання висновків);

– заключний (оформлення звіту та продукту у вигляді інформаційних стендів, схем, діаграм, відеороликів, презентації проекту, його захист, рефлексія).

На першому семінарському занятті обговорюємо зі студентами методологію створення педагогічних проектів соціально-виховного спрямування. Рекомендації щодо цієї методології наводимо нижче.

1. Визначити соціально-виховну проблему в учнівському середовищі.

Проблема може бути сформульована або як протиріччя, або як питання, що випливає з досліджуваного протиріччя. Проблема проекту може бути розглянута теоретично або з практичною реалізацією.

Надаємо далеко не повний список проблем соціального характеру, оскільки кожного року студенти доповнюють цей перелік новими питаннями: 1) наркотична залежність; 2) алкогольна залежність;

3) тютюнопаління; 4) неблагополучні сім'ї; 5) комп'ютерна залежність (Інтернет-залежність); 6) ігроманія; 7) схильність до суїциду; 8) торгівля людьми; 9) молодіжні субкультури; 10) порушення прав учня в школі; 11) порушення прав учителя в школі; 12) дисципліна на уроці; 13) лихослів'я у школі; 14) профілактика негативних звичок у сімейному вихованні; 15) обдаровані діти; 16) діти-індиго; 17) методи перевиховання важковиховуваності; 18) СНІД та ВІЛ-інфекція; 19) ЗМІ та їхній вплив на дітей; 20) діти-сироти; 21) діти-інваліди.

2. Визначити тему педагогічного проекту.

Тема проекту, як правило, визначає загальний напрямок проектування і основний зміст роботи. Вибір теми проекту визначає обґрунтування її актуальності, необхідність вивчення, потребу у розробці для педагогічної практики. Серед найбільш цікавих проектів з практичною реалізацією пропонуємо такі:

- конкурси соціально-педагогічної реклами на різну соціальну тематику (у своїй групі або між групами);
- «кіноклуб» – демонстрація художніх фільмів на соціальні теми на час тривання навчального курсу з подальшим обговоренням;
- підготовка і проведення батьківських зборів у нестандартній формі в реальному навчальному закладі;
- організація «Ярмарку соціальних послуг» на факультеті;
- проведення виховного заходу соціального спрямування в школі або в інтернаті;
- запрошення гостя на семінарське заняття і підготовка бесіди за його участю;
- проведення діагностичного дослідження щодо стану певної соціальної проблеми студентів нашого університету (можливо, своєї групи);
- організація і проведення соціальної акції з профілактики негативних звичок серед студентів нашого університету.

3. Визначити об'єкт педагогічного проекту.

Об'єкт соціально-виховного проекту розглядається невідривно від цілеспрямованого виховного процесу: педагогічні теорії, концепції, зміст і цілі соціального виховання, соціально-педагогічна діяльність.

4. Визначити предмет педагогічного проекту.

Предметом проектування в соціальному вихованні можуть виступати різні аспекти виховного процесу: технології, методи, форми, способи та прийоми, педагогічні умови та особливості організації соціального виховання.

5. Сформулювати гіпотезу педагогічного проекту.

Гіпотеза – це логічно обґрунтоване припущення автора проекту, що має потребу в підтвердженні або спростуванні, істинність якого не очевидна. У гіпотезі передбачається кінцевий результат проекту і виділяється його значення.

6. Визначити мету педагогічного проекту.

Формулювання мети визначається гіпотезою і передбачає її перевірку. Зміст мети проекту полягає у вирішенні протиріччя, наявного в практиці соціального виховання, а її досягнення пов'язане з удосконаленням певного аспекту педагогічної дійсності.

7. З'ясувати проектні завдання – означає визначити певну послідовність дій для досягнення мети, обрати напрямки дослідження та засоби досягнення мети.

8. Визначити методи проектування.

Вибір методів дослідження – це визначення того інструментарію, за допомогою якого отримуються фактичні дані та узагальнюються основні результати проекту.

9. Визначити теоретичну і практичну значущість проекту – обґрунтувати значення проекту, пояснити й проаналізувати його результати та розкрити перспективи використання отриманих результатів.

Так, незабутні враження і неоціненний досвід принесла реалізація таких проектів, як «Козацькі розваги» для підлітків у школі-інтернаті, батьківські збори в Сумській загальноосвітній школі № 12 на тему «Світ молодіжних субкультур», «Ярмарок соціальний послуг» для студентів СумДПУ ім. А. С.Макаренка, створення соціально-педагогічної реклами (плакати, відеофільми, буклети тощо). Саме в процесі практичної реалізації таких проектів студенти здобувають досвід організації їх у майбутній діяльності в школі.

Крім того, вважаємо, що залучення сучасної студентської молоді до таких проектів є ефективним методом виховання і самореалізації, адже вони стають більш толерантними, чутливими до проблем ближнього, доброзичливими.

Серед засобів навчання виділяємо педагогічні задачі та ситуації, які навчають майбутніх педагогів виявляти педагогічну проблему, ставити педагогічну ситуацію і прогнозувати наслідки педагогічних впливів. У процесі розв'язання користуємось евристичною програмою Л.Ф. Спіріна, яка є, на наш погляд, найбільш вичерпною [16, 74–78].

Наводимо приклади педагогічних задач соціального спрямування.

Педагогічна задача 1.

У родині учня 6-го класу, Олега, сталося лихо. Його батька ув'язнили. Однокласники, дізнавшись про це, почали дражнити хлопця, насміхатися з нього, обзивати брудними словами. На перерві вони так допекли його, що Олег, розридавшись, побіг геть зі школи. Кульмінацію дитячої сварки бачила вчителька географії. Саме вона мала зараз почати урок у цьому класі.

Варіанти дій учителя:

1) Почати урок з перевірки присутніх і запитати дітей, чому немає Олега. Вислухавши дітей, промовити: «Це ж треба! А здавався таким гарним хлопчиком... Ну, почнемо урок».

2) Звернутися до учнів: «Сьогодні ми мали б з вами поговорити про світ пустелі, але мені здається, що в нас є більш важлива задача. Нам необхідно зробити все можливе, щоб не перетворилися на пустелі наші душі...В Олега велика трагедія. Людина, яку він вважав однією з найкращих у світі, засуджена суспільством на ув'язнення. Будь-яка розлука з рідною людиною переноситься важко, чи не так? А якщо вона жорстоко покарана і ми знаємо, що їй дуже зле? Ми жаліємо її, співчуваємо їй. І в той же час ми ображаємося на неї за її нерозважливі вчинки, що завдали болю багатьом навкруги. Нам із вами навіть неможливо уявити, який біль вирує зараз в душі Олега: там і образа, і лють, і жалість, і безсилля, і ... надія. Надія, що лихо мине і все в його родині буде добре. Підтримайте його сподівання на краще. Розрадьте його душу. Це свята справа. А щодо батька Олега, то пам'ятайте, будь ласка, правило: покараний є вибаченим. А батька Олега вже покарано».

3) Зробити вигляд, ніби нічого не знає про інцидент [11].

Педагогічна задача 2.

У дитячий будинок прийшли шефи з заводу. Принесли іграшки, цікаві книжки, солодощі. Вони хотіли побути з дітьми, погратися з ними, почитати книжки. Але вихователі дитячого будинку не дозволили гостям реалізувати

свої наміри. «Зближатися з дітьми вам не варто, – говорили вони. − У них тяжка доля. Не варто їх хвилювати. Ви підете, а нам їх важко потім заспокоїти. А за подарунки дякуємо».

Завдання: Висловіть свою думку щодо цього питання. Можливо, працівники дитячого будинку мали рацію? Із пропонованих альтернативних міркувань стосовно цієї ситуації оберіть ті, які співпадають із вашими думками.

1. Працівники дитячого будинку мають рацію. Діти-сироти мріють побачити маму чи тата. І коли у дитячому будинку з'являться незнайомі їм тьоті і дяді – вони запитують: «А ви мій тато (мама)?». Потім гості йдуть, а діти плачуть, не хочуть слухати вихователів.

2. У роботі з дітьми-сиротами, як ніде в інших виховних закладах, необхідно максимум доброти і милосердя, особливого виду душевної доброти старших. Необхідно, щоб частіше приходили гості, приносили подарунки, гралися з дітьми, на вихідні забирали їх у свої сім'ї. Це лише допоможе таким дітям ставати морально сильнішими і багатшими.

3. Епізодичні зустрічі вихованців дитячих будинків з чужими дядями і тьотями не вирішать проблеми знедоленості таких дітей. Та й подарунки − це лише утіха для дорослих, елемент удаваної благодійності. Дитячі будинки мають повністю забезпечуватися усім необхідним з боку держави.

Педагогічна задача 3.

Мама учня звернулась до педагога за порадою: «Мій 13-літній син − непоганий хлопчик: він задовільно вчиться, скромний, нездатний до шкоди. Як і інші діти, буває пестливим, іноді й схильний до грубощів. Буває, що й сама я припускаюся помилок, виявляю роздратованість через дрібниці. Якось у нас трапився справді серйозний випадок. Зі школи я отримала записку від класного керівника, в якій мене запитували, чому син не був на заняттях у середу і четвер. Вражена цим повідомленням, я зажадала від сина пояснень. Але він дещо зніяковіло сказав мені неправду. Я так розгнівалась, що, не стримавшись, добре таки відлупцювала його. Раніше я ніколи так не карала сина. Розхвильована, я поділилась із сусідкою своєю тривогою.

Але вона сказала:

− Цих хлопчаків без пояса не виховаєш. Ти з ними по-доброму, а вони ладні на голову сісти. За одного битого двох небитих дають.

Чи так це? Коли я у гніві карала сина, мені здавалось, що я роблю правильно, а тепер мене мучать сумніви. І син замкнувся в собі, між нами зникла близькість. Це більш за все хвилює мене. Як мені бути далі?»

Завдання:

1. Оцініть дії матері щодо до сина?

2. Чи варто матері дослухатися до думки сусідки?

3. Що ви порадили б цій мамі? Чим би допомогли в її сумнівах і переживаннях?

Отже, методична підготовка педагогічних працівників до організації соціального виховання в загальноосвітній школі є питанням достатньо актуальним, адже функції соціального виховання і соціального захисту дитини є стрижнем, навколо якого будується система діяльності вихователя.

У процесі підготовки майбутніх учителів до реалізації соціального виховання пропонуємо наступні інноваційні підходи:

– **методологічні**, які розкриваються такими шляхами:

1) реалізацією студенто-центрованого підходу у викладанні, при якому враховуються інтереси, мотиви, життєвий досвід, творчі здібності кожного студента, індивідуальний та диференційований підходи;

2) врахуванням міжпреметних зв’язків, що існують між педагогікою, соціальною педагогікою, психологією;

3) впровадженням культурологічного підхіду, який передбачає формування життєвих цінностей і орієнтацій студентів, виховує позитивну громадянську позицію;

– **змістові**, що забезпечуються гармонійним співвідношенням глобальних і регіональних інформаційних ресурсів;

– **методичні**, які передбачають використання активних та інтерактивних технологій, проектної діяльності студентів та використанням сучасних інформаційних технологій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Безпалько О. Соціальна педагогіка в схемах і таблицях : навч. посібник / О. Беспалько – К. : Центр навч. літератури, 2003. – 134 с.

2. Белицын И. В. Лекционный мультимедийный комплекс как средство активизации учебно-познавательной деятельности обучающихся : дисс. ... кандидата пед. наук: 13.00.02 / И. В. Белицын. – Барнаул, 2003. – 159 с.

3. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи / Вітвицька С. С. : підручник за модульно-рейтинговою системою навчання для студентів магістратури. – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – 384 с.

4. Зосименко О. В. Особливості організації проектної діяльності студентів під час вивчення педагогічних дисциплін / Зосименко О. В. : методичні рекомендації для викладачів та студентів педагогічних вищих навчальних закладів. – Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2005. – 44 с.

5. Клемешова Н. В. Мультимедиа как дидактическое средство высшей школы : дисс. ... кандидата пед. Наук : 13.00.01. / Н. В. Клемешова. – Калининград, 1999. – 210 с.

6. Лавров Є. А. та ін. Мультимедійна лекція в аграрному університеті : огляд технологій / Є. А. Лавров, В. Г. Логвіненко, С. В. Агаджанова. Режим доступу з екрану:

http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Pipo/2008_20/

7. Лекції з педагогіки вищої школи : навчальний посібник / [за ред. В. І. Лозової.]. – Харків : «ОВС», 2006. – 496 с.

8. Науменко О. М. Деякі аспекти підготовки майбутніх учителів до використання засобів ікт в навчальній діяльності // Інформаційні технології і засоби навчання / О. М. Науменко. – 2007. – Випуск 4. –http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/ITZN/em4/emg

9. Ортинсьский В. Л. Педагогіка вищої школи : [навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл.] / В. Л. Ортинський. – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 472 с.

10. Пінчук О. П. Використання мультимедійних продуктів у системі загальної середньої освіти / О. П. Пінчук // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2007. – Випуск 4. – http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/ITZN/em4/emg.html

11. Полякова О. М. Педагогічні ситуації та задачі : аналіз і розв’язання : навчальний посібник для студентів вищих навчальних педагогічних закладів / Полякова О. М. – Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2005. – 140 с.

12. Пометун О. І. Інтерактивні технології навчання : науково-методичний посібник / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко / за ред. О. І. Пометун. – К. : А.С.К., 2005. – 192 с.

13. Пометун О. І. Енциклопедія інтерактивного навчання / О. І. Пометун– К., 2007. – 144 с.

14. Рожков М. И. Организация воспитательного процесса в школе / М. И. Рожков, Л. В. Байбородова. – М : Владос, 2000. – 256 с.

15. Соціальна педагогіка : теорія і технології : підручник / [за ред. І. Д. Звєрєвої]. – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – 316 с.

16. Спирин Л. Ф. Теория и технология решения педагогических задач / Спирин Л. Ф. – М. : Изд-во РПА, 1997. – 173 с.

17. Стеценко Н. М. Досвід використання мультимедійних презентацій у викладанні педагогіки / Н. М. Стеценко. – Режим доступу з екрану :

http://pedagogika.at.ua/publ/1-1-0-47

18. Тукало М. Д. Мультимедійні системи навчання як новий методологічний засіб інтерактивного навчання на уроках хімії / М. Д. Тукало // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2007. – Вип. 4. – http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/ITZN/em4/emg

19. Хуторской А. В. Современная дидактика : учебник для вузов / А. В. Хуторской. – СПб. : Питер, 2001. – 544 с.

21. http://www.blagovist.sumy.org/content.php?razdel=main&lang=ua.

22. http://dss.visti.net/cgi-bin/val.sh?v=0&p=p900102.

Глава 18

М. Ю. Рисіна, доцент

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОЛГІЇ У ВИКЛАДАННІ ІСТОРІЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

В умовах державотворення в Україні, яка стала на шлях демократизації, відкритості та гуманістичних орієнтацій, поряд із питаннями про суспільний устрій, ключовими стають проблеми пошуку національної ідеї, ціннісних орієнтирів, виховного ідеалу, нових тенденцій в освіті.

Вища школа України на сучасному етапі продовжує зазнавати значних трансформацій. Це вимагає нових підходів до її планування та організації, зокрема до професійної підготовки майбутніх педагогів у системі вищої освіти.

Сучасні цілі освіти зумовлюють пріоритетність досліджень у галузі педагогічної інноватики, яка в 90-х рр. XX ст. виокремилась у потужний напрямок наукового супроводу модернізації освіти на всіх рівнях.

Розробкою інноваційних технологій займалися В. Беспалько, В. Сластьонін, О. Падалка.

Сутність та особливості використання у навчальному процесі інноваційних технологій розглядали М. Анісімова, Н. Олійник, Є. Полат, О. Пєхота, І. Дичківська, Н. Платонова та ін.

Історичні джерела освітніх інновацій пов’язані з періодом зародження експериментальної педагогіки другої половини XIX ст. З другої половини XX ст. інноваційність стала ключовою складовою у характеристиці постіндустріальної формації.

Головною особливістю сучасної системи освіти є співіснування традиційної та інноваційної стратегій організації навчання. Терміни «традиційне (нормативне) навчання» та «інноваційне навчання» були запропоновані групою вчених у доповіді Римському клубу (1978), який звернув увагу світової наукової громадськості на неадекватність принципів традиційного навчання вимогам сучасного суспільства до особистості, її пізнавальних можливостей. Інноваційне навчання трактувалось як процес і результат навчальної та освітньої діяльності, що стимулює новаторські зміни в культурі та соціальному середовищі. Воно орієнтоване на формування готовності особистості до динамічних змін у соціумі за

рахунок розвитку здібностей до творчості, різноманітних форм мислення, а також здатності до співробітництва з іншими людьми. Інноваційні педагогічні технології стають типовим явищем освітянської практики.

Перспективним напрямом удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів є запровадження інноваційних технологій.

Інноваційне навчання – зорієнтована на динамічні зміни в навколишньому світі навчальна та освітня діяльність, яка ґрунтується на розвитку різноманітних форм мислення, творчих здібностей, високих соціально-адаптаційних можливостей особистості [2, 9].

Специфічними особливостями інноваційного навчання є його відкритість майбутньому, здатність до передбачення на основі постійної переоцінки цінностей, налаштованість на конструктивні дії в оновлюваних ситуаціях.

Суспільству майбутнього потрібні люди з актуальними знаннями, гнучкістю і критичністю мислення, творчою ініціативою, високим адаптаційним потенціалом, люди з високою моральністю, особистісною відповідальністю, внутрішньою свободою, налаштовані на максимальну самореалізацію тощо. На пріоритет формування освітнього простору вказують усі сучасні законодавчі та нормативні документи, але найбільше регламентують здійснення інноваційної діяльності Закони України «Про інноваційну діяльність» (від 04.07.2002 р., № 40–IV), «Про пріоритетні напрями інноваційної освітньої діяльності в Україні» (від 16.01.2003 р., № 433–IV), накази Міністерства освіти і науки України «Про затвердження Положення про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності» (від 07.11.2000 р., № 522) та інші.

Законом України «Про освіту» передбачається встановлення прямих зв’язків із закладами освіти, науковими установами зарубіжних країн для розвитку інноваційної діяльності.

Професійна зорієнтованість організації навчально-виховного процесу на інноваційну діяльність відбувається під час навчання у вищому навчальному закладі.

Інноваційна діяльність є процесом внесення нових елементів у традиційну систему освіти, створення та використання інтелектуального продукту, реалізації нових оригінальних ідей у формі готового товару (послуги) на ринку тощо.

Інноваційний потенціал суспільства потребує людей, здатних системно і конструктивно мислити, швидко знаходити потрібну інформацію, приймати адекватні рішення, створювати принципово нові ідеї в різних галузях знання. Сьогодні розвиток особистості майбутнього спеціаліста є головним завданням вищої школи. Пріоритетними напрямами запровадження досягнень педагогічної науки є особистісно-орієнтоване навчання, педагогіка співробітництва та впровадження засобів інформаційних технологій у навчальний процес. Нами була зроблена спроба запровадити деякі інноваційні ідеї, зокрема методики навчання критичному мисленню, у процес вивчення педагогічних дисциплін у вищій школі. На відміну від традиційного навчання, коли студент сприймає світ таким, яким інтерпретує його викладач, основою для критичного мислення є активна пізнавальна діяльність, самостійне конструювання власних знань [7, 417].

Розвиток критичного мислення в процесі оволодіння знаннями – один із найбільш важливих факторів високої успішності та ефективності навчального процесу у вищому навчальному закладі.

Критичне мислення – це тип мислення, який представляє пізнавальну (когнітивну) стратегію, що спирається на постійний контроль і перевірку можливих рішень при плануванні та виконанні робіт (В.Є. Каган).

У відкритому та демократичному суспільстві вміння критично мислити є визначальним. Критичне мислення включає сприйняття ідей та аналіз висновків із них, піддання їх коректному скептицизмові, зіставлення їх із протилежними точками зору та обрання позиції, заснованої на доказах. Критичне мислення є складним процесом творчої інтеграції ідей та джерел, переоцінки та перебудови понять та інформації. Воно є інтерактивним процесом пізнання, що відбувається водночас на багатьох рівнях. Отже, критичне мислення є складним ментальним процесом, що починається із залучення інформації та завершується прийняттям рішення [1, 5].

Не існує чіткого переліку кроків, зробивши які можна навчитись критичному мисленню, але необхідно дотримуватись певних умов, щоб залучити студентів до цього процесу, а саме:

– сприяти вільному розмірковуванню студентів та їх активності у процесі навчання;

– приймати різноманітні ідеї та думки;

– вірити у здатність кожного студента породжувати критичні судження.

У свою чергу студенти повинні розвивати впевненість у собі, цінувати власні ідеї та поважати різноманітність думок, бути готовими породжувати і відкидати судження.

На наш погляд, інтерактивна методика розвитку критичного мислення є актуальною при вивченні педагогічних дисциплін. Вона дозволяє студентам краще зрозуміти ідеї та побачити нові виміри навчальної теми, розвиває сприйнятливість, сприяє підвищенню чутливості, широти й насиченості сприйняття світу, що є основою розвитку професійної чутливості.

Згідно з методикою розвитку критичного мислення, доцільним є запровадження групової форми роботи студентів. Цей вид діяльності передбачає роботу студентів у парах чи невеликих групах для спільного вирішення проблеми, аналізу певної теми або для створення нових ідей та комбінацій. Основними елементами групового навчання є: позитивна взаємозалежність, підтримка і взаємодія студентів у прямих контактах та персональна звітність.

Найбільш ефективною формою навчання критичному мисленню, на нашу думку, є семінар-гра. У процесі вивчення курсу історії педагогіки та педагогіки ми проводили такі форми семінару-гри, як ігрова контрольна робота, спір рядів, дискусія ерудитів, рольові ігри та інші.

Розглянемо зокрема особливості проведення рольової гри на тему: «Розвиток народної освіти і педагогічної думки в Україні в першій половині XIX століття». Ця гра отримала назву «Незалежні наукові дебати». У ході гри йде обговорення ідей розвитку народної освіти та виховання на загальнолюдських та національних засадах. Студенти з’ясовують внесок видатних професорів університетів, освітніх діячів, членів просвітницьких товариств, літературних діячів у розвиток ідеї народності.

Між студентами розподіляються ролі І. Ф. Тимківського, М. І. Пирогова, І. Ф. Богдановича, В. Н. Каразіна, О. В. Духновича. І. П. Котляревського, Т. Г. Шевченка.

Метою гри є роз’яснення позиції кожного з названих діячів початку XIX століття щодо означеної проблеми; вироблення у студентів умінь ведення дискусії, аргументації свого погляду, полеміки з опонентами, культури мовлення.

Кожен з учасників гри формує собі «групу підтримки», яка вступає у дискусію, допомагаючи своєму лідеру в полеміці.

Для аналізу результатів гри призначається група експертів, які оцінюють знання релігійно-філософської і педагогічної позиції того чи іншого діяча, чіткість викладу думки, культуру ведення дискусії, правильність і логічність мовлення тощо.

Після виступу експертів відбувається самоаналіз результатів гри її учасниками і педагогічний аналіз, який робиться викладачем. Аналогічно описаній вище грі нами проводяться семінари на теми: «Проблеми трудового виховання у вітчизняній та зарубіжній педагогіці XVIII – поч. XX століття», «Ідея розвиваючого навчання у вітчизняній та зарубіжній педагогіці XIX–XX століть».

Проведення таких рольових ігор передбачає елементи драматизації, що, за нашим глибоким переконанням, сприяє розвитку культури мислення майбутніх учителів.

Іншим видом педагогічної гри є «Дискусія ерудитів». Для її проведення створюються три групи студентів. Завдання першої групи – підготувати до заняття цікаві проблемні питання. Друга група, «ерудити», відповідає на ці питання. У третю, найменш чисельну групу, входять експерти, які оцінюють і аналізують якість питань І відповідей. Якщо хто-небудь з «ерудитів» не може відповісти на поставлене питання, відповідають члени першої групи.

Одним із важливих прийомів, який можна використати під час ділової гри чи бесіди, є рефлексія. Під рефлексією у психології розуміють самоаналіз, роздуми про те, що людина знає, відчуває, про що вона думає. У даному контексті рефлексія – це розмірковування про те, як здійснюється процес набуття наукового знання; як нове поєднується з уже відомим, яку особисту цінність має набута інформація [1, 25].

Використовуючи рефлексію, можна досягти кількох суттєвих цілей: а) очікується, що студент буде висловлювати щойно сприйняті ідеї та відомості власними словами. Тривалість навчання та глибина розуміння проблеми, що розглядаються, є особистими для кожного студента. Людина запам’ятовує краще те, що розуміє у своїй власній інтерпретації. Таким чином, студенти краще оволодівають способами педагогічного мислення; б) активний обмін думками між студентами збагачує їх словарний запас,

дає можливість побачити різні підходи до вирішення тієї чи іншої проблеми і зрозуміти шляхи побудови власного підходу. Залучаючи студентів до обговорення під час рефлексії, їх стикають із розмаїттям конструктів для розмірковування.

При обговоренні таких проблем з курсу педагогіки, як методи виховання, співвідношення особистості і колективу, фактори розвитку особистості та ін., можна використати методику заповнення дискусійної сітки. Студентам пропонують зробити таку дискусійну сітку, як зображено на схемі 1.

Постановка проблеми

Так	Ні
_____	_____
_____	_____

Рис. 1. Дискусійна сітка

Студенти поділяються на пари, кожна з яких заповнює сітку окремо. За наступні 6–7 хв. пари учасників запрошуються до обговорення поставленої проблеми, наприклад, чи відіграє спадковість людини визначальну роль у становленні її особистості. Учасники заносять у сітку аргументи «за» і «проти», після чого кожна пара повинна приєднатися до інших та обмінятися тими аргументами, які вони записали під словами Так чи Ні. Під час обговорення студенти мають додати до своїх списків нові аргументи з числа тих, про які вони дізналися під час обміну думками з іншими парами студентів. Потім пари об’єднуються зі своїми однодумцями, створюючи нові групи. Обидві сторони ведуть аргументовану дискусію. При цьому студенти дотримуються таких правил:

- дати можливість опоненту закінчити своє висловлювання;
- логічно, переконливо та чітко сформулювати власну думку;
- висловлюватися просто, ясно і зрозуміло, не знижуючи наукового рівня розв’язання проблеми.

По закінченні дискусії кожна група призначає по одному учаснику для формулювання висновку. Прийоми, за допомогою яких студенти висловлюють свої точки зору до і після запланованої навчальної діяльності, можуть бути основою і критерієм для оцінки тих змін, що відбулися у мисленні та знаннях учасників дискусії.

Значних результатів у розвитку критичного мислення студентів можна досягти, використовуючи так зване вільне письмо. Ми пропонуємо студентам написати десяти- або п'ятихвилинні есе. При десятихвилинному есе студенти пишуть без зупинки все, що вони знають з даної теми. Як стверджує П. Елбоу, «сам акт писання може відкрити шлюзи творчості, що навряд чи відбувається, коли ми займаємося більш запрограмованою діяльністю, при якій планується те, про що збираємося писати» [5, 29]. Метою даного есе є письмо без перечитування чи критичного ставлення до написаного. Викладач може спрямувати студентів на те, щоб вони переглянули свою роботу з точки зору культури викладання та вибрали найцікавіші ідеї для складання нового есе, позбавленого вже зайвої, менш важливої інформації.

Існує широкий спектр для вибору способів перевірки роботи. Свої есе студенти можуть прочитати вголос своєму партнеру. Доречно також запропонувати парам студентів поділитися своїми роздумами з усією групою та означити ідеї, з якими вони не згодні або в яких не зовсім упевнені. Незрозумілі питання доцільно з'ясувати при подальшому вивченні матеріалу шляхом опрацювання літератури. Різновидом перевірки вільного письма є спілкування з викладачем під час індивідуальних занять: студент читає викладачу своє есе, викладач дає критичну оцінку написаного, а студент може погодитись або заперечити викладачу та навести власні аргументи.

П'ятихвилинне есе використовують у кінці заняття, щоб з'ясувати результат взаємопов'язаної навчальної діяльності педагога та студентів, які можуть виявити незрозумілі поняття.

На нашу думку, вільне письмо є одним із засобів розвитку педагогічного мислення, воно вчить чіткості та конкретності у визначенні власної позиції.

Позитивний вплив таких прийомів та методів ми бачимо в тому, що вони:

– забезпечують розвиток важливих професійних якостей (педагогічного мислення, уяви, уваги, здатності до саморегуляції, використання свого психофізичного апарату як інструмента впливу тощо);

– сприяють поглибленому засвоєнню теми, стимулюють колективну підготовку до занять, під час якої відшукуються несподівані повороти теми;

– допомагають формувати у майбутнього вчителя уміння точно відбирати і використовувати такі засоби, які необхідні йому для досягнення мети в кожній конкретній ситуації спілкування, що особливо важливо для ведення діалога;

– підвищують відповідальність студентів, формують стійку увагу та інтерес до навчального курсу;

– розвивають власні навички критичного мислення;

– вчать студентів брати відповідальність за свої знання в процесі осмислення власної діяльності;

– розвивають навички колективного співробітництва у процесі спільної діяльності;

– сприяють розвитку навичок аналізу, рефлексії і відповідальної участі у відкритій дискусії.

Наступною технологією є метод проектів. Проектування – це процес створення проекту – прототипу, прообразу передбачуваного або можливого об’єкта, стану; це технологія створення та виконання певних проектів.

Проект (від лат. projectus – кинутий вперед) – це задум, план, прообраз певного об’єкта; сукупність документів і розрахунків, необхідних для його створення.

На основі вивчення психолого-педагогічної літератури можна стверджувати, що метод проектів не є новим у світовій педагогиці. Він був розроблений в 20-і рр. ХХ століття в США Дж. Дьюї, В.Х. Кілпатріком, Е. Коллінгс. Провідною ідеєю даної наукової школи є та, щоб навчальна діяльність, яку виконує дитина, будувалась за принципом «Все із життя, все для життя». Метод проектів – це спосіб досягнення дидактичної мети через детальну розробку проблеми (технологію), яка має завершитися досить реальним практичним результатом, оформленим так чи інакше [6].

Використанню методу проектів у практиці вищої школи не приділялося належної уваги.

Аналіз літератури [2; 6; 8] дозволяє зробити висновок про те, що організація процесу навчання за проектною технологією буде більш ефективним, якщо дотримуватися таких вимог: здійснення самостійної діяльності студентів,наявність дослідницької у творчому плані проблеми, що потребує інтегрованих знань, дослідницького пошуку, спрямованому на її розв’язання;практична, теоретичн, пізнавальна значущість

передбачуваних результатів, планування дій щодо вирішення проблеми; структурування змістової частини проекту; використання дослідницьких методів;одержання кінцевого «продукту», який створюється учасниками проекту під час розв'язання проблеми; презентація та захист проекту[8].

Отже, метод проектів завжди орієнтований на самостійну діяльність студентів – індивідуальну, парну, групову, що виконується протягом певного часу. В основі методу проектів лежить розвиток пізнавальних навичок студентів, умінь самостійно конструювати свої знання, орієнтуватися в інформаційному просторі, розвиток критичного мислення.

Метод проектів є одним із провідних засобів оволодіння студентами навичками планування власної діяльності, навичками вибору засобів та шляхів її здійснення, формування та актуалізації життєвого досвіду студентів.

Ми використовуємо метод проектів при вивченні порівняльної педагогіки. Наведемо деякі теми проектів: «Становлення та розвиток моніторингу якості освіти: світовий вимір»; «Компетентнісний підхід до формування змісту середньої освіти: досвід зарубіжних країн» тощо.

Метою навчального проектування є створення викладачем таких умов під час навчального процесу, за яких його результатом є індивідуальний досвід проектної діяльності студента.

Проектна діяльність студентів дозволяє вирішення таких завдань:

– формування наукового світогляду, оволодіння методологією й методами наукового дослідження;

– надання допомоги студентам у прискореному оволодінні спеціальністю, досягненні високого професіоналізму;

– розвиток творчого мислення та індивідуальних здібностей студентів у вирішенні практичних завдань;прищеплення студентам навичок самостійної науково-дослідницької діяльності;

– прищеплення студентам навичок самостійної науково-дослідницької діяльності;

– розвиток ініціативності: здатності реалізувати теоретичні знання у своїй практичній роботі; залучення найбільш здібних студентів до розв'язання наукових проблем, що мають суттєве значення для науки та практики;

– необхідність постійного оновлення і удосконалення своїх знань;

– розширення теоретичного кругозору і наукової ерудиції майбутнього учителя.

Визначимо концептуальні положення проектної технології.

Робота над проектом являє собою практику особистісно-орієнтованого навчання в процесі конкретної роботи студента, на основі його вільного вибору з урахуванням його інтересів.

Метою навчального проектування є надання студентам можливості набуття знань у процесі вирішення практичних задач або проблем, які вимагають інтеграції знань із різних предметних галузей. Ця технологія передбачає сукупність дослідницьких, пошукових, проблемних методів, творчих за своєю суттю.

Під час роботи над проектом вирішуються різнорівневі дидактичні, виховні і розвивальні завдання, удосконалюються пізнавальні навички студентів, формується вміння самостійно конструювати свої знання, вміння орієнтуватися в інформаційному просторі, активно розвивається критичне мислення, сфера комунікації тощо.

Основними вимогами до організації проектної технології є:

– наявність значущої у дослідницькому, творчому плані проблеми (завдання), що потребує інтегрованих знань, дослідницького пошуку для її розв’язання;

– практична, теоретична, пізнавальна значущість передбачуваних результатів (наприклад, тенденції, які простежуються у розвитку цієї проблеми);

– самостійна (індивідуальна, групова, парна) діяльність студентів;

– структурування змістової частини проекту (з указуванням поетапних результатів);

– використання дослідницьких методів (визначення проблеми, висунення гіпотези, обговорення методів дослідження, оформлення кінцевих результатів, аналіз отриманих даних, підбиття підсумків, висновки).

Відповідно до домінуючої у проекті діяльності розрізняють наступні типи проектів: дослідницькі, творчі, ігрові, інформаційні, практико-орієнтовані [8].

З урахуванням специфіки навчального предмету «Порівняльна педагогіка» нами застосовуються такі типи проектів:

– дослідницькі, які потребують чітко визначеної мети, актуальності предмету дослідження для всіх учасників, соціальної значущості, продуманості методів. Такого типу проекти підпорядковані логіці дослідження і мають відповідну структуру: визначення теми дослідження, аргументація її актуальності, визначення об'єкта і предмета, завдань і методів, визначення методології дослідження, висунення гіпотези, розв'язання проблеми і передбачення шляхів її розв'язання;

– інформаційні проекти, які спрямовані на збирання інформації про певний об'єкт, явище, на ознайомлення учасників проекту з цією інформацією, її аналіз і узагальнення зібраного матеріалу. Структура таких проектів включає мету та актуальність проекту; методи отримання та обробки інформації (її аналіз, узагальнення, зіставлення з відомими фактами, аргументовані висновки); результат (наукова стаття, доповідь, відеофільм, презентація, яка передбачає публікацію, в тому числі в електронній мережі, мультимедійну презентацію під час заняття тощо). Використання мультимедійних засобів у навчальному процесі дає можливість змінити характер навчально-пізнавальної діяльності студентів із різними електронними засобами навчального призначення. Сприйняття матеріалу при застосуванні мультимедійних засобів поліпшується завдяки різним дидактичним можливостям комп'ютера. Інформаційні проекти можуть бути частиною дослідницьких проектів;

– творчі проекти, які не мають детально опрацьованої структури спільної діяльності учасників, вона розвивається, узгоджуючись з кінцевим результатом та з прийнятою групою логікою спільної діяльності, інтересами учасників проекту.

Велика увага надається підготовці проекту. У нашій практиці ми визначаємо такі етапи проектного навчання (запропоновано О.М. Пєхотою):

1. Підготовка. Визначення теми і мети проекту.
2. Планування: а) визначення джерел, засобів збору, методів аналізу інформації, засобів представлення результатів; визначення критеріїв оцінювання результатів.
3. Збір інформації.
4. Аналіз інформації та формулювання висновків.
5. Представлення результатів та їх оцінка [8].

Проект складається з декількох етапів.

I етап

Вибір напряму і назви проекту: визначення кола питань, виокремлення пріоритетних напрямів (підпроектів).

У цьому етапі беруть участь всі члени проекту (викладачі та студенти).

II етап

Створення (написання) короткострокового проекту.

Розділи проекту:

1. Актуальність, необхідність, значущість обраного напряму.
2. Мета і завдання проекту:

а) визначити конкретну мету і завдання на визначений період;

б) зазначити часові інтервали кожного етапу; записати проект (поетапно) тощо.

3. Механізм реалізації проекту. Пояснити, за допомогою яких засобів буде реалізований проект. Указати плани апробації конкретних справ, заходів, акцій тощо.

4. Обов'язки та відповідальність учасників реалізації проекту:

а) вказати, хто відповідає за проект вцілому;

б) хто і за що відповідає в середині проекту;

в) визначити, хто відповідає за реалізацію проекту.

5. Очікувані результати: визначити, які конкретні результати очікуються на кожному етапі і по завершенні проекту.

6. Оцінка і самооцінка проекту.

Визначити: учасників оцінювання (самі учасники, експерти, управлінські структури); форми контролю (самоконтролю й оцінки (самооцінки). В якій формі буде подано інформацію про хід проекту.

Складовими проекту є: педагогічні цілі; відносини з навколишнім середовищем у повній відповідності з ритмом і умовами університетського життя.

Пропонуємо зразок проекту для студентів IV курсу природничо-географічного факультету, які вивчають «Порівняльну педагогіку» (тема «Соціалізація особистості»).

Назва проекту «Об'єднаємось у збереженні світу»

Орієнтовні завдання:

– вивчити досвід екологічного виховання молоді у розвинених країнах світу;

– ознайомитись із досвідом формування виховних цінностей у розвинених країнах і Україні;

– вивчити досвід діяльності природоохоронних організацій в розвинених країнах світу і України;

– вивчити досвід роботи природоохоронних організацій Сумщини;

– дослідити стан навколишнього природного середовища в Сумській області.

Гуманітаризація змісту природничо-наукової освіти може здійснюватися через низку підходів, серед яких найактуальнішими є екологізація та інтеграція змісту навчання.

У 1992 р. на конференції у Ріо-де-Жанейро було декларовано принцип «sustainable development» (сталого розвитку) як перший крок до нового бачення світу та нової поведінки людей. Цей принцип вимагає від кожної країни проведення певної політики в усіх галузях, у тому числі і освітянській. Екологічна безпека людства та всього живого на Землі – основна ідея конференції.

Екологічна освіта є важливим аспектом формування громадянина. У багатьох країнах накопичений цікавий оригінальний досвід у цій сфері (Японія, Голандія, США, Великобританія тощо).

У Сумській області діє мережа громадських організацій екологічного спрямування (Громадська екологічна рада; екологічний центр «Романтик», об'єднання «Зелений світ»тощо), метою яких є покращення стану дозвілля, відновлення природи, збереження еконіші існування людства [3, 75].

Запропонований проект – це:

– можливість підбити деякі підсумки екологічного виховання молоді;

– прагнення привернути увагу громадськості, керівництва області до проблем молоді; природоохоронної діяльності;

– спільний пошук студентів, викладачів і громадських організацій для вирішення природоохоронних проблем області;

– залучення громадськості до ознайомлення із зарубіжним досвідом екологічного виховання.

Проект виступає за:

– об’єднання зусиль регіональних та міських організацій, засобів масової інформації;

– створення екологічних маршрутів в області і місті;

– регулярні зустрічі студентської й учнівської молоді і дорослих з питань екологічного виховання.

Проект сприятиме:

– розробці нових стратегій природоохоронної діяльності та екологічного виховання молоді;

– створенню програми покращення стану довкілля та відновлення природи Сумської області;

– засвоєнню матеріалу з відповідної теми порівняльної педагогіки.

Термін проведення: лютий – травень 2011 р.

Місце проведення: Україна, СумДПУ ім. А.С. Макаренка.

Цільова стратегія проекту: організація конкретних дій, спрямованих на формування природоохоронного менталітету громадян.

Провідна ідея проекту: студенти, учні, професорсько-викладацький склад привертає увагу громадськості та засобів масової інформації до проблем екологічного виховання та сприяє науково-дослідницькому підходу до виявлення і вирішення еколого-виховних проблем.

Пріоритетні ідеї:

– гуманізм;

– екологічна культура;

– екологічна освіта;

– екологічна безпека;

– толерантність;

– природоохоронна діяльність.

Стратегічне завдання проекту «Об’єднаємось у збереженні світу»: об’єднати студентську молодь, громадськість, сприяти засвоєнню досвіду розвинених країн в означеній проблемі.

Проект вирішує такі завдання:

– дає можливість об’єднати зусилля студентів та учнівської молоді у практичній діяльності і спілкуванні;

– дає можливість студентам відчути відповідальність за розв’язання важливих проблем, формує науково-дослідницькі навички;

– сприяє засвоєнню навчального предмету «Порівняльна педагогіка»;

– сприяє обміну досвідом і інформацією.

Основні принципи:

– добровільність участі в проекті на основі прийнятих його головних ідей, принципів, змісту і форми організації;

– свобода вибору: надання учасникам можливості вибору проблематики для обговорення, участі в різних заходах, справах;

– повага до поглядів, ідей, підходів і діяльності учасників проекту;

Основні психолого-педагогічні і методологічні принципи проекту:

– особистісно-діяльнісний підхід, визнання самоцінності особистості студента, сприйняття його як суб'єкта діяльності;

– варіативно-програмний підхід: надання можливостей для здійснення студентом вільного й усвідомленого вибору ідей, норм, цінностей, моделей поведінки тощо;

– партнерство.

Форма звіту: презентація результатів проекту на студентській конференції (форма презентації за вибором студента).

Кожний студент є носієм індивідуального особистісного досвіду, який потрібно враховувати і на який необхідно спиратися в процесі професійної підготовки. Основою такого підходу є формування професійно спрямованого середовища в навчальному закладі, перетворення студента в активного суб'єкта власного формування, пошуку і визначення особистісних цільових установок і ціннісних орієнтацій.

Проекти потребують ретельної підготовки як викладача, так і студентів.

Протягом навчання у ВНЗ у майбутнього педагога має бути сформована інноваційна поведінка, готовність до інноваційної діяльності. За визначенням І. Дичківської, інноваційна поведінка педагога – це сукупність зовнішніх виявів його особистості, в яких розкривається внутрішнє «Я» (світовідчуття, світогляд, особистісні особливості), спрямовані на зміну складових сучасної системи освіти [2, 289].

Готовність до інноваційної діяльності обумовлюється організацією оптимального інноваційного середовища та спрямованістю педагогічної діяльності на інноваційність. При підготовці майбутніх учителів до

інноваційної діяльності, взаємодія викладача зі студентами має відповідати таким принципам:

– особистісна зорієнтованість;

– неперервність і цілісність розвитку особистості, гармонізація педагогічної діяльності, інтеграція всіх її аспектів;

– професійно-практична спрямованість (варіативність змісту занять у зоні актуальних ціннісних орієнтацій майбутніх педагогів і запитів педагогічної практики);

– альтернативність, свобода вибору (спільне планування диференційовані завдання тощо);

– усвідомленість професійно-особистісного розвитку під час педагогічної взаємодії, рефлексія, корекція власної діяльності;

– творче самовираження, співпраця та співтворчість [2, 289].

Важливу роль відіграє творча обстановка під час заняття.

Як показала практика, інноваційні технології навчання дають можливість спиратися у процесі навчання на реальний досвід і практику студента; аналізувати і осмислювати на конференціях, дискусіях, семінарських заняттях актуальні проблеми застосування тієї чи іншої технології; формувати професійне, критичне мислення, індивідуально-творчий стиль роботи майбутнього фахівця.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дженні Л. Стіл. Методична система «Розвиток критичного мислення у навчанні різних предметів» : посібник : в 3 ч. Ч. 1 : пер. с англ. / Дженні Л. Стіл, С. Куртіс, Мередит та Чарльз Темпл. – К., 1998. – 45 с.

2. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посібник / Дичківська І. М. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.

3. Доповідь про стан навколишнього природного середовища в Сумській області у 2008 році. – Суми : ПКП «Еллада S», 2009. – 84 с.

4. Зосименко О. В. Сутнісна характеристика проектного методу навчання у вищій школі / О. В. Зосименко // Педагогічні науки : збірник наукових праць. – Суми : СумДПУ ім. А.С. Макаренка, 2005. – С. 337–344.

5. Елбоу П. Письмо без вчителів : пер. с англ. / П. Елбоу – Нью-Йорк : Оксфорд Юніверсіті Прес, 1982. – 53 с.

6. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / под ред. Е. С. Полат. – М. : Издательский центр «Академия», 2003. – 272 с.

7. Олійник Т. О. Педагогічні технології розвитку критичного мислення школярів / Т. О. Олійник // Педагогічні науки : збірник наукових праць. – Суми : СумДПУ ім. А.С. Макаренка, 2000. – С. 416–424.

8. Освітні технології : навч.-метод. Посібник / [О. М. Пєхота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін.] ; за заг. ред. О. М. Пєхоти. – К. : А.С.К., 2001. – 256 с.

Глава 19

Чернякова Ж. Ю.

ІННОВАЦІЙНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЙНИХ ТЕНДЕНЦІЙ РОЗВИТКУ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ СТАРШОЇ ШКОЛИ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ

Європейський вибір сучасної України – це рух до стандартів демократії, інформаційного суспільства, соціально орієнтованого ринкового господарства, що базується на юридичних засадах, забезпеченні прав та свобод людини.

Інтеграція України у Європейське співтовариство потребує ретельного вивчення тенденцій і специфіки освітнього розвитку у загальносвітовому масштабі. У цьому контексті великий інтерес представляє проблема інтернаціоналізації освітньої сфери та її розв'язання у провідних розвинених країнах світу, зокрема у Великій Британії.

Кінець XX та початок XXI ст. характеризуються інтенсифікацією інтеграційних процесів, а саме процесу інтернаціоналізації освіти. Актуальність даної проблеми викликала науковий інтерес у зарубіжних дослідників і стала предметом їх вивчення. Проблему інтернаціоналізації освіти висвітлювали в своїх наукових працях зарубіжні дослідники Б. Дж. Еллінгбо, С. Б. Клесек, Р. Лемберт, Дж. Местенхаузер, Дж. Найт, Д. Торсбі, М. Херері. Провідні українські компаративісти І. М. Богданова, М. С. Бургін, А. Василюк, В. Громовий, Н. І. Дідусь, З. Н. Курлянд, О. І. Локшина, Ю. В. Мілов, Л. П. Пуховська, А. А. Сбруєва, О. В. Сухомлинська приділяють велику увагу вивченню даного освітнього феномену. Дослідники з країн СНД (А. А. Вербицька, А. І. Галаган, І. І. Ганчеренок, Б. К. Дамітов, А. О. Жученко, І. М. Курдюмова, О. В. Сагінова, Г. В. Шатон) характеризують специфічні особливості процесу інтернаціоналізації освіти.

У середині 1980-х років поняття «інтернаціоналізація» набуває якісно нового змісту. До цього часу ключовими термінами були міжнародне співробітництво, іноземні учні та студенти, які використовувалися для позначення міжнародної діяльності в сфері середньої та вищої освіти. З 1980-х років термін «інтернаціоналізація» вживається в більш широкому розумінні, оскільки, з одного боку, відбувається інтенсифікація цього процесу у світовому просторі, а з іншого – виникає низка об'єктивних чинників, що сприяють його розвитку. Серед них необхідно виділити такі:

глобалізація культурного простору; зростання кількості учнів, студентів, викладачів, наукових робітників в освітніх програмах мобільності; зростання кількості курсів, програм, кваліфікацій з міжнародним змістом; інтенсифікація постачання міжнародних академічних програм за кордон; розвиток нових міжнародних консорціумів і мереж; активізація позанавчальної роботи з елементами міжнародної та мультикультурної діяльності в навчальних закладах; запрошення іноземних студентів для навчання; збільшення кількості подвійних дипломів; розширення міжнародного співробітництва за рахунок створення нових типів договорів між навчальними закладами; запровадження національних організацій, діяльність яких спрямована на розвиток міжнародної освіти; створення нової національної освітньої політики і програм на рівні держави щодо підтримки академічної мобільності тощо.

В останні десятиліття ХХ ст. активізується процес встановлення відносин між країнами Європи в освітній галузі, відбувається переосмислення підходів до здійснення міжнародної освітньої діяльності. Існують також різні підходи до розуміння сутності даного поняття. З одного боку, інтернаціоналізацію розглядають як міжнародну діяльність, яка складається з академічної мобільності учнів та вчителів, викладачів і студентів; міжнародного співробітництва, спільних проектів, нових міжнародних програм і наукових досліджень; включення міжнародного або глобального виміру в навчальні плани, навчальний процес. З іншого – як надання освіти у країни іншим шляхом – укладення нових типів договорів: створення університетських містечок, підписання франшиз, дистанційної освіти. Такі різні інтерпретації розуміння сутності поняття «інтернаціоналізація» свідчать про те, що кожна країна має своє бачення та застосування цього феномена, яке знаходить своє відображення в освітній політиці та практиці.

З метою визначення інтернаціоналізаційних тенденцій реформування освіти проаналізуємо наукові праці вітчизняних і закордонних дослідників та виділимо сутнісні ознаки та специфічні особливості освітнього феномену «інтернаціоналізація».

У «Словнику іншомовних слів» Л. О. Пустовіт зазначається, що термін «інтернаціоналізація» походить від слів «inter» та «natio» і має два значення: 1) міжнародний; 2) який відповідає принципам

інтернаціоналізму. У свою чергу інтернаціоналізм пояснюється як принцип рівності, свободи та взаємодопомоги між народами [6].

У «Словнику іншомовних слів» за редакцією І. В. Льохіна йдеться: «Слово «інтернаціоналізація» запозичене через посередництво західноєвропейських мов з англійської й утворено у 1780 році Дж. Бентамом з прийменником «inter» – «між» та іменником «natio» – «народ» [7].

У «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» за редакцією В.Т. Бусел «інтернаціоналізація» розуміється як визнання чого-небудь інтернаціональним, міжнародним, вільним для користування всіх народів (держав) [2].

Застосовуючи ці визначення у освітній сфері, можна вважати, що інтернаціоналізацію слід розглядати як процес надання освіті міжнародного характеру згідно договору та права держав на рівних умовах користуватися соціально-історичною, культурною спадщиною та здобутками усіх народів світу у галузі освіти. Такої точки зору дотримується більшість сучасних наукових дослідників даної проблеми.

Так, у «Великій сучасній білоруській енциклопедії» (укладач Е.С. Рапацевич) поняття «інтернаціоналізація освіти» трактується як збільшення спільних елементів у національній освітній практиці різних країн, що обумовлено певною подібністю у характері й темпах технологічного та соціально-економічного розвитку, а також процесом міжнародної інтеграції [4].

Проведений нами теоретичний аналіз наукових праць сучасних дослідників (М. ван дер Венде, Х. де Віта, Б. Дж. Еллінгбо, С. Клесека, Т. Кєлвермарка, Р. Ламберта, Дж. Местенхаузера, Дж. Найт, Д. Тросбі, А. Френсіса, М. Херері,) показав, що найбільш уживаним і поширеним є розуміння інтернаціоналізації вищої освіти як процесу інтеграції міжнародного виміру у викладання, навчання, науково-дослідну роботу, соціальні послуги, запровадження міжнародного виміру в навчальні програми, набуття міжнародної перспективи навчальним закладом, формування глобального та компаративного мислення учасників навчального процесу, науковців, менеджерів освіти.

Таким чином, процес інтернаціоналізації освіти спрямований на розвиток національних освітніх систем, заснований на універсальному характері знань, на мобілізації колективних зусиль міжнародного

наукового співтовариства щодо досягнення високих освітніх стандартів. Вибір засобів досягнення міжнародних стандартів кожна країна визначає та обирає залежно від власних потреб, культурних особливостей та освітніх традицій. Цей процес впливає на зростання ролі міжнародного співробітництва у діяльності національних освітніх закладів і організацій та стимулює появу наднаціональних організацій, програм і фондів.

Зазначимо, що в останні десятиліття більшість теоретиків освіти використовують термін «інтернаціоналізація освіти» в контексті вищої освіти і розглядають його у конкретнопедагогічному розумінні. Предметом аналізу експертів освітньої сфери з 1970-х років була інтернаціоналізація вищої освіти, яку розглядали в рамках концептуальних засад саме цієї освітньої ланки. Однак інтернаціоналізація освіти є невід'ємною частиною концепції неперервної освіти, яка охоплює всі освітні етапи. В умовах побудови суспільства знань освітні експерти звернулися до теорії інтернаціоналізації та екстраполювали її на простір неперервної освіти.

Так, у «Тлумачному словнику термінів на англійській мові в сфері міжнародної освіти» за редакцією Е. В. Шевченко «інтернаціоналізація освіти» визначається як «процес зближення навчальних закладів різних країн, що виражається в забезпеченні можливості учнем однієї країни навчатися короткий період в іншій країні без втрати навчального року, у широкому вивченні іноземних мов, у прийомі на роботу викладачів інших країн, у включенні в програми навчальних дисциплін тощо» [9].

У своєму дослідженні ми візьмемо до уваги дане розуміння феномену «інтернаціоналізація освіти», яке розповсюджується на ланку середньої освіти.

Аналіз теоретичних підходів до розуміння сутності поняття «інтернаціоналізація освіти» дозволяє вважати, що це багатоаспектна багатовимірна категорія, яку можливо розглядати як процес впровадження міжнародного виміру у навчання, викладання, наукові дослідження, соціальні послуги. Розвиток процесу інтернаціоналізації освіти цілком залежить від політичних, економічних, культурних і соціальних змін, що відбуваються у суспільстві на сучасному етапі. У контексті неперервної освіти процес інтернаціоналізації включає ланку середньої освіти, зокрема, старші класи, які готують майбутніх професійних і компетентних робітників для міжнародного ринку праці, а також відповідальних громадян Європи та світу.

Процес інтернаціоналізації впливає на формування освітньої політики та визначення пріоритетних завдань в освітній сфері кожної країни, відповідно створення освітнього простору на різних рівнях відбувається з урахуванням національних освітніх потреб. Особливий інтерес представляє інтернаціоналізація локального освітнього простору, який виступає підґрунтям для світового та європейського.

Процес інтернаціоналізації освіти набуває активного розвитку і широкого розповсюдження саме на локальному рівні, оскільки реалізується в межах певного вищого або середнього навчального закладу та розширює навчальні та виховні можливості особистості, сприяє виробленню зіставних критеріїв та методологій оцінки якості освіти; спрямовує діяльність викладацького складу на розробку інтернаціоналізованих навчальних планів та програм, схем мобільності, науково-дослідних та виховних проектів, на співробітництво між освітніми закладами різних країн у глобальному вимірі.

Так, старші класи школи є важливою перехідною ланкою, що пов’язує середню освіту з вищою. Тому саме на цьому етапі виникають певні проблеми з якістю підготовки випускників, їх інформованістю, адаптацією в суспільстві тощо. З метою усунення такого роду проблем організується тісне й плідне співробітництво з вищими навчальними закладами. Насамперед, школи запрошують для викладання профільних предметів викладачів вищих навчальних закладів, використовують навчальні плани ВНЗ, що сприяє підвищенню ефективності процесу навчання та якості освіти. У свою чергу, вищі навчальні заклади мають можливість скорочення витрат та термінів навчання.

Головною метою середнього навчального закладу є інтенсифікація потенціалу локального освітнього простору, спрямованого на особистісний розвиток суб’єктів навчального-виховного процесу та задоволення потреб кожної особистості, що обумовлює формування індивідуального освітнього простору.

За останні роки реформування шкільної ланки Велика Британія зазнала значних змін в освітній сфері та спрямовує свою діяльність на покращення національної системи, на підвищення якості освіти, насамперед, освітнього рівня випускників шкіл.

Відомо, що Велика Британія займає особливу позицію у світовій спільноті, є впевненим космополітичним суспільством з високорозвиненою економікою. Для підтримання освітніх пріоритетів країни у документі «Розширення знань про світ в освіті світового рівня – Міжнародна стратегія розвитку освіти, професійних навичок та соціальних послуг для дітей « («Putting the World into World-Class Education – An International Strategy for Education, Skills and Children's Services») виокремлено три ключові цілі:

1. Підвищити внесок національної освітньої системи в світову торгівлю та внутрішні інвестиції. З цією метою збільшити кількість іноземних учнів та студентів в сфері подальшої середньої та вищої освіти з одночасним підвищенням її якості; зробити країну міжнародним лідером у створенні та підтримці використання інформаційно-комунікативних технологій в освітній сфері; закріпити за університетами роль міжнародних центрів як для навчання, так і для науково-дослідної роботи; заохочувати провайдерів освіти працювати з партнерами на міжнародному рівні.

2. Надати необхідні знання молодим людям, готовим до життя і діяльності в суспільстві з глобальною економікою. З цією метою потрібно розв'язати наступні завдання: запровадити глобальний вимір у зміст освіти; сформувати готовність до використання інших мов; формувати професійні навички для глобальної економіки; прагнути до міжнародного взаємного визнання й прозорості кваліфікацій.

3. Залучити міжнародних партнерів для досягнення національних і світових освітніх цілей. Для цього необхідно визначити ефективність власної системи; залучити стратегічних партнерів з інших країн світу; співпрацювати з європейськими країнами для реалізації Лісабонських завдань щодо створення конкурентоспроможної та динамічної економіки, заснованої на знаннях; брати участь в роботі організацій, що працюють у сфері покращення якості освіти в різних країнах світу [34].

Як бачимо, у контексті інтернаціоналізації освіти зазначені цілі є взаємозалежними і взаємопов'язаними стратегічними завданнями, спрямованими на підвищення якості національної освітньої системи Великобританії.

Для входження країни до єдиного освітнього простору урядом Великої Британії було зроблено конкретні кроки щодо підвищення рівня

престижності британської освіти на міжнародній арені. Перш за все, це відбувається на національному освітньо-політичному рівні, тобто європейський контекст інтегрується у процес формування національної освітньої політики. Запровадження міжнародного та європейського виміру до шкільного навчального плану, розвиток мобільності учнів, учителів та шкільної адміністрації, застосування інформаційно-комунікативних технологій є складовими розбудови європейської освітньої політики.

Провідні зарубіжні дослідники (Д. Адамсон, К. Брейль, А. Гілкс, Д. Грін, Д. Лоусон, М. Моріс, Р. Олдрідж, Р. Селлек, С. Холл та ін.) та вітчизняні компаративісти (В. І. Білова, О. І. Локшина, О.В. Матвієнко, Л.П. Пуховська, А.А. Сбруєва, О.В. Сухомлинська) приділяють велику увагу вивченню реформ у освітній системі Великої Британії у контексті сучасних інтеграційних процесів.

Реформування освітньої системи Великої Британії кінця ХХ та початку ХХІ ст. відбувається завдяки активному поширенню процесу інтернаціоналізації освіти, який є чинником, інструментом і результатом реформ. Спробуємо довести нашу точку зору, спираючись на державні нормативні документи, та визначити інтернаціоналізаційні пріоритети у реформуванні освітньої системи.

На спільній зустрічі Європейського Союзу та Ради з освіти у Лісабоні у 2000 р. було обговорено цілі освіти на майбутнє з урахуванням національних пріоритетів та особливостей. Для досягнення цих пріоритетів необхідно спиратися на Лісабонську угоду, яка проголошує, що Європа має стати «найбільш конкурентоспроможною та динамічною, ґрунтуючись на економічних знаннях світу, бути здатною до економічного зростання з більшою кількістю кращих робочих місць та більшими соціальними зв’язками» [13].

Новими стратегічними цілями для Європи, зокрема і Великої Британії, є підвищення якості й ефективності освіти з метою забезпечення економічної конкурентоспроможності країни; підвищення рівня професійної педагогічної освіти; полегшення доступу до освіти, відкритості освітніх систем на міжнародній арені; впровадження інформаційно-комунікативних технологій. Таке спрямування освітньої політики європейських країн, насамперед Великої Британії, сприяє просуванню процесу інтернаціоналізації в національні освітні системи.

У цьому контексті необхідно наголосити на документі «Конкретні майбутні завдання для систем освіти та професійної підготовки», який був розроблений у 2001 р. Європейською комісією, підгрунтям якого є документи Лісабонської угоди.

У цьому документі пропонується застосовувати комплексний підхід до розвитку національної освітньої політики країн-членів ЄС, наголошується на спільних принципах, завданнях, діях у сфері освіти до 2010 р. З метою підвищення конкурентоспроможної економіки головними завданнями для країн-членів ЄС в освітній сфері є подовження терміну навчання молодих людей; збільшення кількості людей, які отримають середню освіту; збільшення до 15% частки громадян, які навчаються протягом подальшого життя [13].

Отже, підґрунтям для формування національної освітньої політики Великобританії виступають європейські документи, які визначають загальні тенденції розвитку сучасної освіти в умовах ринкової економіки.

Аналіз державних освітніх документів, загальних документів реформ середньої школи, освітніх рекомендацій Великої Британії надають можливість виокремити етапи інтернаціоналізації освітнього простору:

1) початковий (кінець 80-х р. та початок 90-х р. ХХ ст.) – запровадження «європейського виміру» освіти у навчально-виховний процес;

2) централізаційний (1997–2003 рр.) – цілеспрямована діяльність державних освітніх органів до підвищення міжнародних стандартів та міжнародного співробітництва;

3) глобалізаційний (з 2004 р.) – упровадження «глобального виміру» в навчальні плани загальної середньої школи.

Зазначимо, що в сучасній практиці розглядають два виміри інтернаціоналізації освіти: внутрішню та зовнішню. Внутрішня інтернаціоналізація передбачає, по-перше, надання міжнародного та інтеркультурного виміру змісту освіти, викладанню та науковим дослідженням. Так, учням та студентам допомагають розвивати інтеркультурні уміння та компетентності в контексті навчальної програми в межах свого навчального закладу. По-друге, це предмети, що мають міжнародний характер за самою своєю сутністю, наприклад, міжнародні відносини, історія, іноземні мови.

Зовнішній вимір інтернаціоналізації освіти передбачає розвиток мобільності у всіх її можливих проявах (учнями, студентами, викладачами, адміністративними працівниками, навіть навчальними програмами та освітніми закладами, зокрема вищими) [5].

Так, педагогічна категорія «міжнародний вимір освіти» включає європейський та глобальний виміри. Поняття «європейський вимір освіти» можливо розглядати на двох рівнях, по-перше, європейський вимір розвитку освітніх систем, який полягає в аналізі загальних тенденцій розвитку шкільництва; по-друге, європейський вимір змісту та технологій міжкультурної взаємодії в шкільній освіті європейських країн. Завдяки культурологічному підходу можливо застосування поняття «європейського виміру освіти» [1].

Дослідник Г. Бенн розглядає поняття «глобальний вимір» у широкому розумінні: по-перше, як підґрунтя для усвідомлення складності сучасного світу; по-друге, як стимул та заохочення для розвитку творчого потенціалу кожної особистості та отримання навичок, необхідних для роботи у глобалізованому світі; по-третє, формування активного громадянина світу для розв’язання глобальних проблем на локальному, національному та глобальному рівнях [17].

Як бачимо, зазначені нами поняття є взаємопов’язаними і виступають проявами інтернаціоналізаційної політики в освітній сфері.

Отже, на першому етапі докорінне реформування освітньої системи Великої Британії відбувається з урахуванням європейських документів та рекомендацій. Так, у 1992 р. Міністерство освіти й науки Великої Британії (DES) опублікувало документ «Європейський вимір освіти», який сприяв інтернаціоналізації освітнього простору. Згідно з ним головними пріоритетами освітньої політики країни стали:

- допомога учням і студентам щодо придбання знань про Європу як багатокультурне, багатомовне співтовариство, що включає і Велику Британію;
- розуміння розмаїтості європейської історії, географічного положення та культур;
- підготовка молодих людей до активної участі в економічному й соціальному розвитку Європи; розуміння їхніх можливостей у сучасному світі;

- формування певних компетенцій та інтересу до вивчення європейських мов;
- передача досвіду та знань політичних, економічних і соціальних подій, минулого, теперішнього й майбутнього, а також знання щодо походження, роботи та ролі Європейської Комісії;
- упровадження інформаційно-комунікативних технологій у навчально-виховний процес;
- укорінення відчуття європейської ідентичності через досвід інших країн та розуміння взаємозалежності Європейського Економічного Співтовариства з іншою частиною Європи та з іншою частиною світу [21].

Керівництво впровадженням європейського виміру змісту освіти в середніх школах та установах подальшої освіти забезпечувалося Міністерством освіти й науки (DES), яким у 1992 р. було розроблено рекомендації під назвою «Політичні моделі: Керівний принцип щодо розвитку й упровадження Європейського політичного виміру в місцевих органах освіти, школах і коледжах» [32].

Подальша інтернаціоналізація освітнього простору Великобританії відбувається протягом другого етапу, який пов'язаний з реалізацією принципів зазначеної рекомендації. У ньому було наголошено на продовженні впровадження європейського та міжнародного виміру в зміст освіти загальної середньої школи. У Білій Книзі «Перевага в школах» (1997) було проголошено, що міжнародна діяльність в освітній сфері спрямована на підвищення освітніх стандартів. Це було поштовхом для залучення школи до міжнародного співробітництва.

Так, у 2000 р. Міністерство освіти (DfES) опублікувало рекомендації «Упровадження міжнародного виміру в шкільний навчальний план», у яких наголошено на головних цінностях і цілях освіти у глобальному вимірі. Шкільний навчальний план повинен бути спрямований на гармонійний розвиток особистості на індивідуальному, національному та глобальному рівні [11].

На глобалізаційному етапі інтернаціоналізації освітнього простору освіта повинна позитивно реагувати на виклики світу, що швидко змінюється, з одного боку, а з іншого – особистість повинна бути підготовленою як громадянин, робітник для участі у сучасному суспільстві з широким застосуванням комунікаційних технологій [11].

Упровадження глобального виміру в межах міжнародної стратегії «Розширення знань про світ в освіті світового рівня – Міжнародна стратегія розвитку освіти, професійних навичок та соціальних послуг для дітей» («Putting the World into World-Class Education – An International Strategy for Education, Skills and Children's Services») здійснюється в контексті таких ключових концептів:

- «громадянознавство» (отримання знань, умінь та навичок, необхідних для того, щоб стати інформованими, активними та відповідальними громадянами світу);
- «соціальна справедливість» (розуміння важливої ролі соціальної справедливості як елемента життєвого розвитку, так і покращення добробуту людей в цілому);
- «зростання якості життя» (розуміння потреби в підвищенні якості життя без нанесення шкоди навколишньому середовищу);
- «повага та розуміння культурної розмаїтості» (розуміння полікультурності сучасного глобалізованого світу);
- «цінності та сприйняття» (критичне оцінювання інших країн світу та оцінювання їх впливу на людей та цінності);
- «взаємозалежність» (розуміння взаємозалежності між людьми, містами, економіками, середовищем та її наслідків на глобальному рівні);
- «розв'язання конфліктів» (вирішення конфліктів, що є бар'єрами на шляху гармонійного розвитку);
- «права людини» (знання прав людини, зокрема Конвенції прав дитини) [34].

Отже, упровадження глобального виміру в навчальні плани загальної середньої школи Великобританії ґрунтується на державних освітніх документах та рекомендаціях Міністерства освіти: «Упровадження глобального виміру в шкільний навчальний план» («Developing the global dimension in the school curriculum», 2005); «Глобальний вимір на практиці: керівництво плануванням шкільного курікулуму» («The Global Dimension in action: a curriculum planning guide for schools», 2007); «Глобальний вимір: весь світ у вашій класній кімнаті» («The Global Dimension: the world in your classroom», 2007).

Отже, в освітніх рекомендаціях «Упровадження глобального виміру в шкільний навчальний план» (2005 р.) детально розглядаються зазначені

вище концепти, надається їхня характеристика та визначаються специфічні умови застосування в шкільні навчальні плани середньої школи.

Так, у державному документі «Глобальний вимір на практиці: керівництво плануванням шкільного курікулуму» надається чітке розуміння та визначення поняття «глобальний вимір» та розглядаються конкретні практичні шляхи щодо його впровадження в шкільний навчальний план країни. Так, декілька середніх шкіл Великобританії діляться своїм педагогічним досвідом і пропонують свої приклади імплементації глобального виміру у навчальний план [37].

В освітньому документі під назвою «Глобальний вимір: весь світ у вашій класній кімнаті» наголошується на впровадженні глобального виміру в навчальний план школи та в зміст окремих предметів. Учні повинні розуміти глобальні проблеми та їх наслідки впливу на якість життя людей у всіх країнах і знаходити нові шляхи їх розв'язання на глобальному рівні. У документі розглядається та пропонується позитивний досвід початкових та середніх англійських шкіл щодо впровадження глобального виміру під час викладання окремих предметів [37].

Основоположною нормативно-правовою базою реформаційних процесів у Великій Британії стали такі документи: «Реформування вчительства. Зелена книга» (1998); «Школи: створення успіху» (DfES, 2001); «Модель ефективного вчительства» (2002); Закон про освіту (2002); «Мови для всіх: мови для життя» (2002); «Успіх для всіх. Реформування подальшої освіти та підготовки» (2002); Зелена книга «14-19: Розширення можливостей, підвищення стандартів» (2002); «14-19: можливості та досконалість» (2003); Стратегія розвитку початкових шкіл «Успішність і розваги» (2003); «Нова система спеціалістів: трансформація середньої освіти» (2003); «П'ятирічна стратегія для дітей та учнів» (2004); «14-19. Освіта та навички. Біла книга» (2005).

Закон про освіту у Великій Британії (Education Act 2002) є підґрунтям для визначення національної освітньої політики держави в контексті загальноєвропейських тенденцій. Цей документ спрямований на підвищення рівня освітніх стандартів, упровадження інноваційних технологій в навчальних закладах.

Особливої уваги і ретельного вивчення потребує урядовий документ з проблем і перспектив розвитку старшої школи під заголовком

«14-19: можливості та досконалість» (2003), який базується на урядових пропозиціях удосконалення освіти у «Зеленій книзі» «Школи: розбудова успіху»; «Білій книзі» «Школи досягнення успіху» та «Зеленій книзі» «14-19: розширення можливостей, підвищення стандартів».

Кардинально новою є пропозиція щодо перебудови освіти для молоді від 14-19-ти років. Пропонується нова схема надання освіти – освіта молоді 14-19-ти років. З одного боку, реформи приведуть до зміни суспільної думки, що освіта є обов'язковою лише до 16-ти років, відповідно необов'язковою від 16 до 19-ти років. З другого – необхідні зусилля освітян, роботодавців, громадських організацій для продовження навчання й підготовки молоді для подальшого життя. Важливим аспектом є забезпечення гнучкості в отриманні академічних і професійних кваліфікацій, підвищенні їхнього рівня якості завдяки впровадженню відповідних стандартів, а також підготовка молоді до входження в сучасне інформаційне суспільство.

У сучасній старшій школі Великої Британії відбувається структурна реорганізація освіти для молоді 14–19 років, яка пов'язана з введенням нових кваліфікацій для випускників. Урядовий документ «14–19: можливість та досконалість» (14–19: opportunity and excellence, 2003) пропонує ідею перебудови та вдосконалення саме старшої школи [30]. Тому саме введення нової фази навчання 14–19 років відповідає останнім вимогам сучасності в контексті інтернаціоналізації.

Отже, необхідно перебудувати ланку старшої школи з урахуванням наступних завдань:

- навчальний план має бути гнучким, складатися з поглибленого вивчення предметів та відповідати потребам кожної особистості;
- забезпечення наступності між ключовим етапом 4 (14-16 років) та старшою школою у вивченні сучасних іноземних мов, інформаційно-комунікативних технологій, гуманітарних предметів та мистецтва;
- розширення переліку навчальних предметів, а саме предметів, які мають міжнародну спрямованість (міжнародна політика, міжнародна економіка, громадянознавство тощо);
- підвищення якості викладання вчителями та лекторами з застосуванням інноваційних методів і технологій у навчально-виховному процесі;

- встановлення зв’язків та партнерства між навчальними закладами на локальному, регіональному, національному, європейському, світовому рівнях [30].

Аналіз нормативно-правової бази щодо розвитку освітньої системи Великої Британії дозволяє виділити пріоритетні напрями реформування у контексті інтернаціоналізації освіти, а саме: підвищення якості освіти, її конкурентоспроможності, створення єдиних освітніх стандартів; урахування національного освітнього досвіду країни; забезпечення доступності освітніх послуг для різних прошарків населення; впровадження інформаційно-комунікативних технологій у навчально-виховний процес; підготовка молоді до життя в інформаційному суспільстві; формування соціокультурних компетентностей; урахування та задоволення індивідуальних освітніх потреб суб’єктів навчального процесу.

Проте визначення пріоритетів реформування саме старшої школи Великобританії у контексті інтернаціоналізації освіти потребує додаткового розгляду.

На сучасному етапі великі зміни відбулися в організаційній структурі, змісті навчання, оцінюванні на етапі старшої школи Великобританії. Особливістю освіти Великої Британії є те, що середня освіта на рівні старшої школи розвивається у напрямі диверсифікації, тобто для старшої школи притаманна варіативність академічних та професійних програм.

Як зазначає Дж. Ле Мете, старша школа Великої Британії об’єднує учнів віком від 15/16 до 18/19 років у різних типах навчально-виховних закладів [25].

Додамо, що старша школа, або шостий клас, – це останні два, іноді три класи, в привілейованій приватній середній школі (public school) і в класичній школі (grammar school), де учні займаються на будь-якому відділенні для спеціалізації в певній галузі; іспити здаються на підвищеному рівні (Advanced Level). Крім того старша школа ділиться на молодший шостий (lower sixth) і старший шостий класи (upper sixth) [21].

Зазначимо, старша школа Великої Британії ґрунтується на принципі профільної диференціації, тобто спрямована на професійно-орієнтоване вивчення циклу предметів відповідно до профілю. Профільне навчання старшої школи відбувається за напрямами: академічним (шлях до вищої освіти) та професійно-технічним (шлях до здобуття професійних

кваліфікацій для виходу на ринок праці) [8]. За даними ОЕСР у 2002 р. у європейських країнах ці напрями навчання на етапі старшої школи співвідносилися як 45,4% до 54,4% [22].

Тенденцією старшої школи є подовження віку навчання до 18 років, тоді як обов'язкову середню освіту учні отримають у 16 років. Зростання вимог суспільства до рівня освіченості випускника, конкуренція на ринках праці, розвиток та застосування інформаційно-комунікативних технологій сприяє продовженню навчання в старшій школі.

У контексті інтернаціоналізації освіти старша школа характеризується посиленням спрямованості на задоволення потреб ринку праці та вимог суспільства. Ця тенденція сприяє особистісному розвитку випускника та пов'язана з освітньої метою старшої школи, яка передбачає:

- індивідуальний розвиток особистості та її потенціалу;
- задоволення потреб економіки країни у кваліфікованій робочій силі;
- формування активного члена громадянського суспільства;
- закладення основ для навчання впродовж усього життя.

Пріоритетним завданням сучасної старшої школи є реформування її змісту (змістовий компонент) як основного засобу підвищення рівня розвитку освітньої системи кожної європейської країни [3].

На етапі старшої школи зміст освіти включає такі головні складові: загальноосвітню (обов'язкові предмети для вивчення); профільну (учні обирають предмети за профілем, які є обов'язковими).

Пріоритетом розвитку сучасної старшої школи є обов'язковість складової, що передбачає індивідуальний розвиток учня та формує досвід життя в полікультурному суспільстві. На етапі старшої школи наявність обов'язкових предметів зумовлена вимогами щодо отримання кваліфікації. Зміст освіти старшої школи Великої Британії складається з таких обов'язкових компонентів: академічне навчання (включає обов'язкові предмети, за якими не складаються іспити); обов'язкові предмети у межах обраної спеціальності; вибір академічних або спеціальних предметів; ключові навички або зміна навчальної програми; інформаційно-комунікативні технології; самостійне навчання; керівництво й особистісне планування; робота і громадський досвід; релігійна і моральна освіта.

Перелік цих складових пропонується для внесення в пакет навчального плану для студентів старшої школи і є загальним для всіх або перероблюється відповідно до спеціалізації.

Ядро навчального плану включає вивчення таких обов'язкових предметів, як: національна мова, математика, гуманітарні науки (історія, географія, соціальні науки, особливо громадянська освіта), фізична культура. Студентам пропонуються предмети природничого циклу, мистецтво (музика, танці, театр, живопис), іноземна мова, але складання іспитів не є обов'язковим для всіх предметів [3].

Інноваційним потенціалом інтернаціоналізації освітнього простору старшої школи є саме впровадження глобального та європейського виміру в зміст загальної середньої освіти країни, яке надає можливість критичного дослідження власних цінностей та відносин; усвідомлення подібності між народами всього світу; розуміння та поваги розмаїтості суспільного життя у глобальному контексті; формування навичок, необхідних для життя й роботи у глобалізованому суспільстві.

Наголосимо на позитивній ролі процесу інтернаціоналізації, який виступає каталізатором для впровадження міжнародного компоненту у навчальні плани і програми старшої школи, для підготовки учнів до мінливих умов міжнародного ринку. Отже, академічні цілі спрямовані на досягнення міжнародних стандартів у викладанні і дослідженні з метою надання якісної освіти та освітніх послуг випускникам середньої школи.

Важливою є потреба у покращенні міжкультурного розуміння і спілкування. Тому стає нагальною проблема підготовки випускників, які мають знання, навички, що ґрунтуються на міжкультурних зв'язках та спілкуванні, і які беруть участь у міжнародних програмах [26].

Спробуємо проаналізувати зміст шкільного навчального плану Великобританії з метою визначення глобального виміру на прикладі різних предметів та з'ясувати його вплив на покращення освітніх стандартів, якості освіти, на підвищення мотивації учнів та професійної підготовки вчителів.

Головними пріоритетами впровадження глобального виміру у навчальний план школи є людські цінності та відносини, які формуються у класному середовищі на локальному рівні, а також формування комунікативних навичок учнів, на роботу в командах, навичок критично аналізувати, оцінювати, узагальнювати та розв'язувати глобальні питання.

Так, у Національному курікулумі зазначається, що «шкільний навчальний план спрямований на розуміння власної ідентичності через отримання знань та усвідомлення духовної, моральної, культурної спадщини різноманітного суспільства країни на локальному, національному, європейському та глобальному рівнях» [17].

Шкільні освітні заклади Великобританії вже зробили певні кроки і мають позитивний досвід щодо впровадження глобального виміру у Національний курікулум, зокрема через уведення предмету «Громадянознавство» [37]. У старшій середній школі Великої Британії робиться наголос на впровадженні такого предмету, як «громадянознавство». Увага приділяється участі учнів у громадському та політичному житті, їхньому розумінню відповідальності за свої дії, формуванню громадян Європи та світу.

Підґрунтям для формування змісту предмета «громадянознавство» є національні пріоритети кожної країни. Отже, ключовими компонентами даного предмета у Великій Британії є: громадянськість й освітня політика; громадянська освіта та навчальний план; шкільна культура та участь у суспільному житті; оцінювання; компетентність учителя та його підтримка; міжнародний та європейський вимір громадянської освіти; нагальні дебати та реформи у сфері громадянської освіти.

На уроках громадянознавства учнів знайомлять з їхніми громадянськими правами та обов’язками, з причинами та природою різноманітного суспільства Великобританії, з політичними, економічними, соціальними, культурними відносинами країни на глобальному рівні. Учні обговорюють питання моралі, соціальної справедливості, толерантності, поваги для життя та праці у сучасному демократичному суспільстві. Зокрема на уроках вони аналізують наслідки впливу локальних проблем на міжнародний та глобальний рівні [37].

Глобальний вимір концепту «громадянознавство» полягає у розвитку навичок для оцінювання інформації та різних точок зору на глобальні проблеми через засоби масової інформації та інші джерела; вивченні декларацій, конвенцій, угод та визначенні ролі різних державних та недержавних організацій у розв’язанні глобальних проблем; розумінні того, де і як відбувається прийняття ключових рішень; оцінюванні та прийнятті до уваги думки і конкретних пропозицій сучасної молоді, яка

сама бере відповідальність за вплив глобальних проблем; усвідомленні глобального контексту на локальному рівні, а також вирішенні національних проблем на соціальному та індивідуальному рівнях; розумінні ролі іноземних мов, історії, традицій, мистецтва, культури, релігії та національної ідентичності [17].

Концепція «відповідального громадянства» полягає у впровадженні в школах навчального плану, який, по-перше, сприяє духовному, моральному, культурному, інтелектуальному та фізичному розвитку учнів в школі та суспільстві; по-друге, надає певний досвід учням та можливості до вступу в доросле життя у глобалізованому суспільстві [12].

Зазначимо, що навчальні програми з різних предметів (громадянознавство, географія, історія, сучасні мови, дизайн та технології, музика тощо) надають можливість розуміння й впровадження глобального виміру в зміст освіти.

Проаналізуємо впровадження глобального виміру на різних ключових стадіях навчального плану Великобританії. Зазначимо, що згідно з новим варіантом Національного навчального плану (2000 р.) термін обов'язкового навчання було розподілено на чотири ключові стадії: I – 1–2 р. навчання (вік учнів – 5–7 років); II – 3-6 р. навчання (вік учнів – 7-11 років); III – 7–9 р. навчання (вік учнів – 11–14 років); IV – 10–11 р. навчання (вік учнів 14-16 років) [17].

Отже, на першій стадії діти усвідомлюють себе частиною великого світу, отримують знання про різні культури, країни, про те, що людство має однакові потреби, але різні можливості для їхнього забезпечення.

На другій ключовій стадії діти мають власне розуміння свого досвіду та уявлення про світ, різні суспільства і культури. Вони вивчають схожості та різницю між людьми та країнами, а також формують почуття соціальної справедливості та відповідальності перед локальними та глобальними проблемами.

На третій та четвертій ключових стадіях учні усвідомлюють свою роль як громадян світу як на локальному, так і глобальному рівнях та поширюють знання про розмаїтість сучасного світу. Вони розуміють проблеми соціальної справедливості, нерівності, дискримінації, а також можливості покращення життя та розв'язання питань шляхом спільного співробітництва з іншими народами [17].

Упровадження глобального виміру у зміст освіти на третій та четвертій ключових стадіях відбувається через такі предмети, як математика, інформаційно-комунікативні технології, історія, географія, сучасні іноземні мови, мистецтво та технології. Наприклад, на уроках англійської мови під час вивчення теми про засоби масової інформації, учні читають наукову літературу про існування різних культур та традицій. Під час роботи вони мають змогу критично оцінити подану інформацію, визначити існування певних стереотипів у висвітленні деяких проблем. У той же час, учні пізнають та розуміють глобальні проблеми через звернення до літератури [38].

Таким чином, учні стають більш інформованими громадянами з критичним мисленням та усвідомлюють світ як єдине глобальне суспільство, за яке вони несуть відповідальність у майбутньому.

Упровадження глобального виміру в зміст шкільної освіти також сприяє розвитку та встановленню між навчальними закладами партнерських відносин, які базуються на взаємній побудові навчального плану і на однакових засадах упровадження глобального виміру. Така позитивна міжнародна співпраця між школами, спілкування та відвідування різних країн-партнерів надає можливість глибокого розуміння глобальних проблем та перспектив суспільного життя, а також усвідомлення себе громадянином світу.

Одним із пріоритетних напрямів реформування старшої школи Великої Британії у контексті інтернаціоналізації освіти є застосування інформаційних і комунікаційних технологій, які сприяють формуванню єдиного інформаційного освітнього простору. Навчання виходить за межі класної кімнати і набуває нових форм: дистанційного навчання, відкритого і незалежного навчання, теленавчання, он-лайн навчання, навчання за допомогою комп’ютерів і мультимедіа.

Застосування інформаційно-комунікативних технологій відкриває нові можливості для міжкультурної співпраці в освітній сфері. При цьому застосовуються гнучкі й відкриті методи навчання, які урізноманітнюють навчальні плани на локальному, регіональному, національному і міжнародному рівнях. Органічний підхід до інтернаціоналізації формує нову стратегію міжнародної освіти, незважаючи на особистісне, інституціональне, географічне місце дії викладання й навчання. Це сприяє

вивченню культури і співвідноситься з глобальним інформаційним суспільством, що формується на сучасному етапі. Спілкування з застосуванням інформаційно-комунікативних технологій сприяє розширенню та поглибленню знань учнів про полікультурність світу, вивченню досвіду інших країн з різних суспільних питань, розумінню важливості використання ІКТ для міжнародного спілкування [41].

Інноваційним пріоритетом реформування старшої школи Великої Британії є створення та впровадження інтернаціоналізованих навчальних планів, які спрямовані на розвиток полікультурних навичок, свідомості й цінностей та надають можливість працювати у глобальному світі, опанувати полікультурні знання, усвідомити знання про власну культуру. Згідно з цим випускник, який навчався за інтернаціоналізованим навчальним планом, повинен описувати історичний досвід щодо міжкультурних відносин в обраній сфері або професійній практиці; визначати пріоритетні демографічні, економічні і політичні тенденції розвитку міжнародних відносин; демонструвати полікультурні знання й використовувати їх у професійній діяльності; застосовувати міжнародні знання у сфері розв'язання завдань, пов'язаних з майбутньою професійною діяльністю; застосовувати навички критичного мислення у контексті міжнародних і полікультурних проблем; вивчати і досліджувати альтернативні точки зору у сфері міжнародних відносин; визначати етичні проблеми міжнародного характеру [29].

Аналіз наукових праць сучасних компаративістів (С. Гроннінгса, Дж. Уілі, Ф. Різві, Р. МакТаггарта, М. Херері) дозволяє стверджувати, що інтернаціоналізація навчального плану зумовлена, по-перше, необхідністю зробити його більш привабливим і адекватним потребам студентів-представників різних культур; по-друге – підготувати студентів (у тому числі й іноземних) до життя й діяльності в умовах соціальних змін.

На 17 Міжнародній освітній конференції в Австралії (2003 р.) навчальний план розглядали, по-перше, як теоретичну основу викладання, що включає не тільки обсяг матеріалу для презентації й вивчення, а й містить інформацію про те, що варто знати студентам, про те, як успішно донести даний матеріал, забезпечити комфортні робочі взаємини між викладачами й студентами. По-друге, навчальний план втілюється в життя через викладання й студентський досвід, який полягає в щоденній

взаємодії між викладачем, студентом, спрямований на засвоєння матеріалів навчального плану. По-третє, ключовими агентами пропонованих змін повинні стати викладачі університетів, на яких покладається відповідальність за результативність самого процесу інтернаціоналізації [31].

Як бачимо, інтернаціоналізований навчальний план орієнтований на підготовку фахівців, здатних виконувати професійні функції в міжнародному і багатокультурному просторі.

Центром досліджень у галузі освіти та інновацій при Директораті ОЕСР (Організація економічного співробітництва та розвитку) по освіті, працевлаштуванню й соціальним питанням (Centre for education research and innovation at the OECD Directorate for education employment, labour and social affairs) подано аналіз нових ініціатив складання інтернаціоналізованих навчальних планів. Насамперед, у 1994 р. ОЕСР було розроблено типологію інтернаціоналізації навчальних планів, згідно якої вони можуть бути об'єднані у такі групи:

- навчальні плани з міжнародним змістом;
- навчальні плани з міжнародним порівняльним виміром;
- навчальні плани, спрямовані на отримання кар'єрного росту;
- навчальні плани, спрямовані на формування крос-культурних навичок;
- студентські міждисциплінарні програми;
- навчальні плани, що сприяють отриманню професій, які мають міжнародне визнання;
- навчальні плани, що спрямовані на отримання спільних або подвійних ступенів/дипломів;
- навчальні плани, які пропонуються в офшорних навчальних закладах місцевою владою;
- спеціалізовані навчальні плани, що розроблені винятково для іноземних студентів [31].

Отже, незважаючи на різноманітність навчальних планів, нагальним є проблема їхньої імплементації в навчальні освітні установи.

Побудова інтернаціоналізованого навчального плану вимагає врахування певних принципів. На думку Ф. Різві, по-перше, навчальний план спрямований на забезпечення студентів уміннями вивчення й аналізу

інформації шляхом міркувань і критичної оцінки у контексті глобального виміру. По-друге, він вимагає істотних змін у встановленому способі мислення й практики: «розвиток нових умінь, відносин і знань як серед студентів, так і серед педагогічного колективу», а також «створення нової навчальної практики, простору, поведінки й культури». По-третє, інтернаціоналізація навчального плану має ґрунтуватись на принципах відкритості, толерантності, космополітизму.

Доречно навести цитату Ф. Різві про те, що «зміст навчального плану не має ґрунтуватися на моно-культурній базі, а повинен критично поєднувати в собі глобальну безліч джерел інформації. З одного боку, він задовольняє потреби місцевого суспільства, а з іншого, надає студентам знання й уміння, які сприяють формуванню їхнього глобального світосприймання» [35].

Ф. Різві уважає, що інтернаціоналізований навчальний план – це продукт, який надає можливість студентам навчатися в умовах інших культур [35].

С. Гроннінгс та Дж. Уілі наголошують, що інтернаціоналізований навчальний план сприяє міждисциплінарному співробітництву, тому продуктами міжнародної освіти є мультидисциплінарні та мультинаціональні перспективи [23].

Камеока підкреслює, що інтернаціоналізовані навчальні плани мають міжнародну орієнтацію у змісті освіти. Їхня головна мета – це підготувати професіоналів-міжнародників, здатних вирішувати глобальні проблеми з людьми, які мають різні національні і культурні корені [26].

Наприклад, інтернаціоналізований навчальний план школи Херроу (Harrow school), яка має старшу школу і готує учнів для отримання свідоцтва підвищеного рівня з чотирьох дисциплін, включає наступні предмети: англійську та інші іноземні мови, історію, географію, міжнародну економіку, класичну цивілізацію, основи бізнесу, політологію, історію мистецтва, громадянознавство, ІКТ тощо. Кожен учень обирає ті предмети, які задовольняють його власні потреби, бажання та дозволяють поглибити знання для майбутньої професії [24].

Крім того, учні школи мають право скласти іспити на отримання диплому Міжнародного бакалаврата саме завдяки впровадженню інтернаціоналізованого навчального плану. Як свідчать дані, у 2008 р. такий іспит у країні було складено 3 160 учнями [24].

Інтернаціоналізаційним пріоритетом реформування старшої школи Великобританії є мобільність. Феномен мобільності не є новим в науково-педагогічній літературі. Проте в XXI ст. він набуває нового розуміння й нових форм у контексті інтернаціоналізації освіти.

Ми вважаємо, що для більш повного розуміння даного феномену необхідно враховувати мотивацію та потреби навчально-виховних закладів, а також можливості та власні інтереси кожної особистості.

У державному освітньому документі Великобританії «Керівництво мобільністю учнів» («Managing Pupil Mobility: Guidance», 2003) поняття «мобільність учнів» трактується як пересування в межах навчально-виховного закладу та поза ним в будь-який час [27]. Додамо, що високий рівень мобільності учнів покладає велику відповідальність та висуває певні вимоги до адміністрації закладу, викладачів, учнів, а також до рівня професійної підготовки вчителів.

Європейське співробітництво та створення єдиного освітнього простору спонукає країни Європи до плідної комунікації, зближення національних культур, традицій, розуміння розмаїтості світу та поваги до інших народів. Інструментом саме такої співпраці виступають спільні європейські програми, проекти, які охоплюють як сферу вищої освіти, так і навчально-виховні заклади середньої ланки. Зокрема ретельного розгляду та вивчення потребує європейська програма «Коменіус», в якій беруть участь більш ніж 15 000 шкіл, 150 000 викладачів та 2 млн. учнів з країн Європи, в тому числі і Велика Британія [14].

На наш погляд, європейська програма «Коменіус» є корисною для всіх суб'єктів освітнього проекту через те, що: по-перше, це транснаціональне співробітництво різних держав; по-друге, це міжнародні обміни, по-третє, академічна мобільність учнів, викладачів тощо. Отже, розглянемо більш детально шкільну програму «Коменіус», яка є частиною європейської програми «Сократ».

Зазначена програма складається з трьох частин: «Коменіус-1», діяльність якої спрямована на встановлення партнерських зв'язків між різними типами навчальних закладів, починаючи з початкової освіти і до вищої; «Коменіус-2» – передбачає підготовку та підвищення професійного рівня викладацького складу; «Коменіус-3» – поєднує вище згадані програми через використання мережних технологій.

У свою чергу програма «Коменіус-1» включає до свого складу «Шкільні проекти» (School Projects), «Мовні проекти» (Language Projects), «Проекти шкільного розвитку» (School Development Projects). За своєю структурою та організацією «Мовні проекти» та «Проекти шкільного розвитку» є схожими, тобто вони ґрунтуються на співробітництві щонайменше з трьома школами з різних країн Європи протягом трьох років. Одна зі шкіл є відповідальною за координацію спільної діяльності у сфері менеджменту та адміністрування. «Мовні проекти», як правило, об'єднують дві школи з різних країн, які співпрацюють протягом одного року [14].

Прикладом міжнародної співпраці є «Проект «Компас» («Compass Project» – термін проведення 2003-2006), який був спрямований на допомогу учням, насамперед, старшої школи, стати активними громадянами сучасного динамічного суспільства. Він об'єднав чотири школи з Великої Британії, Фінляндії, Угорщини та Португалії. Його учасники аналізували, порівнювали різні аспекти шкільного життя, навколишнє середовище, культуру, клімат різних європейських країн та активно використовували сучасні комп'ютерні технології.

Активна участь у проекті допомогла учням ідентифікувати себе як частину мультикультурного європейського суспільства, покращити навички з інформаційно-комунікативних технологій, мовної компетентності як учнів, так і вчителів. Спільна діяльність країн-учасниць у проекті сприяла впровадженню європейського виміру в інтернаціоналізований навчальний план освітніх закладів.

Особливо відзначилися учні старшої школи Великої Британії, де викладання стало більш динамічним і набуло практичного спрямування. Така співпраця була заснована на рівності та різноманітності шкіл-партнерів щодо соціальної й освітньої політики, а також на перехідному етапі від старшої школи до дорослого життя шляхом збільшення кількості практичних занять у навчальному плані. Результатом освітнього проекту стало виготовлення буклету «Буклет різноманітності» («Diversity Booklet»), створення веб-сторінки, впровадження системи якісного оцінювання тощо [33].

Новим видом проектів є запровадження «програм-близнюків», які ґрунтуються на застосуванні електронних програм за допомогою комп'ютерних технологій. Перевагою даних програм є широкий вибір та

доступ шкіл, учнів для встановлення міжнародного співробітництва на європейському рівні у віртуальному просторі, тобто віртуальна мобільність учнів, шкіл-партнерів [33].

Особливостями проекту є його гнучкість, вільний вибір партнера, термінів співпраці, мінімум зусиль адміністративного складу. Так, наприклад, учні старшої школи Великої Британії брали активну участь у проекті «Євродитина – розвиток міжкультурного й антирасистського навчання засобами інформаційно-комунікативних технологій» (2003-2006). Учасники проекту використовували переваги Інтернет ресурсів для забезпечення навчання в режимі он-лайн, що є транснаціональним, інтерактивним для великої кількості молодих людей. Країнами-учасницями проекту були Іспанія, Італія, Швеція, спеціалісти з полікультурної освіти, які розробили веб-сторінки, додаткові навчальні матеріали для вчителів. Результатом спільної роботи над проектом стало створення веб-сторінок для кожної країни-учасниці [15].

Проведений аналіз європейських проектів дозволяє стверджувати, що інтернаціоналізація освітнього простору відбувається через залучення учнів, учителів, окремих класів, шкіл, адміністрації навчально-виховних закладів у спільні освітні проекти в рамках програми «Коменіус». Саме такі проекти сприяють підвищенню академічної і віртуальної мобільності, розвитку шкільного менеджменту, дистанційного навчання, формуванню мовної політики, зростанню лінгвістичної й культурної компетентності, розширенню світогляду, розвитку творчого потенціалу кожної особистості.

У контексті неперервної освіти інтерес представляє інтернаціоналізація системи позашкільної роботи старшої школи Великобританії, яка відбувається за рахунок он-лайн навчання, віртуального навчання, обміну навчальними програми, участі у програмах міжнародних організацій, співпраці з іншими навчальними закладами, у створенні освітніх проектів.

Аналіз сучасних міжнародних програм («Творче співробітництво», «Шкільні проекти», «Нова мережа тематичних музеїв та інститутів») свідчить про активне залучення молоді до позанавчальної діяльності через організацію міжнародного співробітництва засобами використання інформаційно-комунікативних та мережевих технологій, застосування он-лайн і віртуального навчання.

Програма «Творче співробітництво» спрямована на розвиток творчого потенціалу особистості, підвищення власних прагнень та здібностей, досягнень та навичок, необхідних для подальшого життя у глобалізованому світі. Програму було започатковано новою національної організацією «Творчий потенціал, культура та освіта» (Creativity, Culture and Education – CCE, 2007) з метою встановлення довготривалих відносин між школами та професіоналами, наприклад, художниками, архітекторами, акторами, розроблювачами мультимедійних засобів. Плідне співробітництво надихає учнів, учителів, професіоналів на спільний творчий пошук та використання нових форм та методів навчання й виховання не тільки в навчальній, але й у позанавчальній роботі. Програма охоплює початкову, молодшу та старшу середню школу, її ефективність залежить від активної участі кожної особистості, від відповідальності за власне навчання, від бажання брати участь у шкільному житті, сформованості лідерських якостей. У 2007 р. в межах програми було завершено 8 520 творчих проектів, у яких брали участь більш ніж 940 479 осіб та 6 483 організацій.

Програма «Шкільні проекти» проголошує співробітництво між різними групами учнів та вчителів із Європейських країн, яке надає можливість розуміння та вивчення історичних, культурних традицій, способу життя й мислення, а також формування відчуття поваги до країни. До даного проекту залучаються всі студенти, які беруть безпосередню активну участь у плануванні, виконанні та оцінюванні своєї діяльності. Участь у проекті викладачів різних навчальних дисциплін сприяє встановленню міждисциплінарних зв’язків.

Проект «Нова мережа тематичних музеїв та інститутів» («The new Network of the Thematic Museums and Institutes – NEOTHEMI) об’єднує 13 країн-партнерів. Сутність проекту полягає у створенні європейської платформи культурної спадщини, тобто віртуального освітнього музею. Кожна країна через представлення конкретного тематичного павільйону, наприклад, фольклор і традиції, мистецтво й культура тощо, створила віртуальний тематичний музей, організувала зустрічі, семінари-тренінги, конференції з застосуванням ІКТ, в межах проекту було опубліковано три буклети, сформовано нову концепцію музею у віртуальному просторі [15].

Аналіз представлених проектів свідчить про активізацію міжнародної позашкільної діяльності старшої школи Великої Британії, що суттєво оптимізує інтернаціоналізацію її освітнього простору.

У контексті інтернаціоналізації освіти країни-учасниці ЄС, насамперед Велика Британія, опікуються питаннями педагогічної підготовки вчителів з урахуванням сучасних міжнародних вимог. Наприкінці ХХ ст. та на початку ХХІ ст. було прийнято низку міжнародних та європейських освітніх документів, спрямованих на підвищення професійної підготовки випускників, а саме документи під назвою «Конкретні завдання розвитку освіти та професійної підготовки» (2001 р.); «Спільні Європейські принципи для визначення професійних компетентностей і кваліфікацій вчителя» (2007 р.) тощо.

У 2004 р. у Спільній доповіді Ради й Комісії щодо виконання Лісабонських цілей у сфері освіти та підготовки кадрів було наголошено на загальних європейських принципах розвитку компетентностей та кваліфікацій учителів. Як було зазначено Європейською Радою, «мотивація, уміння та компетенції вчителів, викладацького складу, адміністрації є ключовими для досягнення високих якісних освітніх результатів». Отже, зусилля викладацького складу повинні бути спрямовані на постійний професійний розвиток особистості [21].

Крім того, на європейському рівні в рамках міжнародних програм Коменіус (Comenius), Еразмус (Erasmus), Леонардо (Leonardo) розроблено спеціальні проекти, що спрямовані на розвиток професійних компетентностей учителя. Так, нова Програма безперервної освіти (2007–2013 рр.) приділяє більше уваги мобільності вчителів і міжнародним проектам співробітництва між вищими педагогічними навчальними закладами [42].

У 2007 р. до розгляду в Європейський парламент було запропоновано Комюніке щодо підвищення якості підготовки вчителів. У документі було зазначено, що освітня політика професійної підготовки вчителів тісно пов’язана з соціальною політикою (акцентується увага на ролі освіти як фактора соціального включення); інноваційною політикою (підготовка молодих людей до підприємництва та інновацій); науково-дослідною політикою (для покращення і розвитку педагогічної науки); підприємницькою політикою (необхідність створення підприємницької

освіти для директорів шкіл і вчителів); мовною політикою (стратегія мультилінгвізму, що проголошує цінність вивчення іноземних мов для вчителів), політикою визнання професійних кваліфікацій [2].

У контексті європейської освітньої політики у документі під назвою «Спільні Європейські принципи для визначення професійних компетентностей і кваліфікацій вчителя» (2007) було виділено загальні принципи, що розкривають сутність європейської професії вчителя, яка має такі характеристики:

- висококваліфікованість професії (вчитель повинен мати вищу освіту – ґрунтовні знання з предмету, педагогіки, розуміння соціального і полікультурного виміру освіти; уміння та компетенції для спілкування з учнями);
- учитель – це професія для безперервного навчання (постійна підтримка вчителів до професійного самовдосконалення і розвитку впродовж життя);
- мобільність професії (мобільність як головний компонент освітніх програм підготовки вчителів; можливість навчатися в інших європейських країнах з освітньою метою);
- професія ґрунтується на партнерських відносинах: співробітництво вищих навчальних закладів з місцевими школами [16].

На національному рівні уряд Великобританії приділяє значну увагу модернізації педагогічної освіти, оскільки реформаційні процеси в шкільних навчальних закладах вимагають перегляду професійної підготовки вчителів. Проблема реформування педагогічної системи освіти не залишається поза увагою Британського Парламенту. Так, у Білій Книзі (1997) зазначено, що «в руках педагогів знаходиться ключ до успіхів його учнів» [19].

Розглянемо більш детальніше головні завдання вчителя, які визначено у спеціальному розділі цієї книги: оволодіння останніми досягненнями у галузі педагогічної майстерності; забезпечення оперативного доступу до наукових досягнень, нових навчальних матеріалів та засобів; створення умов для обміну передовим педагогічним досвідом; підвищення статусу педагогічної професії; створення дослідницьких лабораторій на базі передових шкіл для проведення експериментів та апробації інноваційних методів навчання; розробка нових стандартів до

програм підготовки вчителів початкових та середніх шкіл; сприяння зміцненню співробітництва шкіл з педагогічними коледжами та університетами; забезпечення психолого-педагогічної підтримки кожного вчителя-початковця протягом одного року, а також допомоги при підтримці Агентства підготовки вчителів (Teacher Training Agency – TTA); уведення нової посади – вчителя-майстра для висококваліфікованих вчителів (Advanced Skills Teacher) [19].

Активізація реформаційних процесів системи середньої освіти Великобританії наприкінці XX ст. та початку XXI ст. вимагає перегляду навчальних планів, програм, засобів і форм підготовки педагогічних кадрів для середньої школи.

У контексті педагогічної освіти можливо виокремити дві складові інтернаціоналізації освіти: по-перше, європейський зміст педагогічної освіти; по-друге, забезпечення визнання педагогічних кваліфікацій рамках європейського простору, що сприяє розвитку мобільності вчителів, шкільних адміністраторів [10].

Формування єдиного освітнього простору насамперед потребує запровадження європейського змісту педагогічної освіти, який спрямований на підготовку вчителів до викладання нових «європознавчих» предметів (наприклад, мультикультуралізм, громадянознавство) [5].

Оскільки впровадження міжнародного та європейського виміру в середню школу потребує певної професійної підготовки, до навчальних планів підготовки вчителів у педагогічних закладах вищої освіти Великобританії було введено спецкурс «Європейський простір», метою якого було обов’язкове стажування викладачів в одному з педагогічних закладів Європи; навчання студентів від 2 тижнів до 1 року за кордоном; використання набутих знань, умінь, навичок під час педагогічної практики студентів [36].

Наприклад, в університеті Лондона впроваджуються нові міжнародні стандарти підготовки вчителів з громадянської освіти, географії, літератури та іноземних мов з урахуванням інтернаціоналізаційного змісту освіти. Так, професійна підготовка вчителів з громадянської освіти спрямована на:

- розуміння різниці між сучасною демократичною формою правління і недемократичною в своїй країні та інших;

- розвиток почуття індивідуальної й колективної відповідальності; розуміння поняття «громадянин Всесвіту», історії його виникнення, культурної і соціальної різноманітності;
- розуміння прав людини і соціальної справедливості (окрім конституційних прав, права людини на автономність, щастя в широкому розумінні, культурну, релігійну і політичну свободи);
- розвиток здатності бачення проблеми з різних точок зору з урахуванням національної та міжнародної різноманітності (етнічна, лінгвістична, релігійна тощо) [36].

Метою курсу «Громадянська освіта і лідерство» є підготовка громадянина з глобальним і критичним мисленням, з повагою до різних культур та традицій, готових сприймати нововведення, мобільних, працездатних, спроможних виконувати роль лідерів у сім'ї, на робочому місці, в суспільстві.

У контексті інтернаціоналізації професійна підготовка майбутніх учителів географії повинна бути спрямована на:

- розвиток критичного мислення щодо вивчення фундаментальних питань з географії (наприклад, характеристики та процеси переселення людей, їх адаптації, розташування, розуміння процесів на локальному, національному і міжнародному рівнях та їх порівнянні);
- вивчення та розуміння глобальних процесів, причин їх виникнення та наслідків у географічному контексті;
- розвиток здатності критично описувати, пояснювати розташування й характеристики екосистем, кліматичних систем тощо;
- вивчення та характеристика схем розподілу, використання ресурсів, економічної й політичної діяльності, торгівлі, інформаційних потоків у порівняльному аналізі, насамперед, з наголосом на їхніх розбіжностях на локальному, національному і глобальному рівнях [36].

У контексті інтернаціоналізації освіти Великобританія досягла значного позитивного досвіду педагогічної підготовки вчителів старшої школи. У навчально-виховному процесі педагогічних закладів відбуваються докорінні зміни: перегляд змісту навчальних планів, програм, курсів, предметів; впроваджуються додаткові спецкурси міжнародного та європейського виміру. Фундатором реформаційної практики у галузі педагогічної освіти став Лондонський університет, де вперше були

застосовані нові міжнародні стандарти підготовки вчителів з громадянської освіти, географії, літератури та іноземних мов.

Актуальним питанням сьогодення є визначення професійних компетентностей саме європейського вчителя в умовах інтернаціоналізації освітнього простору. З цією метою було створено Європейську мережу політики в галузі педагогічної освіти (European Network on Teacher Education Policies – ENTEP). Освітні експерти виокремили складові професійної компетентності вчителя: європейська ідентичність; європейське знання; європейський мультикультуралізм; європейська мовна компетентність; європейський професіоналізм; європейська громадянськість; європейські виміри якості; європейська мобільність учителів [5].

Інтеграція країни до єдиного загальноєвропейського простору детермінує пріоритетні напрями реформаційних процесів у педагогічній сфері: запровадження європейського змісту педагогічної освіти; підвищення якості та ефективності професійної підготовки; забезпечення доступності професійної підготовки; визначення загальних європейських принципів розвитку професійних компетентностей та кваліфікацій вчителів; створення міжнародних проектів співробітництва між вищими педагогічними закладами різних країн тощо [5].

Таким чином, проведений нами аналіз європейських освітніх документів, державної нормативно-правової бази Великобританії, спрямованої на оновлення загальної середньої освіти, надає можливість визначити інтернаціоналізаційні тенденції розвитку освітнього простору старшої школи, які розглядаються на рівнях: національної освітньої політики країни (спрямованість політики на інтеграцію до європейського суспільства знань); змісту освіти (упровадження інтернаціоналізованих навчальних планів, глобального та європейського виміру); позакласної роботи (утворення міжнародних мереж, встановлення партнерських відносин між навчальними закладами інших країн); педагогічної освіти (упровадження європейського змісту педагогічної освіти, порівнюваність та визнання педагогічних кваліфікацій, мобільність).

Отже, визначені нами інтернаціоналізаційні тенденції складають інноваційний потенціал розвитку освітньої системи країни. Вивчення позитивного практичного досвіду Великобританії щодо реформування

старшої школи у контексті інтернаціоналізації освіти є важливим і корисним для України, оскільки наша держава спрямовує зусилля на інтеграцію у світовий та європейський освітній простір у сфері вищої освіти, але поступового реформування змісту потребує й загальна середня освіта, яка готує конкурентоспроможних громадян для майбутньої праці у глобалізованому світі.

На сучасному етапі модернізація освітньої системи в Україні відбувається за рахунок інноваційного розвитку всіх освітніх ланок, зокрема і старшої школи. Саме впровадження профільного навчання в загальноосвітніх середніх закладах України з 2010 р. потребує більш детального вивчення зарубіжного досвіду та пошуку ефективних педагогічних технологій профілізації навчального процесу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бражник Е.И. Интеграционные процессы в современном европейском образовании : [монография] / Е. И. Бражник. – СПб : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2001. – 200 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел.]. – К. ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2003. – 1440 с.
3. Локшина О. І. Тенденції розвитку профільної школи в зарубіжжі / О. І. Локшина // Педагогіка та психологія. – 2005. – № 4. – С. 88–96.
4. Педагогика: Большая современная энциклопедия / Сост. Е. С. Рапацевич. – Минск : «Современное слово», 2005. – 720 с.
5. Сбруєва А. А. Глобальні та регіональні тенденції розвитку вищої освіти в умовах побудови суспільства знань / Сбруєва А. А. – Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2008. – 80 с.
6. Словник іншомовних слів: 23 000 слів та термінологічних сполучень / Уклад. Л.О. Пустовіт та ін. – К. : Довіра, 2000. – 1018 с.
7. Словарь иностранных слов / [ред. И.В.Лехина, С.М.Локшина]. – Изд. 6, перераб. и дополненное. – М.: Изд-во «Советская энциклопедия», 1964. – 784 с.
8. Старша школа зарубіжжя: організація та зміст освіти / Ред. О. І. Локшиної. – К. : СПД Богданова А.М., 2006. – 232 с.
9. Шевченко Е. В. Толковый словарь терминов на английском языке в области международного образования / Е. В. Шевченко. – СПб. : Изд-во СПбГТУ, 1998. – 62 с.
10. Campos B. The European dimension of teacher education: A Policy Agenda «Teacher training in society of knowledge: new techniques and new methods for the necessity of learning» / Campos B. – Zaragoza, March 2002. – 12 p.
11. Citizenship Education at School in Europe. United Kingdom (England, Wales, Northern Ireland). 2004/2005. – 22 p. – Режим доступу: www.eurydice.org/pls.
12. Citizenship Education at School in Europe. 2006. – Режим доступу: www.eurydice.org/pls.
13. Concrete Future Objectives of Education Systems. – Режим доступу : http: // europa/eu/int/scadplus/leg/en/ch.

14. Comenius 1. Handbook for Schools. European Commisssion. – 44 p. – Режим доступу :
http://europa.eu.int/comm/dgs/education_culture/index_en.html.
15. Comenius: Success Stories – Europe Creates Opportunities. – Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. – 2007. – 32 p. – Режим доступу :
http://europa.eu.int/comm/dgs/education_culture/index_en.html.
16. Communication from the Commission to the Council and the European Parliament: Improving the Quality of Teacher Education. – 2007. – 16 p. – Режим доступу:
http://europa.eu.int/comm/dgs/education_culture/index_en.html.
17. Developing the global dimension in the school curriculum. – DfES, 2005. – 27 p. – Режим доступу:
www.dfes.gov.uk
18. Development Education in Action Autumn 2009 Developing the Global Dimension in primary schools. – DfES. – 2009. – 38 p. – Режим доступу:
www.dfes.gov.uk
19. DfEE. Excellence in Schools. White Paper presented to Parliament by the Secretary of State for Education and Employment by Command of Her Majesty. – Lnd., – 1997. – p. 45-52.
20. Education at Glance. OECD Indicators 2002. – Organizatoin for Economic Cooperation and Development, 2002. – 382 p. – Режим доступу: www.oecd.org.
21. Education and Training 2010. The Success of the Lisbon Strategy Hinges on Urgent Reform. – Brussels: Council of European Union. – 2004. – 42 p. – Режим доступу:
http: //ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/jir.
22. Eurydice. – England, Wales and Northern Ireland (2007/2008). – Режим доступу:
http: // www. Eurydice.org.
23. Groennings, S. & Wiley, J. Group Portrait: Internationalizing the Disciplines. – / Groennings S. New York: The American Forum for Global Education. – 1990. – P. 47.
24. Harrow school. – Режим доступу:
www.interactiveschoolprospectuses.co.uk
25. Joanna Le Metais. International Developments in Upper Secondary School Education: Context, provision and issues. INCA Thematic Study No. 8. – National Foundation for Educational Research, May 2002. – Режим доступу:
http: // www.inca.org.uk
26. Kameoka Yu. The Internationalisation of Higher Education / Kameoka Yu // The OECD Obsever. – № 202. – 1996. – P. 34 – 36
27. Knight J. and de Wit, H. Internationalisation of Higher Education in Asia Pacific Countries, European Association for International Education. / Knight J. and de Wit, H. – Amsterdam, 1997. – p. 11.
28. Managing Pupil Mobility: Guidance, OFSTED, 2003 – 76 p. – Режим доступу:
http://standards.dfes.gov.uk/performance/ts/casestudies.
29. McTaggart R. Internationalisation of the Curriculum. – Режим доступу:
http://www.jcu.edu.au/staff/teaching/QA.
30. 14-19: opportunity and excellence. – Department for Education and Skills, 2003. – 52 p. – Режим доступу:
www.dfes.gov.uk.
31. 17-th IDP Australian International Education Conference: 21-24 October 2003, Melbourne, Australia. – 2003. – P.11.
32. Policy Models: a Guide to Developing and Implementing European Dimension Policies in LEAs, Schools and Colleges. – DES. – 1992. – 23 p. – Режим доступу:
www.globaldimension.org.uk.

33. Pupil Mobility in Schools: Final Report. J.Dobson, K.Henthorne, Z.Lynas. UK. – 2003. – 123 p. – Режим доступу:
http://standards.dfes.gov.uk/performance/ts/casestudies
34. Putting the World into World-Class Education – An International Strategy for Education, Skills and Children's Services», DfES, 2004. – 22 p. – Режим доступу:
www.dfes.gov.uk
35. Rizvi F. Internationalisation of curriculum. / Rizvi F. – Melbourne: RMIT University (mimeo). – 2000. – 11 p.
36. Roehampton University, London. – Режим доступу:
http://www.roehampton.ac.uk
37. The Global Dimension in action: a curriculum planning guide for schools. – DFID. – 2007. – 48 p. – Режим доступу:
www.globaldimension.org.uk.
38. The Global Dimension: the world in your classroom. – DFID. – 2007. – 28 p. – Режим доступу:
www.globaldimension.org.uk.
39. The Global Dimension in action: a curriculum planning guide for schools. – DFID. – 2007. – 48 p. – Режим доступу:
www.globaldimension.org.uk.
40. The Global Dimension: the world in your classroom. – DFID. – 2007. – 28 p. – Режим доступу:
www.globaldimension.org.uk.
41. Walsh L. Encounters with difference: in search of new learning spaces through internationalization / Walsh L. – Monash. –1999. – 13 p.
42. Working Group on improving the education of teachers and trainers, progress reports. – Brussels: European Commission. – 2003, 2004. – 74 p. – Режим доступу:
http://europa .eu.int/comm/education/policies/2010:objectives-en.html

ЗМІСТ

ВСТУП 3

РОЗДІЛ І.
МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ІННОВАЦІЙ У ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Глава 1.
Цикін В. О., Наумкіна О. А. Філософія і методологія превентивної освіти майбутнього вчителя 15

Глава 2.
Листопад О. В. Інноваційний розвиток освіти й освітні інновації: понятійно-термінологічний аналіз проблеми 43

Глава 3.
Кочубей Н. В. Освіта в наукомісткому ризикогенному суспільстві: управлінський аспект освітніх інновацій 61

Глава 4.
Сбруєва А. А. Прогностичні моделі освітньо-політичних інновацій в системах освіти розвинених країн 80

Глава 5.
Корж-Усенко Л. В. , Мартиненко Д. В. Історія педагогіки України: традиції та інноваційні тенденції 106

Глава 6.
Кривонос О. Б. Педагогічна творчість – основа розвитку здібностей і формування професійних умінь майбутніх учителів 146

РОЗДІЛ ІІ.
ЗМІСТОВІ ІННОВАЦІЇ У ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Глава 7.
Бойченко М. А. Характеристика інновацій у сфері педагогічного менеджменту в контексті порівняльно-педагогічної освіти майбутнього вчителя 176

Глава 8.
Сбруєва А. А., Козлова О. Г. Інноваційні моделі управління навчальним закладом: аналіз зарубіжних досліджень 199

Глава 9.
Довгополова Г. Г. Змістові інновації у порівняльно-педагогічній освіті: до проблеми вивчення культури американської школи 226

Глава 10.
Чистякова І. А. Розвиток інноваційних шкільних мереж: досвід Великої Британії 248
Глава 11.
Чернякова А. В. Інноваційні підходи до формування соціальної компетентності майбутнього вчителя (американський досвід) 262
Глава 12.
Голубченко В. Ю. Педагогічне краєзнавство Сумщини: пошуки та знахідки 286

РОЗДІЛ ІІІ.
МЕТОДИЧНІ ІННОВАЦІЇ У ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Глава 13.
Коваленко Н. В. Проблема формування самоосвітньої компетентності учнів у змісті педагогічної освіти 313
Глава 14.
Кононенко М. П. Інноваційні підходи до формування готовності майбутніх учителів до індивідуалізації навчально-пізнавальної діяльності старшокласників..... 333
Глава 15.
Михайленко Н. А. Формування творчої особистості майбутніх учителів у процесі вивчення педагогічних дисциплін..... 353
Глава 16.
Зосименко О. В. Проектна діяльність у системі професійно-педагогічної освіти вчителів..... 372
Глава 17.
Волошко Г. В. Інноваційні підходи до викладання навчального курсу «Методика соціально-виховної роботи в сучасних умовах» 393
Глава 18.
Рисіна М. Ю. Інноваційні технології у викладанні історії педагогіки та порівняльної педагогіки..... 414
Глава 19.
Чернякова Ж. Ю. Інноваційний потенціал інтернаціоналізаційних тенденцій розвитку освітнього простору старшої школи Великої Британії 430

Наукове видання

Інновації у професійно-педагогічній підготовці майбутнього вчителя: методологічні, змістові та методичні засади

Монографія
за загальною редакцією доктора педедагогічних наук,
професора А. А. Сбруєвої

Суми: СумДПУ, 2011

Відповідальний за випуск: ***В. В. Бугаєнко***
Літературно-технічні редактори: ***М. А. Бойченко, Г. Г. Довгополова***
Комп'ютерне складання та верстання: ***Ю. С. Нечипоренко***

Підписано до друку 28.09.2011
Формат 60х84/16. Гарн. Calibri. Папір офсет. Друк ризогр.
Ум. друк. арк. 22,8. Зам. № 1407. Вид. № 18. Тираж 300 пр.

ПВФК «Видавництво «МакДен»
40022, Суми, вул. Тополянська, 16, тел. (0542) 25-10-54, 78-11-83

ISBN 978-966-2305-30-2

