

УДК 378

Наведено результати педагогічних досліджень науково-педагогічних працівників, викладачів, науковців, аспірантів, які працюють над проблемами розвитку сучасної освіти та науково-педагогічної думки у теоретичному, історичному та практичному аспекті.

Для науково-педагогічних працівників, викладачів, науковців, аспірантів і студентів.

The results of pedagogical researches by scientific-pedagogical staff, teachers, scientists, postgraduate students who work on problems of development of modern education and scientific-pedagogical thought in theoretical, historical and practical aspects have been published.

This issue is for scientific-pedagogical staff, teachers, scientists, postgraduate students and students.

Приведены результаты педагогических исследований научно-педагогических работников, преподавателей, научных работников, аспирантов, работающих над проблемами развития современного образования и научно-педагогической мысли в теоретическом, историческом и практическом аспекте.

Для научно-педагогических работников, преподавателей, научных работников, аспирантов и студентов.

Відповідальний за випуск Н.В. Постоюк

ВІДПОВІДАЛЬНИЙ РЕДАКТОР	А. А. Марушкевич, д-р пед. наук, проф.
РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ	Є. С. Спіцин, канд.пед.наук, проф. (заст. відп. ред.); О. В. Плахотнік, д-р. пед. наук, проф.; Р. Х. Вайнола, д-р. пед. наук, проф.; В. В. Вербицький, д-р. пед. наук, проф.; Л. В. Буркова, д-р. пед. наук, ст. наук. співроб.; Н.М. Кузьменко, д-р пед. наук, доц.; Г. В. Локарева, д-р. пед. наук, проф.; В. М. Шовковий, д-р пед. наук, проф.; Н. В. Постоюк, канд. пед. наук (відп. секр.) Іноземні члени редакційної колегії: Лета Дромантаіне, д-р хабіл, університет ім. Міколаса Ромеріса (MRU) м. Вільнюс (Литва), Тамара Захарчук, д-р хабіл, Природничо-гуманістичний університет м. Седльце (Польща), В.А. Капранова, д-р. пед. наук, проф. Білоруський державний педагогічний університет ім. М.Танка (Білорусь)
Адреса редколегії	03680, Україна, м. Київ, просп. Академіка Глушкова, 2-а, ☎ 38 044 521 35 13, електронна адреса: pedagogika@ukr.net
Затверджено	Вченою радою факультету психології 13 жовтня 2016 року (протокол № 3)
Атестовано	Вищою атестаційною комісією України. Постанова Президії ВАК України № 820 від 11.07.2016
Зареєстровано	Міністерством юстиції України. Свідоцтво про Державну реєстрацію КВ № 21231-11031 від 30.01.15
Засновник та видавець	Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Видавничо-поліграфічний центр "Київський університет" Свідоцтво внесено до Державного реєстру ДК № 1103 від 31.10.02
Адреса видавця	01601, Київ-601, 6-р Т.Шевченка, 14, кімн. 43 ☎ (38044) 239 31 72, 239 32 22; факс 239 31 28

UDC 378

The results of pedagogical researches by scientific-pedagogical staff, teachers, scientists, postgraduate students who work on problems of development of modern education and scientific-pedagogical thought in theoretical, historical and practical aspects have been published.

This issue is for scientific-pedagogical staff, teachers, scientists, postgraduate students and students.

Наведено результати педагогічних досліджень науково-педагогічних працівників, викладачів, науковців, аспірантів, які працюють над проблемами розвитку сучасної освіти та науково-педагогічної думки у теоретичному, історичному та практичному аспекті.

Для науково-педагогічних працівників, викладачів, науковців, аспірантів і студентів.

Приведены результаты педагогических исследований научно-педагогических работников, преподавателей, научных работников, аспирантов, работающих над проблемами развития современного образования и научно-педагогической мысли в теоретическом, историческом и практическом аспекте.

Для научно-педагогических работников, преподавателей, научных работников, аспирантов и студентов.

Responsible for the issue is N. V. Postoiuk

EXECUTIVE EDITOR	A. Marushkevych, Doctor of Science (Pedagogics), Professor
EDITORIAL BOARD	Ukrainian members: I. Spitsyn, Ph. D., Professor (Deputy Executive Editor); O. Plakhotnik, Doctor of Science (Pedagogics), Professor; B. Vaynola, Doctor of Science (Pedagogics), Professor; V. Verbitskyi, Doctor of Science (Pedagogics), Professor; L. Burkova, Doctor of Science (Pedagogics), s.n.s.; N. Kuzmenko, Doctor of Science (Pedagogics) Associate Professor; G. Lokaryeva, Doctor of Science (Pedagogics), Professor; V. Shovkovyi, Doctor of Science (Pedagogics), Professor; N. Postoiuk, Ph.D. (Responsible Secretary) Foreign members of editorial board: Lyeta Dromantaine, Dr. habil, Mykolas Romeris University (MRU), Vilnius (Lithuania), Tamara Zaharchuk, Dr. habil, Natural and humanistic University, Sedltse (Poland), V.A. Kapranovs, Doctor of Science (Pedagogics), Professor, Belarussian State Pedagogical University named after Maxim Tank (Belarus)
Address	03680, Ukraine, Kyiv, ave. Glushkov 2-a tel. +38 044 521 35 13, e-mail address: pedagogika@ukr.net
Approved by	The Academic Council of the Faculty of Psychology October 13, 2016 (Minutes # 3)
Certified by	The Higher Attestation Board (the State Commission for Academic Degrees and Titles), Ukraine Edict # 820 issued on 11.07.2016
Registration	Ministry of Justice of Ukraine State Certificate # 21231-11031 issued on 30.01.2015
Founded and published by	Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv University Publishing State Certificate # 1103 issued on 31.10.2002
Address:	Office 43, 14 Shevchenka Blvd, Kyiv, 01601 ☎ (38044) 239 31 72, 239 32 22; Fax 239 31 28

ЗМІСТ

Атрощенко Т. Психолого-педагогічні особливості формування міжетнічної толерантності дітей старшого дошкільного віку	6
Глушко О. Базові терміни з проблеми трансформацій в освіті: погляди вітчизняних вчених	10
Дем'яненко Н. Еволюція теорії і практики університетської автономії (XIX – поч. XXI ст.)	13
Іванов С., Іванова Л. Медіаінформаційні технології розвитку інтелектуальної компетентності вчителя	17
Кіндрась І. Психологічні, психолінгвістичні та лінгвістичні основи навчання майбутніх філологів усного турецького монологічного мовлення.....	21
Конончук А. Теоретико-методологічні засади підготовки соціальних працівників до проведення наукових досліджень.....	25
Кошечко Н. Пізнавальний інтерес викладача ВНЗ у контексті його самоосвіти та саморозвитку.....	29
Кравченко І. Обґрунтування принципів дидактики вищої школи у науково-педагогічній літературі (70-ті рр. хх ст.).....	35
Кузьменко Н. Просвітницька діяльність Михася Ткача.....	39
Макаренко О. Напрями розвитку магістерської програми з освітніх вимірювань.....	42
Макеева О. Метод проєктів як засіб формування професійної культури майбутніх соціальних працівників.....	46
Маріуц І. Автономія європейських шкіл у контексті гуманізації освіти	50
Мартиненко С. Формування готовності вчителя початкової школи до діагностичної діяльності в системі особистісно-розвивального навчання	54
Марушкевич А. Молодь і рідна українська мова: актуальні погляди Івана Огієнка	57
Люріна Т. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до формування в учнів екологічної культури.....	60
Пузіков Д. Модель конструювання компетентнісного орієнтованого змісту навчання в старшій школі	63
Терентьєва Н. Тенденції розвитку університетської освіти України: теоретичні основи визначення нових векторів.....	69
Чаграк Н. Вплив демографічних і соціально-економічних факторів на розвиток освіти людей похилого віку у США	77
Черниш В. Роль і місце проблемних ситуацій у розвитку рефлексивних умінь в майбутніх учителів англійської мови	83

CONTENTS

Atroshchenko T.	
Psycho-pedagogical features of formation of interethnic tolerance age children	6
Glushko O.	
Basic definitions from the problem of transformation in education: view of ukrainian scientists	10
Demyanenko N.	
The discourse and practices of university autonomy from the early xix century until the present time	13
Ivanov S., Ivanova L.	
Mediainformational technologies of development of intellectual competence of the teacher	17
Kindras I.	
Psychological, psycholinguistic and linguistic grounds of teaching future philologists of oral turkish monological statements.....	21
Kononchuk A.	
Theoretical and methodological principles for social workers to promote scientific research	25
Koshechko N.	
Cognitive interest of the university lecturer in the context of his self-education and personal development	29
Kravchenko I.	
The rationale of the principles of the higher school didactics in scientific and pedagogical literature (the 1970s)	35
Kuzmenko N.	
Educational activity of Mihas Tkach.....	39
Makarenko O.	
Development directions of master program in educational measurement	42
Makeyeva O.	
Project-based learning as a means of formation of professional culture of the future social workers	46
Mariuts I.	
European schools autonomy in the context of humanization of education	50
Martynenko S.	
Formation of readiness elementary school teacher to diagnostic activity in personal and developmental education system.....	54
Marushkevych A.	
Youth and native Ukrainian language: actual views of Ivan Ogienko.....	57
Lyurina T.	
Preparation primary school teachers before environmental culture in students.....	60
Puzikov D.	
A model of designing the competence-based learning content at high school	63
Terentieva N.	
Tendencies of university education development in Ukraine: theoretical base for new vectorial direction	69
Chahrak N.	
Influence of demographic and socio-economic factors on the development of older adult education in the USA	77
Chernysh V.	
Role and place of problem solving in the development of reflexive skills of future teachers of English	83

СОДЕРЖАНИЕ

Атрощенко Т. Психолого-педагогические особенности формирования межкультурной толерантности детей старшего дошкольного возраста.....	6
Глушко О. Базовые термины по проблеме трансформаций в образовании: мнения отечественных ученых.....	10
Демьяненко Н. Эволюция теории и практики университетской автономии (XIX – начало XXI в.).....	13
Иванов С., Иванова Л. Медиаинформационные технологии развития интеллектуальной компетентности учителя.....	17
Киндрась И. Психологические, психолингвистические и лингвистические основы обучения будущих филологов устной турецкой монологической речи.....	21
Конончук А. Теоретико-методологические основы подготовки социальных работников к проведению научных исследований.....	25
Кошечко Н. Познавательный интерес преподавателя ВУЗ у контексте его самообразования и саморазвития.....	29
Кравченко И. Обоснование принципов дидактики высшей школы в научно-педагогической литературе (70-е гг. XX в.).....	35
Кузьменко Н. Просветительская деятельность Михая Ткача.....	39
Макаренко О. Направления развития магистерской программы по образовательным измерениям.....	42
Макеева Е. Метод проектов как средство формирования профессиональной культуры будущих социальных работников.....	46
Мариуц И. Автономия европейских школ в контексте гуманизации образования.....	50
Мартыненко С. Формирование готовности учителя начальной школы к диагностической деятельности в системе личностно-развивающего обучения.....	54
Марушкевич А. Молодёжь и родной украинский язык: актуальные взгляды Ивана Огиенко.....	57
Люрица Т. Подготовка будущих учителей начальной школы к формированию у учащихся экологической культуры.....	60
Пузиков Д. Модель конструирования компетентностно ориентированного содержания обучения в старшей школе.....	63
Терентьева Н. Тенденции развития университетского образования Украины: теоретические основы определения новых векторов.....	69
Чаграк Н. Влияние демографического и социально-экономических факторов на развитие образования людей пожилого возраста в США.....	77
Черныш В. Роль и место проблемных ситуаций в развитии рефлексивных умений у будущих учителей английского языка.....	83

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ МІЖЕТНІЧНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Розкрито передумови та проаналізовано засоби розвитку толерантності у дітей старшого дошкільного віку, зумовлені специфікою даного вікового періоду. Охарактеризовано психолого-педагогічні особливості формування міжетнічної толерантності старших дошкільників.

Ключові слова: етнічна ідентичність, інтолерантність, міжетнічна толерантність, моральне виховання, полікультурна освіта, толерантність.

Постановка проблеми. Актуальність проблеми виховання підростаючого покоління в дусі толерантності об'єктивно зумовлена змінами останніх десятиліть в економічному, політичному та культурному житті України. Офіційна статистика і дані численних досліджень фіксують зростання молодіжного екстремізму, різноманітних форм девіантної поведінки, конфліктів на ґрунті міжнаціональної ворожнечі, соціального розшарування населення і т.д. У зв'язку з цим формування толерантності свідомості і поведінки, виховання миролюбності і взаємної терпимості в суспільстві стало сьогодні нагальною потребою.

Проте у вихованні толерантності, як специфічної якості особистості, проявляється специфічний феномен дуальності: ставлення людини до представників іншого етносу, соціальної і вікової групи, носіїв інших політичних поглядів, з одного боку, знаходить вельми інтенсивне вираження на рівні побутової поведінки, проявляючись у ксенофобії, неприйнятті, екстремізмі, і з іншого – належить до числа найбільш прихованих глибинних структур особистості, які закладаються на ранніх стадіях формування людської свідомості і поведінки. Цією обставиною може пояснюватися низька ефективність реалізованих програм по формуванню толерантності, які розраховані на категорії населення, які мають, як правило, вже сформовані стереотипи, що сформували ставлення до представників інших етносів, культур, політичних поглядів тощо.

Саме дошкільна освіта та виховання, як початковий етап в моральному розвитку дитини, відіграє провідну роль у вирішенні задач формування толерантності. Дошкільне дитинство є найбільш чутливим періодом для розвитку особистості дитини, адже саме в цьому періоді інтенсивно розвиваються всі психічні функції, формуються складні види діяльності, закладаються основи пізнавальних та творчих здібностей. У цьому віці активно формуються особистісні механізми поведінки, формується самосвідомість в формі адекватної оцінки власних особистісних якостей, засвоєння норм і форм поведінки через становлення внутрішньої саморегуляції вчинків.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Ідея національної освіти в Україні висвітлена у працях Вишневецького О., Євтуха В., Руденка Ю., Стельмаховича М.; розвиток особистісних якостей дітей дошкільного віку досліджують Артемова Л., Богуш А., Кононко Л., Крутій К., Лисенко Н., Пироженко Т., Поніманська Т. та ін. Проблему полікультурної освіти, міжнаціональних відносин, виховання толерантності, емпатії, зокрема, в міжетнічних стосунках досліджували Варфоломеева Ю., Гасанов З., Грива О., Гуренко О., Довгополова Я., Заслуженюк В., Олійник М., Присакар В., Тишик І., Якса Н., Яценко Ю. та ін.

Невирішені раніше частини загальної проблеми. Сьогодні наявна значна кількість праць з проблем полікультурної освіти, проте питання формування міжетніч-

ної толерантності дітей дошкільного віку потребує більш глибокого та детального вивчення.

Мета статті – розкрити психолого-педагогічні особливості формування міжетнічної толерантності дітей дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Проблема толерантного виховання знаходить своє яскраве відображення в житті усіх народів світу. Усі народи традиційно привчають своїх дітей до світу людських відносин, формують у них загальнолюдські цінності і якості, як терпимість, ввічливість, вміння слухати один одного, і знаходити спільну мову з людьми.

Толерантність як комплексна якість особистості формується в різних сферах життєдіяльності дитини: сімейно-побутовій, навчально-виховній, дозвільній, кожна з яких має свій потенціал і специфіку впливу на дошкільника. Культурно-дозвільна сфера розглядається як простір толерантного виховання дошкільнят, оскільки методи соціально-культурної діяльності дозволяють сформувати базову культуру дитини, розвинути її творчий потенціал, що є необхідним для виховання толерантних зачатків.

Міжнаціональна толерантність – системна сукупність психологічних установок, почуттів, визначеного набору знань і суспільно-правових норм (виражених через закон або традиції), а також світоглядно-поведінкових орієнтацій, які припускають прийняття ставлення представників будь-якої нації до інших, інонаціональним явищ (мови, культури, звичаїв, норм поведінки і т.д.). При цьому, Мубінова З.Ф. вказує, що міжнаціональна толерантність являє собою процес, який постійно розвивається і включає в себе:

- власне емоційно-психічні норми, почуття по відношенню до інших національностей;
- широкий набір знань, інформаційних уявлень про інші культури, мови;
- власне-поведінкові установки, світоглядні погляди стосовно інонаціональному [3, с.48].

На наш погляд, міжетнічна толерантність – це моральна якість особистості, що характеризує терпиме ставлення до інших людей, незалежно від їх етнічної, національної або культурної приналежності, терпиме ставлення до іншого роду поглядів, вдач, звичок; необхідна по відношенню до особливостей різних культурних груп або до їхніх представників.

В цілому, як сформована якість, толерантність розглядається тільки стосовно дорослої людини, оскільки вона може проявлятися в релігійному, політичному, міжкласовому плані. Однак, наявність досить інтенсивної психологічної складової в структурі феномену толерантності, змушує нас звернути увагу на старший дошкільний вік, відповідно до якого специфіка формування толерантності обумовлюється: а) особливістю картини світу дитини, яка знаходиться в стадії інтенсивного формування та оновлення, за рахунок розширення кола контактів і появи нових елементів, які сприймаються

дитиною неоднозначно (представники інших культур, рас); б) домінуванням емоційно-образного сприйняття дійсності (постійно збагачується новими знаннями) над раціонально-логічним; в) обмеженістю можливостей засвоювати в процесі безпосереднього досвіду нову дійсність, що створює основу для ігрового моделювання; г) відносним розширенням ступеню свободи та інтенсифікації соціальних контактів, в процесі якого дитина стикається з різноманітними об'єктами і явищами, що провокують ті чи інші форми толерантної чи інтолерантної поведінки.

Одна з умов розвитку толерантності в дошкільному віці – індивідуальний досвід дитини, сукупний результат розумових і практичних дій, які дитина сама використовує в навколишньому світі. Не вступаючи в безпосередній контакт з іншими людьми, спостерігаючи за діями оточуючих, знайомлячись з їх якостями, властивостями, здібностями, порівнюючи себе з ними, дошкільник засвоює норми і правила поведінки, прийняті в суспільстві, еталони та критерії поведінки і діяльності, свої якості та можливості. Розглядаючи психолого-педагогічні особливості формування міжетнічної толерантності дітей дошкільного віку, відзначимо, що ставлення до людини іншої національності починає формуватися у дітей приблизно з чотирьох років, коли вони починають пізнавати багато національне населення нашої планети. Чим більше вони дізнаються, тим більше у них проявляється інтерес до їх життя, культури, бажання дружити, вивчити мову – все це яскраво проявляється в період підготовки дитини в школу.

Саме в старшому у більшості дітей починається процес формування знань про навколишній світ, взаємин в поліетнічному суспільстві. Дитина в цьому віці вже починає брати на себе відповідальність за свої вчинки, ставлення до людей. Особливою школою соціальних відносин і взаємин з представниками іншої національності стає спілкування, тобто мовленнєва і емоційна взаємодія. Дитина старшого дошкільного віку знаходиться у великій емоційній залежності від батьків і вихователя, вона відчуває потребу в позитивних емоціях дорослого, а вихователь і батьки саме ті дорослі, які багато в чому визначають поведінку дитини.

Виходячи з досліджень вчених в області значення системи освіти у формуванні толерантності (Безюлева Г., Бондирева С., Іванова Н.), ми розглядаємо діяльність дошкільного навчального закладу як важливого фактору формування нових відносин і норм поведінки, зокрема, формування толерантної свідомості і поведінки у дітей старшого дошкільного віку. Спираючись на дослідження в області соціалізації людини (Мудрик А., Козлова С.), виявлено можливості дошкільного навчального закладу, як соціалізуючого середовища, визначено його виховний потенціал для пошуку шляхів і способів використання та посилення позитивних впливів на дитину і нівелювання, корекції, компенсації негативних впливів.

Етнічна ідентичність у дитини формується в процесі полікультурного виховання і передбачає беззаперечне врахування вихователями загальних закономірностей, які співвідносяться з етапами психічного розвитку дитини. Ж. Піаже одним із перших запропонував концепцію про розвиток у дитини усвідомлення приналежності до національної групи, визначивши три етапи у формуванні етнічної ідентичності. У старшому дошкільному віці дитина була еперші, фрагментарні та несистематичні, знання про свою етнічну приналежність, але недовлячись на це, найбільш значимими для неї є сім'я та безпосереднє соціальне оточення, а не етнічна група [5, с. 37].

Педагогічними умовами, що сприяють ефективному вихованню толерантності у старших дошкільників в умовах дошкільного освітнього закладу, є: готовність педагогів дошкільних освітніх установ до роботи з виховання толерантності на основі особистісно-орієнтованої взаємодії педагогів з дітьми дошкільного віку; включення дитини в творчу діяльність зі створення і трансформації спеціального розвивального предметно-просторового середовища; комплексність і варіативність використовуваних педагогічних засобів виховання толерантності: художньої літератури, образотворчого та музичного мистецтва; педагогічних ситуацій; проектно-театралізованої, ігрової, колективної образотворчої діяльності; спілкування [2, с. 61].

У дослідженнях в галузі дитячої вікової психології (Ельконін Д., Люблінська Г., Реан А. та ін.) старший дошкільний вік розглядається як сенситивний для формування толерантності, тому що це період формування емоційної сфери дитини, розвитку емпатії, довільної поведінки, засвоєння моральних норм. Толерантність як риса характеру, в основному, не притаманна людині з народження і може ніколи не проявитися, якщо її не виховати. Вже у ранньому віці необхідно формувати переконання, що домовитися, досягти компромісу краще, ніж знищити або змусити мовчати силою.

Старший дошкільний вік характеризується розвитком основних пізнавальних процесів, таких як сприймання, увага, пам'ять, уява, мислення і мова. Ці процеси визначають сприйняття і пізнання дитиною навколишньої дійсності і становлення у неї картини світу, як системоутворюючого компонента особистості, що забезпечує формування толерантності.

Толерантність виступає, з одного боку, як одна із якостей особистості і логіка її формування підпорядковується загальним закономірностям розвитку особистості в педагогічному процесі. З іншого боку, толерантність виступає як специфічна якість особистісної структури, оскільки в ній взаємодіють і взаємно посилюють один одного емоційно-чуттєве і раціональне начало, когнітивні й афективні компоненти особистості. Це обумовлює необхідність комплексного і поетапного підходу до процесу формування толерантності.

Ільїнська О. вважає, що на основі урахування об'єктивних закономірностей розвитку психологічних механізмів у дитини, з урахуванням поетапності процесу формування її картини світу, можливо вибудувати логіку формування толерантності у дітей дошкільного віку і реалізувати її в послідовності етапів, відповідним чином, орієнтованого і націленого виховного процесу. Дослідниця виділяє три етапи.

Перший етап – інформаційно-пізнавальний. Даний етап також можна назвати когнітивним, тобто етапом усвідомлення отриманої інформації з подальшим обговоренням. На даному етапі формування толерантності дитина отримує необхідну інформацію про різноманіття навколишнього світу, про саму себе, про те, які є люди. Основна мета – засвоєння інформації, отримання знань про об'єкт, необхідних для формування толерантності або інтолерантності, тому що у людини неможливо сформувати толерантність до того, чого вона не знає.

Другий етап – афективний, тобто емоційно-вольовий. На цьому етапі відбувається розуміння і формування оцінки об'єкта. Розуміння – це головна складова рефлексивної свідомості і мислення, які виступають підставою прийняття, тобто толерантності. Особистість є тим більш зрілою, ніж в більшій мірі вона здатна до прийняття інших такими, якими вони є, до поваги їх своєрідності і права бути собою. Завданням толерантного виховання дітей дошкільного віку на даному етапі є вироблення

позитивних оцінок по відношенню до оточуючих людей, людей різних національностей, до всього, що оточує їх, відповідно до моральних засад суспільства.

Третій етап – мотиваційно-поведінковий. На даному етапі відбувається апробація способів толерантної поведінки в діяльності і повсякденному житті. Основним завданням виховання стає прищеплення моральних норм поведінки, поваги до оточуючих, доброзичливості, ввічливості [1, с.58].

Система виховання дітей в цілому у кожного народу своя, з національними особливостями, що враховує специфіку національного характеру. К. Д. Ушинський писав: "... виховання, створене самим народом і засноване на народних засадах, має ту виховну силу, якої немає в найкращих системах, заснованих на абстрактних ідеях або запозичених в іншого народу ... Будь-яка жива історична народність є найпрекрасніше боже створення на землі, і вихованню залишається тільки черпати з цього багатого чистого джерела" [8, с.67].

Під час організації цілеспрямованого виховання необхідно враховувати фактори, особливостей національних відносин як у світі взагалі, так й у багатонаціональних суспільствах. Тому перед дошкільним закладом постає конкретне педагогічне завдання – виховання в дитини загальнолюдських, цивільно-патріотичних і поведінки.

Виховання дітей в етнокультурному освітньому просторі передбачає створення низки педагогічних умов (за Н. Лисенко):

- психолого-педагогічне визначення етнічних інтересів дітей та їхніх родин для складання авторських освітніх програм;
- розклад етнічних занять, гуртків, секцій з урахуванням норм допустимого навантаження на одну дитину;
- залучення етнічних родин до навчально-виховного процесу, зокрема до проведення дозвілля, народних ігор, занять у гуртках тощо;
- підготовка педагогів до роботи у полікультурному освітньому просторі;
- забезпечення ДНЗ відповідною навчальною, довідковою, методичною і художньою літературою, дидактичними матеріалами [4, с. 122].

Засвоюючи матеріальні і духовні цінності, вироблені народом і людством у навчально-виховному процесі ДНЗ, дитина набуває відповідні риси характеру і вдачі, громадянські, патріотичні та інтернаціональні якості. Ефективність цього процесу значно зростає за умов використання низки етнокультурних засобів. Це, зокрема, рідна мова; рідна історія; побутова культура; родинно-побутова культура; народний календар; народні традиції, звичаї, обряди; усна народна творчість та дитячий фольклор; дитячі ігри та забави.

У формуванні міжетнічної толерантності як комплексної якості особистості дошкільника беруть участь різні агенти виховання, які здійснюють свою діяльність в різних сферах. Сімейно-побутова сфера історично і генетично є першою і найсильнішою за ступенем впливу на підростаючу особистість. У навчально-виховній сфері відбувається інституалізація процесу виховання, при цьому привертає увагу існуюча неузгодженість всіх виховних інститутів, як агентів формування толерантності. Сьогодні нерідкі випадки, коли перші уроки ксенофобії дитина отримує в сім'ї, на вулиці, від своїх однолітків, що суттєво послаблює можливості навчально-виховної сфери, в силу певної заформалізованості застосування методів і підходів. У свою чергу дозвільна сфера має величезний виховний потенціал у формуванні міжетнічної толерантності дошкільнят. Практика показує, що навчальна діяльність дошкільного закладу для цього не підходить, так як толерантність не піддається вербаль-

ному формуванню. Навчальна діяльність служить предметом громадської оцінки і тому визначає положення дитини серед однолітків, ранжує дітей, що може викликати прояв інтолерантності.

Культурно-дозвільна діяльність – це практично основна сфера соціального життя ДНЗ, яка створює зовнішні і внутрішні умови для засвоєння соціокультурного досвіду людства і розвитку особистості в процесі вивчення і пізнання різних видів культури, що сприяє формуванню міжетнічної толерантності. Дозвілля виконує не тільки психофізіологічну функцію, а й соціокультурну, яка сприяє пізнанню дітьми культури і мистецтва, тобто формуванню їх базової культури; що необхідно для виховання толерантних зачатків, особливо в дитячому віці. Дозвільна діяльність завжди носить етико-естетичну норму культури поведінки і формує у дитини такі якості толерантної особистості, як людяність, гуманність, порядність, соціальна активність.

Однією з умов ефективного процесу формування міжетнічної толерантності є виховання культури міжнаціонального спілкування, мета якого в наші дні, так би мовити, імператив – усвідомлення всіма людьми зростаючої відповідальності за стан міжнаціональних відносин, гострої необхідності подолати небезпечні для долі країни тенденції і явища, прищеплення вміння наполегливо і послідовно боротися за задоволення інтересів усіх народів, являючи те спільне, що їх об'єднувало і об'єднує, з тим, щоб їх рівність не обмежувалася лише конституційним рядком.

Недарма, В.Сухомлинський найбільш значущим засобом у вихованні дітей вважає рідне слово. Багатство, втілене в мовах інших народів, залишається для людини недоступним, якщо вона не опанувала рідною мовою і не відчула її краси. Мовна культура – це дзеркало духовної культури людини. "В основі міжнаціональних відносин, – вважає він, – повинні лежати наступні заповіді: бережи, щади недоторканність, вразливість, ранимість іншої людини. Знай, що твоє нерозумне, холодне слово, може образити, засмутити, вразити, викликати сум'яття, потрясти, приголомшити" [7, с.76].

Ефективним засобом формування міжетнічної толерантності старших дошкільників є усна народна творчість.

Усна народна творчість – благодатний матеріал для морального виховання дітей. Для неї характерно ціннісне ставлення до праці, любов до рідної землі, до результатів праці, бажання захистити свою землю, прояв відваги, гостинності, любов до матері, повага до старших і т.д. Виховання моральних цінностей визначає зміст морального виховання. Основну увагу вихователям слід зосередити на вихованні позитивних, морально-ціннісних орієнтацій у полікультурному освітньому середовищі. Формування морально-ціннісних засад у дітей здійснюється з урахуванням психологічних і вікових особливостей, які дозволяють їм через знайомство з фольклором у всьому його різноманітті зрозуміти, що усна народна творчість, а в нашому випадку, прислів'я і приказки як відображення накопиченого досвіду того чи іншого народу, – носій національно-культурних цінностей багатовікової історії. Вони стали істинно людськими цінностями, так як народ через багато тисячоліть проніс ці культурні цінності, перевірів їх. Тексти з художньої літератури служать для старших дошкільників посередником між реальністю і внутрішнім світом, залучаючи їх до життя і до тисячолітньої людської культури. Діти дуже люблять і легко сприймають казки, це як би місток з минулого в сьогодення. На прикладі казкових персонажів у них формуються моральні якості. Вони починають розуміти і бачити відмінність у людських характерах, розвивають вміння співвідносити свою поведінку з поведінкою героя казки. Казки з виховним змістом легко переносяться в

повсякденне життя і допомагають дитині засвоїти навички моральної поведінки. Саме цю здатність казки вихователь може використати в роботі з формування міжетнічної толерантності дітей старшого дошкільного віку.

Однією з важливих умов формування зачатків міжетнічної толерантності є розумовий розвиток дитини-дошкільника, адже саме в цьому віці розвиваються здатності усвідомлювати факти свого внутрішнього і зовнішнього життя, узагальнювати свої переживання. В ранньому віці сприйняття своїх дій і діяльності інших людей має мимовільний характер, а його результат – неусвідомлене наслідування поведінки оточуючих, а в старшому дошкільному віці спостереження стає цілеспрямованим і усвідомленим. Шестирічна дитина вже здатна осмислено орієнтуватися у власних переживаннях, починає усвідомлювати свої переживання і розуміти їхнє значення; у неї формуються здатності аналізувати себе і свою діяльність [2, с. 65].

Висновки. Отже, теорія і методика полікультурної освіти вимагають від сучасного ДНЗ відповідних умов для повноцінного навчання і виховання дітей – представників різних національностей, релігій, рас тощо. Необхідною умовою також є збагачення знань дітей старшого дошкільного віку про культурні надбання, традиції, звичаї, мову та побут кожного народу, представники якого населяють той чи інший поліетнічний регіон. Дитина цього віку повинна навчитися вирішувати проблеми й конфлікти міжкультурної взаємодії шляхом діалогу, компромісів і співробітництва.

Саме тому вважаємо за необхідне дошкільним навчальним закладам збагатити зміст предметів новим навчальним матеріалом, а в ході виховної діяльності сформулювати в дітей систему цінностей, пов'язаних з реальністю моделі світу; допомогти їм опанувати навички послідовної розумової діяльності в міжкультурній комунікації; сформулювати в кожній дитині уявлення про неї, мету її існування, найважливіші життєві проблеми людини й людства; сформувати особистісні якості, необхідні людині під час її інтеграції в іншу культуру, навички толерантного поводження в полікультурному суспільстві.

Список використаних джерел

1. Ильинская Е. А. Формирование толерантности у детей старшего дошкольного возраста в условиях работы образовательного учреждения / Е.А.Ильинская // Материалы межвузовской научно-практической

конференции "Социальная психология сегодня: наука и практика". – СПб.: СПбГУП, 2007. – С. 58-60.

2. Ляпунова В. А. Психолого-педагогические условия формирования толерантности у детей старшего дошкольного возраста / В.А.Ляпунова // Сборник научных трудов "Педагогика та психологія". – Харків, 2016. – Вип. 52. – С. 60-69.

3. Мунинова З. Ф. Этнонациональное воспитание в общеобразовательной школе / З.Ф. Мунинова // Человек и образование. – 2010. – №2. – С. 46-51.

4. Наступність дошкільного навчального закладу і початкової школи в етнічному вихованні дітей: навч.-метод. посібник / В. І. Кононенко, Н. В. Лисенко, І. М. Шоробура та ін.; за ред. проф. Н. В. Лисенко. – К.; Івано-Франківськ: Вид-во Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, 2011. – 256 с.

5. Олійник М.І. Полікультурне виховання як процес формування етнічної ідентичності та толерантності у дітей дошкільного віку / М.І.Олійник // Вісник Прикарпатського університету: Педагогіка. Випуск XXXVI. – Івано-Франківськ, 2010. – С. 35-39.

6. Павленко В. М., Таглін С. О. Етнопсихологія / В.М.Павленко, С.О.Таглін. – К., 1999. – 408 с.

7. Сухомлинський В.А. Методика виховання колектива / В. А. Сухомлинський. – М.: Просвещение, 1981. – 366 с.

8. Ушинський К. Д. Людина як предмет виховання. Спроба педагогічно й антропологічно / Костянтин Дмитрович Ушинський. Твори в 6 т. / відп. за укр. видання Г.С. Костюк, С. Х. Чавдаров. – К.: Рад. шк. 1952. – Т. 4. – 191 с.

References

1. Ylynskaia E. A. Formirovaniye tolerantnosti u detei starshego doskolnoho vozrasta v usloviyakh raboty obrazovatelnoho uchrezhdeniya / E.A.Ylynskaia // Materialy mezvuzovskoi nauchno-praktycheskoi konferentsyy "Sotsyalnaia psikhologiya sehodnia: nauka y praktika". – SPb.: SPbHUP, 2007. – S. 58-60.

2. Liapunova V. A. Psikhologo-pedahohichni umovy formuvannya tolerantnosti u ditei starshoho doskilnoho viku / V.A.Liapunova // Zbirnyk naukovykh prats "Pedahohika ta psikhologhiia". – Kharkiv, 2016. – Vyp. 52. – S.60-69.

3. Mubynova Z. F. Etnonatsionalnoe vospytanye v obshcheobrazovatelnoi shkole / Z.F. Mubynova // Chelovek y obrazovanye. – 2010. – №2. – S.46-51.

4. Nastupnist doskilnoho navchalnoho zakladu i pochatkovoi shkoly v etnichnomu vykhovanni ditei: navch.-metod. posibnyk / V. I. Kononenko, N. V. Lysenko, I. M. Shorobura ta in.; za red. prof. N. V. Lysenko. – K.; Ivano-Frankivsk: Vyd-vo Prykarpatskoho natsionalnoho universytetu imeni Vasylia Stefanyka, 2011. – 256 s.

5. Oliinyk M. I. Polikulturene vykhovannya yak protses formuvannya etnichnoi identychnosti ta tolerantnosti u ditey doskilnoho viku / M.I.Oliinyk // Visnyk Prykarpats'koho universytetu: Pedahohika. Vypusk KHKHKKH VI. – Ivano-Frankivsk, 2010. – S. 35-39.

6. Pavlenko V. M., Tahlin S. O. Etnopsykholohiya / V. M.Pavlenko, S. O.Tahlin. – K., 1999. – 408 s.

7. Sukhomlynsky V. A. Metodyka vospytannya kolektyva / V. A. Sukhomlynsky. – M.: Prosveshchenye, 1981. – 366 s.

8. Ushynsky K. D. Lyudyna yak predmet vykhovannya. Sproba pedahohichno y antropologiyi / Kostyantin Dmytrovych Ushynsky. Tvyry v 6 t. / vidp. za ukr. vydannya H. S. Kostyuk, S. KH. Chavdarov. – K.: Rad. shk. 1952. – T. 4. – 191 s.

Надійшла до редколегії 12.09.16

T. Atroshchenko, PhD, Associate Professor
Mukachevo State University, Mukachevo, Ukraine

PSYCHO-PEDAGOGICAL FEATURES OF FORMATION OF INTERETHNIC TOLERANCE AGE CHILDREN

The article describes the conditions and means of the development of tolerance in children preschool age, due to the specific soft age period. It is characterized by the psychological and pedagogical features of formation of interethnic tolerance in older preschoolers.

Keywords: ethnic identity, intolerance and inter-ethnic tolerance, moral education, multicultural education, tolerance.

T. Атрощенко, канд. пед. наук, доц.
Мукачевский государственный университет, Мукачево, Украина

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖЭТНИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В статье раскрываются предпосылки и средства развития толерантности у детей старшего дошкольного возраста, обусловленные спецификой данного возрастного периода. Охарактеризованы психолого-педагогические особенности формирования межэтнической толерантности старших дошкольников.

Ключевые слова: этническая идентичность, интолерантность, межэтническая толерантность, нравственное воспитание, поликультурное образование, толерантность.

Відомості про автора

Атрощенко Тетяна Олександрівна – Україна, м. Мукачево, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти Мукачівського державного університету

Контактна інформація: tatiyana34@mail.ru

Атрощенко Татьяна Александровна – Украина, Мукачево, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики дошкольного и начального образования Мукачевского государственного университета

Контактная информация: tatiyana34@mail.ru

Atroshchenko Tatiana – Ukraine, m. Mukachevo, PhD, associate professor, assistant professor of pedagogy preschool and primary education at Mukachevo State University

Contact Information: tatiyana34@mail.ru

УДК 373.5.014 (477)

О. Глушко, мол. наук. співробітник
Інституту педагогіки НАПН України, Київ

БАЗОВІ ТЕРМІНИ З ПРОБЛЕМИ ТРАНСФОРМАЦІЙ В ОСВІТІ: ПОГЛЯДИ ВІТЧИЗНЯНИХ ВЧЕНИХ

У статті висвітлено стан розроблення понятійно-категоріального апарату з проблеми трансформацій в освіті вітчизняними вченими. Автор аналізує сучасні підходи до понять "модернізація", "реформування", "трансформація".

Ключові слова: модернізація, реформа, реформування, трансформація, трансформація освіти, педагогічна освіта, шкільна реформа, освітня реформа.

Постановка проблеми. Нові виклики часу, динамічний розвиток інформаційних технологій, євроінтеграційний вектор в освітній політиці нашої держави і входження України до європейського освітнього простору, актуалізують активні дії освітянської спільноти щодо реформування освіти, її стратегічних напрямів і концептуальних положень. У цьому контексті на часі є розгляд базових термінів, до яких у дослідженні віднесено "реформування", "трансформація", "модернізація", як такі, що використовуються у науковій педагогічній літературі, в законодавчих/урядових/стратегічних документах для позначення змін в освітній галузі.

Мета і завдання дослідження. Дослідити та узагальнити погляди вітчизняних учених стосовно понятійно-категоріального апарату з проблеми трансформацій в освіті. Розкрити змістове наповнення понять "модернізація", "реформування", "трансформація".

Стан дослідження. Питаннями трансформації освітньої сфери є предметом дослідження таких вітчизняних науковців, як Н. Авшенюк (модернізація педагогічної освіти в країнах Європейського Союзу), В. Андрущенко (модернізація вищої освіти), В. Кремень (трансформація змісту освіти, трансформація особистості), С. Кримський (принципи трансформації знання), О. Локшина (трансформаційні процеси шкільної середньої освіти в контексті європейської інтеграції), В. Огнев'юк (освітні реформи), О. Савченко (реформування початкової освіти), О. Сухомлинська (реформаторська педагогіка, політика реформування в історичному контексті) та ін.

Розробкою термінології в аспекті реформ освіти в Україні та зарубіжжі займалися такі вчені, як, Л. Березівська, А. Василіук, М. Михальченко, Н. Побірченко, А. Сбруєва, С. Сисоєва, К. Шихненко та ін.

Виклад основного матеріалу. Термін "трансформація" (від лат. *transformatio*) сучасний словник української мови трактує як зміна, перетворення виду, форми, істотних властивостей чого-небудь. Для уточнення терміну "трансформація" звернемося до суміжних гуманітарних наук таких як соціологія, філософія. На думку С. Кримського, у процесі трансформації відбувається поєднання старих і нових форм. Власне сам термін філософ розглядає як "істотну структурну переробку системи, яка шляхом перегруповування її елементів змінює організацію, зв'язки, притаманні вихідному стану системи, при цьому реформування розуміється як керована трансформація. Він також зазначав, що трансформації можуть бути поступальними чи зворотними, системними чи безсистемними, тобто вектор змін може бути як прогресивний, так і регресивний [6, с. 206; 7].

Американський антрополог Д. Аберле запропонував найповнішу і найточнішу класифікацію суспільних рухів, для нас, вона цікава тим, що в ній дається визначення трансформаційним і реформаторським рухам. Зокрема, трансформаційні, спрямовані на повну, великомасштабну, радикальну зміну структури, суспільства, частиною якого вони є. В свою чергу, реформаторські рухи, спрямовані тільки на зміну деяких аспектів структури, суспільного ладу [4, с. 588].

Українська дослідниця в сфері соціології Є. Подольська також вважає, що трансформація – це перетворення сутнісних компонентів соціуму, всіх сторін сфер суспільного життя. Проте, на думку науковця, трансформація не передбачає вектора змін: вони можуть бути як прогресивними, так і регресивними. Головне в трансформації – саме перетворення форм і змісту суспільного життя, її інституційної сфери, норм, цінностей, ментальності та інших соціокультурних сторін соціуму. Отже, вона розглядає термін "трансформація", як самостійну соціологічну категорію, а не просто синонім термінів "розвиток", "зміни", "модернізація" тощо. Ми цілком погоджуємося з думкою дослідниці, що трансформація – це окрема наукова категорія, для якої характерні якісні, глибинні зміни окремої структури, або суспільства в цілому [13].

А. Василіук у своїй монографії, присвяченій реформам шкільної освіти в Польщі, зацентрувала увагу на власній специфіці термінів "модернізація", "реформування", "трансформація", зауважуючи, що, у вітчизняних наукових розвідках часто відбувається підміна одного поняття іншим, без урахування притаманним їм особливостей. Зокрема, "трансформація" розуміється науковцем, як довготривалий якісний процес "приспосовування змін і водночас упровадження інновацій". Крім того, А. Василіук трактує трансформацію, як одну з причин освітніх реформ [3, с. 19]. Про взаємовплив трансформації і реформ також наголосила Н. Шубелка, на думку якої трансформація – це об'єктивний результат реформаторської діяльності [18, с. 37].

Н. Побірченко розглядає термін трансформації освіти, трансформації психологічних процесів у контексті освітології. На думку науковця, "трансформація" – це творчий процес перенесення сутнісних ознак інноваційних досягнень певного профілю освіти на інший профіль освіти з метою їх об'єднання [12]. Серед характеристик терміну "освітніх трансформацій" виділимо наступні: 1) вони є постійно діючим явищем, яке відбувається або стихійно, або організовано; 2) вони є цілеспрямованим явищем; 3) мають незалежну ціннісно-мотиваційну орієнтацію. Отже, можна зробити висновок, що зміст поняття "трансформація" включає в себе структурну, якісну переробку освітньої системи із запровадженням сутнісних інновацій.

На думку української дослідниці Н. Авшенюк, спрямованість глибинних, трансформаційних змін в освіті, залежить насамперед від наявних уявлень у тих, або інших країнах, окремих геополітичних регіонах, про те, якою має бути людина: що вона повинна знати і вміти, якими компетенціями володіти [10, с. 166].

Проте, можемо констатувати, що незважаючи на широкую живучість у педагогічній літературі терміну "трансформація", власне саме поняття не достатньо розроблено. Зокрема, у вітчизняній педагогічній енциклопедичній та словниковій літературі сам термін взагалі відсутній.

Поняття "реформа", у вітчизняному словнику тлумачиться, як перетворення, зміна, нововведення, яке не знищує основ існуючої структури. В. Кремень реформу освітньої системи навчання розуміє як цілеспрямований

процес, що забезпечує виховання особистості, яка б відповідала вимогам культурного, морального, творчого і соціального розвитку [8, с. 418].

Українські компаративісти А. Василюк, А. Сбруєва, К. Шихненко приділили значну увагу розробці теорії освітніх реформ, визначенню й уточненню термінів "реформа", "реформування". Так, А. Василюк дала власне тлумачення терміна, а саме, реформа – це кожна зміна в системі освіти, яка: 1) відображає окреслену освітню політику, 2) має далекосяжні стратегічні наміри, 3) виникає як концепція уряду, регіональної освітньої влади з належними повноваженнями в сфері навчання і виховання або впливових громадських об'єднань, що трансформуються зі стані ідей і пропозицій в нормативно-юридичні засоби. На думку дослідниці сутністю освітнього реформування є сукупність цілеспрямованих дій, державних та громадських органів (через закони, нормативно-правові акти, інструкції, рекомендації тощо) [3, с. 13]. Отже, для процесу реформування, як бачимо, характерна легітимність, схвальність з боку влади та цілеспрямованість – чітке усвідомлення мети. Способом проведення реформування є реформа.

А. Сбруєва охарактеризувала смислове співвідношення і вказала на специфічне змістове наповнення кожного з термінів із синонімічного ряду поняття "освітня реформа". Крім того, дала розгорнуте визначення освітніх реформ, як у "вузькому" – це процес політико-адміністративних змін, що ініціюються "згори" і передбачає певні структурні перетворення, на різних рівнях освітньої системи, що мають часткову або радикальну направленість, так і в "широкому" розумінні – це процес політико-адміністративних, педагогічних та суспільних змін, що включає широку сукупність перетворень, освітньої системи в цілому та кожного навчального закладу зокрема [14, с. 9–10].

Учена-компаративіст К. Шихненко, аналізуючи розвиток теорії освітніх змін в американській педагогічній думці, ґрунтовно охарактеризувала понятійно-термінологічний апарат дослідження, через такі поняття як реформа, удосконалення, оновлення, модернізація, трансформація, розвиток, реконструкція, рекультурація, інновація. Дослідниця надала узагальнену класифікацію освітніх змін, за такими ознаками: тривалість та характер дій, природа виникнення, масштаб поширення, ступінь глибини змін, рушійні сили змін, кількість учасників, здатність реагувати на зміни, спосіб, в який відбуваються зміни, причина ініціації змін, локалізація змін, об'єкт зосередження змін [19, с. 33]. Зокрема термін реформа, визначила як зміни, що ініціюються "згори", на політичному рівні [19, с. 25].

А. Джурило проаналізувала зміст й уточнила відмінності понять "реформа", "реформування", "реформаційний процес", "освітня реформа", "шкільна реформа". До характерних ознак поняття "освітня реформа" дослідниця віднесла: політичну готовність діяти, володіння матеріальними ресурсами, суспільну підтримку. Серед інших, визначила поняття "реформування" як складну, динамічну, спеціально організовану систему, що володіє такими ознаками, як: цілеспрямованість, елементарність і структурність будови, цілісність, ієрархічність, субординація та зв'язок із зовнішнім середовищем [5, с. 84].

Ю. Соколович-Алтуніна, аналізуючи модернізацію вищої аграрної освіти в Польщі в умовах євроінтеграції, зокрема наголосила, що слід розрізняти процеси трансформації, реформування та модернізації. На її думку трансформація є переходом до якісно нового стану організації системи в результаті радикального нарощування питомої ваги нерівноважних і нелінійних відносин з оточенням. Реформа становить спосіб змін, здійснюваних владою, ініційованих "згори вниз", з чітким усвідомленням мети. Натомість поняття "модерні-

зація" – це перетворення, що не завжди пов'язані з управлінськими ініціативами [16].

Українська дослідниця Л. Березівська визначила шкільну реформу як процес змін (часткових, кардинальних, системних, комплексних) у шкільній освіті, ініційованих "згори вниз" (на урядово-адміністративному рівні), регульованих законодавчими актами, та "знизу вгору" (на громадсько-педагогічному рівні) у контексті суспільно-політичних, соціально-економічних та педагогічних детермінант [1, с. 9]. Узагальнюючи, можна *зробити висновок*, що реформа – це завжди зміни, які частіше всього ініціюються "згори" й мають конкретну подальшу реалізацію в освітній політиці.

Переїдемо до розгляду терміну "модернізація". У сучасній педагогічній енциклопедії дається наступне визначення терміну "модернізація" (від франц. "moderne" – новітній, сучасний), який означає удосконалення, поліпшення, оновлення об'єкта, приведення його у відповідність з новими вимогами і нормами, технічними умовами, показниками якості [11, с. 323]. Більшість вітчизняних дослідників розглядають термін "модернізація" як процес "осучаснення", "оновлення" освіти. Отже, за логікою термін "модернізація", можна визначити, як процес направлений на оновлення, удосконалення, на зміни у відповідності до вимог сучасності.

Зміст поняття "модернізація", на думку А. Бойко включає в себе оновлення системи освіти та виховання з одночасним збереженням тих актуальних надбань, які були досягнуті попереднім історичним періодом [2, с. 1].

На думку українського дослідника М. Михальченко поняття "модернізація" акцентує увагу на аспекті поліпшення, удосконалення. Модернізація – це в "глобальному вимірі" проект, "що ніколи не завершується". Як зауважує М. Михальченко, різниця між поняттями "модернізація" і такими поняттями, як "розвиток", "трансформація", "зміна" полягає в тому, що вони є "більш нейтральними стосовно динаміки суспільного процесу, до його прогресивних тенденцій. Трансформація, зміна, розвиток можуть бути орієнтовані на зміну реалій куди завгодно: уперед, назад, убік, по колу і т. п." [9, с. 34 – 35]. Виходячи із вище зазначеного, можна зробити висновок, що модернізація – це складова більш широкого процесу, а саме трансформації.

За С. Сисоевою, модернізація освіти може розглядатися як зміни, що підтримують і забезпечують динамічний розвиток освіти відповідно до цілей реформ, як створення та реалізації моделей випереджального розвитку освіти адекватних до потреб суспільства. Вона також зацентрувала, що процес модернізації освіти можливий тільки після реформування її основ [15, с. 134].

Погляд на "модернізацію", як складової частини реформи, підтримує А. Василюк. Крім того, дослідниця вважає, що однією із характерних особливостей змісту поняття "модернізація" є те, що зміни відбуваються не всієї системи, а лише окремих її елементів [3, с. 10].

На думку В. Андрущенка використання терміну "модернізація" до визначення освітніх процесів означає їхню орієнтацію на сучасні соціокультурні реалії, європейські та світові стандарти. Сутність модернізації системи освіти полягає у переході до нової освітньої парадигми, під якою розуміється сукупність принципів, ціннісних настанов і способів організації освітньої діяльності, які визначають кут зору на освіту: її мету, модель та освітній ідеал, адекватний антропологічним та соціокультурним запитам суспільства [18, с. 38].

Аналізуючи теоретичні основи модернізації Ю. Соколович-Алтуніна, зокрема відзначила, що метою модернізації будь-якої соціальної системи є досягнення модерності, тобто відповідності стандартам, а результатом є підвищення ефективності [17, с. 142].

Отже, на думку більшості дослідників під модернізацією розуміються прогресивні зміни, що відповідають вимогам часу, в результаті яких система (або підсистема) поліпшує параметри свого функціонування. Проте, ці зміни не кардинальні, вони не передбачають перебудову всієї системи, як це відбувається при трансформаційних процесах.

Зробимо висновок, що поняття "трансформація", "реформування", "модернізація", різні за змістом, з певними, характерними для кожного поняття своїми особливостями. Незважаючи на численні трактування, єдності у змістовому наповненні й розумінні цих понять серед науковців немає. Аналіз понятійного апарату з проблеми трансформацій в освіті вітчизняними вченими-педагогами, дозволив нам виділити сутнісні характеристики досліджуваних нами дефініцій. Поняття "трансформація", включає в себе фундаментальну, структурну, довготривалу, якісну переробку освітньої системи із запровадженням інновацій. Сутнісною характеристикою процесу реформування є те, що він, частіше всього, ініціюється і завжди проводиться владними структурами. Реформування – це зміни, що відбуваються шляхом реформи (реформ), для яких характерні чітке усвідомлення мети, без кардинального перетворення системи. Модернізація – це складова більш широкого процесу (трансформації, або реформування), характерна особливість якого є оновлення, осучаснення, проте не всієї системи, а лише окремих її елементів.

Список використаних джерел

1. Березівська Л. Д. Реформування шкільної освіти в Україні у ХХ столітті : [монографія] / Л. Д. Березівська. – К.: Богданова А. М., 2008. – 406 с.
2. Бойко А. І. Філософія модернізації освіти в системі ринкових трансформацій: світоглядно-філософський аналіз [текст] : автореф. дис. ... докт. філософ. наук : 09.00.10 / А. І. Бойко; наук. консультант В. П. Андрущенко; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – Київ, 2010. – 31 с.
3. Василюк А. В. Реформи шкільної освіти в Польщі: історія й сучасність : [монографія] / А. В. Василюк. – Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2007. – 340 с.
4. Гіденс Ентоні. Соціологія / Ентоні Гіденс. / Пер. з англ. В. Шовкун, А. Олійник; наук. ред. О. Іващенко. – К.: Основи, 1999. – 726 с.
5. Джурило А. П. До питання "реформування" як однієї з ключових дефініцій у галузі освіти / А. П. Джурило // Нові технології навчання : наук.-метод. зб. / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. – К. – 2014. – Вип. 82. – С. 81–87.
6. Кримський С. Б. Запити філософських смислів / С. Б. Кримський. – К.: Вид. ПАРАПАН, 2003. – 240 с.
7. Кримський С. Б. Научное знание и принципы его трансформации / С. Б. Кримський. – К.: Наук. думка, 1974. – 206 с.
8. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору / В. Г. Кремень. – К.: Педагогічна думка, 2009. – 520 с.
9. Михальченко Н. І. Українское общество: трансформация, модернизация или лимитроф Европы? / Н. І. Михальченко; НАН України; Інститут соціології; АПН України; Інститут вищої школи. – К., 2001. – 440 с.
10. Модернізація педагогічної освіти в європейському та євроатлантичному просторі : [монографія] / авт. кол.: Н. М. Авшенюк, В. О. Кудін, О. І. Огієнко та ін. – К.: Педагогічна думка, 2011. – 232 с.
11. Педагогіка: Большая современная энциклопедия / Сост. Е. С. Рапацевич – Мн.: "Соврем. слово", 2005. – 720 с.
12. Побірченко Н. А. Трансформація психологічних процесів в освітній / Н. А. Побірченко http://elibrary.kubg.edu.ua/2823/1/N_Pobirchenko_NPOTR_III-IV_IS.pdf
13. Подольська Є. А. Соціологія: 100 питань – 100 відповідей : навчальний посібник / Є. А. Подольська, Т. В. Подольська. – К.: Інокс, 2009. – 352 с.
14. Сбруєва А. А. Тенденції реформування середньої освіти розвинених англословянських країн в контексті глобалізації (90-ті р. р. ХХ - початок ХХІ ст.) / А. А. Сбруєва. – Суми : Козацький вал, 2004. – 500 с.
15. Сисоева С. О. Освітлогічний контекст освітніх реформ / С. О. Сисоева // Освітні реформи: місія, дійсність, рефлексія : монографія / за ред. Василя Кременя, Тадеуша Левовицького, Віктора Огнев'юка, Світлани Сисоевої. – К.: ТОВ "Видавниче підприємство "ЕДЕЛЬВЕЙС", 2013. – 460 с.
16. Соколович-Алтунина Ю. О. Модернізація вищої аграрної освіти в Польщі в умовах євроінтеграції : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Ю. О. Соколович-Алтунина; Сум. держ. пед. ун-т ім. А. С. Макаренка. – Суми, 2012. – 263 с.
17. Соколович-Алтунина Ю. О. Теоретичні основи модернізації вищої аграрної освіти в Республіці Польщі / Ю. О. Соколович-Алтунина // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2011. – № 6–7 (16–17). – С. 137–146.
18. Філософія освіти : Навчальний посібник / За заг. ред. В. Андрущенко, І. Передборської. – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – 329 с.
19. Шихненко К. І. Розвиток теорії освітніх змін у педагогічній думці США (остання чверть ХХ – початок ХХІ століття): дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / К. І. Шихненко; Сум. держ. пед. ун-т ім. А. С. Макаренка. – Суми, 2015. – 322 с.

References

1. Berezivska L. D. Reformuvannya shkilnoi osvity v Ukraini u KhKh stolitti : [monohrafiia] / L. D. Berezivska. – K.: Bohdanova A. M., 2008. – 406 s.
2. Boiko A. I. Filosofiia modernizatsii osvity v systemi rynkovykh transformatsii: svitohliadno-filosofskyi analiz [tekst] : avtoref. dys. ... dokt. filosof. nauk : 09.00.10 / A. I. Boiko; nauk. konsultant V. P. Andrushchenko; Nats. ped. un-t im. M. P. Drahomanova. – Kyiv, 2010. – 31 s.
3. Vasyliuk A. V. Reformy shkilnoi osvity v Polshchi: istoriia i suchasnist : [monohrafiia] / A. V. Vasyliuk. – Nizhyn: NDU im. M. Hoholia, 2007. – 340 s.
4. Gidens Entoni. Sotsiologiia / Entoni Gidens. / Per. z anhli. V. Shovkun, A. Oliinyk; nauk. red. O. Ivashchenko. – K.: Osnovy, 1999. – 726 s.
5. Dzhurylo A. P. Do pytannia "reformuvannia" yak odniei z kluchovykh deifitsii u haluzi osvity / A. P. Dzhurylo // Novi tekhnologii navchannia : nauk.-metod. zb. / Instytut innovatsiinykh tekhnologii i zmistu osvity MON Ukrainy. – K. – 2014. – Vyp. 82. – S. 81–87.
6. Krymskyi S. B. Zapyty filosofskykh smysliv / S. B. Krymskyi. – K.: Vyd. PARAPAN, 2003. – 240 s.
7. Krymskyi S. B. Nauchnoe znanye u pryntsyry eho transformatsyy / S. B. Krymskyi. – K.: Nauk. dumka, 1974. – 206 s.
8. Kremen V. H. Filosofiia liudynotsentryzmu v stratehiakh osvitnoho prostoru / V. H. Kremen. – K.: Pedahohichna dumka. – 2009. – 520 s.
9. Mykhalchenko N. Y. Ukraynske obshchestvo: transformatsiia, modernizatsiia yly limytrof Evropy? / N. Y. Mykhalchenko; NAN Ukrainy; Ynstytut sotsiologii; APN Ukrainy; Ynstytut vysshei shkoly. – K., 2001. – 440 s.
10. Modernizatsiia pedahohichnoi osvity v yevropeiskomu ta yevroatlantychnomu prostori : [monohrafiia] / avt. kol.: N. M. Avsheniuk, V. O. Kudin, O. I. Ohienko ta in. – K.: Pedahohichna dumka, 2011. – 232 s.
11. Pedahohyka: Bolshaia sovremennaia entsyklopediia / Sost. E. S. Rapatsevych – Mn.: "Sovrem. slovo", 2005. – 720 s.
12. Pobirchenko N. A. Transformatsiia psykholohichnykh protsesiv v osvitolohii / N. A. Pobirchenko http://elibrary.kubg.edu.ua/2823/1/N_Pobirchenko_NPOTR_III-IV_IS.pdf
13. Podolska Ie. A. Sotsiologiia: 100 pytan – 100 vidpovidei : navchalnyi posibnyk / Ie. A. Podolska, T. V. Podolska. – K.: Inoks, 2009. – 352 s.
14. Sbrueva A. A. Tendentsii reformuvannia serednoi osvity rozvynenykh anhlomovnykh krain v konteksti hlobalizatsii (90-ti r. r. XX - pochatok XXI st.) / A. A. Sbrueva. – Sumy : Kozatskyi val, 2004. – 500 s.
15. Sysoieva S. O. Osvitolohichnyi kontekst osvitnikh reform / S. O. Sysoieva // Osvitni reformy: misiia, diisnist, refleksiiia : monohrafiia / za red. Vasyliia Kremenia, Tadeusha Levovytskoho, Viktora Ohnev'iuaka, Svitlany Sysoievoi. – K.: TOV "Vydavnyche pidpriemstvo "EDELVEIS", 2013. – 460 s.
16. Sokolovych-Altunina Iu. O. Modernizatsiia vyshchoi ahrarnoi osvity v Polshchi v umovakh yevrointehratsii : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.01 / Iu. O. Sokolovych-Altunina; Sum. derzh. ped. un-t im. A. S. Makarenka. – Sumy, 2012. – 263 s.
17. Sokolovych-Altunina Iu. O. Teoretychni osnovy modernizatsii vyshchoi ahrarnoi osvity v Respublitsi Polshchi / Iu. O. Sokolovych-Altunina // Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnologii. – 2011. – № 6–7 (16–17). – Sumy. – S. 137–146.
18. Filosofiia osvity : Navchalnyi posibnyk / Za zah. red. V. Andrushchenka, I. Peredborskoj. – K.: Vyd-vo NPU imeni M. P. Drahomanova, 2009. – 329 s.
19. Shykhnenko K. I. Rozvytok teorii osvitnikh zmin u pedahohichnii dumtsi SShA (ostannia chvert KhKh – pochatok KhKhI stolittia): dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.01 / K. I. Shykhnenko; Sum. derzh. ped. un-t im. A. S. Makarenka. – Sumy, 2015. – 322 s.

Надійшла до редколегії 08.10.16

O. Glushko, researcher

Institute of Pedagogy of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv

BASIC DEFINITIONS FROM THE PROBLEM OF TRANSFORMATION IN EDUCATION: VIEW OF UKRAINIAN SCIENTISTS

The article highlights the circumstances of development of conceptual and categorical determinations of the problems in educational transformations by Ukrainian scientists. The author analyzes modern approaches to the concepts of "modernization", "reformation", "transformation". Next to that considered and specified the content of such categories as "reform", "educational reform" and "school reform".

Investigated that problems of determination in this direction were studied by following Ukrainian scientists: L. Berezivska, A. Boyko, A. Vasyliuk, V. Kremen, S. Krymsky, M. Mihalchenko, V. Ognevyyuk, N. Pobirchenko A. Sbrueva, S. Sysoiev, Y. Sokolovych Altunin, K. Shyhnenko and others.

It notes that the terms "transformation", "reformation", "modernization" in the scientific pedagogical literature, are often used as synonyms rows. Despite the numerous interpretations, there is no unity in understanding of these concepts among scientists.

Established that despite the wide using of the term "transformation" in the pedagogical literature, in fact the concept is not elaborated enough. In particular, the national pedagogical encyclopedic literature and vocabularies the term is absent.

Analysis of the conceptual definitions about the problem in educational transformations by Ukrainian scientists in pedagogy helped us to identify the essential characteristics of the definitions which we research. The definition "transformation" includes the fundamental, structural, long-term, quality changes of the educational system with implementation of innovations.

The essential characteristics of the deformational process are that it is mostly initiated and always carried by power authorities. Reformation – are changes occurring through reforms (reforms), which are characterized by a clear sense of purpose, without a radical transformation of the system.

Determined that modernization – is part of a broader process (transformation or reformation), which characterized by updating, modernization, but not the entire system, but only some of its elements.

О. Глушко, мл. науч. сотрудник
Институт педагогики НАПН Украины, Киев

БАЗОВЫЕ ТЕРМИНЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ТРАНСФОРМАЦИЙ В ОБРАЗОВАНИИ: МНЕНИЯ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ УЧЕНЫХ

В статье освещены разработки отечественными учеными понятийно-категориального аппарата по проблеме трансформаций в образовании. Автор анализирует современные подходы к понятиям "модернизация", "реформирование", "трансформация".

Ключевые слова: модернизация, реформирование, трансформация, трансформация образования, педагогическое образование, школьная реформа.

Відомості про автора

Оксана Зіновіївна Глушко – Україна, Київ, молодший науковий співробітник відділу порівняльної педагогіки, Інституту педагогіки НАПН України.

Контактна інформація: glushko.oks74@gmail.com

Oksana Glushko – Ukraine, Kyiv, junior researcher of Comparative Education, Institute of Education NAES of Ukraine.

Contact Information: glushko.oks74@gmail.com

Оксана Зиновьевна Глушко – Украина, Киев, младший научный сотрудник отдела сравнительной педагогики, Института педагогики НАПН Украины.

Контактная информация: glushko.oks74@gmail.com

УДК 371.134: 3.16.2.00176

Н. Дем'яненко, д-р пед. наук, проф.
Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ

ЕВОЛЮЦІЯ ТЕОРІЇ І ПРАКТИКИ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ АВТОНОМІЇ (XIX – ПОЧАТОК XXI СТОЛІТТЯ)

Феномен "університетської автономії" розкрито у наукових і політичних дискусіях початку XIX – XX ст. (М.І.Костомаров, В.І.Ленін, М.І.Пирогов, М.В.Сперанський та ін.), змісті загальних статутів імператорських університетів (1804, 1835, 1863, 1884) та практиці Харківського (1804), Київського (1834) і Новоросійського (1865) університетів. Констатовано, що на початку XXI ст. Україна знаходиться в ситуації подолання наслідків централізованого управління вищою освітою і розвитку тих рис академічного життя, які здатні забезпечити лібералізацію вищої школи. Закон України "Про вищу освіту" (2014) закріплює академічну, організаційну, фінансову автономію університету. Вона залишається основою університетського життя, однак потребує перевизначення з урахуванням більш глибокої інтеграції університету з економікою, ринком праці й програмою розвитку нації.

Ключові слова: університет, автономія, академічна свобода, самоврядування, лібералізація, децентралізація вищої школи.

Постановка проблеми. Українська національна ідентичність за своєю природою є європейською ідентичністю, яка впродовж століть формувалася у контактах з європейською культурою. Боритися за збереження української ідентичності сьогодні означає берегти її гуманістичну сутність, захищати культурні механізми трансляції досвіду українського соціуму, які дозволяють підтримувати традиції демократичного розвитку нації і людської особистості. Таким механізмом упродовж століть була в Європі автономія університетів як особливий, властивий саме європейській цивілізації інститут.

Мета дослідження. Висвітлити питання еволюції теорії і практики університетської автономії (XIX – поч. XXI ст.)

Завдання дослідження. Проаналізувати питання еволюції теорії і практики університетської автономії (XIX – поч. XXI ст.)

Виклад основного матеріалу. Внутрішня організація Харківського (1804), Київського св. Володимира (1834) і Новоросійського (1865) імператорських університетів виявилася плодом компромісу між тенденцією до "модернізації", з розвитком навколо університету навчальної інфраструктури, наукових товариств, бібліотеки, лабораторій тощо, і одночасним повним закріпленням корпоративної автономії в її "докласичному" розумінні. Автономія первинно була затверджена у

двох основоположних для університетської системи документах: Попередніх правилах народної освіти від 24 січня 1803 р., а невдовзі й у загальному Статуті імператорських університетів від 5 листопада 1804 р. Саме у "Попередніх правилах народної освіти" (1803) містився розрахований на перспективу розгорнутий план діяльності нового відомства, свого роду державна освітня доктрина. Демократичні принципи розвитку освіти, обґрунтовані в цьому документі, отримали найсуттєвіше втілення в діяльності університетів. Це відобразилося, передусім, у виборності професури й університетського управління, що, однак, мало узгоджуватися з принципом державного піклування і керівництва університетами. Найбільшою складністю у зв'язку з цим стало трактування і реалізація поширеного на Заході принципу університетської автономії, яка не узгоджувалася з прийнятими нормами державного централізму. Врегулювати цю проблему належало першому загальному університетському Статуту (1804). Ним офіційно визначався навчальний і адміністративний устрій університетів Російської імперії. Найважливішим його досягненням вважається проголошення університетської автономії. Спочатку вона трактувалася як свобода університету від державного керівництва й контролю. Це передбачало виборність ректора, проректорів, професорів

шляхом таємного голосування, самостійність у затвердженні вчених ступенів, відкритті кафедр тощо. Професорам було надано право читати авторські курси, базуючись на заявлених власних наукових працях (або працях іншого відомого вченого). Вони зобов'язувалися лише доповісти про це Вченій раді й урахувати зауваження колег. Жодних інших форм контролю змісту і якості освіти Статут не передбачав. Водночас університетська автономія якісно відрізнялася від західного варіанта тим, що особовий склад університету, починаючи з ректора, перебував на державній службі й отримував не лише заробітну платню, але й значні привілеї, зокрема, досить високі пенсії та чини за існуючою Табеллю про ранги [3, с. 83–94].

У ході освітньої реформи 1828–1835 рр. було запроваджено другий Загальний Статут імператорських університетів (1835). Новим Статутом у навчальну, виховну та організаційну діяльність університету запроваджувалися відчутні обмеження. Так, ліквідовано свободу викладання, закрито училищні комітети, значно ущільнено принцип університетської автономії. Піклувальник округу призначався управителем університету. Під його безпосереднім керівництвом перебував інспектор студентів, який мав бути військовим чи громадянським службовцем. Університет остаточно позбавлявся судових функцій. Права і обов'язки ради, порівняно зі Статутом 1804 р., стосувалися лише управління навчальною частиною. Ректора обирала Рада з числа ординарних професорів терміном на чотири роки. Господарською і поліційною частинами опікувалися Правління, яке в свою чергу було підпорядковане піклувальникові. Щодо професорсько-викладацького складу, то, незважаючи на збереження права Ради університету обирати професорів та інших викладачів, міністру надавалася можливість на власний розсуд призначати на посаду професора й ад'юнкта вакантних кафедр людей, що відзначилися "ученістю і даром викладання", за наявності необхідних учених ступенів. Отже, до Статуту 1835 р. увійшло положення про вибори ректора з подальшим затвердженням імператорським указом, а професорів – із затвердженням міністром. Саме ці події й зумовили виникнення проблеми "автономії університету" в громадській думці, яка згодом перетворилася у головну суперечність університетського будівництва [5, с. 33–44].

Про третій загальний Статут імператорських університетів (1863) у літературі склався стереотип як про певний прорив до демократії, академічних свобод і університетської автономії. Безпосереднім приводом до розроблення Статуту стали суттєві обмеження діяльності університетів, застосовані у зв'язку з буржуазними революціями на Заході. Восени 1849 р. було накладено остаточну заборону на виборність у формуванні керівних органів університетів. З метою ліквідації будь-якого вільнодумства запроваджено зміни до навчальних планів.

Водночас, усвідомивши, що суспільний прогрес не можна зупинити адміністративними заходами та переконавшись у безплідності спроб силового тиску, влада почала поступово послаблювати надзвичайний режим у освітній політиці. З 1856 р. в університети поступово повертається нормальний уклад навчального життя. Указом від 13 травня 1861 р. було поновлено виборність ректорів і проректорів.

Розроблення третього Статуту, де демократичні здобутки отримали найбільшого відображення, тривало досить довго (розпочалося у 1858 р.) і відбилося в дискусії представників двох напрямів: ліберального (Є.П. Ковалевський, М.І. Пирогов, М.І. Костомаров) та реакційного (В.П. Долгоруков, С.Г. Строганов). З 1861 р. процес обговорення змісту і спрямування нового загального Статуту імператорських університетів очолив міністр народної освіти О.В. Головин. Саме йому належить заслуга повернення на службу звільненого до того

М.І.Пирогова та залучення до офіційної освітнянської діяльності відомих фахівців у галузі науки й освіти, які користувалися авторитетом серед педагогічної громадськості, а отже, визнання їхніх заслуг з боку Міністерства. Так, були призначені: К.К.Фойгт – професор, а згодом ректор Харківського університету (Харківський навчальний округ), Ф.Ф.Вітте – професор і помічник інспектора училища правознавства (Київський навчальний округ), О.О.Арцимович – попечитель Одеського навчального округу (з 1862 р.). Статут 1863 року дійсно помітно послабив чиновницьку опіку над університетами, ставши важливим кроком у напрямі до їхнього самоврядування. Результати обговорення Статуту широко висвітлювалися у пресі, були опубліковані у двотомнику "Зауважень на проект Загального Статуту Імператорських Російських університетів".

На довгі роки основою для дискусії з університетського питання стала стаття М.І.Пирогова "Університетське питання" (вперше опублікована у вигляді брошури *"Додаток до зауважень на проект загального статуту... університетів"*, 1863). Значне місце у цій праці М.І.Пирогов відвів проблемі управління університетами: "Тільки тоді я побачу університетську колегію живою, сильною і прогресивною, коли: 1) кожен з наших університетів розгорне свою діяльність на просторі й на свободі; сам за своїми власними переконаннями і, пристосовуючись до місцевих вимог, розподілить свій бюджет з повною відповідальністю перед наукою, державою і суспільством; 2) сам визначить винагороду за труди... не за посадами, а за особистою підністю і заслугами в науці; 3) сам доведе, що зумів виправдати повну до нього довіру держави, задовільнивши всім вимогам науки, в особі її представників; 4) нарешті, на зміну бюрократичного елементу, з його формалізмом, рангами і привілеями, внесе в своє життя інший, рідний йому – науковий і духовний, довівши тим, що наука стоїть у нього вище забобонів і самоспокуси" [7, с. 221], – підводить підсумок М.І.Пирогов.

У ході підготовки університетської реформи початку 1860-х рр. було враховано зарубіжні освітньо-модернізаційні тенденції, думку передової освітнянської громади Європи. З цією метою проект було відправлено відомим педагогам Німеччини, Франції, Бельгії, Англії. Їхні відгуки зібрані в окремому томі "Зауважень іноземних педагогів на проект навчальних закладів Міністерства народної освіти". Затверджений 1863 р. Статут Російських імператорських університетів дійсно став найбільш прогресивним порівняно з двома попередніми (1804 і 1835 рр.). Він знімав обмеження з автономії університету і університетського суду, містив положення щодо розширення наукової діяльності університету (через започаткування наукових товариств, написання студентами наукових праць, преміювання та нагородження медалями кращих із них тощо). Значну увагу в Статуті було приділено організації навчальної діяльності університету. Так, факультетські збори отримали право на розробку і затвердження навчальних планів та програм. До університету тепер зараховували всіх, хто мав атестат про завершення повного гімназійного курсу навчання. Зазначене відповідало європейським тенденціям, адже в другій половині XIX ст. наука бачилася основою соціального прогресу, а інтелігенція (а отже, й університети) – відповідальними за цей прогрес [9, р. 7–8].

Цікаво, що навіть під час дискусії кінця 1870-х – початку 1880-х рр., як прибічники збереження Статуту 1863 р., так і його противники, були єдиними у відстоюванні тези про виключну роль університетської реформи серед інших соціальних змін. Поняття "централізація", "децентралізація", "самоврядування", "автономія" в другій половині XIX ст. активно трактуються такими правознавцями, як О.В. Лохвицький, М.М. Коркунов, Б.М. Чичерін, О.Д. Градовський. Особливе значення надавалося самоврядуванню як прояву децентралізації.

Невдовзі до Статуту почали вноситися певні корективи з метою "посилення централізованого начала, державного контролю за ходом і змістом викладання та утвердження необхідного порядку і дисципліни серед студентів". На початку 1870-х років з'являються численні публікації щодо обговорення проблем автономії університету, з критикою "університетської автономії на західний манер". У 1874 р. тимчасова комісія під головуванням міністра державних володінь П.О.Валуєва висловила за реформування внутрішньої організації університетів, а 1875 року було утворено комісію з метою розроблення чергового проекту Статуту університетів під керівництвом статс-секретаря І.Д.Делянова. 16 березня 1882 р. останнього було призначено міністром народної освіти. 30 травня того ж року на посаді міністра внутрішніх справ Олександр III затвердив графа Д.О.Толстого. Обидва чиновники мали детальний план реформування вищої освіти, який, передусім, передбачав запровадження нового університетського Статуту. 30 листопада 1882 р. проект Загального Статуту імператорських університетів було винесено на розгляд Державної ради. Запровадження Статуту передбачалося з 1884–1885 н. р. За проектом усі факультети університету (історико-філологічний, фізико-математичний, юридичний, медичний) трактувалися як частини єдиного цілого. Особливе місце у першому розділі відводилося визначенню статусу піклувальника навчального округу, його прав і обов'язків. Коло повноважень піклувальника, порівняно зі Статутом 1863 р., було значно розширено. Він мав спостерігати за ходом університетського викладання, міг скликати раду і правління університету, призначати збори факультетів, навіть вимагати від ректора звітності. Про вжиті заходи піклувальник був зобов'язаний доповідати міністрові народної освіти [2, с. 42 – 49]. Статут суворо регламентував освітній процес. Так, значна увага приділялася контролю рівня знань студентів. Особливе місце відводилося питанням дисципліни. З метою їх урегулювання до університетського Статуту було включено главу "Про інспектора студентів і його помічників". Саме інспектори мали стежити за дотриманням студентами дисципліни й порядку. Посадові обов'язки співробітників інспекції визначалися спеціальною інструкцією Міністерства народної освіти. В структурі університету передбачалися специфічні виправно-виховні установи – карцери, де повинні були відбувати покарання студенти-правопорушники. Отже, Статут 1884 р. увійшов в історію університетів як такий, що суттєво обмежував їх автономію рамками державності, надаючи право Міністерству освіти та піклувальнику регламентувати життєдіяльність вищих навчальних закладів.

У ході подій 1905–1907 рр. університети перетворилися на вогнища опозиції: тут проходили мітинги і збори, студенти і професори брали активну участь у різноманітних політичних акціях, а в деяких випадках і в збройних виступах. 27 серпня 1905 р. в умовах наростання протесту, імператор Микола II затвердив "Тимчасові правила про управління вищими навчальними закладами Міністерства народної освіти", якими фактично відновлювалася автономія університетів та інших вищих навчальних закладів Міністерства народної освіти (хоча слово "автономія" в указі не фігурувало). Зокрема, в 1906 р. була введена так звана предметна система, яка передбачала вільний вибір індивідуального плану навчання (вибір послідовності вивчення навчальних дисциплін і часу складання екзаменів).

Однак, і після революції університети лишилися опозиційними центрами. Спроби влади відновити вплив на університети сприймалися як наступ на університетську автономію не лише студентами, але й професурою. Автономія розумілася багатьма представниками університетської корпорації як фактична незалежність від влади.

Вони доволі хворобливо реагували на найменші ознаки утиску своїх прав. Такі погляди зумовили кризу управління, коли державна влада в особі міністерства і піклувальника по суті протистояла університетській владі в особі ради. Цей стан речей відобразився і в дискусії з "університетського питання". Багато ліберально налаштованих авторів, як, наприклад, М.В.Сперанський стали писати про крах [8], а консерватори (В.М.Пуришкевич) – про розкладання університетів. Завдання ж вирішення університетського питання увійшло лише в програми центристських партій. Найвагомішого місця йому відводилося в програмі кадетів. Характерно, що в програмі Української демократичної партії параграф "Автономія вищих навчальних закладів" був представлений у розділі "Державний і громадський устрій".

Проблема університетської автономії продовжувала займати центральне місце в обговоренні університетського питання [1; 6]. Як писав відомий "теоретик університетської автономії" С.М.Трубецькой (*"Університетське питання"*, 1904), університет не може бути не автономним, оскільки автономія "вимагається самою суттю справи". Не дивно, що сучасний йому університетський лад він називав "ураженням старечим маразмом, який відобразився в глибокому розпаді, дезорганізації і у відсутності здатності координувати всі складові університетського організму до єдиної належної мети". При цьому центральним питанням "корпоративного ладу" він уважав університетське самоврядування. К.А.Тімірязев (*"Академічна свобода: думки вголос старого професора"*, 1905) називав самоврядування "життєвим нервом" університету. І все ж, ця думка не була однозначною. Часто слово "автономія" вживалося з епітетом "горезвісна" (В.М.Пуришкевич), а рада професорів називала її "головним штабом антидержавної політичної пропаганди". Досить критично були налаштовані до університетського самоврядування і ліві радикали. Так, В.І.Ленін назвав першого обраного в 1905 р. ректора університету С.М.Трубецького "холопом" самодержавства. Дискусія з питання університетської автономії набувала відверто політичного характеру.

У 1908 р. Урядовий Сенат опублікував офіційне тлумачення меж університетської автономії, заявивши, що її слід розуміти як вибір управлінських і педагогічних функцій, однак із безумовним збереженням підзвітності урядовому керівництву. Тобто Сенат, не скасовуючи автономію офіційно, зазначав, що її не слід розуміти як виключну самостійність і незалежність університету від Міністерства освіти. Своєрідною відповіддю на цю заяву можна вважати статтю М.В.Сперанського "Державна і наука", (1911), яка пізніше увійшла складовою до його книги "Криза російської школи: Торжество політичної реакції. Крах університетів" (1914) [8]. Автор висловив думку про кризовий стан університетів, вважаючи, що в Росії немає ні свободи науки, ні свободи викладання. Головну причину такого становища він убачав у руйнівному вторгненні держави до сфери науки і освіти. Жоден статут, з точки зору М.В.Сперанського, не міг відразу виправити всі недоліки університетів. Оскільки й урядові підходи були протилежними, вихід нового Статуту імператорських університетів планувався в 1917 р. Слід гадати, що під впливом суспільно-політичних подій, а отже, демократизації освітніх процесів, межі автономії університету було б розширено. Так чи інакше, Статут залишився на рівні проекту і не був реалізованим у життєдіяльності університету, хоча квінтесенцією освітньої політики періоду українських національно-визвольних змагань стала спроба поєднати ідеї українізації, професіоналізації та університетизації освіти із дотриманням принципу автономії в управлінні вищим навчальним закладом. Радянська ідеологія, навпаки, призвела до остаточного нівелювання академічних

свобод та університетської автономії [5, с. 40–42]. Із початком радянської епохи університети були піддані нищівній критиці. Як установи "чистої науки" вони почали сприйматися суто негативно. Їм протиставлялися політехнікуми, побудовані на основі синтезу науки і виробництва. Сама форма університетів представлялася чимось недоречним, оскільки під одним дахом об'єднувалися різноаспектні організації, відмічалось, що вона вступила в конфлікт з життям, є "незграбною і недостатньо еластичною". Академічна педагогічна парадигма університетської системи підготовки фахівців була розкритикована як така, що не забезпечувала конкретних професійних знань і вмінь. В Україні це зумовило рішення про закриття класичних університетів. Постановою "Про реформування вищої школи" Наркомосом України у 1920 р. було ліквідовано університети в Києві, Харкові, Одесі, Катеринославі. Система університетської освіти була відновлена лише 1933 р. [4, с. 31–32]. Надалі державне замовлення на виробництво спеціалістів призвело до усереднення і нівелювання особистості в освіті, що стало важливою ознакою особистісно-відчуженого підходу у вищій школі. Авторитарна модель більш ніж на півстоліття відкинула будь-які автономістичні і демократичні тенденції. Суспільство було повністю відсторонено від контролю за вищою освітою. Дискусія з університетського питання так і не відновилася. Тривалий час університети існували без оперття навіть на елементарні концептуальні основи, не маючи чітко визначеного місця в системі освіти. І все-таки сам по собі факт їх відродження можна вважати знаменним, як характерною є й подібність у деяких основоположних рисах дореволюційного, радянського і пострадянського університетів.

Висновки. Проблеми демократизації і гуманізації вищої освіти актуалізуються наприкінці ХХ ст. Перехід до ринкових відносин конкуренції і свободи вибору не міг не торкнутися сфери вищої освіти. В сучасних умовах побудова її нової моделі економічно детермінована і соціально затребувана. Однак, історія і сьогодення доводять, що висока роль університету в системі освіти та суспільно-політичному житті залежить, передусім, від рівня його автономності та академічного клімату. Автономія необхідна університету для реалізації інтересів соціального оточення і власних внутрішніх цілей.

Україна знаходиться в ситуації подолання наслідків централізованого управління вищою освітою і розвитку тих рис академічного життя, які здатні забезпечити лібералізацію вищої школи. Закон "Про вищу освіту" (2014) закріплює автономію університету – академічну, організаційну, фінансову, передбачає децентралізацію (цілий ряд повноважень переходить до кафедр і факультетів). Університет має набути самоцінності, на противагу теперішньому статусу – установи, що надає перевагу багатому соціальним інститутам. Відповідно, необхідним є узгодження пріоритетів державної політики у сфері освіти, інтересів суспільства, мети й завдань самого університету. Лише тоді він зможе виступати рівноправним партнером у відносинах з державою, громадянським суспільством, ринком праці й особистістю. У зв'язку з цим важливим є визначення парадигмальних

напрямів, котрі задають диференціацію і породжують різноманітність моделювання університету: 1) освіта – дослідження; 2) навчання – виховання; 3) патронаж (державне управління) – автономія (самоврядування). Принцип автономії прискіпливо охороняється сучасним університетом, як оберігався ним упродовж усього періоду становлення й розвитку. Цього вимагає необхідність підтримки академічного статусу, який дозволяє вирощувати науку, виховувати інтелектуальну еліту, формувати духовний потенціал суспільства.

Список використаних джерел

1. Вернадский В. И. Об основаниях университетской реформы / В. И. Вернадский. – М., 1901. – 17 с.
2. Дем'яненко Н. М. Автономія університету: ретроспектива, модернізація / Н. М. Дем'яненко // Вища освіта України. – 2005. – № 2. – С. 42–49.
3. Дем'яненко Н. М. Дискурс і практики університетської автономії / Н. М. Дем'яненко // Збірник наукових праць Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка. – Педагогічні науки. – 2016. – Вип. 65. – С. 83–94.
4. Дем'яненко Н. М. Парадигмальний вимір історичного процесу підготовки педагогічних кадрів в Україні / Н. М. Дем'яненко, І. М. Кравченко // Учительські інститути в системі педагогічної освіти України (друга половина XIX – початок XXI ст.). – К.: Фенікс, 2010. – 512 с.
5. Дем'яненко Н. М. Університетська автономія в ретродискусії, сучасному баченні та перспективі / Н. М. Дем'яненко // Історико-педагогічні студії: Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова / гол. ред. Н. М. Дем'яненко. – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2016. – Випуск 9–10. – С. 33–44.
6. Костомаров Н. И. Замечание о наших университетах // Костомаров Н. И. Исторические монографии и исследования: в 17 тт. – М.: Чарли, 1994. – т. 17. – 512 с. – С. 349–361.
7. Пирогов Н. И. Университетский вопрос // Пирогов Н. И. Избранные педагогические сочинения / Сост. А. Н. Алексюк, Г. Г. Савенок. – М.: Педагогика, 1985. – 493 с.
8. Сперанский Н. В. Кризис русской школы. Торжество политической реакции. Крушение университетов / Н. В. Сперанский. – М., 1914. – 271 с.
9. Vucinich A. Social thought in Tsarist Russia: The quest for a general science of society, 1861 – 1917 / A. Vucinich. – Chicago; London: Univ. of Chicago press, 1976. – 312 p.

References

1. Vernadskyi V. Y. Ob osnovaniakh unyversytetskoi reformy / V. Y. Vernadskyi. – M., 1901. – 17 s.
2. Demyanenko N. M. Avtonomiia universytetu: retrospektyva, modernizatsiia / N. M. Demyanenko // Vyshcha osvita Ukrainy. - 2005. - № 2. - S. 42-49.
3. Demyanenko N. M. Dyskurs i praktyky unyversytetskoi avtonomii / N. M. Demyanenko // Zbirnyk naukovykh prats Poltavskoho natsionalnogo pedahohichnoho unyversytetu imeni V. H. Korolenka. – Pedahohichni nauky. – 2016. – Vyp. 65. – S. 83–94.
4. Demyanenko N. M. Paradyhmalnyi vymir istorichnoho protsesu pidhotovky pedahohichnykh kadrov v Ukraini / N. M. Demyanenko, I. M. Kravchenko // Uchytelski instituty v systemi pedahohichnoi osvity Ukrainy (druga polovyna XIX – pochatok XXI st.). – K.: Feniks, 2010. – 512 s.
5. Demyanenko N. M. Unyversytetska avtonomiia v retrodyskusii, suchasnomu bachenii ta perspektyvi / N. M. Demyanenko // Istoryko-pedahohichni studii: Naukovyi chasopys Natsionalnogo pedahohichnoho unyversytetu imeni M. P. Drahomanova / hol. red. N. M. Demyanenko. – K.: Vyd-vo NPU imeni M. Pidlychnosti ta tolerantnosti u ditey doshkilnoho viku / M. I. Oliynyk // Visnyk Prykarpats'koho unyversytetu: Pedahohika. Vypusk KHKKHVI. – Ivano-Frankivsk, 2010. – S. 35–39.
6. Pavlenko V. M., Tahlin S. O. Etnopsykholohiya / V. M. Pavlenko, S. O. Tahlin. – K., 1999. – 408 s.
7. Sukhomlynskyi V. A. Metodyka vospityannya kolektyva / V. A. Sukhomlynskyi. – M.: Prosveshchenye, 1981. – 366 s.
8. Ushynskyi K. D. Lyudyna yak predmet vykhovannya. Sproba pedahohichno yantropolohiyi / Kostyantyn Dmytrovych Ushynskyi. Tvory v 6 t. / vidp. za ukr. vydannya H. S. Kostyuk, S. K. H. Chavdarov. – K.: Rad. shk. 1952. – T. 4. – 191 s.

Надійшла до редколегії 05.09.16

N. Demyanenko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
National Pedagogical Dragomanov University, Kiev, Ukraine

THE DISCOURSE AND PRACTICES OF UNIVERSITY AUTONOMY FROM THE EARLY XIX CENTURY UNTIL THE PRESENT TIME

The phenomenon of "university autonomy" is disclosed in scientific and political debates of the early XIX – XX centuries (M. Kostomarov, V. Lenin, M. Pyrogov, M. Speransky, S. Trubetskoy etc.), general content of the statutes of the Imperial University (1804, 1835, 1863, 1884) and practice of Kharkov (1804), Kiev (1834) and Novorossiysk (1865) universities.

In the history of higher education various models of university life are known: from the broadest autonomy to direct rule by the state or other patronage authorities.

The classical model of the university provides broad autonomy and self-regulation. In each country autonomy was treated and is treated differently, that's why we can speak about it like a certain generalized concept that involves obtaining educational institutions of various freedoms. Overall under university autonomy we mean "self-regulation of the University".

Today Ukraine is in a situation of overcoming the consequences of centralized ruling of higher education and developing those features of academic life that can provide the liberalization of higher education. The law "On Higher Education" (2014) establishes the academic, organizational and financial auton-

omy of the university. The University should get the intrinsic value, to counterbalance current status – the institution that provides services to many social institutions. According to that, it is necessary to harmonize priorities in educational policy, public interests, goals and objectives of the University itself. Only then the University can act as an equal partner in the relationship with the state, civil society, labor market and the individual.

Connecting to that it is important to determine the paradigmatic trends that define and generate a variety of differentiated University models: 1) education – research; 2) training – education; 3) nursing (state-regulation) – autonomy (self-regulation). The principle of autonomy is thoroughly protected by modern university, as it was protected throughout the period of formation and development.

This is required by the need to maintain the academic status that allows developing the science, cultivating intellectual elite, forming the spiritual potential of society. Autonomy stays the foundation of university life, but today it is highly necessary to redefine considering deeper University integration with economy, labor market and program of nation development. Universities are facing the challenge to prove that they can make a significant contribution to economic and social development of society, fulfilling the government, international target programs, however, while maintaining academic freedom in realization of scientific research, development of intelligence and culture.

Keywords: university, autonomy, academic freedom, self-regulation, liberalization, decentralization of higher education.

Н. Демьяненко д-р пед. наук, проф.

Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ, Україна

ЭВОЛЮЦИЯ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ УНИВЕРСИТЕТСКОЙ АВТОНОМИИ (XIX – НАЧАЛО XXI ВЕКА)

Феномен "университетской автономии" раскрыт в научных и политических дискуссиях начала XIX – XX вв. (Н.И.Костомаров, В.И.Ленин, Н.И.Пирогов, Н.В.Сперанский и др.), содержании общих уставов императорских университетов (1804, 1835, 1863, 1884) и практике Харьковского (1804), Киевского (1834), Новороссийского (1865) университетов. Констатируется, что в начале XXI в. Украина пребывает в ситуации преодоления последствий централизованного управления высшим образованием и развития качества академической жизни, способных обеспечить либерализацию высшей школы. Закон Украины "О высшем образовании" (2014) закрепляет академическую, организационную, финансовую автономию университета. Она остается основой университетской жизни, но требует переопределения с учетом более глубокой интеграции с экономикой, рынком труда и программой развития нации.

Ключевые слова: университет, автономия, академическая свобода, самоуправление, либерализация, децентрализация высшей школы.

Відомості про автора

Дем'яненко Наталія Миколаївна – Україна, Київ; доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки і психології вищої школи Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.

Контактна інформація: email: natdemyanenko@mail.ru

Демьяненко Наталья Николаевна – Украина, Киев; доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии высшей школы Национального педагогического университета имени М. П. Драгоманова.

Контактная информация: email: natdemyanenko@mail.ru

Demyanenko Natalia – Ukraine, Kiev; Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Pedagogy and Psychology Higher School Department at National Pedagogical Dragomanov University.

Contact information: email: natdemyanenko@mail.ru

УДК: 371.1 : 378.937 : 004 : 316.77

С. Іванов, канд. техн. наук, доц.
КЗ "Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти", м. Запоріжжя
Л. Іванова, канд. філософ. наук, доц.
Запорізький національний університет, м. Запоріжжя

МЕДІАІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ

У статті приводиться думка, що професійний розвиток сучасного вчителя має тісний зв'язок з його інтелектуальною компетентністю. Приводиться структура інтелектуальної компетентності. Стверджується, що у сучасному інформаційному суспільстві медіа інформаційні технології відіграють визначальну роль у вихованні інтелектуальної компетентності. Надається авторський погляд щодо використання медіаінформаційних технологій від пошуку даних та їх структуризації до набуття нового знання. Робиться висновок, що медіа інформаційні технології набуття нових знань мають стати провідним інструментарієм у професійному розвитку вчителя.

Ключові слова: компетентність, інтелект, інтелектуальна компетентність, ментальний досвід, медіа, інформація, медіаінформаційні технології.

Постановка проблеми. В умовах неочікуваних викликів 21 століття, зміст яких полягає у процесах глобалізації та впливу на людину та суспільство медіа та інформаційно-комунікативних технологій суттєво змінюється роль освітніх закладів. Вперше в історії людства школа перестає бути найважливішим інститутом трансляції культурних кодів та соціальної поведінки індивідів. У таких умовах набутий раніше ментальний досвід учителя може швидко знецінюватися або відстати від вимог життя. Внаслідок цього виникає надзвичайно актуальна проблема нарощування інтелекту вчителя, насамперед його інтелектуальної компетентності, яку неможливо формувати без використання сучасних медіаінформаційних технологій.

Мета та завдання дослідження. Головною метою статті є викладання досвіду застосування медіаінформаційних технологій для розвитку інтелектуальної компетентності, яка є основою ментального досвіду вчителя, на базі якого формуються його професійні якості.

Стан дослідження. У зв'язку із розвитком компетентнісного підходу в освіті особливого значення набувають дослідження інтелектуальної компетентності.

Структурному вивченню інтелекту присвячені багаточисленні дослідження, насамперед у дискурсі педагогічної психології, починаючи з Дж. Гилфорда [2] та закінчуючи дослідженнями когнітивної психології Г. Гарднер, М. О. Холодна [2,3]. Формування "образу світу", який є метою будь-якого процесу навчання, досліджувались, починаючи з О.М. Леонтьєва [4]. Водночас у більшості цих праць увагу приділялося теоретичним положенням, однак у практичній діяльності учителя велике значення мають конкретні інструменти виховання інтелектуальної компетентності, набуття нового знання.

Виклад основних положень. Професійна діяльність вчителя значною мірою, якщо не визначальною, базується на його суб'єктивному, ментальному досвіді. Ментальний досвід, за визначенням М.О. Холодної, це "система наявних психічних утворень та ініційованих ними психічних станів, які лежать в основі пізнавального ставлення людини до світу і обумовлюють конкретні властивості його інтелектуальної діяльності" [3, С.105].

В свою чергу ментальний досвід формується та відображається через бачення навколишнього світу, тобто через так названого "образу світу", який за визначенням О.М. Леонтьєва, являє собою складне, багаторівневе утворення, що володіє системою значень та полем смислу [4, С.251–261]. У контексті діяльності педагога можна говорити про "професійний образ світу", який зв'язаний з особистісною, суб'єктивною стороною домінуючого в педагогічному співтоваристві світогляду. Конструювання власного професійного образу світу педагога відбувається як процес і як результат напруженої інтелектуальної діяльності, роботи його інтелекту. У дискурсі психології інтелект – це система психічних механізмів, які обумовлюють можливість побудови "всередині" індивідуума суб'єктивної картини того, що відбувається [7]. Іншими словами, інтелект є формою організації ментального досвіду людини, зокрема, педагога. У зв'язку з цим особливого значення набуває проблема власного інтелектуального виховання, яке полягає у постійному збагаченні власного ментального досвіду з метою конструювання професійного образу світу.

Розглянемо основні показники інтелектуального виховання. По-перше, це *широта розумового кругозору*, яке, на нашу думку, означає здатність мислити категоріями процесів та явищ, а не фактів та подій. По-друге, *гнучкість і багатоваріантність оцінок того, що відбувається*. По-третє, – *готовність до прийняття незвичайної, суперечливої інформації*, протидія якої складає догматичне мислення. Сумуючи, йдеться про формування базових інтелектуальних якостей особистості, до яких М.О. Холодна відносить: *компетентність (К), ініціатива (І), творчість (Т), саморегуляція (С) і унікальність (У)* [3, С. 205].

Щодо *інтелектуальної компетентності*, М. О. Холодна розглядає її як "особливий тип організації знань, що забезпечує можливість прийняття ефективних рішень у певній предметній області діяльності". Таке визначення достатньо близько авторському: "здатність та готовність приймати ефективні та відповідальні рішення в екстремальних ситуаціях професійної діяльності". Розглянемо більше докладно основні ознаки, що, згідно М.О. Холодної, характеризують той тип організації знань, який відрізняє компетентну людину (К).

- *різноманітність*. Дійсно, неможливо дати відповідь на питання не тільки *що відбувається*, а на питання *для чого, з якою метою та які наслідки*, якщо не мати уявлення щодо всіх сторін соціального або політичного процесу;

- *гнучкість*. Йдеться про здатність швидко змінювати своє ставлення до того чи іншого фрагменту факту або події під впливом тих чи інших об'єктивних чинників. Гнучкість мислення забезпечує коректування власного сконструйованого о "образу світу";

- *швидкість* (додамо – і *точність*) *актуалізації в даний момент в потрібній ситуації*. Швидкість актуалізації залежить від обсягу і систематизованості інформації, яка зберігається в пам'яті, а також від алгоритму, який визначає хід актуалізації. Точність актуалізації проявляється в повноті відновлених фактів і понять, у точності формулювань і визначень;

- *можливість застосування в широкому спектрі ситуацій*. Зокрема – здатність до переносу знання в нову ситуацію. Наприклад, використання філософської думки або будь-якого загальнотеоретичного принципу або положення стосовно конкретної ситуації;

- *визначеність ключових елементів*. Йдеться про вміння визнавати окремі факти, положення, визначення як найважливіші для розуміння даної конкретної ситуації;

- *категоріальний характер*. Це вміння розрізняти типи та форми знань (буденне, наукове, псевдонауко-

ве, особистісне і т.і.) та свідомо досліджувати різні зв'язки та відношення в процесах чи явищах;

- *володіння декларативними (описовими) та процедурними (алгоритмічними) знаннями*, тобто знаннями не тільки про те "що", але й про те "як";

- *наявність знання про власний знання* (рефлексія знань).

Інші елементи базових інтелектуальних якостей в аспекті медіа та інформаційної компетентності детально розглянуті у роботі автора [5].

Дискурс інтелектуального виховання стає основною територією формування професійного образу світу педагога. Рішення проблем, що виникають, повинно перейти в практичну площину створення та освоєння педагогічних технологій освіти та самоосвіти. У сучасній філософії починає поширюватися думка щодо так названого "медіального повороту", згідно якого "образ світу", у тому числі, професійному, репрезентується лише через медіа, тобто через будь-який канал, що несе дані, інформацію, знання. В аспекті придбання нового знання як складової інтелектуальної компетентності, на нашу думку, можливі три основні стратегії:

1. пошук і придбання "готового" знання;
2. "витяг" знання з "готової" інформації;
3. отримання нового знання шляхом послідовного перетворення даних в цінну інформацію, яка підлягає осмисленню.

Слід звернути увагу на категоріальне розрізнення використаних тут термінів: *дані, інформація, знання*. Будемо визначати *дані* як синтаксичні сигнали, набір символів, який є безвідносним до їх семантичного смислу. Зовсім інше ставлення до терміну *інформація*. Чітко розуміючи складність концепту *інформація*, в даному випадку доцільно інтерпретувати цей термін як структуровані (оброблені) *дані*, розглянуті з урахуванням деякої їх семантичної сутності. Не менш складний за своєю семантичною структурою концепт *знання* домовимося розуміти як корисну інформацію, що забезпечує досягнення певної мети або встановлює деякий зв'язок або представляє собою визначену цінність.

Тоді процес придбання нового знання можна представити як послідовний або ітераційний процес руху думки за наступним маршрутом: 1) формулювання мети отримання знання; 2) пошук даних і формування бази даних; 3) формування інформаційної моделі на основі обробки і структурування даних; 4) витяг знання на основі аналізу інформаційної моделі; 5) застосування придбаного знання на благо людини, природи та суспільства. Процес отримання нового знання на основі наведеного розумового маршруту передбачає базові вміння, наявність того чи іншого виду грамотності. На нашу думку, грамотність – це здатність сприйняти смисл, що міститься у будь-якому тексті, що складається з набору (сукупності) знаків, що належать конкретній знаковій (семіотичній) системі, або, коротше, грамотність – це володіння певною семіотичною системою. Таким чином, *медіаінформаційну грамотність* слід розуміти як освоєння певну кількість семіотичних систем, які складають основу мови будь-яких текстів та інструментарію їх обробки і сприйняття.

1. **Формулювання мети придбання знань** (постановка задачі, проблеми). Стратегічно сутність освіти в особистісно-орієнтованому розумінні зводиться до усвідомлення цінності формування розвиненого *тезауруса*. Під *тезаурусом* Розвинений особистісний тезаурус є основою формування трудового потенціалу індивідуума на сучасних ринках оренди трудових послуг.

На етапі постановки задачі ефективним способом візуального її подання є технологія MindMapping, що

реалізує асоціативний спосіб мислення. Тут вельми корисною є програма XMind, що володіє простим інтерфесом при широких концептуальних можливостях [6]. Це програмне засіб надає можливості ефективного планування виконання завдання, реалізує графічне представлення своїх ідей, шляхом їх концептуальної організації, що дозволяє підключати будь-які види даних (текст, цифри, аудіо, відео, сайти і т. д.).

2. Пошук і збереження даних. Головним тут є формування сукупності даних, необхідних для отримання кінцевого результату – нового знання. Чітке формулювання поставленого завдання сприяє мінімізації трудових витрат на цьому етапі. Тут пошук розуміється як сукупність логічних і технічних операцій, що мають кінцевою метою знаходження документів, відомостей про них, фактів, даних, які відповідають запиту споживача. Грамотність пошуку проявляється у володінні відповідними знаковими системами. Так пошук за рубрикаторм передбачає вміння орієнтуватися в пошукових каталогах, що представляють собою добірку посилань на інші ресурси Інтернету. Розширений пошук передбачає володіння користувачем конкретно мовою запитів, заснованою на знанні певних правил (знакова система). Корисно сформувати список посилань на проблемно-орієнтовані інтернет-ресурси. На цьому етапі надзвичайно важливо критичне ставлення до відбору для подальшого аналізу даних. Перш за все, їх якісна оцінка повинна базуватися на таких властивостях як авторитетність і компетентність джерела, зрозумілість, своєчасність, надійність і порівнянність отриманих даних.

Для збору даних, знайдених в процесі пошуку, корисно використовувати технологію, реалізовану програмного засобу Evernote, що дозволяє фіксувати і зберігати дані різних типів і форматів, включаючи зміст сайтів, записувати голосові повідомлення. Ефективною можливістю є синхронізація заміток, що дозволяє організувати роботу з практично будь-якого пристрою, який має доступ до інтернету. Для зберігання та організації спільного доступу ефективними є хмарні технології, що дозволяють користувачам зберігати свої дані на серверах в хмарі і ділитися ними з іншими користувачами в Інтернеті (Dropbox, Google-диск, Yandex-диск).

Слід ще раз звернути увагу на те, що процес придбання нових знань можна реалізувати, минаючи етапи пошуку даних та їх упорядкування, тобто може зводитися до "привласнення" знань вже "упакованих" в тій чи іншій дидактичній формі. Іншими словами, необхідно володіти інформаційними технологіями пошуку у відкритих освітніх ресурсах відповідних ресурсів у вигляді навчальних дистанційних курсів, тренінгів і т. д. [7].

3. Формування інформаційної моделі на основі обробки і структурування даних. Для досягнення кінцевої мети (придбання нового знання) даним, зібраним на попередньому етапі, необхідно надати якоїсь візуальної форми. Тут доречно згадати, що початковий смисл латинського слова *informatio* – "надання форми, властивостей". Тобто, третій етап полягає в структуруванні зібраних раніше даних в тій чи іншій формі, яка представляється зручнішою для аналізу і здобування знань. Такою формою можуть бути графіки, таблиці і діаграми, для побудови яких потрібно *інформаційна грамотність*, тобто володіння знаковими системами (інтерфейсом) таких програм як Graph або Excel. Більш змістовною з позицій процесу пізнання є інфографіка як спосіб візуалізації даних. В даний час існує досить багато програмних засобів, що дозволяють будувати ефективні та змістовні інфограмми, серед яких можна вказати такі як pictochart, infoqr.am, datavisualization.ch, Google public data explorer і ряд інших. Будь-який аудіовізуальний твір можна розгля-

дати як структурування розрізнених кадрів на основі єдиного, концептуального, художнього задуму. Тут інформацію слід розуміти як дані, розглянуті з урахуванням їх деякої семантичної сутності.

4. Витяг знання на основі аналізу інформаційної моделі. Взагалі кажучи, важко уявити будь-які комп'ютерні технології, призначені для вилучення знання (не-явно існуючого смислу) в тій чи іншій інформаційній моделі. Тут чільну роль відіграють, по-перше, рівень розвиненості особистісного тезауруса, а, по-друге, рівень фасцинації, що представляє собою незалежний від інформації комунікативний феномен, що складається в захопленості адресата вмістом сприйманого тексту, в психологічному підпорядкуванні уяви і волі людини [8]. Тут доцільно, слідуючи Ю.М. Лотману слід розрізняти дві моделі комунікації, використаних для двох різних каналів [9]. По першому каналу здійснюється комунікаційна взаємодія, коли, в нашому випадку, носій знання (адресант) відділений від його одержувача (адресата). Другий канал має на увазі злитість, суміщення двох ролей адресанта і адресата. У цьому випадку медіа як канал замкнутий сам на себе, а комунікація являє собою автокомунікацію, де зовнішній текст перетворюється у внутрішню мову. Тут надзвичайно важливою є думка Ю.М. Лотмана про те, що зовнішній текст, який ініціює автокомунікацію, виступає як "стимулятор розвитку думки" [9, С. 231]. Але як у першому, так і в другому випадку знання лише тоді "привласнюються" індивідуумом, коли зовнішній текст (контент інформаційної моделі) перетворюється у внутрішню мову. Тобто, смисл придбаного зовні або шляхом власних інтелектуальних зусиль неодноразово проговорюється і навіть дискутується із самим собою або з уявним "іншим", або аудиторією. Результатом "привласнення" знань завжди є перебудова особистісного тезауруса шляхом формування нових концептів і встановлення нових відносин між існуючими концептами (розумовими сутностями). Або, мовою психофізіології, – шляхом формування нових нервових зв'язків між ансамблями нейронів в корі головного мозку.

5. Застосування отриманого знання на благо людини, природи чи суспільства. Сократ стверджував, що "існує лише одне добро - знання і лише одне зло – неучтво". Історія ж наукових відкриттів переконливо свідчить, що етичні проблеми знання, особливо в інформаційному, глобалізованому світі стають пріоритетними. Немає сумнівів, що формування розвиненого особистісного тезауруса є благом для конкретного індивідуума. Але залишається етична проблема спрямованості застосування цього знання. Знання може бути нейтральним лише в тому випадку, якщо воно набувається або для задоволення інтелектуальної потреби або для кваліфікаційного підтвердження рівня компетентності. Розгляд етичних проблем використання знань в інших випадках виходить за межі даної статті.

Саме такі підхід використовувався на численних тренінгів у Запорізькому обласному інституті післядипломної педагогічної освіти протягом декількох останніх років.

Висновки. Виховання інтелектуальної компетентності як передумови набуття ментального досвіду у процесі конструювання власної версії "образу світу" передбачає розвиток особистісної "бази знань". В умовах сучасного інформаційного суспільства розв'язання цього стратегічного напрямку людської діяльності можливе шляхом використання медіаінформаційних технологій. Найважливішими етапами на цьому шляху є пошук даних, їх структурування у вигляді адекватної інформаційної моделі, витяг та набуття, "привласнення" нового знання.

Список використаних джерел

1. Гарднер Г. Структура разума: теория множественного интеллекта / Г. Гарднер. – М.: Изд. дом "Вильямс", 2007. – 512 с.
2. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта / Джой Гилфорд // Психология мышления. – М.: Прогресс, 1965 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.intellectus.su/lib/00018.htm>.
3. Холодная М.А. Психология интеллекта: Парадоксы исследования / М.А. Холодная. – 2-е изд., перераб. и доп. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с.
4. Леонтьев А.Н. Образ мира // Избр. психолог. произведения, М.: Педагогика, 1983. – С. 251–261.
5. Иванов С.А. Медійні та інформаційні технології навчання у дискурсі радикального конструктивізму // Відкрите освітнє середовище сучасного університету: Зб. наук. праць / [редкол.: Н.В. Морзе, Р.К. Махачашвілі, О.П. Буйницька, за аг ред.: Н.В. Морзе] ; Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. – К.: Київ, ун-т ім. Б. Грінченка, 2015. – С. 108–114.
6. The most Popular Mind Mapping Tool // [Електронний ресурс] / Сайт XMind. – Режим доступа: <http://www.xmind.net/>.
7. World Open Educational Resources Congress // [Електронний ресурс] / Site of UNESCO/ – Режим доступа: <http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/events/calendar-of-events/events-websites/World-Open-Educational-Resources-Congress>
8. Мухомелишвили Н.Л., Шрейдер Ю.А. Автокоммуникация как необходимый компонент коммуникации // НТИ. Сер. 2.– 1997.– № 5.– С. 1–10.
9. Лотман Ю. М. О двух моделях коммуникации в системе культуры. // Тр. по знаковым системам. Вып. 6. – Тарту, 1973. – С. 227–243.

References

1. Hardner H. Struktura razuma: teoriya mnozhestvennogo intellekta / H. Hardner. – M.: Yzd.dom "Viliams", 2007. – 512 s.
2. Hylford Dzh. Try storony intellekta / Dzhoy Hylford // Psykholohiya myshleniya. – M.: Prohress, 1965 [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupa: <http://www.intellectus.su/lib/00018.htm>.
3. Kholodnaia M.A. Psykholohiya intellekta: Paradoksy yssledovaniya / M.A. Kholodnaia. – 2-e yzd., pererab. y dop. – SPb.: Pyter, 2002. – 272 s.
4. Leontiev A.N. Obraz myra // Yzbr. psikholog. proyzvedeniia, M.: Pedahohyka, 1983. – S. 251–261.
5. Ivanov S.A. Mediini ta informatsiini tekhnolohii navchannia u dyskursi radykalnoho konstruktivizmu // Vidkryte osvittne sere dovyshe sучasnoho universytetu : Zb. nauk. prats / [redkol.: N.V. Morze, R.K. Makhachashvili, O.P. Buinytska, za ah red.: N.V. Morze] ; Kyiv. un-t im. B. Hrinchenka. – K.: Kyiv, un-t im. B. Hrinchenka, 2015. – S. 108–114.
6. The most Popular Mind Mapping Tool // [Elektronnyi resurs] / Sait KhMind. – Rezhym dostupa: <http://www.xmind.net/>.
7. World Open Educational Resources Congress // [Elektronnyi resurs] / Site of UNESCO/ – Rezhym dostupa: <http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/events/calendar-of-events/events-websites/World-Open-Educational-Resources-Congress>
8. Muskhelyshvily N.L., Shreider Iu.A. Avtokommunikatsiya kak neobkhodnyy komponent kommunikatsyy // NTY. Ser. 2.– 1997.– № 5.– S. 1–10.
9. Lotman Iu.M. O dvukh modeliakh kommunikatsyy v systeme kul'tury. // Tr. po znakovym systemam. Vyp. 6. – Tartu, 1973. – S. 227–243.

Надійшла до редколегії 29.10.16

S. Ivanov, PhD (Technical Sciences), Associate Professor
"Zaporizhzhya Regional Institute of pedagogical education", Zaporozhye, Ukraine
L. Ivanova, PhD (Philosophical science), Associate Professor,
Zaporizhzhya National University, Zaporozhye, Ukraine.

MEDIAINFORMATIONAL TECHNOLOGIES OF DEVELOPMENT OF INTELLECTUAL COMPETENCE OF THE TEACHER

The article promotes the view that modern teacher's professional development is closely linked to his intellectual competence. It is alleged, that media and information technologies play the decisive role in the process of acquiring new knowledge. The author sets out the use of media-information technologies to produce new knowledge by the way from researching data and their structuring in the form of an information model. It is concluded that media-information technologies should become a leading tool in the professional development of teachers for producing new knowledge.

Key words: competence, intelligence, intelligence competencies mental experience, media, information, media-information technologies.

С. Иванов, кандидат технических наук, доц.
КЗ "Запорожский областной институт последипломного педагогического образования", Запорожье, Украина
Л. Иванова, кандидат философских наук, доцент Запорожского национального университета, Запорожье, Украина

МЕДИАИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ

В статье утверждается, что профессиональное развитие современного учителя тесно связано с его интеллектуальной компетентностью, которая обогащает его ментальный опыт. Приводится структура интеллектуальной компетентности. Утверждается, что в современном информационном обществе медиаинформационные технологии играют определяющую роль в воспитании интеллектуальной компетентности. Излагается авторский взгляд на использование медиаинформационных технологий от поиска данных и их структуризации до получения нового знания. Делается вывод, что медиаинформационные технологии получения новых знаний должны стать ведущим инструментом в профессиональном развитии учителя.

Ключевые слова: компетентность, интеллект, интеллектуальная компетентность, ментальный опыт, медиа, информация, медиаинформационные технологии.

Відомості про авторів

Іванов Сергій Аркадійович – Україна, м. Запоріжжя, кандидат технічних наук, доцент кафедри інформатики та інформаційних технологій в освіті, КЗ "Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти".

Контактна інформація: zoippoivanov@gmail.com.

Іванова Лариса Сергіївна – Україна, м. Запоріжжя, кандидат філософських наук, доцент кафедри педагогіки та психології освітньої діяльності, Запорізький національний університет.

Контактна інформація: Lariv19@rambler.ru.

Ivanov Sergey – Ukraine, Zaporozhye, PhD (Technical Sciences), assistant professor of computer science and information technologies in education Department at "Zaporizhzhya Regional Institute of pedagogical education".

Contact Information: zoippoivanov@gmail.com.

Larisa Ivanova S. – Ukraine, Zaporozhye, PhD (Philosophical science), assistant professor of psychology, pedagogy and educational activities Department, Zaporizhzhya National University.

Contact Information: Lariv19@rambler.ru.

Іванов Сергій Аркадьєвич – Україна, Запорожжє, кандидат технічних наук, доцент кафедри інформатики та інформаційних технологій в освіті, КЗ "Запорожский областной институт последипломного педагогического образования".

Контактная информация: zoippoivanov@gmail.com.

Іванова Лариса Сергеевна – Україна, Запорожжє, кандидат філософських наук, доцент кафедри педагогіки та психології освітньої діяльності, Запорожський національний університет

Контактная информация: Lariv19@rambler.ru.

УДК 811. 512. 161: 378. 147

І. Кіндрась, канд. пед. наук
Національна академія Служби безпеки України, Київ

ПСИХОЛОГІЧНІ, ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ ТА ЛІНГВІСТИЧНІ ОСНОВИ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ УСНОГО ТУРЕЦЬКОГО МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ

Стаття присвячена дослідженню психологічних, психолінгвістичних та лінгвістичних основ навчання майбутніх філологів усного турецького монологічного мовлення. Зокрема, проаналізовано психологічну схему породження усного монологічного висловлювання, розглянуто основні функції процесу говоріння та лінгвістичні особливості усного турецького монологічного мовлення. Зроблено спробу створити теоретичне підґрунтя для розроблення методики навчання майбутніх філологів усного турецького монологічного мовлення.

Ключові слова: турецька мова, монологічне мовлення, психологічні характеристики породження монологічного висловлювання, лінгвістичні особливості усного монологічного мовлення.

Постановка проблеми. Розвинуті культурні, наукові й економічні відносини між Україною та Туреччиною, галузеві контакти у сферах туризму, торгівлі, книговидавання, журналістики зумовлюють потребу суспільства у фахівцях, які володіють турецькою мовою (далі ТМ) не лише як засобом спілкування в повсякденному житті, а й як засобом професійної взаємодії співробітників, колег, партнерів. Це зумовило зацікавленість молоді в опануванні ТМ.

Мета навчання ТМ полягає у формуванні в студентів іншомовної комунікативної компетентності в усіх видах мовленнєвої діяльності, яка забезпечувала б їхні комунікативні потреби. Одним із найважливіших аспектів формування іншомовної комунікативної компетентності є формування усномовленнєвої компетентності та оволодіння її важливою складовою – монологічним мовленням (далі ММ). У контексті порушеної теми актуальним є розроблення методики навчання майбутніх філологів усного турецького монологічного мовлення (далі УТММ). Розробляючи методику навчання УТММ, вважаємо за необхідне розглянути психологічні, психолінгвістичні та лінгвістичні основи навчання цього виду мовленнєвої діяльності, оскільки, за твердженням В. Скаліна, ефективне навчання ММ може забезпечити лише спеціальна методика, у якій враховуються психологічні та психолінгвістичні аспекти продукування ММ [17, с. 3].

Мета статті – визначити психологічні та психолінгвістичні основи організації навчання майбутніх філологів УТММ.

Для досягнення поставленої мети окреслено **завдання дослідження**, саме: розглянути основні функції процесу говоріння та лінгвістичні особливості УТММ.

Стан дослідження. За останні роки як в теорії, так і на практиці вчені досягли певних результатів у вирішенні проблем навчання ММ на початковому рівні у вищій школі (О. Асадчих, М. Балабайко, Г. Беспалова, П. Болдирева) та молодших школярів (О. Гузь). Окрім того, обґрунтовано доцільність навчання професійно спрямованого та підготовленого ММ (О. Васильєва, Н. Драб, І. Самойлюкевич, Н. Соловйова). Визначився ряд напрямів формування іншомовної усномовленнєвої компетентності: науково представлено використання рольової та ділової ігор як засобів інтенсифікації навчання усного іншомовного спілкування (Г. Бородіна, Т. Доніч, О. Квасова, Г. Китайгородська, І. Кутай (І. Kutay)); розглянуто доцільність навчання ММ з використанням автентичних художніх фільмів (В. Пашук, О. Тимошенко); визначено основи навчання ММ із застосуванням відеофонограм (О. Чужик); розроблено типологію відеофонограм та визначено технологію поетапного навчання іншомовного спілкування з використанням відеофонограм (Н. Бичкова, Н. Бориско).

Хоча певним аспектам навчання ММ майбутніх філологів присвячено дослідження багатьох учених, переважна більшість сучасних наукових робіт охоплює

навчання цього виду мовленнєвої діяльності на матеріалі романських і германських мов. Питання навчання УТММ потребує ґрунтовнішого наукового дослідження.

Виклад основних положень. У психологічній літературі зазначено, що психологічними характеристиками породження ММ є *організованість, цілеспрямованість, розгорнутість, довільність*, які реалізуються в таких якісних характеристиках монологічного висловлювання (далі МВ): тематичність, інформативність, інтенціональність, ситуативність [1; 2; 4; 5; 6; 10; 15].

Організованість забезпечує вміння правильно планувати МВ; визначати його комунікативну мету; підпорядковувати окремі частини МВ загальній меті [2, с. 14].

Цілеспрямованість базується на вмінні реалізовувати комунікативний намір (далі КН) відповідно до умов спілкування та комунікативних завдань. Цілеспрямованість забезпечує такі вміння: визначати КН відповідно до ситуації спілкування; визначати структуру та шляхи реалізації КН; здійснювати висловлювання відповідно до КН; модифікувати висловлювання відповідно до ситуації спілкування [2, с. 14].

Розгорнутість реалізується вміннями дотримуватися логіко-часової послідовності викладу подій; деталізації думки; висловлення свого ставлення до подій, про які йдеться мова [2, с. 16].

Довільність реалізується у вміннях оформляти комунікативні плани адекватними мовленнєвими засобами і їх реалізувати за допомогою відповідних мовленнєвих засобів [1, с. 31].

Тематичність – це співвіднесеність висловлювання з будь-якою темою, яка, у свою чергу, розпадається на ряд підтем або мікротем [1, с. 31].

Послідовність і логічність реалізуються в розвитку ідеї основної фрази шляхом уточнення думки, доповнення до неї, пояснення, обґрунтування тощо. *Логічність* – це послідовне розташування елементів висловлювання, підпорядкованих меті [19, с. 14].

ММ щільно пов'язане із інтелектуальною діяльністю студента, адже воно не спирається на вже сформовані навички. Саме тому важливими є процеси породження і сприймання висловлювання, які здійснюються у навчанні. Ці процеси детально досліджено вченими-психолінгвістами, психофізіологами, психологами, серед яких: Л. Виготський [4], М. Жинкін [5], І. Зимня [7; 8], О. Леонтьєв [10; 11] та інші.

Ознайомившись із науковими роботами у галузі психології, було виявлено, що існує декілька моделей породження УМВ, які складаються із трьох рівнів, фаз, які переходять одна в одну [4; 5; 7; 8; 10; 11]. Повна схема породження усного монологічного висловлювання (далі УМВ) вперше була розроблена Л. Виготським, який підкреслює, що процес породження УМВ – це не просто оформлення готової думки в слово і не тільки вираз думки в слові, а це послідовне вчинення її самої за допомогою слова. Процес породження УМВ, за

Л. Виготським, здійснюється від мотиву, що породжує будь-яку думку, до оформлення самої думки та втілення її у внутрішньому слові, потім – у значеннях слів [4, с. 206]. Розвиваючи цю основоположну для всіх мовних досліджень схему, різні автори розробляють ті чи інші ланки ланцюга породження УМВ, запропонованого Л. Виготським [4, с. 206]. Так, у роботах О. Леонтьєва, на основі проведеного ним теоретичного аналізу та узагальнення існуючих психолінгвістичних схем породження УМВ, було визначено структуру будь-якої моделі породження мовлення. Ця структура, за О. Леонтьєвим, складається з таких етапів: мотивації висловлювання; задуму, плану; здійснення задуму (реалізації плану) й етапу зіставлення реалізації задуму із самим задумом [10; с. 6].

Відповідно до функціонально-психологічної схеми, запропонованої І. Зимньою, модель породження УМВ складається з трьох рівнів: *мотиваційного, формувального та реалізаційного* [8, с. 69]. Розглянемо детальніше сутність цих рівнів породження УМВ.

Перший рівень процесу породження УМВ – мотиваційний – це взаємодія потреби у спілкуванні, мотивів та комунікативного наміру (КН). При цьому мотив – це те, що пояснює характер певної мовленнєвої дії, тоді як КН виражає, яку комунікативну мету переслідує мовець, плануючи МВ. КН визначає роль мовця як учасника спілкування і позначає конкретну мету його висловлювання. Саме тому КН стає об'єктом навчання в процесі формування вмінь говоріння [8, с. 71].

Як зазначав Н. Жинкін, КН є необхідною умовою здійснення будь-якого комунікативного акту. КН є тим планом змісту, або "означуванним", що реалізується в різних мовних вчинках [5, с. 87].

Розглядаючи мотиваційний рівень процесу формування і формулювання думки за допомогою мови, необхідно відзначити тісний зв'язок і взаємозумовленість мотиву як потреби і КН. При цьому він є імпульсом або "запусковим механізмом" всього процесу говоріння. На цьому рівні породження УМВ мовець знає тільки про що, а не як говорити. Він знає загальний предмет або тему висловлювання і форму взаємодії зі слухачем. Те, що сказати, усвідомлюється мовцем у самому процесі говоріння [8, с. 71].

Другий рівень процесу породження УМВ – формувальний – відповідає за формування думки – предмета говоріння. Цей рівень відповідає за логічну послідовність і синтаксичну правильність мовного висловлювання, що особливо слід врахувати при навчанні ММ. Цей рівень неоднорідний і може бути представлений двома взаємопов'язаними фазами – змістоутворюючої та формувальної. Це одночасний процес формування і формулювання думки за допомогою мови в умовах усного висловлювання [8, с. 73].

Змістоутворююча фаза продукування УМВ формує і розгортає загальний задум мовця, формуючи змістовне висловлювання. Змістоутворююча фаза пов'язана з формуванням змісту висловлення. На цій фазі процесу породження УМВ діє критерій усвідомлення. На змістоутворюючій фазі формувального рівня проявляється весь лінгвістичний досвід мовця, відчуття мови і знання умов і правил вживання її одиниць. Важливо відзначити, що ця фаза породження УМВ актуалізує семантичний комплекс або семантичне поле. Семантичний комплекс – це зв'язаність слів [8, с. 74].

Вибір потрібних елементів цього комплексу здійснюється в плані лексичного оформлення висловлювання на рівні формування у фазі *формулювання* [8, с. 74]. У процесі оволодіння іноземною мовою (далі ІМ) прос-

торово-понятійна схема, яка сформована засобами рідної мови, видозмінюється, поняття уточнюються, розширюється або навіть може диференціюватися. Якщо ж врахувати, що всі слова в лексичному запасі людини взаємопов'язані, то зв'язок між словом рідної та іноземної мов залучає іншомовне слово в уже усталений семантичний комплекс [8, с. 75].

Можна вважати, що весь рівень і особливо фаза змістоутворення можуть бути співвіднесені з процесом програмування мовного висловлювання. Початковим моментом програмування є задум. При цьому задум визначає мету, закладену в мотиві певної мовної дії. А "програма" розкриває "задум". Вона об'єднує в собі відповідь на питання, що сказати, в якій послідовності і як сказати [8, с. 77].

Не менш важливим для всього процесу породження УМВ є **третій рівень – реалізаційний**. Це рівень, який відповідає за досягнення мети, поставленої на мотиваційно-спонукальному рівні. На цьому рівні здійснюється оформлення задуму шляхом відбору мовних засобів – граматичних структур, лексики, які реалізують задум спочатку у внутрішньому мовленні, де створюється потенціальна мовленнєва схема висловлювання. Навіть при безпосередньому повідомленні своїх думок у момент їх виникнення і вираження їх у зовнішньому мовленні все ж передусім поява мовленнєво-моторних імпульсів, які, хоча й на долю секунди, випереджають вимову слів. Далі має місце включення голосового апарату, і сформоване висловлювання шляхом артикуляції та інтонування втілюється у зовнішньому (озвученому) мовленні. Процес породження УМВ супроводжується слуховим контролем, завдяки чому постійно здійснюється зворотний зв'язок, що узгоджує висловлювання із задумом [8, с. 79].

У цій схемі породження УМВ всі компоненти і рівні взаємозумовлені і взаємопов'язані. Наприклад, мотив і КН, реалізуючись в задумі, утворюють одну міжрівневу єдність; артикуляційна програма і артикуляція – другу. Змістоутворююча і формувальна фази являють собою внутрішньорівневу єдність. У той же час вся схема – це взаємодія всіх компонентів, що приводяться в дію зовнішнім впливом, безпосереднім або опосередкованим через внутрішній світ [8, с. 80].

Розглянемо як можуть бути використані знання про процесу породження УМВ у навчанні УТММ.

Ми поділяємо думку О. Ковтун про те, що схематичне уявлення цього процесу допомагає викладачеві зрозуміти, на якому етапі процес формування і формулювання думки студента порушується та проконтролювати МВ студентів, виявити помилки, на які слід звернути увагу [9; с. 109].

Функціонально-психологічна схема породження УМВ визначає провідну роль потреби – предмета, тобто мотиву та КН в цьому процесі [8, с. 82]. Якщо в процесі навчання УТММ студент не відчуває потреби у висловлюванні ТМ, то це не сприяє готовності до МВ, що, в свою чергу, ускладнює актуалізацію іншомовних засобів. Якщо студент не має чіткого КН, то він не може здійснити адекватне ситуації смислове членування фрази, тобто, він не може продукувати МВ. Отже, описана вище схема породження УМВ допомагає викладачеві усвідомити, в якій ланці цього процесу формуються ті чи інші одиниці МВ. КН формує синтагми "тема – рема", задум визначає "початкові" логіко-граматичні структури, лексичні функції вирішуються просторово-понятійною схемою, а артикуляційна програма задає склад і синтагму [8, с. 80].

У процесі розроблення будь-якої методики навчання ІМ важливими є лінгвістичні особливості того виду мовленнєвої діяльності, навчання якого є метою цієї методики. Так, як метою нашого дослідження є розроблення методики навчання УТММ, вважаємо доцільним розглянути лінгвістичні особливості ММ.

У науковій літературі можна зустріти велику кількість визначень ММ. Так, на думку Ю. Пассова, не слід розрізняти монологічне та діалогічне мовлення, а потрібно виокремлювати висловлювання різних рівнів – на рівні слова, словосполучення, фрази, надфразової єдності та тексту. З іншого боку, існує спілкування, тобто взаємодія з іншими людьми [14, с. 23].

За визначенням В. Скалкіна, монолог – це достатньо розгорнуте висловлювання однієї особи, яке складається із серії фраз (речень), між якими є логічний зв'язок [17, с. 6].

Услід за О. Бігич під ММ розуміємо усномовленнєву форму спілкування, що передбачає зв'язне і неперервне висловлювання однієї особи, яке звернене до одного або декількох слухачів, співрозмовників (іноді до самого себе) [3, с. 340].

Погляди науковців з приводу класифікації МВ також неоднозначні. Так, за класифікацією В. Скалкіна усне МВ поділяється на: повідомлення, опис, розповідь, роздум та переконання [17, с. 21].

У сучасній методичній літературі зазначається, що залежно від комунікативної функції та характеру логіко-синтаксичних зв'язків між реченнями виділяють монолог-опис (далі МО), монолог-розповідь (далі МРП) і монолог-роздум (далі МРД) [3, с. 168].

МО – це найпростіший за своїми комунікативними функціями та характером логіко-синтаксичних зв'язків між реченнями констатуючий тип МВ, у якому стверджується існування або відсутність будь-яких ознак в об'єкті [3, с. 169].

МО складається з зачину, основної частини опису та кінцівки. Зачин являє собою об'єкт аналізу, основна частина опису надає характеристику об'єкту, кінцівка підводить слухача до обґрунтування об'єкта [13, с. 169].

Синтаксичною особливістю МО ТМ є переважне використання простих і складносурядних речень з переліково-приєднувальним і послідовно-приєднувальним зв'язком, граматичних структур із зворотом таких видо-часових форм як: теперішньо-майбутній час (*Geniş zaman*), теперішній час на – *yor* (*Şimdiki zaman*), минулий категоричний час (*Görülen geçmiş zaman*). Реальність явищ в описі передається дійсним способом. Наприклад: *Bu evi yaran usta Bursaya gitti (Görülen geçmiş zaman) [20, с. 425]. Yengeyle de nikahlarının yapıldığını bildiriyor (Şimdiki zaman) [20, с. 616]. Her sabah kahve içer (Geniş zaman) [20, с. 637].*

За визначенням В. Скалкіна, МРП – це послідовний виклад подій, опис ситуацій, пригод [17, с. 21]. У МРП кожна подія пов'язана з іншою, кожна наступна подія відбувається після попередньої, створюючи ряди подій [18, с. 21].

За Г. Матковською МРП – це композиційно-мовленнєва форма, метою якої є передача послідовності ряду подій або переходу предмету з одного стану в інший. Універсальною ознакою розповіді є динамічність, оскільки у висловлюванні використовуються дієслова, що передають послідовність подій і їхній розвиток [12, с. 179].

О. Бігич зазначає, що МРП – *динамічний тип* це тип МВ, у якому розповідається про розвиток подій, пригод, дій чи станів [3, с. 350]. Розповідь складається із зачину, основної частини та висновків. Зачин – це об'єкт, який має часову протяжність. В основній частині фіксу-

ються певні стадії формування об'єкта в хронологічній послідовності, а у висновках – результат процесу розвитку та визначення його значення [1, с. 36].

Головним засобом вираження часової послідовності подій у МРП ТМ є такі видо-часові форми дієслова як минулий категоричний час (*Görülen geçmiş zaman*), давноминулий час турецької мови (*Duyulan geçmiş zamanın hikayesi*); сполучники, сполучникові прислівники та адвербіалії *o zaman*, *форма на – dan / den beri – 'з...'*, *bir gün 'одного дня', o gün 'того дня', sonra 'після', sabahleyin 'вранці', akşamleyin 'ввечері', dün 'вчора', birinci 'перший'* [20, с. 532]. Наприклад: *On beş günden beri köyden köye dolaşıyoruz 'протягом 15-ти днів я ходив з села в село'* [20, с. 44]. *O akşam işimden erken çıkabilmişim 'того вечора я міг вийти раніше з роботи'* [20, с. 166]. *O gün ilk sıcaklı 'того дня було вперше спекотно'* [20, с. 189]. *Bir gün bunu anladım 'одного разу я це зрозумів'* [20, с. 581].

Для МРП ТМ характерні прості і складнопідрядні речення з підрядними часу та використанням таких граматичних конструкцій як: афікс -ki; дієприслівникова форма на -ır; дієприслівникова форма на -arak; післяіменник için; конструкція -mak üzere [16, с. 123]. У розповіді про минулі події (дії, випадки) в основному вживаються часові форми *Dolaylı geçmiş zaman* і рідше *Görülen geçmiş zaman* 'минулий категоричний час' [20, с. 216]. Про те, що відбувається звичайно в тих чи інших ситуаціях вживаються часові форми *Geniş zaman* 'теперішньо-майбутній час' і *Şimdiki zaman* 'теперішній час на -yor' [20, с. 637]. У розповіді про майбутні події використовується *Gelecek zaman* 'майбутній-категоричний' [20, с. 637].

За Г. Матковською МРД – це композиційно-мовленнєва форма, що відповідає формі абстрактного мислення, яка в свою чергу виконує особливе комунікативне завдання – надати мовленню аргументований характер, тобто дійти логічним шляхом до нового судження або аргументувати сказане раніше. В структурі роздуму виділяють три головні складові: тезу, доказ (аргументацію) і висновок у формі узагальнення [12, с. 179].

О. Бігич зазначає, що МРД спирається на умовиводи як процес мислення, в ході якого на основі вихідної тези / судження робиться певний висновок. У ході роздуму завжди вирішується певна проблема і ця проблема є предметом роздуму [3, с. 351]. МРД має позачасовий, глобальний та узагальнюючий характер і відображає точку зору мовця. У вузькому значенні МРД – це композиційно-мовленнєва форма, що послідовно виражає причинно-наслідкові відношення між судженнями. Ця форма демонструє хід думки мовця й шлях вирішення проблеми [12, с. 179]. Для роздуму характерний причинно-наслідковий зв'язок між реченнями [3, с. 351]. У МРД ТМ переважно вживаються складнопідрядні речення з підрядними означальними конструкціями на -dık / -acak та підрядними причини і наслідку *dan dolayı*. Наприклад: *Sen yağmurun yağacağını nereden biliyorsun?* [16, с. 78]. *Ailem çok fakir olduğundan dolayı yüksek eğitimi almadım ve hemen çalışmaya başladım* [16, с. 53]. Для роздуму ТМ характерне використання умовного способу або умовної модальності (-sa / -se), яка використовується для передачі дії, яка відбувається / відбулася / відбудеться / має відбутися за певної умови. Наприклад: *Üniversiteyi bitirseymiş doktor olacaktı. Hava soğuksa dışarı çıkmayın. Araba gezdirseydim sizi sürmeyi bilirdim* [16, с. 93].

Висновки. Розглянувши психологічні, психолінгвістичні та лінгвістичні основи навчання майбутніх філоло-

гів УТММ, підсумуємо, що УТММ характеризується певними психологічними і мовними особливостями, які викладач має враховувати під час навчання цього виду мовленнєвої діяльності. Проаналізована нами психологічна схема породження УМВ, запропонована І. Зимньою, дозволяє не лише наочно представити процес говоріння, але й визначити шляхи його навчання, оскільки уявлення всього процесу формування і формулювання думки сприяє чіткішому розмежуванню трьох компонентів висловлювання самої думки (предмета говоріння), засобів (мови) і способу (мовлення). Цілком очевидно, що якщо іншомовні засоби (лексичні, граматичні) правильно семантизувати, то це може сприяти формуванню думки ТМ.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми. Подальший науковий пошук може бути спрямований на розроблення підсистеми вправ для навчання майбутніх філологів УТММ з урахуванням характеристик у цій публікації психологічних УМВ і мовних особливостей усного турецького монологічного мовлення.

Список використаних джерел

1. Асадчих О. В. Методика навчання студентів мовних спеціальностей усного японського монологічного мовлення на початковому етапі : дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / Асадчих Оксана Василівна ; Київський національний ун-т ім. Тараса Шевченка. – К., 2007. – 253 с.
2. Балабайко М. С. Обучение структуре монологического высказывания на 1 курсе филологического факультета (на материале английского языка): Автореф. Дис... канд. пед. наук: 13.00.02. / Воронежский гос. Пед. ин-т. – Воронеж, 1973. – 20 с.
3. Бігич О. Б. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підруч. для студентів класич., пед. і лінгвіст. ун-тів / О. Б. Бігич, Г. Е. Борецька, Н. Ф. Бориско, С. В. Гапонова, Н. В. Майер. – Київ : Ленвіт, 2013. – 590 с.
4. Выготский Л. С. Мышление и речь – 5 изд., испр., – М.: Лабиринт, 1999. – 351 с.
5. Жинкин Н. И. Психологические особенности спонтанной речи // Иностр. языки в школе. – 1965. – № 4. – С. 2–11.
6. Запорожченко Г. П. Навчання усного монологічного мовлення на 1 курсі мовного ВУЗУ // Методика преподавания иностранных языков: Республиканский научно-методический сборник. 9-й выпуск / Г. П. Запорожченко. – К.: Радянська школа, 1980. – 122 с.
7. Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. – М.: Просвещение, 1985. – 160 с.
8. Зимняя, И. А. Функциональная психологическая схема формирования и формулирования мысли посредством языка / И. А. Зимняя // Исслед. речевого мышления в психолингвистике / отв. ред. Е. Ф. Тарасов. – М.: Наука, 1985. – 220 с.
9. Ковтун О. В. Мовленнєва діяльність як категорія лінгводидактики / О. В. Ковтун // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського (зб. наук. праць). – Вип. 1-2. – Одеса : ПДПУ ім. К. Д. Ушинського, 2009. – С. 103–112.
10. Леонтьев А. А. Внутренняя речь и вопросы грамматического порождения высказывания // Вопросы порождения речи и обучения языку: [Сборник статей] / Под ред. А. А. Леонтьева. – М.: МГУ, 1967. – С. 6–16.
11. Леонтьев А. А. Внеязыковая обусловленность речевого акта и некоторые вопросы обучения иностранному языку // Иностр. языки в школе. – 1968. – № 2. – С. 29–42.
12. Матковська Г. О. Лінгвостилістичні особливості композиційно-мовленнєвих форм художнього тексту / Г. О. Матковська // Наукові записки [Національного університету "Острозька академія"]. Сер.: Філологічна. – 2013. – Вип. 39. – С. 178–181.
13. Николаева С. Ю. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підруч. – 2-ге вид. випр. і перероб. / [кол. авторів під керівн. С. Ю. Николаевой]. – К.: Ленвіт, 2002. – 328 с.
14. Пассов Е. И. Теоретические основы обучения иноязычному говорению. Воронеж: Изд-во Воронежского гос. ун-та, 1983. – 199 с.
15. Пашук В. С. Навчання студентів мовних спеціальностей усного англійського монологічного мовлення з використанням автентичних художніх фільмів: Автореф. Дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / КНЛУ. – К., 2002. – 21 с.
16. Прушковська І. В. Комунікативна граматики турецької мови (для студентів-тюркологів першого року навчання) / І. В. Прушковська, Т. В. Нікітюк; КНУ імені Тараса Шевченка, Інститут філології – К.: Assistant-promoreklama, 2012. – 409 с.
17. Скалкин В. Л. Основы обучения устной иноязычной речи. – М.: Русс. язык, 1981. – 248 с.
18. Скалкин В. Л. Системность и типология упражнений для обучения говорению // Иностр. языки в школе. – 1979. – №2. – С. 19–25.
19. Собесская В. В. Совершенствование устной монологической речи студентов 4 курса на функционально-содержательной основе (немецкий язык как вторая специальность): Дис... канд. пед. наук: 13.00.02. – Л., 1987. – 254 с.
20. Banguoğlu T. Türkçenin Grameri. – Ankara, Türk Dil Kurumu. – 2007. – 700 s.

References

1. Asadchyx O. V. Metodyka navchannya studentiv movnykh specialnostej usnogo yaponskogo monologichnogo movlennya na pochatkovomu etapi : dys... kand. ped. nauk: 13.00.02 / Asadchyx Oksana Vasyilivna ; Kyivskiy natsionalnyj un-t im. Tarasa Shevchenka. – K., 2007. – 253 s.
2. Balabajko M. S. Obuchenye strukture monologicheskogo vyskazyvaniya na 1 kurse fylogicheskogo fakulteta (na materiyale anglyjskogo yazyka): Avtoref. Dys... kand. ped. nauk: 13.00.02. / Voronezhskiy gos. Ped. un-t. – Voronezh, 1973. – 20 s.
3. Bigych O. B. Metodyka navchannya inozemnykh mov i kultur: teoriya i praktyka : pidruch. dlya studentiv klasychn., ped. i lingvist. un-tyv / O.B. Bigych, G.E. Boreczka, N.F. Borysko, S. V. Gaponova, N.V. Majyer. – Kyiv : Lenvit, 2013. – 590 s.
4. Vygotskij L. S. Myshlenye y rech – 5 yzd., yspr., – M.: Labyrint, 1999. – 351 s.
5. Zhynkyn N. Y. Psykologicheskyye osobennosti spontannoy rechyy // Ynostr. yazyky v shkole. – 1965. – # 4. – S. 2–11.
6. Zaporozhchenko G. P. Navchannya usnogo monologichnogo movlennya na 1 kursy movnogo VUZU // Metodyka prepodavannya ynostrannykh yazykov: Respublykanskyy nauchno-metodycheskyy sbornik. 9-j vypusk / G. P. Zaporozhchenko. – K.: Radyanska shkola, 1980. – 122 s.
7. Zymnyaya Y. A. Psykologicheskyye aspekty obucheniyya govoreniyyu na ynostrannom yazyke. – M.: Prosveshchenye, 1985. – 160 s.
8. Zymnyaya Y. A. Funktsionalnaya psykologicheskaya sxema formirovaniya y formulyrovaniya mysly posredstvom yazyka / Y.A. Zymnyaya // Yssled. rechevogo myshleniya v psykholingvystike / otv. red. E. F. Tarasov. – M.: Nauka, 1985. – 220 s.
9. Kovtun O. V. Movlennyye diyalnist yak kategoriya lingvodydaktyky / O. V. Kovtun // Naukoviy visnyk Pivdenoukrayinskogo derzhavnogo pedagogichnogo universytetu im. K. D. Ushynskogo (zb. nauk. pracz). – Vyp. 1-2. – Odesa : PDPU im. K. D. Ushynskogo, 2009. – S. 103–112.
10. Leontev A. A. Vnutrennyaya rech y voprosy grammaticheskogo porozhdeniya vyskazyvaniya // Voprosy porozhdeniya rechyy y obucheniya yazyku: [Sbornik statej] / Pod red. A. A. Leonteva. – M.: MGU, 1967. – S. 6–16.
11. Leontev A. A. Vneyazykovaya obuslovlennost rechevogo akta y nekotorye voprosy obucheniya ynostrannomu yazyku // Ynostr. yazyky v shkole. – 1968. – # 2. – S. 29–42.
12. Matkovska G. O. Lingvostylistichni osoblyvosti kompozycijnomovlennyyevykh form xudozhnogo tekstu / G. O. Matkovska // Naukovy zapysky [Natsionalnogo universytetu "Ostrozka akademiya"]. Ser.: Filologichna. – 2013. – Vyp. 39. – S. 178–181.
13. Nikolayeva S. Yu. Metodyka vykladannya inozemnykh mov u serednix navchalnykh zakladax: pidruch. – 2-ge vyd. vypr. i pererob. / [kol. avtoriv pid kerivn. S. Yu. Nikolayevoy]. – K.: Lenvit, 2002. – 328 s.
14. Passov E. Y. Teoreticheskiye osnovy obucheniya ynoyazychnomu govoreniyyu. Voronezh: Yzd-vo Voronezhskogo gos. un-ta, 1983. – 199 s.
15. Pashuk V. S. Navchannya studentiv movnykh specialnostej usnogo anglijskogo monologichnogo movlennya z vykorystanniam avtentychnykh xudozhnix filmiv: Avtoref. Dys... kand. ped. nauk: 13.00.02 / KNLU. – K., 2002. – 21 s.
16. Prushkovska I. V. Komunikativna gramatyka tureczkoyi movy (dlya studentiv-tyurkologiv pershogo roku navchannya) / I. V. Prushkovska, T. V. Nikityuk; KNU imeni Tarasa Shevchenka, Instytut filologiyi – K.: Assistant-promoreklama, 2012. – 409 s.
17. Skalkyn V. L. Osnovy obucheniya ustnoj ynoyazychnoj rechyy. – M.: Russ. yazyk, 1981. – 248 s.
18. Skalkyn V. L. Systemnost y typologyya upravleniy dlya obucheniya govoreniyyu // Ynostr. yazyky v shkole. – 1979. – #2. – S. 19–25.
19. Sobesskaya V. V. Sovershenstvovaniye ustnoj monologicheskoy rechyy studentov 4 kursa na funktsionalno-soderzhatelnoj osnove (nemeczkyy yazyk kak vtoraya specyalnost): Dys... kand. ped. nauk: 13.00.02. – L., 1987. – 254 s.
20. Banguoğlu T. Türkçenin Grameri. – Ankara, Türk Dil Kurumu. – 2007. – 700 s.

Надійшла до редколегії 22.09.16

I. Kindras PhD, Senior Lecturer
National Academy of Security Service of Ukraine, Kyiv, Ukraine

PSYCHOLOGICAL, PSYCHOLINGUISTIC AND LINGUISTIC GROUNDS OF TEACHING FUTURE PHILOLOGISTS OF ORAL TURKISH MONOLOGICAL STATEMENTS

The article investigates the psychological, linguistic and psycholinguistic grounds of teaching future philologists of oral Turkish monological statements. In particular, the basic features of the speaking process and linguistic features of Turkish oral monological statements are analyzed in the article. An attempt to create a theoretical basis for the development of teaching methods of Turkish oral monological statements for future philologists.

Analysis of the literature on psychology showed that psychological characteristics of the production of oral monological statements are orderliness, purposefulness, minuteness, arbitrariness implemented in such qualitative characteristics of monologue statements as arbitrariness, arbitrariness, intentionality and situationality. According to the functional and psychological scheme of production oral monological statements it consists of three levels such as motivational, forming and implementational.

We consider the linguistic features of Turkish oral monological statements: description, narration and thought. The monologue description of Turkish is characterized by: 1) simple compound (coordinated) sentences; 2) forms of verbs such as geniş zaman, şimdiki zaman, görülen geçmiş zaman; 3) valid method in the transmission of the reality of phenomena. The monologue narration characterized by the following linguistic features: 1) simple and complex sentences with subordinate of time; 2) grammatical structures: affix -ki; adverbial-participial form on -ır; adverbial-participial form on -arak; postposition için; construction -mak üzere; 3) aspectual-temporal forms of verbs: görülen geçmiş zaman, gelecek zaman, duyulan geçmiş zamanın hikayesi; 4) conjunctions and conjunction adverbs such as: o zaman, a construction – dan / den beri, bir gün, o gün, sabahleyin, akşamleyin, dün, birinci. The monologue thought of Turkish is characterized by: 1) complex sentences with subordinate of causes and consequences -dan dolayı; 2) subordinate structures -dik / -acak; 3) subjunctive -sa / -se.

Keywords: Turkish, monological statements, psychological characteristics of production monological statements, linguistic features of oral monological statements.

И. Киндрась канд. пед. наук, ст. препода.
Национальной академии Службы безопасности Украины, Киев, Украина

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ, ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ ФИЛОЛОГОВ УСТНОЙ ТУРЕЦКОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ

Статья посвящена исследованию психологических, психолингвистических и лингвистических основ обучения будущих филологов устной турецкой монологической речи. В частности, проанализировано психологическую схему порождения устной монологической речи, рассмотрены основные функции процесса говорения и лингвистические особенности устной турецкой монологической речи. Сделано попытку создать теоретическую почву для разработки методики обучения будущих филологов устной турецкой монологической речи.

Ключевые слова: турецкий язык, монологическая речь, психологические характеристики порождения монологического высказывания, лингвистические особенности устной монологической речи.

Відомості про автора

Киндрась Ірина Володимирівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри східних мов навчально-наукового центру мовної підготовки Національної академії Служби безпеки України

Контактна інформація: pogrebnyak-irina@mail.ru

Киндрась Ирина Владимировна – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры восточных языков учебно-научного центра языковой подготовки Национальной академии Службы безопасности Украины, Украина, Киев

Контактная информация: pogrebnyak-irina@mail.ru

Kindras Iryna – Candidate of Pedagogical Sciences, senior lecturer in the department of Oriental languages of teaching and scientific language training center of the National Academy of Security Service of Ukraine, Kyiv, Ukraine

Contact information: pogrebnyak-irina@mail.ru

УДК 364(477)(075.8)

А. Конончук, канд. пед. наук, доц., докторант
Чернігівський національний педагогічний університет імені Т. Г. Шевченка, Чернігів

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО ПРОВЕДЕННЯ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

У статті обґрунтовуються теоретичні засади професійної підготовки соціальних працівників до наукових досліджень у контексті здійснення базових професійних функцій як необхідної умови підвищення рівня їх професійної компетентності. Аналізується сутність дослідницької та прогностичної функції соціального працівника у професійній діяльності. Визначаються особливості наукових досліджень у сфері соціальної роботи. Розкриваються взаємозв'язки особливостей соціальних досліджень із загальними підходами до наукових досліджень, зокрема, змістовно охарактеризовано їх задачі, функції, етапи.

Ключові слова: професійна підготовка, соціальний працівник, соціальна проблема, діагностична функція, прогностична функція, наукове дослідження, соціальне дослідження, теоретико-методологічні засади наукових досліджень у сфері соціальної роботи, особливості наукових досліджень у сфері соціальної роботи.

Постановка проблеми. В умовах інтенсивного розвитку суспільства, змін пріоритетів у соціумі, характері та формах соціальних відносин, зростає роль та значимість професійної підготовки фахівців соціальної роботи. Сьогоднішні очікування від рівня підготовки майбутніх соціальних працівників становлять не лише систему знань з певних галузей, але й вміння планувати, організовувати та здійснювати науковий пошук для ефективного вирішення соціальних проблем теоретичного і практичного характеру, здатність мислити творчо, доцільно використовувати нову наукову інформацію, що у значній мірі визначатиме їх майстерність у професійній діяльності. Це потребує

впровадження у професійну підготовку студентів не лише елементів наукових досліджень, пов'язаних з досвідом апробації окремих емпіричних методів у сфері актуальних соціальних проблем, але й теоретично обґрунтованих методологічних засад дослідження сучасної теорії і практики соціальної роботи. Досконале і усвідомлене володіння системою методів наукового пізнання, вміння знаходити причинно-наслідкові зв'язки, встановлювати тенденції, закономірності і взаємозалежності стає можливим за умови всебічного вивчення та аналізу соціальних проблем (явищ, ситуацій, обставин тощо), інноваційного розв'язання неординарних професійних завдань.

© Конончук А., 2016

Мета дослідження. Розкрити теоретико-методологічні засади підготовки соціальних працівників до проведення наукових досліджень.

Завдання дослідження. Проаналізувати теоретико-методологічні засади підготовки соціальних працівників до проведення наукових досліджень.

Стан дослідження. Різним аспектам професійної підготовки соціальних працівників присвятили свої праці зарубіжні вчені, зокрема: Г. Вільфінг (Австрія), М. Баркер, М. Доуел, С. Шардлоу (Велика Британія), Ф. Зайбель, Д. Герінг, К.-Х. Вільгельддорф (Німеччина), Ю. Змагальський, Є. Маринович-Гетка, О. Камінський, А. Пілкова, С. Ціранська (Польща), В. Бочарова, Ю. Василькова, Ю. Галагузова, З. Гилязова, І. Зимня, Ю. Льюпіна (Росія), Ч. Казетта, А. Мінакар, Дж. Раймонд, А. Кадушкін (США), І. Валліман (Швейцарія) та інші. Актуальні проблеми підготовки майбутніх соціальних працівників у вищих навчальних закладах України представлено у наукових працях українських учених: С. Архипової, О. Безпалько, І. Богданової, Р. Вайноли, П. Гусака, О. Дубасенюк, І. Звереві, А. Капської, Л. Міщик, В. Поліщук, А. Рижанової, С. Харченка, Н. Чернухи та ін.; теоретичні аспекти і специфіку практичної підготовки обґрунтовано у дослідженнях Л. Ваховського, Т. Веретенко, О. Карпенко, І. Ковчиної, Г. Лактіонової, Ж. Петрочко, В. Сидорова, І. Трубавіної, З. Фалинської, Р. Чубука та ін.; особливості підготовки до виконання певних професійних функцій висвітлені у роботах Г. Локаревої, Д. Пащенко, А. Первушиної, О. Пожидаєвої та ін., досвід професійної підготовки соціальних працівників у Європейських країнах вивчали В. Поліщук, Ю. Поліщук, Н. Горішна, О. Бартош-Пічкар, Г. Лещук, О. Пришляк та ін., але питання підготовки майбутніх соціальних працівників до здійснення наукових досліджень соціальних проблем у цих наукових доробках розкриті лише частково. Саме тому **метою** даної статті є визначення теоретико-методологічних засад професійної підготовки майбутніх соціальних працівників до наукових досліджень соціальних проблем.

Виклад основних положень. Необхідною умовою професійної підготовки соціальних працівників є підвищення рівня їх професійної компетентності, у складі якої науковці (О. Безпалько, Т. Веретенко та ін.), зокрема, виокремлюють володіння методикою соціологічного дослідження та методами статистики. Зміст даного складника, на їх думку, полягає в оперуванні основними методами та техніками соціологічних досліджень, методами статистики; розумінні суспільних пріоритетів, соціальних процесів та соціальних відносин; здатності до проектування соціологічних досліджень, аналізу та інтерпретації їх результатів, використання у практичній діяльності.

Тому майбутнім фахівцям соціальної сфери важливо засвоїти теоретико-методологічні знання щодо організації та проведення наукових досліджень, діагностичних, прогностичних та моделюючих процедур соціальних проблем для здійснення базових професійних функцій, у першу чергу, дослідницької і прогностичної, з метою надання ефективної професійної допомоги різним категоріям клієнтів (ефективного здійснення професійних функцій). Підґрунтям для такого висновку також є процесуальний підхід до характеристики професійної діяльності соціального працівника (І. Лавріненко, І. Мещанкіна, В. Сидоров), який дозволяє виокремити виконувані ним функції як частини процесу професійної взаємодії фахівця з клієнтом, адекватного парадигмі "визначення проблеми – розробка плану – реалізація намірів – оцінка результату" (за С. Шардлоу). У цій парадигмі діагностична і прогностична функції реалізу-

ються через першу, другу і четверту ланки, що доводить пріоритетність даних функцій у системі практичної соціальної роботи, а отже – і необхідність забезпечення відповідної складової професійної компетентності спеціалістів у процесі професійної підготовки.

Аналіз вітчизняних і зарубіжних публікацій, присвячених сутності діагностичної функції соціального працівника, свідчить про досить широкий спектр її змістового наповнення. Так, П. Павленок, О. Холостова та інші, стверджують, що у процесі реалізації діагностичної функції соціальний працівник "...вивчає особливості сім'ї, групи людей, особистості, ступінь і спрямованість на них мікросередовища і становить соціальний діагноз" [6, с.322; 11, с.264]. Х. Нортен і М. Сіпорін розглядають діагностичну функцію як "...диференційоване, індивідуалізоване та точне визначення проблем, людей і умов, а також їх взаємозв'язків, необхідне як нормальна основа для диференційованої допомоги" [3, с. 286]. За В.Сидоровим діагностична функція включає "...вивчення, аналіз і оцінку життєвих полів клієнтів (індивідів, сімей, груп, спільнот); особливостей і проблематику їх соціального функціонування (демографічні характеристики стадії життєвого циклу, стресові фактори, рольовий репертуар, ресурсне забезпечення, основні конфлікти тощо); ступінь вмотивованості клієнта на співпрацю із соціальним працівником, а також моніторинг процесу співпраці" [7, с. 146].

До особливостей характеристики діагностичної функції дослідники відносять: дана функція включає також і оцінку результатів, досягнутих у процесі соціальної роботи; у визначенні сутності проблеми конкретного клієнта та відповідного плану допомоги, необхідно враховувати як неповторність індивіда і його проблеми, так і технології його можливих потреб і проблем; експертна оцінка уточнюється у процесі взаємодії соціального працівника та клієнта; обсяг і характер інформації, якою має володіти соціальний працівник, щоб грамотно надати допомогу клієнту, можуть бути дуже різними, як і спосіб її здобуття, а також залежить від специфіки соціальної допомоги і теоретичної орієнтації її носія; сучасним соціальним працівникам слід враховувати, що їх клієнти самі здатні розпізнавати свою проблему, їм потрібно допомогти лише сформулювати її [2, с. 203].

Прогностична функція реалізує другу ланку парадигми "визначення проблеми – розробка плану – реалізація намірів – оцінка результату". Після експертної оцінки проблеми клієнта соціальний працівник може приступити до розробки плану вирішення цієї проблеми, що і є сутністю прогностичної функції, яку можна охарактеризувати як "... визначення мети та міри втручання соціального працівника; прогнозування; програмування, проектування процесів вирішення проблем клієнтів, надання їм необхідним соціальних послуг" [7, с. 148]. Здійснення прогностичної функції передбачає також визначення пріоритетів, оскільки проблеми клієнтів здебільшого є багатограними та вимагають від соціального працівника дій за декількома напрямками. І знову ж важливо, як підкреслює С. Шардлоу, щоб клієнти самі визначали свої пріоритети. Від соціального працівника вимагається тільки деяка допомога у складанні плану, виборі варіантів його виконання [12].

Прогностична функція у зарубіжній практиці соціальної роботи звичайно реалізується у формі контракту.

Тому поряд з навчальними дисциплінами, які допомагають майбутньому фахівцеві озброїтись конкретним інструментарієм вивчення та вирішення соціальних проблем, значне місце у підготовці кадрів соціальної сфери має займати розвиток теоретичного мислення студентів, що забезпечує системність і комплексність

бачення проблематики досліджень соціальної сфери та ефективне прогнозування їх вирішення. Вищезазначене проблемне поле дозволяє конкретизувати теоретико-методологічну підготовку через вміння і навички визначення об'єкту, предмету, мети, завдань та вибору адекватних методів дослідження соціальних процесів і явищ, з метою усунення певних недоліків у здійсненні соціальної роботи з різними категоріями клієнтів у межах своєї професійної компетентності.

У контексті вищезазначеного до теоретико-методологічних засад здійснення наукових досліджень у сфері соціальної роботи ми відносимо загальні відомості про: сутність і методи наукового пізнання об'єктивної реальності, об'єкт та предмет наукового пізнання; поняття про наукове дослідження (фундаментальне, прикладне) як основну форму здійснення наукової діяльності і розвитку науки; основні методи емпіричного та теоретичного наукового дослідження; комплексний підхід у науковому дослідженні; системність і послідовність діагностичної діяльності; структуру процесу наукового дослідження та загальну характеристику його основних етапів; єдність теорії і практики у науковому пізнанні; роль практики як основу пізнання та критерію істинності при оцінці наслідків і якості діяльності.

Проведення досліджень у сфері соціальної роботи обумовлюється потребою отримувати достовірні і об'єктивні знання про сутність соціальних процесів і явищ, які відбуваються у суспільстві, тим самим сприяючи пошуку нових шляхів вирішення актуальних соціальних проблем. Розглядаючи соціальне наукове дослідження як процес і результат наукової діяльності спрямованої на вивчення соціальних процесів та явищ на засадах сукупності узгоджених теоретико-методологічних та організаційно-технологічних процедур, слід також зазначити, що наукові дослідження, які здійснюються у сфері соціальної роботи, суттєво відрізняються між собою залежно від масштабів і складності досліджуваних соціальних проблем і явищ, термінів проведення та наявних ресурсів. Однак будь-яке із них має ґрунтуватися на точно встановлених фактах, які допускають їхню емпіричну перевірку, та спиратися на вже відомі філософські, соціологічні, педагогічні, психологічні, соціально-педагогічні теорії, і тим самим, вирішувати загальні задачі та виконувати загальні функції наукового дослідження. Р. Атаханов, В. Загвязинський, Ю. Сурмін, С. Гончаренко відзначають, що задачі дослідження мають включати в себе: розгляд і співставлення наявних у науковій літературі основних підходів і позицій науковців до розуміння проблеми, що досліджується; теоретичне обґрунтування гіпотези й задуму фундаментального або експериментального дослідження; вибір методів дослідження, адекватних меті та предмету; обґрунтування й опис сутності організаційно-технологічних процедур експериментального дослідження; кількісний аналіз отриманих емпіричних даних із застосуванням методів математичної статистики; обговорення, змістовна інтерпретація отриманих даних з метою підтвердження або спростування висунутої гіпотези; узагальнення результатів дослідження, формулювання основних висновків і практичних рекомендацій. Спрямоване на вирішення теоретичних і прикладних проблем наукове соціальне дослідження виконує такі функції: *пізнавальну*, яка полягає в отриманні нових наукових знань про соціальні, соціально-економічні, соціально-психологічні, соціально-демографічні, соціокультурні та інші явища й особливості; *соціально-діагностуючу*, що дозволяє визначити як найзагальніші соціальні проблеми, так і дає інформацію про інтереси, запити, проблеми певної соціальної групи (особистості), її ставлення та оцінку окремих соціальних проблем; *практично-*

перетворюючу, що полягає в розробці конкретних заходів впливу щодо запобігання та вирішення соціальних проблем; *управлінську*, яка здійснює управління станом чи процесом функціонування об'єкту дослідження (наприклад, управління процесом адаптації молодих працівників до умов професійної діяльності, студентів до навчальної діяльності); *прогностичну* – дослідження повинно мати на меті не тільки описання, ґрунтовний аналіз соціальної проблеми чи вдосконалення певного об'єкту, але й побудову моделі його розв'язання або подальшого розвитку; *світоглядну* – результати досліджень у соціальній сфері, набуваючи поширення в суспільстві, можуть впливати на вкорінення в масовій свідомості загальнолюдських цінностей та ідеалів, виховання молодого покоління в дусі гуманізму, патріотизму, толерантності, формування нового світогляду всіх членів суспільства.

Характерними особливостями соціального дослідження є його комплексність, оскільки в дослідницькій практиці широко застосовуються методи та результати соціологічних, педагогічних, психологічних, медичних, статистичних та інших видів досліджень; цілеспрямованість, взаємозв'язок усіх елементів, процедур і технологій; суб'єкт-суб'єктний характер [2, с.42].

Наукові дослідження, які здійснюються у сфері соціальної роботи проходять кілька взаємопов'язаних етапів: *етап підготовки*, який охоплює широке коло теоретичних та емпіричних питань, пов'язаних з вибором методологічних орієнтирів, методичної платформи дослідження (уточнюються методи збору та аналізу інформації, формується макет вибірки), визначенням мети й завдань дослідження, його об'єкту та предмету, що знаходить конкретизацію в програмі дослідження. На підготовчому етапі здійснюється розробка, випробування (пілотаж) і тиражування інструментарію (анкет, бланків інтерв'ю, карток спостереження тощо), складається план дослідження з визначенням кола обов'язків виконавців; *польовий етап* передбачає отримання первинної інформації, яка фіксується за допомогою відповідного інструментарію: анкет, бланків інтерв'ю та контент-аналізу, карток спостереження й ін.; *етап опрацювання та аналізу отриманої інформації* полягає в її систематизації та класифікації (упорядкуванні за певними критеріями), у встановленні, вимірюванні інтенсивності та направленості зв'язків між досліджуваними ознаками за допомогою методів прикладної статистики, якісного аналізу тощо. Отримані на попередньому етапі та згруповані за конкретними ознаками дані підлягають інтерпретації відповідно до завдань дослідження і висунутих гіпотез; *аналітичний етап* передбачає аналіз отриманої інформації, її узагальнення, теоретизування, описання й пояснення фактів, визначення тенденцій і закономірностей, виділення кореляційних і причинно-наслідкових зв'язків; *практичний етап* передбачає розроблення технологій і практичних рекомендацій. Зміст наданих рекомендацій може відображатись у конкретних програмах, наказах, планах дій, заходах соціального спрямування [2, с.43]. Наприклад, за результатами дослідження соціальних проблем людей похилого віку Чернігівської області може бути розроблена комплексна програма їх вирішення.

Програма дослідження регламентує всі етапи і стадії дослідження (етап підготовки, організації, проведення), змістовно визначаючи його рівень і якість. Вона виконує функції теоретико-методологічного й методичного обґрунтування дослідження, спрямовує дослідницькі зусилля соціального працівника на досягнення мети та вирішення завдань дослідження, координації діяльності з фахівцями інших сфер на всіх етапах роботи.

Висновки. Таким чином, засвоєння теоретико-методологічних засад проведення наукових досліджень

сприяє осмисленню і формуванню у майбутніх фахівців соціальної сфери методологічної позиції, розумінню теоретичних положень щодо всебічного і об'єктивного аналізу соціальних процесів і явищ для ефективного професійного вирішення на практиці актуальних соціальних проблем. Тому підготовка фахівців у галузі соціальної роботи до проведення наукових досліджень повинна спиратися на теоретико-методологічне підґрунтя з урахуванням особливостей соціальних досліджень. Шляхи систематизації методологічних позицій, аналізу і професійного вирішення на практиці соціальних проблем у контексті осмислення і формування власної позиції щодо розуміння теоретичних положень у процесі професійної підготовки соціальних працівників вимагають подальшого дослідження.

Список використаних джерел

1. Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям / С.У. Гончаренко – Київ-Вінниця: ТОВ фірма "Планер", 2010. – 308 с.
2. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / За заг. ред. проф. І.Д. Звереві. – Київ, Сімферополь: Універсум, 2012. – с.42-44.
3. Энциклопедия социальной работы: в 3 т.: пер. с англ. / Отв. ред. В.В. Негодина. – М.: Центр общечеловеческих ценностей. – 1994. – т. 3. – 498 с.
4. Загвязинский В., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учеб. пособие. / В.Загвязинский. Р.Атаханов. – М.: Академия, 2003. – 273 с.
5. Методология и методы социально-педагогических исследований (в першоджерелах, лекціях та практичних завданнях): навч. посіб. / С.О. Борисюк, А.І. Конончук, Н.І. Яковець, Ю.М. Щербина. – Ніжин: Ред.-видавничий відділ НДПУ ім. М.Гоголя, 2002. – 287 с.
6. Основы социальной работы: учебник / Отв. ред. П.Д. Павленок. – М.: Инфра. – 1998. – 368 с.
7. Сидоров В.Н. Деятельность социального работника: ролевой подход / В.Н. Сидоров. – Винница: "Глобус – експрес". – 2006. – 480 с.
8. Соціальна робота в Україні / за заг. ред.: І.Д. Звереві, Г.М. Лактіонові. – К.: Центр навчальної літератури. – 2004. – 256 с.
9. Соціальна робота: підручник / За ред.: Н.Г. Ничкало. – Тернопіль: ВАТ "ТБВ Збруч". – 2010. – 330 с.

10. Сурмін Ю.П. Майстерня вченого: підручник для науковця. / Ю.П. Сурмін. – К.: Навчально-методичний центр "Консорціум з удосконалення менеджмент-освіти в Україні", 2006. – 302 с.
11. Теория социальной работы: учебник / Под. ред. Е.И. Холостовой. – М.: Юрист. – 1997. – 334 с.
12. Шардлоу С. Навыки социальной работы. – Амстердам. – Киев. – 1996. – 190 с.

References

1. Honcharenko S.U. Pedagogichni doslidzhennya: metodolohichni porady molodym naukovtsyam / S.U. Honcharenko – Kyiv-Vinnitsya: TOV firma "Planer", 2010. – 308 s.
2. Entsiklopediya dlya fakhivtsiv sotsialnoyi sfery / Za zah. red. prof. I.D. Zvyeryevoyi. – Kyiv, Simferopol: Universum, 2012. – s.42-44.
3. Entsiklopediya sotsyal'noy raboty: v 3 t.: per. s anhl. / Otv. red. V.V. Nehodyn. – M.: Tsentr obshchechelovecheskykh tsennostey. – 1994. – t. 3. – 498 s.
4. Zahvazynskyy V., Atakhanov R. Metodolohyya y metody psykholohopedahohyeheskoho yssledovanyya: ucheb. posobie. / V. Zahvazynskyy, R. Atakhanov. – M.: Akademya, 2003. – 273 s.
5. Metodolohiya y metody sotsialno-pedahohichnykh doslidzhen (v per-shodzhelakh, lektsiyakh ta prakt.zavdanniyakh): navch.posib. / S.O. Borysyuk, A.I. Kononchuk, N.I. Yakovets, YU.M. Shcherbyna. – Nizhyn: Red.-vydavnychyy viddil NDPU im. M.Hoholya, 2002. – 287 s.
6. Osnovy sotsyalnoy raboty: uchebnyk / Otv. red. P.D. Pavlenok. – M.: Ynfra. – 1998. – 368 s.
7. Sydorov V.N. Deyatel'nost sotsyalnoho rabotnyka: rolevoy podkhod / V.N. Sydorov. – Vynnytsa: "Hlobus – ekspres". – 2006. – 480 s.
8. Sotsialna robota v Ukraini / za zah. red.: I.D. Zvyeryevoyi, H.M. Laktionovyi. – K.: Tsentr navchalnoyi literatury. – 2004. – 256 s.
9. Sotsialna robota: pidruchnyk / Za red.: N.H. Nychkalo. – Ternopil: VAT "TVK Zbruch". – 2010. – 330 s.
10. Surmin YU.P. Maysternya vchenoho: pidruchnyk dlya naukovtsya. / YU.P. Surmin. – K.: Navchalno-metodychnyy tsentr "Konsortsiy z udosko-nalennya menedzhment-osvity v Ukraini", 2006. – 302 s.
11. Teoryya sotsyalnoy raboty: uchenyk / Pod. red.: E.Y. Kholostovoy. – M.: Yuryst. – 1997. – 334 s.
12. Shardlou S. Navyky sotsyalnoy raboty. – Amsterdam. – Kyev. – 1996. – 190 s.

Надійшла до редколегії 10.10.16

A. Kononchuk, PhD, Associate Professor, doctoral student

Social Work Department at Taras Shevchenko National Pedagogical University of Chernigiv, Kyiv, Ukraine

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL PRINCIPLES FOR SOCIAL WORKERS TO PROMOTE SCIENTIFIC RESEARCH

Article grounded theoretical background training of social workers in research in the context of basic professional functions as a prerequisite for raising their professional competence. These author includes general information on: the nature and methods of scientific knowledge of objective reality, the object and the subject of scientific knowledge; concept of scientific research (fundamental and applied) as the main form of exercise science and scientific development; basic methods of empirical and theoretical research; integrated approach to scientific research; systematic and consistent diagnostic activities; the structure of the process of scientific research and general description of its main stages; unity of theory and practice in scientific knowledge; the role of practice as the basis of knowledge and truth criterion in assessing the consequences of money.

Analyzed the nature of research and prognostic functions of social workers in professional activities. Identify features of research in the field of social work, namely complexity; purposefulness; interrelation of all elements, processes and technologies; subjective-subjective nature; complexity and scale of social problems; available resources; the timing of. Relationships revealed features of social studies of general approaches to research, including content described their tasks, functions and stages.

Keywords: vocational training, social worker, social problem, a diagnostic function, predictive function, scientific research, social studies, theoretical and methodological bases of research in the field of social work, especially research in the field of social work.

A. Конончук, канд. пед. наук, доц., докторант

Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка, Київ, Україна

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОДГОТОВКИ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ К ПРОВЕДЕНИЮ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

В статье обосновываются теоретические основы профессиональной подготовки социальных работников к научным исследованиям в контексте осуществления базовых профессиональных функций как необходимого условия повышения уровня их профессиональной компетентности. Анализируется сущность исследовательской и прогностической функции социального работника в профессиональной деятельности. Определяются особенности научных исследований в области социальной работы. Раскрываются взаимосвязи особенностей социальных исследований с общими подходами к научным исследованиям, в частности, содержательно охарактеризованы их задачи, функции, этапы.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, социальный работник, социальная проблема, диагностическая функция, прогностическая функция, научное исследование, социальное исследование, теоретико-методологические основы научных исследований в области социальной работы, особенности научных исследований в области социальной работы.

Відомості про автора

Конончук Антоніна Іванівна – Україна, Київ; кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри соціальної роботи Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка.

Контактна інформація: Antonina_Kononchuk@mail.ru

Конончук Антонина Ивановна – Украина, Киев; кандидат педагогических наук, доцент, докторант кафедры социальной работы Черниговского национального педагогического университета имени Т. Г. Шевченко.

Контактная информация: Antonina_Kononchuk@mail.ru

Kononchuk Antonina – Ukraine, Kyiv; PhD (Pedagogical Sciences), Associate Professor, doctoral student of Social Work Department at Taras Shevchenko National Pedagogical University of Chernigiv.

Contact information: Antonina_Kononchuk@mail.ru

УДК 378 (092)

Н. Кошечко, канд. пед. наук, доц.
Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ

ПІЗНАВАЛЬНИЙ ІНТЕРЕС ВИКЛАДАЧА ВНЗ У КОНТЕКСТІ ЙОГО САМООСВІТИ ТА САМОРОЗВИТКУ

У статті здійснено аналіз актуальних ідей з проблеми розвитку пізнавального інтересу викладача ВНЗ. Особливий акцент поставлено на самоосвіті педагога ВШ. Виняткову увагу приділено методам та способам стимулювання пізнавального інтересу викладача ВНЗ.

Ключові слова: пізнавальний інтерес, викладач ВНЗ, самоосвіта викладача ВШ, стимулювання пізнавального інтересу викладача.

Постановка проблеми. У наш час у педагогічній науковій літературі [2, с. 68] часто піднімаються питання про ефективні методи стимулювання пізнавального інтересу учнів, студентів до навчальної діяльності. У багатьох працях сучасних вчених-освітян [2, с. 71] детально розглядаються способи зацікавлення, мотивування підростаючого покоління до навчання. У цьому контексті велика увага приділяється створенню відповідного заохочуючого комфортного розвивального середовища для учнів, студентської молоді. Вони стають пасивним об'єктом впливу для викладача, який, згідно своїх функціональних обов'язків, повинен викликати, спрямувати та утримати їх пізнавальний інтерес.

Така ситуація призводить до штучного перевищення рівня відповідальності викладача, який емоційно скутий думкою про свою компетентність, професійні можливості та занадто сфокусований на власному обов'язку викликати інтерес студентів, ігноруючи свої власні потреби. Це призводить, паралельно із дією інших, не менш вагомих факторів, до поступової втрати пізнавального інтересу педагога до дисципліни, яку викладає. На жаль, у сучасній науковій літературі *актуальна проблема* мотивування, стимулювання, розвитку пізнавального інтересу викладача ВНЗ не знайшла відображення у ґрунтовних дослідженнях. У них виключна увага приділялась лише зацікавленню школярів, інколи – студентів.

Однак, розвиток пізнавального інтересу учнів, студентської молоді потрібно починати саме із зацікавленості педагога своєю справою, дисципліною. Якщо у нього "очі горять" натхненням, прагненням передати досвід та знання, бажанням активно творчо працювати застосовуючи інноваційні методи навчання, душевною щедрістю, щоб поділитися власним досвідом, то проблеми викликати та утримати пізнавальний інтерес у юнацтва не виникне. Викладач слугує зразком для наслідування своїм студентам. Якщо педагогу цікаво викладати дисципліну, то це захоплення передається і юнакам та дівчатам, які з повагою ставляться до освітян-оптимістів з демократичним стилем спілкування. Він стає універсальною основою для співробітництва та компромісу у навчальній діяльності ВНЗ, яка будується відповідно до вищого покликання та місії освітянина. Тому викладачам ВШ бажано починати із себе, розвиваючи свій пізнавальний інтерес самоосвітою, уникаючи зайвого нарікання на студентство, його байдужість.

У такій ситуації вкрай необхідним постає вивчення змісту, характеристики, динаміки пізнавального інтересу особистості, історії дослідження цього процесу та методів його стимулювання у викладачів ВНЗ.

Мета публікації: проаналізувати та охарактеризувати пізнавальний інтерес викладача ВНЗ та самоосвіту як спосіб його розвитку, стимулювання.

Для досягнення мети були реалізовані наступні **завдання**:

- проаналізовано поняття, зміст, динаміку пізнавального інтересу особистості викладача;
- охарактеризовано пізнавальний інтерес у історичному контексті;

- детально розглянуто теорію пізнавального інтересу С.А. Ананьїна;

- сформовано рекомендації щодо розвитку пізнавального інтересу викладача ВНЗ.

Стан дослідження. У практиці сучасної школи продовжує домінувати установка на нарощування, сумування кількості, обсягу знань і умінь учнів, без відповідного їх якісного наповнення та залученості, активності, дієвості зі сторони школярів. Наслідком цього постає не сформованість пізнавальних інтересів, небажання і невідання особистості навчатися. Більшість учнів причину цих негативних процесів вбачає у "нудності" навчання, відірваності теорії від реалій сьогодення, суспільного запиту, відсутності практичної користі та використання отриманих знань тощо. У зв'язку з цим особливу актуальність набувають питання, пов'язані з вдосконаленням процесу навчання. Необхідність формування пізнавальних інтересів обумовлена не тільки об'єктивними вимогами суспільного розвитку, але і самою природою освіти як творчого процесу.

Активізація навчально-пізнавальної діяльності – один з найпотужніших напрямів сучасних педагогічних пошуків. І це питання гостро ставилося час від часу різними авторами. Складність поняття "інтерес" доводить наявність різних думок про його природу. К.А. Гельвецій вважав, що "На землі інтерес є великий чарівник, що змінює в очах всіх істот вид будь-якого предмету". С.Л. Рубінштейн стверджував, що "Інтерес завжди приймає характер двосторонніх відносин. Якщо мене цікавить який-небудь предмет, це значить, що цей предмет для мене винятково важливий". С.Т. Шацький підкреслював, що "Інтерес – такий спосіб роботи, діяльності, який надалі дає можливість розділити своїх прагнень". Л.С. Виготський зазначав, що "Інтерес – це налаштування та готовність організму до свідомої діяльності, супроводжуваної підвищенням відчуття задоволення" [5].

У 50–60-ті рр. XX ст. пропонувалися такі варіанти вирішення проблеми активізації навчально-пізнавальної діяльності: збільшення обсягу інформації, прискорення процесів її читування; створення особливих психологічних і дидактичних умов навчання; посилення контрольних форм у керуванні навчально-пізнавальною діяльністю; широке використання технічних засобів.

У 70-ті рр. XX ст. проблема активізації навчання знайшла відображення в дослідженнях М.І. Махмутова, І.Я. Лернера та ін. Паралельно йшов пошук і так званих активних методів навчання, що забезпечують інтенсивний розвиток пізнавальних мотивів, інтересу, сприяють вияву творчих здібностей у навчанні [2, с.75].

Наразі, особливості виникнення пізнавального інтересу і проблеми його розвитку отримали достатньо широке висвітлення у педагогічній і психологічній літературі, де його визначають як первинну, фундаментальну умову успішного виконання будь-якої діяльності (С.Т. Шацький, В.Н. М'ясищев, В.Г. Іванов, Н.Г. Морозова). Деякі дослідники вивчають його в аспекті двостороннього характеру (С.Л. Рубінштейн,

Л.С. Виготський, А.Л. Леонтьєв, Н.Ф. Талізіна). В дослідженнях П.Ф. Каптерева, Е.Г. Юдіна, В.С. Швириєва, Л.П. Буєвої, А.Н. Леонтьєва, В.П. Зинченко пізнавальний інтерес логічно взаємозв'язаний з конкретною діяльністю. Проблема формування пізнавального інтересу і організація цього процесу відображена в роботах М.Н. Скаткіна, Г.І. Щукіної, А.М. Матюшкіна, Л.А. Аристової, В.С. Біблера, А.В. Брушлинського, Г.А. Давидової [5]. Більшість із цих вчених спирались на теорію пізнавального інтересу, розроблену видатним українським науковцем-педагогом, психологом, філософом, керівником-організатором освіти та активним громадським діячем – Степаном Андрійовичем Ананьїним (1873–1942).

Аналіз вивчення проблеми пізнавального інтересу показує, що, не дивлячись на певний рівень теоретичної і практичної розробленості, недостатньо розглянуті такі аспекти, як його розвиток, методи стимулювання у викладачів ВНЗ, які можуть базуватися на загальних закономірностях, що були детально проаналізовані корифеєм вітчизняної психології – С. Ананьїним. І тому, на погляд автора, бажано схарактеризувати основний зміст цих досліджень відомого українського вченого, який заклав підвалини у вивченні пізнавального інтересу учнів, зокрема, та особистості, взагалі.

Виклад основних положень. Отож, здійснивши багатоаспектний аналіз мети і завдань середньої школи, С. Ананьїн розробляє можливі альтернативні та інноваційні підходи до оновлення її змісту, в контексті відповідності цивілізаційним і соціальним змінам. Будучи глибоко обізнаним з педагогічними дослідженнями зарубіжних і вітчизняних вчених, на предмет розробки моделей нової школи (школи вільного виховання, педоцентризму, творчого розвитку особистості на основі мистецького, прагматичного підходів), своє завдання науковець вбачав у глибинному вивченні природи саме пізнавального інтересу і педагогічних засад його використання в освітній діяльності.

Саме цій проблемі присвячене фундаментальне дослідження "Інтерес у вченні сучасної психології і педагогіки". Це унікальна праця порівняльно-педагогічного характеру, яка інтегрує в собі філософський, психологічний і власне педагогічний підходи до з'ясування сутності пізнавального інтересу. Підкреслимо, що здійснити таке дослідження міг науковець з фундаментальною, класичною освітою, який володів багатьма іноземними мовами і займався практичною педагогічною діяльністю. Такою особистістю і був С. Ананьїн.

Проблема сутності, ролі та значення пізнавального інтересу у життєдіяльності, вихованні, навчанні підрастаючого покоління детально розроблялася С. Ананьїним протягом київського періоду його становлення та розвитку як викладача та вченого. Цей процес характеризувався накопиченням, узагальненням, систематизацією, аналізом та синтезом С. Ананьїним педагогічного досвіду, створенням оригінальних теоретико-методологічних праць. Наслідком його науково-педагогічних досліджень було написання та захист у 1915 році дисертаційної роботи "Інтерес у вченні сучасної психології та педагогіки", яка стала основою для монографії з аналогічною назвою. Ця праця містить фундаментальні ідеї дослідника щодо пізнавального інтересу в основі навчального процесу, які не втратили свого значення і в наш час.

Специфікою монографії є пошук наукового обґрунтування "Педагогіки інтересу" в творчій спадщині відомих просвітителів, педагогів, психологів, починаючи з 17 століття. Зважаючи на особливу цінність методологічних підходів С. Ананьїна до визначення природи пізнавального інтересу, проведемо її комплексний аналіз. Праця складається з вступу, семи розділів, висновків, іменного покажчика.

Джерельна база праці включає 169 робіт, з яких 28 джерел – англійською, 47 – німецькою, 13 – французькою, останні – російською мовами. "Інтерес у вченні сучасної психології та педагогіки" можна вважати приналежним до класичних вітчизняних праць з порівняльної педагогіки, серед яких праці К. Ушинського, що становлять базис для розвитку сучасної вітчизняної компаративістики. Водночас, С. Ананьїн використав не тільки методи теоретичних досліджень. Суттєвим внеском, як зазначав він, були його тісні наукові контакти в ході закордонних відряджень з професорами Сорбони К. Брюно та Ієнського університету В. Рейном. У контексті цього, акцентуємо виключну увагу на необхідності і для сучасного педагога участі у міжнародних конференціях, форумах, стажуваннях, що призведе до подальшого розвитку пізнавального інтересу викладача ВНЗ.

З наявної наукової літератури відомо, що започаткували аналіз доробку С. Ананьїна, взагалі, і з проблеми інтересу, зокрема, наступні автори: Н.П. Дічек (С. Ананьїн // Антологія педагогічної думки Української ССР / Сост. Н.П. Калениченко. – М., 1988. С. 401–405), А.А. Марушкевич (Освітньо-наукова діяльність С. Ананьїна // Науковий вісник Південно-українського державного педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського. – № 3–4. – 2005. – С. 74–79), М.М. Ярошенко (Педагогічні праці С. Ананьїна // Педагогіка: Респ. наук.-метод. зб. К., 1968. Вип. 7. – С. 92–103).

Автор цієї статті, продовжуючи їх традиції, сфокусував увагу на розроблених та сформованих С. Ананьїним відповідних рекомендаціях щодо активізації пізнавального інтересу, які були розглянуті у публікації (Кошечко Н.В. Проблема пізнавального інтересу в науково-педагогічних дослідженнях С. Ананьїна // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського: Зб. наук. пр. – Одеса: ПДПУ ім. К.Д. Ушинського, 2005. – Вип. № 7–8. – С. 107–113).

Узагальнюючи зміст попередніх досліджень вище згаданих науковців, можна стверджувати, що вперше в історії вітчизняної педагогіки С. Ананьїн ґрунтовно висвітлює і проаналізував світовий доробок з психолого-педагогічної проблеми інтересу. Він, провівши порівняльне дослідження різних за теоретичними і практичними напрямками наукових течій, уклав класифікацію останніх.

Учений виділив три найважливіші тенденції розвитку наукової думки з проблеми: інтелектуалістичну (Й. Герbart, В. Рейн, О. Мессмер), емоційну (В. Остерман, Ф. Паульсен, вольову (В. Вундт). Крім детального аналізу цих наукових напрямів, С. Ананьїн розтлумачив і позиції педагогів та психологів, які розробляли теорію багатоступеневої природи інтересу (Е. Мейман, Т. Ціллер, Г. Еббенгауз та ін.), теорію психобіологічної природи інтересу (Е. Клапаред) [1].

Названі вчені у дослідженні стану інтересу застосовували різні методи. С. Ананьїн пропонував розділити їх за критерієм об'єктів і форм проявів на прямі та суміжні. Прямий метод полягає в безпосередньому дослідженні самого феномену – інтересу. Суміжний передбачає вивчення улюблених книг, навчальних предметів, вибору друзів, ідеалів, професій і мотивів, що визначають цей вибір.

За критерієм способу протікання пізнавальної діяльності, активності С. Ананьїн поділяє методи на екстроспективні та інтроспективні. Перші містять спостереження за поведінкою особистості, її діяльністю і відображають вікові зміни. Інші складаються з опитувань особистості про її інтереси, бажання, прагнення.

Вивчення феномену інтересу різними методами сприяло появі великої кількості праць щодо суперечли-

вої природи цього явища. Зважаючи на таку ситуацію, С. Ананьїн поставив перед собою глобальне запитання: "Що ж являє собою інтерес?" І далі прагнув вичерпно відповісти на нього. Адже, щоб формувати пізнавальний інтерес, потрібно знати суть явища, корінь проблеми. Однозначності досягти неможливо, тому вчений наводив різні точки зору щодо явища інтересу.

С. Ананьїн поділив теорії походження інтересу на три великі групи. Характерною рисою такої класифікації був критерій біологічної, суб'єктивної чи соціальної, об'єктивної природи походження інтересу.

До першої групи вченим були включені теорії, в яких основний акцент ставився на спадкових властивостях суб'єкта. Друга група містила концепції, в яких основними вважалися набуті властивості суб'єкта й відкривалися широкі перспективи способів їх освоєння. Третя складалася з теорій, у яких фокус уваги зміщувався на специфічні властивості предметів та явищ довколишнього середовища і біологічний фактор нівелювався.

Отже, поняття інтересу до початку XIX століття уже зайняло вагоме місце в психології і педагогіці. Взагалі, інтересові приписувалася почуттєва природа, саме ж почуття розглядалося як основний його елемент. У психології інтересові приділялося в більшості випадків значення джерела психічного життя, фактора, що визначає значною мірою і зміст, і напрям психічних процесів.

У педагогіці інтересові надавалося значення могутнього засобу, здатного збуджувати увагу, утримувати її на досліджуваних предметах, робити процес навчання для учня більш легким і приємним. Це ж завдання є надзвичайно важливим і у навчально-виховному процесі сучасних ВНЗ.

У галузі психології інтерес ще в XVIII столітті у Е. Кандильяка, К. Гельвеція обґрунтовувався як важливий психологічний термін; в педагогіці з часу Я. Коменського та Й. Гербарта він став кардинальним поняттям цієї науки. Для гербартианців інтерес не втратив такого значення, хоча у своїй сутності і піддався відомому впливу еволюції [1].

У вченні Й. Гербарта про інтерес потрібно відзначити, насамперед, невиразність і невизначеність розуміння природи інтересу та подвійне ставлення до нього вченого як психолога і педагога [4]. З цього можна зробити лише один висновок: якщо *інтерес* є своєрідним, особливим *психічним станом*, що відіграє роль ланки, яка з'єднує уявлення з бажанням, то він неодмінно має бути долучений у психологію для пояснення виникнення бажання; якщо ж не є особливим, своєрідним феноменом, то він для психології – зайве поняття.

У першому випадку інтерес може при своїй великій психологічній цінності стати найважливішим педагогічним поняттям. Створення і підтримання стану інтересу, на думку С. Ананьїна, можуть навіть стати завданням і метою виховання. В іншому випадку – він зайве для педагогіки поняття [1, с. 482].

У розробці теорії інтересу Й. Гербартом велика увага приділялась поняттю апперцепції, яке зайняло ключове місце у відповідній науковій доктрині. Апперцепція (лат. *ad* – до і *perceptio* – сприйняття) – термін, запропонований Г. Лейбніцем для позначення процесів актуалізації елементів сприйняття і досвіду, обумовлених попередніми знаннями і складовою активною самосвідомістю монади. Апперцепція це вплив на сприйняття предметів навколишнього світу, попереднього досвіду й установок індивіда [4]. Після Г. Лейбніца поняття апперцепції використовувалося насамперед у німецькій філософії (І. Кант, Й. Герbart, В. Вундт і ін.). Апперцепція вважалася проявом спонтанної активності душі і джерелом єдиного потоку свідомості. В. Вундт перетво-

рив це поняття в універсальний пояснювальний принцип. У гештальтпсихології апперцепція трактувалася як структурна цілісність сприйняття. Цей специфічний механізм винятково важливий для викладача ВШ.

Апперцепція є одним з ведучих понять філософії і психології. Найбільш складний зміст цього терміну – у філософії І. Канта. Останній виділяє два види апперцепції: емпіричну і трансцендентальну. У психології ідея трансцендентальної апперцепції була використана Й. Гербартом, який перетворив її в поняття апперцептивної маси [4, 16–36]. Під апперцептивною масою розумівся запас уявлень, силою яких утримується визначений актуалізований зміст свідомості. Сам термін "апперцепція" був синонімом обсягу уваги. Однак, на відміну від кантівського розуміння, апперцептивна маса Й. Гербарта могла бути сформована в процесі виховання. Використовуючи тлумачення Й. Гербарта, поняття апперцепції використовує і С. Ананьїн у своїй ґрунтовній праці "Інтерес у вченні сучасної психології і педагогіки".

Апперцепція за Й. Гербартом – це процес, за допомогою якого новий психічний матеріал (пізнання, оцінювання, інтуїція, почуттєве сприйняття) актуалізується таким чином, що він може стати "ясним", зрозумілим. Мова йде про особливу внутрішню здатність представляти речі таким чином, яким вони сприймаються психікою. Тому результатом і буде суміш реальності і фантазії, комбінація індивідуального досвіду й архетипічного імаго.

У теорії Й. Гербарта з'єдналися основні принципи асоціанізму з традиційними підходами німецької психології – ідеєю апперцепції, активності душі, ролі несвідомого. Й. Герbart виходив з того, що наш внутрішній світ досить відносно зв'язаний зі світом зовнішнім, тому говорити про відображення, особливо відображенні адекватному варіанті неможливо. Для Й. Гербарта збереження психології як науки про душу було важливим постулатом його концепції психічного, тому що душа в його розумінні є центром, у якому зберігаються і переробляються знання і яка є джерелом людської особистості. Розвиваючи теорію Г. Лейбніца про структуру душі, Й. Герbart писав, що в ній можна виділити три шари - апперцепцію, перцепцію і несвідоме. Суміжні погляди, але в більш узагальненому та удосконаленому варіанті знаходимо у праці С. Ананьїна "Інтерес у вченні сучасної психології і педагогіки", що свідчить про прийняття ідей Й. Гербарта та їх детальну подальшу розробку.

Й. Герbart також уводить поняття "апперцептивної маси", змістом якої є індивідуальний досвід людини. Апперцептивна маса формується в процесі життя, а тому залежить від способів виховання і навчання, обраних дорослим. Однак якщо на початку життя зміст апперцептивної маси визначається зовнішніми впливами, то згодом вона сама уже визначає особливості сприйняття навколишнього світу, властиві даній людині. Тому різні люди по-різному сприймають одні й ті ж ситуації, і по-різному застосовують одні й ті ж самі методи для пізнання і дослідження навколишнього світу [4, с. 38]. Особливо дане твердження стосується особистості викладача та пояснює механізми розвитку його пізнавального інтересу.

У теорії апперцепції основним методом визнаний структуралізм. Концепція Й.Ф. Гербарта, який назвав її "теорією статички і динаміки уявлень", зіграла велику роль в теорії навчання. Й. Герbart висунув ідею про чотири принципи навчання, що повинні враховуватися при розробці нових методів і навчальних програм. Він говорив про необхідність ясності, асоціацій, системи і методу, що залишається актуальним і у наш час у розвитку пізнавального інтересу педагога ВШ.

Теорія Й.Ф. Гербарта, у якій з'явилися нові й актуальні для психології та педагогіки того часу ідеї про ди-

наміку уявлень, їх зв'язках і конфліктах, їхньому розташуванні в душі людини була однієї з найпоширеніших і значущих в психологічних теоріях у минулому столітті. Вона зіграла велику роль і в подальшому розвитку цієї науки, зробивши значний вплив на багатьох відомих психологів серед яких був і С. Ананьїн.

Інше важливе значення інтересу в педагогіці – служити засобом для досягнення тих чи інших педагогічних цілей, бути стимулом для здобуття освіти. У названому випадку інтерес розглядається як одне із завдань навчання, а саме таке, що має посереднє значення. Роль інтересу, в цьому випадку, обумовлюється його зв'язком з дуже важливими для виховання психічними процесами як увага, мислення, пам'ять і тощо. У такому вигляді виступає інтерес у Г. Еббінгауза, О. Кюльпе, Т. Цигена, Г. Спенсера, Ф. Йодля, Ф. Шиллера та інших [1, с. 475]. Завдяки занадто загальному і невизначеному характерові інтересу, він розглядається в окремих випадках як почуття. І все значення інтересу для виховання криється саме в тому, що він є почуття.

Через те, що поняття інтересу уявляється широким, вчення педагогіки про нього, як засіб, набуває того ж характеру невизначеності, що і вчення про інтерес, котре сприймається як ціль навчання. Так, наприклад, якщо інтерес є умовою уваги і якщо його доводиться розуміти як почуття (це ми знаходимо в працях згаданих психологів і педагогів) то, щоб навчання було плідним, воно повинно викликати у вихованців ці почуття, бо вони, у свою чергу, стануть збуджувати і підтримувати увагу.

Для багатьох герbartіанців почуття не є фактором, який сприяє підтримці уваги. Виявляється, що одні педагоги визнають залежність уваги від почуттів, інші таке припущення відкидають. Представники обох педагогічних напрямів враховують інтерес при визначенні завдань, мети навчання або при виборі його засобів. У даному контексті, в ідеалі у викладача ці процеси трансформуються у саморозвиток, самоосвіту, самовиховання тощо.

Проблема стимулювання пізнавального інтересу хвилювала не тільки вчених минулого, які так і не дійшли одностайності з окресленої проблеми, а й продовжує бути актуальною в наш час. Для віднаходження ефективних методів збудження інтересу, необхідно не лише здійснити узагальнений аналіз історичного аспекту проблеми, вивчити спадщину педагогів різних наукових напрямів, а також, детально розглянути доробок С. Ананьїна з метою визначення сутності цього поняття, його специфічних ознак, властивостей. Адже, саме в них, значною мірою міститься відповідь на проблемні запитання сучасності.

Відомо, що студентам нашої доби інколи не цікаво відвідувати ВНЗ. Вони не завжди мають бажання навчатися. Саме це небажання або "нехотіння", як зазначав С. Ананьїн, є логічним результатом відсутності пізнавального інтересу до навчання, оскільки останній став однією з основних ланок як у процесі усвідомлення та втілення бажань, прагнень, так і в системі формування гармонійної й успішної особистості.

Інколи у студентів мотивація до засвоєння нових знань дорівнює нулеві. Поясненням цьому можуть бути різні об'єктивні та суб'єктивні фактори й чинники. Вони відображають проблемні сторони особистості. Оскільки це не є предметом нашого аналізу, ми переходимо до висвітлення конкретного питання: "Яким чином мотивувати до навчання?" Зрозуміло, що можна використати широкий арсенал штучних, а інколи і маніпулятивних засобів, стимулів. Та, в ідеалі, було б набагато краще, корисніше, ефективніше, якби такою основною рушійною силою інтелектуального життя особистості став саме пізнавальний інтерес.

С. Ананьїн доводив, що інтерес – важливий стимул у навчанні, яке не буде успішним, якщо студенти байдужі до предметів, що вивчають, коли викладач не зможе викликати і підтримати довготривалого інтересу. Учений писав: "...де відсутній інтерес, там відсутнє і пізнання" [1, с. 6]. Виховання позитивного інтересу викликає прагнення до активної діяльності людини. Якщо погляди особистості на життя, на своє покликання, працю та інше визначаються інтересом, то "...від виховання залежить надати певного змісту, форми і напрямку інтересам вихованця, таким чином, здійснити в ньому зарані намічений виховний ідеал" [1, с. 10].

Сучасне покоління характеризується пасивністю, інертністю, стандартністю пізнавальної активності взагалі і пізнавальних процесів зокрема. В практичній діяльності переважної більшості сучасних шкіл давно залишається невирішеним питання про методи, форми зацікавленості учнів у процес навчання та виховання. Своєрідні побажання з цього приводу знаходимо в праці С. Ананьїна "Інтерес у вченні сучасної психології та педагогіки".

Виходячи з назви праці, її завдання було подвійним: воно базувалося на основі психологічної та педагогічної інформації. Перша містила в собі питання про сутність, природу інтересу, умови його виникнення, роль і значення для психічного життя людини, друга – про значення його у вихованні.

Прийчину написання названої роботи автор мотивував "...міркуваннями, що виходили з галузі педагогіки", оскільки, за визначенням С. Ананьїна, "...поняття "інтерес" у педагогіці є одним з основоположних, а між тим, воно належить до найбільш нез'ясованих і невизначених" [1, с. 72].

Не аналізуючи далі порушених у цій праці психологічних проблем, вважаємо за необхідне зупинитись лише на окремих методичних порадах С. Ананьїна щодо збудження, розвитку і підтримання інтересу особистості.

Розглядаючи інтерес як важливий "педагогічний фактор" чи принцип, що має психологічну сторону, оскільки взаємопов'язаний з увагою, С. Ананьїн розробив психолого-педагогічні поради про засоби збудження, підтримання й розвитку інтересу в процесі навчання та самоосвіти.

Важливою умовою розвитку інтересу автор вважав *емоційність викладу матеріалу*. Він рекомендував педагогам користуватися діалогічним, акроаматичним та іншими методами, які в свою чергу сприяють посиленню уваги і приносять почуття задоволення, що є найхарактернішими ознаками інтересу до діяльності, навчання і, разом з тим, чинниками, які збуджують природну потребу знань. А це, доводив учений, сприяє розвитку самодіяльності, що є проявом інтересу як наслідку і засобу до дальшого опанування знань [1].

Інтерес, як зазначав С. Ананьїн, викликається освітнім матеріалом. Останній за своїм змістом і формою викладу педагогом має бути здатним викликати інтерес, повинен відповідати природним запитам студентів, їх розвитку. Будь-який матеріал за допомогою майстерних прийомів викладання педагог може зробити цікавим. Головне – щоб вчителю самому було цікаво, щоб у нього "не тіло, ледь жевріючи, а горіло" прагнення працювати та передавати, щедро ділитися своїм багатим досвідом зі студентами. Окрім того, так звана, не дуже цікава інформація все ж таки повинна бути. Завдяки їй, студенти мають змогу порівнювати і усвідомлювати "що є що". С. Ананьїним були подані й інші не менш важливі рекомендації.

Пізнавальний інтерес, за переконаннями С. Ананьїна, являє собою форму пізнавальної потреби особистості, що забезпечує усвідомлення цілей діяльності і тим са-

мим сприяє орієнтуванню, ознайомленню з новими фактами, більш повному і глибокому відображенню дійсності. Суб'єктивно інтерес виявляється в емоційному тоні, що набуває процес пізнання, в увазі до об'єкту інтересу. Задоволення інтересу не веде до його вгасання, а викликає нові інтереси, що відповідають більш високому рівню пізнавальної діяльності. Інтерес, у динаміці свого розвитку, може перетворюватися в схильність, прагнення як прояв потреби в здійсненні діяльності. Розрізняють безпосередній інтерес, викликаний привабливістю об'єкта, і опосередкований інтерес до об'єкта як засобу досягнення цілей діяльності. Стійкість інтересу виражається в тривалості його збереження й у його інтенсивності. Про стійкість інтересу свідчить подолання труднощів у здійсненні діяльності, що сама по собі інтерес не виявляє, але виконання якої є умовою виконання цікавої для людини діяльності. Оцінка широти або вузькості інтересу в кінцевому рахунку визначається його змістовністю і значимістю для особистості. Всі ці процеси яскраво відображають та ілюструють саморозвиток пізнавального інтересу у викладача ВНЗ.

С. Ананійн звертає особливу увагу на те, що пізнавальний інтерес є одним з базових засад навчання і входить у число його опорних психологічних закономірностей (за Й. Гербартом). Саме Й. Гербартом, а за ним і С. Ананійним, запропоновано сім опорних психологічних закономірностей у навчанні та викладанні:

- врахування вікових особливостей особистості, її прагнень та потреб;
- емоційний вплив на особистість;
- тренування пам'яті й уваги;
- постійне стимулювання інтересу, зокрема, через заохочення;
- активізація уваги;
- забезпечення активності сприйняття;
- збагачення мови і мислення особистості.

С. Ананійн наполягав, що завдання формування пізнавальних інтересів особистості у процесі навчання – одне з центральних. Його вирішення пов'язане з двома питаннями: 1) сприяння найбільш повному відображенню у свідомості особистості явищ науки, проникнення в їхні істотні взаємозв'язки; 2) пробудження, підтримання і підкріплення такого відношення до знань, до навчання, що наповнено готовністю опанувати знаннями, прагненням поглиблюватися в процес пізнання. Джерелами формування пізнавальних інтересів є зміст навчальних матеріалів і саме навчання, що виступає як процес організації пізнавальної діяльності особистості. Існують три основних види стимулювання пізнавального інтересу через: 1) зміст навчального матеріалу; 2) організацію навчальної діяльності; 3) спілкування в навчальному процесі між педагогом та студентами. Ці види включають широкую групу стимулів.

Інтерес формується і розвивається в діяльності, і вплив на нього надають не окремі компоненти діяльності, а все її об'єктивно-суб'єктивне єство (характер, процес, результат). Інтерес – це "сплав" багатьох психічних процесів, що створюють особливий тонус діяльності, особливі стани особи (радість від процесу навчання, прагнення заглиблюватися в пізнання предмету, що цікавить, в пізнавальну діяльність, переживання невдач і вольові прагнення до їх подолання). Пізнавальний інтерес виражений в своєму розвитку різними станами. Умовно розрізняють послідовні стадії його розвитку: *цікавість, допитливість, пізнавальний інтерес, теоретичний інтерес*. І хоча ці стадії виділяються чисто умовно, найхарактерніші їх ознаки є загально визначеними [5].

Інтерес особистості до навчання є індивідуальною характеристикою. Ця варіативність позитивно впливає на розвиток інтересу до конкретного предмета як осо-

бистісного утворення. Узагальнюючи розуміння сутності інтересу викладача до предмета, потрібно виділити критерії його розвитку в процесі навчальної пізнавальної діяльності. Серед них: *усвідомлення викладачем власних пізнавальних потреб, стійкість інтересу та здатність особистості до пізнавальної активності*. Це дозволяє визначити якісні характеристики кількох рівнів розвитку інтересу до предмета за переліченими критеріями [6].

Низький рівень розвитку пізнавального інтересу –

I) зацікавленість. Її основними характеристиками є ситуативність, нестійкість, довільність, вибіркова пізнавальна активність викладача, що виникає на його основі й швидко зникає. Саме нестійкість стає перешкодою в успішній діяльності, тому викладачу весь час потрібно підтримувати зацікавленість за допомогою різних прийомів, які можуть привернути увагу до предмета пізнання. Це, наприклад, яскрава наочність, блок-схеми, несподівана ситуація та тощо.

II) Допитливість – як середній рівень розвитку інтересу до предмета – характеризується прагненням поширити свої знання з окремої теми, розділу, самостійно розв'язувати пізнавальні проблеми. Однак інтерес торкається лише окремих питань змісту або окремих способів пізнавальної діяльності, хоча особистість вже здатна до тривалої пізнавальної активності в цьому напрямі.

III) Заглибленість – достатній рівень розвитку пізнавального інтересу. Його основними характеристиками є усвідомлення потреби у вивченні цього предмета, стійкість та особистісна значущість пізнавальної активності.

IV) Спрямованість – високий рівень розвитку пізнавального інтересу. Особливостями цього рівня є такі характеристики: усвідомлення теоретичної та практичної дієвості навчання, тривалість самостійної пізнавальної діяльності, здатність до творчої пізнавальної активності [6].

Таким чином, пізнавальний інтерес, зазнаючи індивідуальних змін і розвиваючись, сам здійснює вплив на розвиток навчальної діяльності особистості: спостерігається певна залежність рівня сформованості інтересів від усієї системи факторів, які обумовлюють ефективність діяльності.

Велике значення для навчального процесу має інтерес до пізнання, що виникає на основі усвідомленого мотивування. Інтерес і мотивування нерозривно зв'язані з фізіологічними процесами вищої нервової діяльності. З позицій нейрофізіології створення інтересу і мотивування характеризується виникненням у корі великих півкуль вогнища сильного роздратування. Те, що вступає у взаємодію з ним, включається в тимчасові зв'язки і відповідним чином закріплюється.

Мотивація пізнавальної діяльності характеризує собою відношення людини до того або іншого прояву дійсності і пов'язана з виникненням потреби до пізнання. Інтерес являє собою спрямованість свідомості людини шляхом включення в нього взаємозалежних систем відображення дійсності. Якщо такий зв'язок існує, процес пізнання відбувається активно, якщо він порушується, то інтерес до навчання слабшає, а потім може зникнути зовсім [5].

Інтерес і мотиви є для навчального процесу основою, на якій виникають, закріплюються і розвиваються знання, навички і практичний досвід. Мотивація, інтерес, потреба пізнання – усе це необхідні умови навчальної діяльності. Навчальна інформація більш активно сприймається тоді, коли в особистості виникає потреба в її сприйнятті. Одне і теж, зміст досліджуваного предмета однакового ступеня складності, у тому самому обсязі може засвоюватися по-різному, у залеж-

ності від способу його подачі, мотивів сприйняття й інтересу особистості.

Отож, навчальний процес відбувається більш активно в тих випадках, коли він пов'язується із вирішенням проблемних ситуацій, а проблеми мають мотиваційну основу. Мотиви стимулюють, організують і спрямовують навчальну діяльність викладача ВНЗ. До того ж загальний пізнавальний інтерес особистості можна розподілити як мінімум на I) професійний пізнавальний інтерес та II) особистісний.

Високий рівень загального пізнавального інтересу викладача забезпечує і відповідний високий рівень його продуктивності, якості викладання. У цьому контексті визначального значення для розвитку професійного пізнавального інтересу викладача набуває самоосвіта, яка реалізується через:

- участь у всеукраїнських міждисциплінарних міжнародних конференціях, симпозиумах, "круглих столах", форумах та інших освітніх заходах ВНЗ;
- професійне стажування для підвищення рівня кваліфікації викладача ВШ;
- участь у міжвузівських та міжнародних проектах, грандах;
- двостороннє та багатостороннє співробітництво/партнерство та обміни ВНЗ;
- членство та співробітництво з міжнародними асоціаціями/інституціями в галузі вищої освіти;
- участь у діяльності світових наукових центрів і фондів, міжнародних наукових програм та міжурядових угод;
- закордонні відрядження співробітників ВНЗ;
- участь у тренінгових освітніх програмах ВНЗ тощо.

Окрім заходів для підвищення рівня професійного пізнавального інтересу, а звідси, і фахового розвитку викладача, потрібно звернути особливу увагу і на особистісні чинники, які часто навіть стають домінуючими та первинними. Для підтримання постійного особистісного інтересу викладача ВНЗ необхідно здійснювати:

- профілактику та корекцію "синдрому емоційного вигорання" викладача ВШ [3];
- духовні практики;
- здоровий сон, відповідно до індивідуальних біоритмів особистості;

- заняття спортом, фізичну активність;
- діяльне хобі;
- активний відпочинок;
- практикувати арт-терапію тощо.

Висновки. Підсумовуючи вище зазначене, можна зробити **висновок**, що проблема, розглянута нами, є актуальною та значущою і потребує подальшого глибокого вивчення. С. Анан'їн вніс суттєвий вклад у розвиток педагогічної теорії, порівняльно-педагогічних досліджень і педагогіки інтересу. На особливу увагу заслуговує не лише дослідження сутності феномену пізнавального інтересу, його властивостей, чинників виникнення та механізмів перебігу, а й закономірностей стимулювання, розвитку у викладачів ВШ. У цьому процесі визначального значення набувають актуалізація та підтримання професійного та особистісного пізнавального інтересу викладача за сформованими у цій статті рекомендаціями. Подальший розвиток загального пізнавального інтересу викладача на науковій, психолого-педагогічній, основі є прерогативою майбутнього у ВНЗ України.

Список використаних джерел

1. Анан'їн С.А. Интерес по учению современной психологии и педагогики. – К.: Сотрудник, 1915. – 500 с.
2. Кошечко Н.В. Методика викладання у вищій школі: Навч. посібник. – Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2013. – 115 с.
3. Maslach C. Burnout: The Cost of Caring, 1982. – 276 p.
4. Morris L. Bigge. Learning Theories for teachers. New York, 1964. – 365 p.
5. Шляхи формування пізнавальних інтересів учнів. – Режим доступу: <http://ua-referat.com>
6. http://www.rusnauka.com/11_EISN_2008/Pedagogica/30856.doc.htm

References:

1. Ananin S.A. Interes po ucheniyu sovremennoy psihologii i pedagogiki. – K.: Sotrudnik, 1915. – 500 p.
2. Koshechko N.V. Metodika vukladannia u vuschiy shkoli. navh. posibnuk. - Nizhin.: NDU im. M. Gogolia, 2013. - 115 p.
3. Maslach C. Burnout: The Cost of Caring, 1982. – 276 p.
4. Morris L. Bigge. Learning Theories for teachers. New York, 1964. – 365 p.
5. Schljach formuvannja piznavalnuch interesiv shkoljariv. – Rezhim dostupu: <http://ua-referat.com>
6. http://www.rusnauka.com/11_EISN_2008/Pedagogica/30856.doc.htm

Надійшла до редколегії 18.11.16

N. Koshechko, PhD in Theory and History of Education, Associate Professor
Taras Shevchenko National University of Kyiv, Ukraine

COGNITIVE INTEREST OF THE UNIVERSITY LECTURER IN THE CONTEXT OF HIS SELF-EDUCATION AND PERSONAL DEVELOPMENT

The problem of cognitive interest lecturer of high school is relevant and important and requires thorough investigation. S. Ananyin made a significant contribution to the development of educational theory, comparative educational research and pedagogic interest. Particular attention should be paid not only to the study of the phenomenon of cognitive interest, its properties, mechanisms and factors of course, but also patterns of stimulation of the lecturer. This process of defining importance update and maintain professional and personal cognitive interest formed by the teacher in this article recommendations.

The high level of general cognitive interest instructor provides relevant and high level of performance, quality of teaching. In this context, crucial for the development of vocational educational teacher becomes self-interest, which is realized through:

- participation in national multidisciplinary international conferences, symposia, "round tables", forums and other educational events Universities;
- vocational training to improve teacher qualifications HS;
- participate in intercollegiate and international projects Grande;
- bilateral and multilateral cooperation / partnership and exchanges universities;
- membership and cooperation with international associations / institutions in higher education;
- participation in the activities of international research centers and foundations, international scientific programs and international agreements;
- trips abroad university staff;
- participating in training programs, educational institutions and others.
- In addition to measures to improve the professional cognitive interest, and hence lecturer professional development, you need to pay special attention to personal factors, which often become dominant and primary. To maintain continuous personal interest in university lecturer should be implemented:
- prevention and correction "syndrome of emotional burnout" of teacher in high school;
- spiritual practice;
- healthy sleep, according to biorhythm individual personality;
- sport, physical activity;
- the active hobby;
- leisure activities;
- practicing in art therapy and more.

Further development of general cognitive interest lecturer at the scientific, psychological and pedagogical, based on the prerogative of the future of universities in Ukraine.

Keywords: *cognitive interest, lecturer of university, professional cognitive interest, personal cognitive interest.*

Н. Кошечко, кандидат педагогических наук, доцент
Киевский национальный университет имени Тараса Шевченко, Киев, Украина

ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЙ ИНТЕРЕС ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗ У КОНТЕКСТЕ ЕГО САМООБРАЗОВАНИЯ И САМОРАЗВИТИЯ

В статье произведен анализ актуальных идей по проблеме развития познавательного интереса преподавателя ВУЗ. Специфический акцент поставлен на самообразовании педагога. Исключительное внимание обращено на методы и способы стимулирования познавательного интереса преподавателя ВУЗ.

Ключевые слова: *познавательный интерес, преподаватель ВУЗ, самообразование педагога, стимулирование познавательного интереса преподавателя.*

Відомості про автора

Кошечко Наталія Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки, Київський національний університет імені Тараса Шевченка.

Контактна інформація: 5469010@ukr.net

Koshechko Nataliia – PhD, Associate Professor, Associate Professor of Pedagogics Chair of Psychology Department, Taras Shevchenko National University of Kyiv.

Contact Information: 5469010@ukr.net

Кошечко Наталья Васильевна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики, Киевский национальный университет имени Тараса Шевченко.

Контактная информация: 5469010@ukr.net

УДК 378

I. Кравченко, канд. пед. наук, доц.
Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, Київ

ОБҐРУНТУВАННЯ ПРИНЦИПІВ ДИДАКТИКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ У НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ (70-ті РОКИ ХХ СТОЛІТТЯ)

У статті проаналізовано принципи дидактики вищої школи, обґрунтовані українськими вченими І. Кобиляцьким, І. Рейнгардом, Ф. Науменком у 70-х рр. ХХ ст., саме в той період, коли відбувається оформлення педагогіки вищої школи як науки. З'ясовано, що виокремлення специфічних принципів дидактики вищої школи залежало від виявлених науковцями особливостей і закономірностей навчання у виші.

Ключові слова: *педагогіка вищої школи, дидактика вищої школи, принципи навчання, І. Кобиляцький, І. Рейнгард, Ф. Науменко.*

Постановка проблеми. Сучасне реформування вищої освіти України вимагає оновлення, модернізації освітнього процесу вищої школи. Виникає гостра необхідність глибокої науково-педагогічної оцінки освітніх новацій і ретродосвіду і на цій основі вдосконалення змісту, форм, методів, технологій навчання тощо у ВНЗ.

Актуальним проблемам вищої освіти України присвячено багато праць за авторством П. Автомонова, В. Андрущенка, Н. Дем'яненко, В. Лугового, С. Калашнікової, О. Набоки, С. Омельченка, С. Сисоевої, М. Сметанського, Г. Хоружого та ін. До проблем історії розвитку вищої освіти в Україні звертались такі вчені, як: О. Адаменко, В. Бенера, Л. Березівська, Н. Дем'яненко, В. Майборода, А. Марушкевич та ін. На сторінках сучасних підручників розглядаються питання становлення педагогіки вищої школи як науки, у тому числі питання принципів дидактики вищої школи, однак, досить поверхово. Вважаємо, що нагальним питанням педагогіки вищої школи на сьогодні має стати обґрунтування системи сучасних принципів дидактики вищої школи, враховуючи історичний досвід, що сприятиме ефективній організації освітнього процесу у виші та його вдосконаленню.

Метою статті є аналіз принципів дидактики вищої школи, обґрунтованих українськими вченими у науково-педагогічній літературі в 70-х рр. ХХ ст.

Завдання – розкриття принципів дидактики вищої школи в обґрунтуванні українських учених у науково-педагогічній літературі в 70-х рр. ХХ ст.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. 70-ті рр. ХХ ст. позначилися активними дослідженнями в галузі педагогіки вищої школи. За твердженням І.І. Кобиляцького, саме в цей період відбувається оформлення педа-

гогіки вищої школи як науки, оскільки до цього часу було вже достатньо нагромаджено вагомий дослідно-експериментальний та теоретичний матеріал [4, с. 13].

Актуальні проблеми педагогіки вищої школи розглядаються у численних тогочасних працях російських учених С.І. Архангельського, С.І. Зінов'єва, Н.Д. Нікандрова та українських науковців А.Д. Бондара, М.П. Бондаренка, В.М. Вергасова, А.П. Верхоли, Т.Є. Галушка, А.І. Зільберштейна, М.М. Грищенка, Ф.І. Науменка та ін.

Виклад основного матеріалу. Цей період характеризується різким збільшенням публікацій, праць, в яких глибше починають досліджуватись конкретні аспекти навчально-виховного процесу вищої школи. Значну увагу українські вчені починають приділяти обґрунтуванню навчального процесу у вищій школі, намагаються дослідити його відмінності від процесу навчання у середній загальноосвітній школі, виявити його специфічні риси, закони, закономірності, принципи, оскільки науковцям стало зрозумілим, що навчальний процес у виші не тотожний навчальному процесу звичайної школи, що автоматичне перенесення положень шкільної дидактики в дидактику вищої школи, іншими словами пристосування шкільних принципів дидактики до умов навчання у вищій школі, не є правильним [2, с. 13–15]. Вагомими працями цього періоду, в яких обґрунтовуються принципи дидактики вищої школи, стали, зокрема, роботи І.І. Кобиляцького "Методи навчально-виховної роботи у вищій школі" (Львів, 1970), "Дидактичні основи навчального процесу у вищій школі" (Одеса, 1972), "Основи педагогіки вищої школи" (К.-О., 1978), Ф.І. Науменка "Загальні принципи навчання у вищій радянській школі" (Львів, 1974), І.О. Рейнгарда

В.І. Ткачука "Основи педагогіки вищої школи" (Дніпропетровськ, 1980) та ін.

Досить ґрунтовно до визначення принципів дидактики вищої школи підійшов І.І. Кобиляцький. Він спочатку виявив особливості навчального процесу у вищій школі, на основі цього – закономірності навчального процесу та сформулював основні принципи.

Під принципом навчання І.І. Кобиляцький розумів сформульовану у стислому вигляді дидактичну вимогу для викладача, зумовлену відповідною закономірною особливістю. Він уважав, що принципи дидактики мають загальний характер, слугують основою для розробки і дидактичного обґрунтування як загальних методів навчання, так і часткових дидактик [2, с. 50].

Перший варіант принципів науковцем був оприлюднений у 1967 р. Зокрема, це: 1) науковість і опора на сучасні досягнення науки і техніки у підготовці фахівця; 2) наукова діяльність кафедри і викладача як умова підготовки творчого спеціаліста; 3) посилення наукової діяльності студентів як засіб підготовки творчого фахівця; 4) опора на творчу активність студентів у навчальному процесі; 5) навчання і наукова діяльність як основне джерело формування ідеології спеціаліста; 6) єдність теоретичної і практичної підготовки фахівця; 7) систематичність і послідовність у навчальній роботі студента; 8) опора на наочність і демонстрацію в навчальному процесі; 9) врахування вікових та соціальних особливостей студентів [2, с. 52]. Отже, це були перші дев'ять принципів навчання у вищій школі.

Зауважимо, що в 1968 р. російським ученим С.І. Зінов'євим було видано монографію "Навчальний процес у радянській вищій школі" (М., 1968), в якій автор також спробував сформулювати принципи дидактики вищої школи, зазначаючи, що деякі їх назви будуть співпадати з назвами принципів шкільної дидактики, хоча докорінним чином будуть від них відрізнятися за змістом, зокрема, це: 1) принцип науковості і марксистсько-ленінської ідеології; 2) принцип зв'язку теорії з практикою, практичного досвіду з наукою; 3) принцип послідовності і систематичності у підготовці спеціаліста; 4) принцип свідомості, активності і самостійності студентів у навчанні; 5) принцип поєднання індивідуального пошуку знань з навчальною роботою у колективі; 6) принцип поєднання абстрактності мислення з наочною у викладанні; 7) принцип міцності засвоєння знань; 8) принцип доступності наукових знань [1, с. 6].

Як ми бачимо, деякі принципи, сформульовані С.І. Зінов'євим, збігаються з принципами, виокремленими І.І. Кобиляцьким, зокрема, це принципи науковості, єдності теорії і практики, послідовності і систематичності, наочності. Це є свідченням відпрацювання у науковому співтоваристві єдиних підходів до розгляду навчального процесу у вищій школі, виокремлення його спільних, специфічних особливостей. Проте, як зазначає сам І.І. Кобиляцький, він не погоджується з двома останніми принципами – міцності і доступності, виокремленими С.І. Зінов'євим, оскільки вважає їх суто принципами шкільної дидактики [2, с. 52]. У той же час, конкретніше і обґрунтованіше, враховуючи деякі положення С.І. Зінов'єва, викладає принципи дидактики вищої школи у наступних працях: статтях "Особливості навчального процесу у вищій школі" (К., 1968), "Навчальний процес у вищій школі" (М., 1970), "Принципи дидактики вищої школи" (К., 1971), монографіях "Методи навчально-виховної роботи у вищій школі" (Львів, 1970), "Дидактичні основи навчального процесу в вищій школі" (О., 1972) та навчальному посібнику "Основи педагогіки вищої школи" (К.-О., 1978).

Після їх доопрацювання І.І. Кобиляцьким, вони мали таке формулювання: 1) науковість і комуністична ідей-

ність у навчанні студентів як обов'язкова умова підготовки сучасного спеціаліста; 2) єдність наукової та навчальної діяльності вченого-викладача як невід'ємна риса навчального процесу вишу і важлива передумова ефективної підготовки творчого фахівця (або вченим у деяких інших джерелах цей принцип був сформульований як єдність наукової і навчальної діяльності кафедр); 3) залучення студентів до дослідницької діяльності як ще одна умова формування творчого фахівця; 4) сприяння творчій активності та самостійності студентів у навчальному процесі вишу як один з ефективних шляхів підготовки діяльного і здатного до творчого мислення фахівця; 5) навчальний процес і наукова діяльність як важливе джерело і діяльний засіб всебічного формування спеціаліста у вищій школі; 6) забезпечення оптимальної єдності теоретичної і практичної підготовки – важлива умова формування діяльного спеціаліста; 7) забезпечення систематичності та послідовності у загальній структурі навчального процесу як одна з умов ефективності занять у вищій школі; 8) науково регульована єдність абстракцій і наочності в навчальному процесі вишу як важлива передумова підвищення ефективності навчання; 9) врахування вікових та індивідуальних особливостей студентів як ефективна передумова ефективного здійснення навчально-виховного процесу у виші [3, с. 5; 4, с. 52–63].

Варто зауважити, що сам І.І. Кобиляцький зазначав, що немає необхідності сперечатися, скільки є чи скільки має бути принципів. Кількість дидактичних принципів може збільшуватися в разі вияву нових закономірних особливостей навчального процесу і постановки нових завдань перед вищою школою [2, с. 48]. Саме цим ми можемо пояснити виокремлення ним першого принципу – принципу комуністичної ідейності у навчанні студентів, а також побачити тут вплив ідей С.І. Зінов'єва, зокрема, сформульованого ним принципу науковості і марксистсько-ленінської ідеології.

Слід підкреслити, що І.І. Кобиляцький не намагався принципи дидактики вищої школи протиставити принципам шкільної дидактики. Він указував, що в основі і перших і других є спільне. У той же час у кожному з них відображається специфічне [4, с. 63].

Вагомий внесок у розвиток дидактики вищої школи, зокрема в обґрунтування навчального процесу вишу у 70-х рр. XX ст. було зроблено І.О. Рейнгардом, який також спробував сформулювати принципи дидактики вищої школи. Зокрема, він виокремив принцип виховуючого навчання, який вимагав використовувати всі можливості навчання для комуністичного виховання студентів [6, с. 41]. У цьому принципі ми вбачаємо спільність з ідеями І.І. Кобиляцького (науковість і комуністична ідейність у навчанні студентів) та С.І. Зінов'єва (принцип науковості і марксистсько-ленінської ідеології). Другим І.О. Рейнгард називає принцип єдності науки і навчання, посиляючись на С.І. Зінов'єва [6, с. 41]. Наступні принципи дидактики вищої школи науковцем були сформульовані так: принцип зв'язку теорії з практикою; принцип свідомості і активності; принцип єдності наочності навчання з розвитком абстрактності мислення; принцип індивідуального підходу у навчанні [6, с. 41–42]. Ці принципи, з нашої точки зору, ґрунтуються на ідеях І.І. Кобиляцького. А ось принцип упорядкування навчального процесу у ВНЗ, вперше був ним виокремлений і обґрунтований, оскільки найважливішою вимогою до організації навчального процесу, на переконання І.О. Рейнгарда, має бути його висока керованість, а успішно керувати можна лише впорядкованим процесом. Відповідно, процес навчання у ВНЗ, на думку науковця, має бути впорядкованим [7, с. 7]. Складовими цього принципа було визначено раціонально організо-

вану структурність, доцільну стандартизацію та оптимальну ритмічність навчального процесу [7, с. 7-9]. Реалізація принципу вимагає дотримання певних правил, які у свою чергу розкривають його зміст. Зокрема, таких правил ученим було виокремлено 15: 1) Знання мають передаватися й засвоюватися у суворій логічній послідовності. 2) Викладач зобов'язаний знати, що засвоєно студентами, а що ні. Не можна видавати наступний, так би мовити, інформаційний кадр (або переходити до його вивчення), поки не буде засвоєний попередній. 3) Систематичний виклад навчального предмета має відображати логіку науки з поправкою на відповідні дидактичні завдання. 4) Знання, що подаються студентам, необхідно розглядати не окремо, а в системі. 5) Під час повторення, підведення підсумків та контролю знань вони мають систематизуватися на більш високому рівні, ніж під час їх викладання, узагальнюватися і розвиватися з урахуванням знань, що знов подаються. 6) Під час навчання необхідно дотримуватися наступності (між вишем і школою, від курсу до курсу), а також використовувати внутріпредметні та міжпредметні зв'язки. 7) Знання мають подаватися у вигляді закономірно виокремлених порцій (кадрів), з яких складаються великі ланки навчального процесу. 8) Обсяг порції (інформаційного кадра) не є постійним, на наступних етапах навчання кадри починають збільшуватися за рахунок реалізації згорнутості мислення. 9) Серед інформаційних кадрів особливу увагу слід приділити засвоєнню тих кадрів, з яких як з блоків будується цілий розділ навчального предмета, задач, завдань тощо. 10) Навчанню окремих структурних розділів навчальних предметів має відповідати застосування адекватних методів навчання. 11) Під час навчання потрібно навчити студентів ставити у відповідності структурам предмета, що вивчається, структури адекватних розумових дій, що забезпечують засвоєння матеріалу, що вивчається. 12) Загальну послідовність вивчення матеріалу слід визначати не лише з логіки самого предмета, але й з логіки формування пізнавальних дій студентів. 13) Потрібно здійснювати у межах розумного стандартизацію подання навчальної інформації. Стандартизувати насамперед потрібно ту інформацію, що підлягає оперативному і міцному запам'ятовуванню. 14) Ритмічність самостійної роботи студента має бути прив'язана до календарного тижня та забезпечена: а) раціонально складеним розкладом; б) нормованими домашніми завданнями, впорядкованою самостійною роботою; в) системою раціонального відпочинку та режиму побуту, фізичного виховання та задоволенням суспільно-естетичних потреб кожного студента. 15) Важливим засобом досягнення ритмічності має стати подолання протиріч між систематичною і акордною самостійною навчальною роботою студентів [7, с. 9–11].

Таким чином, І.О. Рейнгард спробував виокремити й обґрунтувати специфічний для дидактики вищої школи принцип навчання враховуючи, як і І.І. Кобиляцький, специфіку навчання у виші.

На увагу заслуговує й обґрунтування принципів дидактики вищої школи представниками кафедри педагогіки і психології Львівського державного університету, зокрема, Ф.І. Науменком, який вступає в деяку дискусію з І.І. Кобиляцьким і С.І. Зінов'євим щодо досліджуваного питання. Визначаючи систему загальних принципів дидактики вищої школи, науковець виходить з тих позицій, що навчання і виховання – це єдиний процес, тому виокремлює: 1) принцип партійності; 2) принцип зв'язку навчання з життям; 3) принцип єдності дидактичного і наукового начал в організації педагогічного процесу у вищій школі; 4) принцип гармонійного поєднання спеціалізації з інтеграцією в підготовці фахівців вищої кваліфікації; 5)

принцип наступності, урахування потенціальних можливостей кожного студента, його попереднього соціального досвіду, мотивації поведінки; 6) принцип наочності навчання при широкому використанні сучасних технічних засобів; 7) принцип доцільної організованості всього процесу навчання, вимогливості і забезпечення провідної ролі викладача в навчально-виховному процесі; 8) принцип емоційної настроєності, мажорності всього процесу навчання у вищій школі як передумова і результат його успіху [5, с. 42]. Вчений, як і І.І. Кобиляцький, С.І. Зінов'єв, І.О. Рейнгард, зазначає, що принципи дидактики вищої школи взаємообумовлені, перебувають в органічному взаємозв'язку між собою і орієнтують на специфічну для вищої школи організацію педагогічного процесу в ній. Він, як і інші, не протиставляє принципи дидактики вищої школи принципам шкільної дидактики. Однак, підкреслює, що серед виділених ним принципів навчання у виші відсутні загальнодидактичні. Ф.І. Науменко категорично не погоджується з принципом врахування вікових особливостей студентів, виокремлений І.І. Кобиляцьким. Він вважає, що цей принцип було механічно перенесено з шкільної дидактики, оскільки студенти мають вже розвинуті форми мислення і їх вік на тому ж самому курсі коливається в межах десятка років [5, с. 43].

Обґрунтовуючи принцип партійності як провідний, Ф.І. Науменко виходить із закономірності: навчаючи – виховувати, і що важливо, в якому напрямку здійснюватиметься виховання. Зауважує, що цей принцип вже є найусталенішим, а в трактуванні С.І. Зінов'єва і І.І. Кобиляцького звучить як принцип науковості і комуністичної ідейності у навчанні. А щодо принципу виховуючого навчання (зазначений І.О. Рейнгардом), то вважає його запозиченим з шкільної дидактики [5, с. 46–47].

Принцип єдності дидактичного і наукового начал в організації педагогічного процесу у виші вважає одним із специфічних і провідних. Суть цього принципу полягає в тому, що академічна діяльність студента по можливості з перших років його навчання поєднується з його активною, посильною участю в науковій роботі кафедр. В його основі – максимальна активізація самостійних пізнавальних сил кожного студента в процесі навчання під керівництвом викладача, виховання у студентів самостійного прагнення до знань. Зважаючи на це, Ф.І. Науменко вважає недоречним до системи принципів дидактики вищої школи вводити таке формулювання принципів як "свідомості, активності і самостійності", "свідомості і творчої самостійності", "свідомості і активності студентів", як пропонують інші вчені, оскільки це принципи з арсеналу шкільної дидактики що буде сприяти лише дезорієнтації як педагогів, так і працівників вишів, штовхати останніх на шлях шклярства в організації педагогічного процесу [5, с. 52].

Принцип гармонійного поєднання спеціалізації з інтеграцією в підготовці фахівців вищої кваліфікації, на думку Ф.І. Науменка, вимагає встановлення найбільш доцільного співвідношення між окремими циклами дисциплін, раціонального співвідношення між теоретичною і практичною підготовкою, послідовності у вивченні окремих дисциплін протягом усього терміну навчання тощо. Вважає, що інші науковці, які не висунули такого специфічного принципу, не розуміють специфіки сучасних тенденцій у розвитку науки, техніки, господарства, а звідси і завдань вищої школи [5, с. 54].

Принцип наступності, урахування потенціальних можливостей кожного студента, його попереднього соціального досвіду, мотивації поведінки, сформульований Ф.І. Науменком, за своїм змістом наближений до принципів урахування вікових та індивідуальних особливостей студентів, систематичності і послідовності І.І. Кобиляцького, принципу індивідуального підходу І.О. Рейнгарда.

Висновки. Отже, на сторінках науково-педагогічної літератури 1970-х рр. розгорнулася гостра дискусія щодо обґрунтування провідних принципів дидактики вищої школи. Кожен науковець намагався визначити свої принципи, оскільки педагогіка вищої школи повністю не сформувалася як наука, містила багато питань, що ще не "відстоялись", не дістали загального визначення, залишалися суперечливими. У той же час, усі розуміли, що дидактика вищої школи не може послугуватися принципами шкільної дидактики, не можна їх пристосовувати до умов навчання у виші. При виокремленні принципів дидактики вищої школи вчені виходили з специфічних особливостей, закономірностей навчання у ВНЗ, єдності навчання і виховання, основних тенденцій розвитку вищої освіти і завдань, що стояли перед вищою школою. Однак, одні науковці при формулюванні принципів дидактики вищої школи зазначали, що деякі їх назви будуть співпадати з назвами принципів шкільної дидактики, хоча докорінним чином будуть від них відрізнятися за змістом. Інші ж науковці, зокрема Ф.І. Науменко, навіть не допускали співпадіння у назвах, оскільки вважали, що це сприятиме дезорієнтації і не відповідатиме специфіці вищої школи. Тим часом, усі науковці не протиставляли принципи дидактики вищої школи загальнодидактичним. У цілому, до провідних принципів навчання у вищій школі відносили такі принципи: єдності навчання і науки, єдності теоретичної і практичної підготовки, врахування індивідуальних особливостей студентів, залучення студентів до наукової діяльності. Провідна роль в організації освітнього процесу належала викладачеві.

Подальшого дослідження потребує вивчення системи принципів дидактики вищої школи у наступні роки, ґрунтуючись на закономірностях, особливостях, потребах вищої школи цих років, виявлення тенденцій в їх розвитку та обґрунтування системи сучасних принципів дидактики вищої школи, враховуючи сучасний стан розвитку вищої освіти, науки. Їх обґрунтування сприя-

тиме ефективній організації освітнього процесу у вишій та його вдосконаленню.

Список використаних джерел

1. Зинovieв С.И. Учебный процесс в советской высшей школе / С.И. Зинovieв. – М. : Высшая школа, 1968. – 357 с.
2. Кобыляцкий И.И. Дидактические основы учебного процесса в высшей школе. (Тексты лекций) / И.И. Кобыляцкий. – О. : [б/и], 1972. – 124 с.
3. Кобыляцкий И.И. Методы навчально-виховної роботи у вищій школі : [монографія] / І.І. Кобыляцкий. – Львів : Вид-во Львівського університету, 1970. – 200 с.
4. Кобыляцкий И.И. Основы педагогики высшей школы / И.И. Кобыляцкий. – К.-О. : Вища школа, 1978. – 287 с.
5. Науменко Ф.І. Загальні принципи навчання у вищій радянській школі / Науменко Ф.І. // Актуальні питання дидактики вищої школи : посіб. для викладачів вищої школи і аспірантів. – Львів : Вища школа, 1974. – Вип. 1. – С. 41 – 75.
6. Рейнгард И.А. Основы педагогики высшей школы : учеб. пособие для слушателей ФПКП / И.А. Рейнгард, В.И. Ткачук. – Днепропетровск : ДГУ, 1980. – 95 с.
7. Рейнгард И.А. Формы и методы преподавания в высшей школе / Рейнгард И.А. – Днепропетровск : ДГУ, 1973. – 76 с.

References

1. Zynovev S.Y. Uchebnyy protsess v sovetskoj vysshey shkole / S.Y. Zynovev. – M. : Vysshaya shkola, 1968. – 357 s.
2. Kobylatsky Y.Y. Dydaktycheskiye osnovy uchebnogo protsessa v vysshey shkole. (Teksty lektsey) / Y.Y. Kobylatsky. – O. : [b/i], 1972. – 124 s.
3. Kobylatsky I.I. Metody navchalno-vykhovnoyi roboty u vyshchey shkoly : [monohrafiya] / I.I. Kobylatsky. – Lviv : Vyd-vo Lvivskoho universytetu, 1970. – 200 s.
4. Kobylatsky Y.Y. Osnovy pedahohyky vysshey shkoly / Y.Y. Kobylatsky. – K.-O. : Vyshcha shkola, 1978. – 287 s.
5. Naumenko F.I. Zahalni pryntsy py navchannya u vyshchey radyanskyi shkoly / Naumenko F.I. // Aktualni pytannya dydaktyky vyshcheyi shkoly : posib. dlya vykladachiv vyshchoyi shkoly i aspirantiv. – Lviv : Vyshcha shkola, 1974. – Vyp. 1. – S. 41–75.
6. Reynhard Y.A. Osnovy pedahohyky vysshey shkoly : ucheb. Posobyie dlya slushateley FPKP / Y.A. Reynhard, V.Y. Tkachuk. – Dnepropetrovsk : DHU, 1980. – 95 s.
7. Reynhard Y.A. Formy y metody prepodavannya v vysshey shkole / Reynhard Y.A. – Dnepropetrovsk : DHU, 1973. – 76 s.

Надійшла до редколегії 27.10.16

I. Kravchenko PhD, Associate Professor, Assistant Professor
National Pedagogical Dragomanov University, Kyiv, Ukraine

THE RATIONALE OF THE PRINCIPLES OF THE HIGHER SCHOOL DIDACTICS IN SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL LITERATURE (THE 1970S)

The article analyses the principles of the higher school didactics that were underpinned by the Ukrainian scholars, namely by I. Kobylatskyi, I. Reinhard, F. Naumenko, in the 1970s. It happened precisely at the time when the pedagogics of higher school was being formed. It was found that in the mentioned chronological period the scholars came to the conclusion that learning process in high school is not identical to learning process in secondary school. They also concluded that automatic transferring of the regulations of secondary school didactics into the didactics of higher school (in other words adjusting of the principles of secondary school didactics to learning conditions in high school) is not correct. It was established that singling out the specific principles of the higher school didactics depended on the peculiarities and regularities of learning in high school that were revealed by the scholars.

Keywords: pedagogics of higher school, didactics of higher school, principles of learning, I. Kobylatskyi, I. Reinhard, F. Naumenko.

И. Кравченко, канд. пед. наук, доц.
Национального педагогического университета имени М. П. Драгоманова, Киев, Украина

ОБОСНОВАНИЕ ПРИНЦИПОВ ДИДАКТИКИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ (70-Е ГОДА XX ВЕКА)

В статье проанализированы принципы дидактики высшей школы, обоснованные украинскими учеными И. Кобыляцким, И. Рейнгардом, Ф. Науменком в 70-х гг. XX в., именно в тот период, когда происходит оформление педагогики высшей школы как науки. Выяснено, что определение специфических принципов дидактики высшей школы зависело от выделенных учеными особенностей и закономерностей обучения в вузе.

Ключевые слова: педагогика высшей школы, дидактика высшей школы, принципы обучения, И. Кобыляцкий, И. Рейнгард, Ф. Науменко.

Відомості про автора

Кравченко Ірина Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки і психології вищої школи
Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, Україна, Київ

Контактна інформація: ppvsh-npu@ukr.net

Кравченко Ирина Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии высшей школы
Национального педагогического университета имени М. П. Драгоманова, Украина, Киев

Контактная информация: ppvsh-npu@ukr.net

Kravchenko Irina – PhD, Associate Professor, Assistant Professor of pedagogy and psychology of high school at National Pedagogical Dragomanov University, Ukraine, Kyiv

Contact information: ppvsh-npu@ukr.net

УДК : 37(09)(477)

Н. Кузьменко, д-р пед. наук, доц.
Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ

ПРОСВІТНИЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ МИХАСЯ ТКАЧА

У статті досліджується просвітницька діяльність чернігівського письменника Михася Ткача, вивчається історія створення громадської організації "Просвіта", участь у цьому процесі М. Ткача. Особлива увага приділяється вивченню життєвого шляху письменника, формуванню його громадянської позиції, виявленню організаційних форм роботи з обдарованою молоддю на посаді головного редактора журналу "Літературний Чернігів".

Ключові слова: просвітницька діяльність, "Просвіта", Михась Ткач

Постановка проблеми. Боротьба українського народу за можливість розмовляти рідною мовою була постійним явищем. У світовій історії важко знайти аналогію, щоб жива мова, мова великого народу систематично заборонялася й переслідувалася спеціальними вердиктами й актами. Цей геноцид тривав століттями. Пригадаємо сумні сторінки нашої історії – указ Петра I (1720), за яким не дозволялося видавати книги українською, і Катерини II (1754), де йшлося про заборону викладання рідною мовою, також відомий Валуївський циркуляр, Емський указ та низка інших державних актів тодішньої царської імперії, в результаті яких йшло гоніння на українські театри, пресу, школу і навіть народну пісню. У роки радянської влади спотворювалася історія, культура, тотально винищувалися звичаї, обряди. У середині 80-х рр. XX ст. у Чернігові практично зникли українські школи. І саме тоді після сімдесятилітньої тоталітарної задухи з'явилася горбачовська демократія (ще дозована), яка підняла хвилю дискусій на радіо, сторінках періодичної преси про місце української мови в духовному житті українського народу. Епіцентром полеміки стала газета "Літературна Україна", де в рубриці "А мова – як море" письменники, науковці і просто рядові українці почали відкрито говорити про ганебний стан, в якому опинилася не тільки українська мова, а і вся культура. На захист української мови з'явилися публікації і в чернігівських газетах. Михась (Михайло Михайлович) Ткач, відомий чернігівський письменник, активно включився в процес повернення української мови.

Літературна творчість Михася Ткача, представника старшої генерації українських письменників, займає помітне місце в сучасному літературному процесі. Його новели, оповідання та повісті охоче читають і школярі, і студенти, і люди старшого покоління, бо в них – правда й краса світу, що навколо нас, поміж нас і всередині нас. Окремі тексти прозаїка входять до найвибагливіших антологій і хрестоматій, розглядаються у підручниках і навчальних посібниках з історії вітчизняної літератури для вищих і середніх навчальних закладів України, звучать по радіо.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Художній доробок М. Ткача загалом не обійдено увагою дослідників. Відомі письменники, лауреати Шевченківської премії А. Дімаров [5] і В. Дрозд [5], літературознавці й критики О. Гарачковська [1], Р. Кухарук [3], Н. Савчин [4] та інші присвятили висвітленню специфіки його прози численні відгуки, рецензії, ґрунтовні статті. З'явився літературно-критичний нарис [2] та збірка матеріалів про життя і творчість автора книг "Світле диво", "Багряні громи", "Осінні акорди", "Спадок", "Хочеться грози" та багатьох інших [5]. Однак досі ще немає спеціальної праці, в якій би аналізувалася просвітницька діяльність Михася Ткача. Отже, актуальність статті спричинена передовсім суспільним резонансом мистецького доробку письменника, місцем його творчості в сучасному літературному процесі, а також відсутністю публікацій про громадянську позицію та просвітницьку діяльність письменника.

Метою нашої статті є розкриття просвітницької діяльності відомого чернігівського письменника Михася Ткача.

Завданням – аналіз просвітницької діяльності відомого чернігівського письменника Михася Ткача, його ролі у становленні "Просвіти".

Виклад основного матеріалу. Народився Михайло Михайлович Ткач 19 вересня 1937 р. на Чернігівщині, у с. Ленінівці Менського району (колишній Сахнівці, перейменованій у 1924 р. на честь більшовицького вождя) у козацькій родині. По материнській лінії коріння родоводу сягає в глибину XVIII століття, коли далекий пращур переселився на Придесення із Запорізької Січі. Мати, Ганна Марківна Зубок, "гордилася своїм козацьким походженням, – читаємо в автобіографічній повісті "Пахне любисток і м'ята...". – Казала не раз без будь-якого натяку на жарт: "Вище голову, сину, ти ж козак у мене" [6, с.17]. Батько, Михайло Веремійович, поліг у бою із фашистськими загарбниками, тож солдатська вдова сама виховувала трьох синів (старша донька померла в п'ятирічному віці). День народження Михайлика, середульшого з братів, збігся з днем визволення рідного села від німецьких окупантів, що сталося 1943 року також 19 вересня. Даремно дітлахи чекали повернення батька, пильно вдивляючись в кожного з вояків, які проходили селом. Чуда не трапилося. Батько з'явився лише у снах, ввижався серед солдатів-визволителів.

То були нужденні та нестерпні роки, а надто – голодний 47-й. І хоча Михась палко мріяв про справжню освіту, щодня бережно клав книжки до полотняної торбинки, до школи так і не доходив, усе частіше змушений був пропускати уроки, пасти худобу, допомагати матері прогнати родину. Сім'я бідувала, ледве зводила кінці з кінцями. Що то було за животіння, можна собі уявити, прочитавши новели М.Ткача "Вечірній світ", "Дике поле" чи хоча б спогад автора з дитячих літ "Зоряна ніч".

Після закінчення семирічки (1953) Михайло нарівні з дорослими працюватиме в колгоспі орачем і косарем, возитиме сіно, солому, виконуватиме функції обліковця. А потім буде військова служба в Туркменістані. Відбуватиме її в 1956-1958 рр. в пустелі Кара-Кум: спочатку в танковому батальйоні, а потім у полку механіком-водієм танків. Демобілізувавшись, вчитиметься в Ніжинському технікумі механізації. Отримавши диплом, деякий час працює трактористом, помічником бригадира тракторної бригади. Однак душевний неспокій, потяг до чогось іншого, вагомішого, як зазначатимуть згодом критики, покликує допитливого юнака на навчання до Московського народного університету мистецтв на факультет малюнка і живопису. Не лише Божа іскра таланту, а й нерозтрачена, плекана роками синівська любов, високий пієтет до природи, до прекрасного покликали до творчості, спонукали взяти до рук і перо, й пензля, яко-го не полишає й нині.

Навчання на заочному відділенні університету поєднував з роботою художником у Чернігівському історичному музеї ім. В.В.Тарновського, в будівельному тресті №2. Там він заснував художню студію, в якій опановували ази малярства будівельники, та творче зібрання "Думка", де вечорами після роботи почали збиратися переважно молоді хлопці, інженери з тресту та будівельних управлінь. Обговорювали не стільки виробничі

питання та ділились новинами, скільки переймалися літературним і мистецьким життям. Саме тоді Михайло почав писати вірші та новели. Хлопці були вдячними слухачами, часто сперечались, гостро критикували вражливого автора, не прощаючи йому мовних огріхів та стилістичних недоглядів.

Слід зауважити, що перший вірш М.Ткача "Весна" опублікував Олексій Довгий, на той час кореспондент Борзнянської районної газети "Шляхом перемоги", в одному з її номерів за 1959 рік.

Перше оповідання М.Ткача, яке мало назву "Неспокій", побачило світ у журналі "Вітчизна" (1973. – №10). Підтримав нікому невідомого автора і "прописав" одразу в головному часописі Спілки письменників України прозаїк Микола Олійник, що працював тоді в редакції "Вітчизни". Згодом і журнал "Жовтень", альманах "Вітрила" та інші видання охоче почали друкувати молодого літератора.

1979 року побачила світ перша книжка прозаїка "Сонячний полудень". У видавничій рецензії на її рукопис відомий письменник Володимир Дрозд констатував: „Я не знаю, хто за фахом Михась Ткач, але його умінню висловлюватися "літературно" можуть позаздрити навіть деякі професіонали. Він уміє грамотно і досить точно побудувати фразу, мова його творів справді українська, а не той суржик, яким рясніють рукописи початкуючих. Більше того, він досить майстерно надає тій мові поліського колориту. І я б сказав ще більше: у декількох своїх новелах – "Гаряче літо", "Дорога на село", "Хочеться грози" – автор піднімається на такий рівень літературної майстерності, що навіть дивуєшся, як це досі за них не вхопилися хоч би часописи" [7, с. 4].

Видавнича рецензія була написана В.Дроздом 12 березня 1975 р. на рукопис М.Ткача під заголовком "Світло в долонях", а книга вийде чотирма роками потому під іншою назвою – "Сонячний полудень". На жаль, ті оповідання, які В.Дрозд називає кращими, так і не потрапили до першої книги прозаїка. Щоправда, критика зустріла її появу в цілому дружнєлюбно. Скажімо, рецензент О.Олійник основну думку й свіже враження від прочитаного виніс у заголовок – "Коріння – у землі". Морально-етичні проблеми, порушені автором "Сонячного полудня", критик визначив так: радість творчої праці, захоплення звичайною, простою людиною.

Володимир Дрозд одним із перших тоді дав М.Ткачеві й рекомендацію для прийому його в Спілку письменників України. Проте двічі підряд кандидатура прозаїка не витримувала "чистилища" Президії СПУ. Нині, на віддалі часу, можна з впевненістю твердити, що на заваді щоразу ставали "компетентні органи", які так і "не пробачили" М.Ткачеві його активної національно спрямованої діяльності в зрусіфікованому Чернігові.

Уже в перших публікаціях новаторські риси прозописма Михася Ткача проступали в тому, що реальну дійсність він розкривав кризь людську душу, а це передбачало поглиблений розгляд життя людини, її минулого з погляду сучасності, духовних процесів у суспільстві та у внутрішньому просторі кожної особистості. Так, у центрі уваги прозаїка – або звичайна людина (здебільшого селянин) з багатим духовним потенціалом, внутрішньою красою, жагою до життя в усіх його проявах, колосальною працездатністю, яка є ніби генетично зумовленою, перейнятою від пращурів (таким постає герой у новелах та повістях), або представник підростаючого покоління із замріяним, по-дитячому чистим поглядом на навколишній світ, посилена увага до, здавалося б, повсякденних речей, живої природи й уміння помічати їхню красу та неповторність. Важливим, з огляду на канони та настанови пануючої тогочасної літератури соцреалізму, вважаю і той факт, що герої більшості

художніх творів письменника або подані безвідносно до їхньої соціальної приналежності, або без зайвого пафосу стосовно останньої.

Людина, її характер, особистість на перехресті проблем усього суспільства насамперед цікавить прозаїка і в другій книзі "Світле диво"(1987). День народження автора на "Михайлове чудо" вирішив і його подальшу долю: письменник справді вміє створювати речі незвичайні, чудові, мистецькі твори, що викликають загальне захоплення, вражають своїми художньо-естетичними якостями, дивовижною красою. То справді "світле диво": від його щирих слів про "невідомих" світу доброзичливих поліщуків, трударів з діда-прадіда, стає світліше на душі.

На початку 90-х років, коли в Україні розпочалися демократичні процеси, Михась Ткач бере найактивнішу участь в усіх заходах, спрямованих на захист українського Слова та утвердження нашої незалежності. Стає членом Товариства Української мови ім. Шевченка (нині "Просвіта"), деякий час працює відповідальним секретарем цього Товариства. Саме завдяки його діяльності, у Чернігові було створено в серпні 1992 р. незалежне громадське об'єднання – Літературну спілку "Чернігів" та мистецький журнал "Літературний Чернігів". Михась Ткач очолив їх з дня заснування.

Безперечно, найважча частка навантаження у роботі Спілки та випуску часопису лежить на плечах її керівника Михася Ткача. До того ж, він активно проводить громадську роботу. Організовує обласні літературні конкурси, як голова журі зустрічається з обдарованою молоддю, виступає в школах, бібліотеках.

У кінці 80-х років була опублікована низка матеріалів на захист української мови у чернігівських газетах. Зокрема, "Деснянська правда" від 24 липня 1988 р. надрукувала статтю вчительки української мови А. Коцюбинської "Як повітря, як хліб насущний", в якій авторка з боєм говорила про незадовільне викладання рідної мови в школах Чернігова. До цієї теми долучився студент Київського університету імені Тараса Шевченка В. Савенок. Він надрукував ряд матеріалів у республіканській та місцевій пресі. Так, "Літературна Україна" за 11 вересня 1987 року оприлюднила його лист, в якому він непокоївся станом словникової справи в Україні. Пізніше у газеті "Комсомольський гарт" за 4 травня 1988 р. з'явилась його стаття "Рідна мова у перспективі". Згодом ця ж газета за 7 липня 1988 р. подала ще один його матеріал "Не будьмо безрідними Іванами". В ній автор різко критикував освітянську галузть та батьків, які духовно обкрадають своїх дітей, не даючи їм можливості вивчати рідну мову. У цій же статті В. Савенок, дізнавшись про те, що "Літературна Україна" опублікувала "Положення про Товариство шанувальників української мови ім. Т. Шевченка", запропонував створити таку організацію в Чернігові. Після виходу газети ця ідея швидко поширилася серед чернігівської інтелігенції. Почала формуватися ініціативна група: В. Савенка підтримали В. Чепурний, В. Сарана, А. Лашевський, О. Івченко, Б. Луців та ін. Число одностайців швидко зростало [8].

15 січня 1989 р. у приміщенні музею-заповідника М. Коцюбинського, у садибі великого українського письменника, відбулися установчі збори. На них зібралися літератори, вчителі, працівники різних установ, студенти і робітники – ті, кому була не байдужа доля рідного слова. Вів збори (віче) чернігівський поет С. Реп'ях. Головою Чернігівського Товариства української мови ім. Т. Шевченка було обрано В. Чепурного, секретарем – В. Савенка. Уже на першому зібранні громада вирішила вимагати від влади, аби чиновники розмовляли на службі українською мовою. Крім того, щоб П'ятицьку церкву та інші культові споруди було

передано парафіянам для богослужіння; щоб реклама кіно та оголошення по місту не писалися російською мовою, а зупинки в міському транспорті оголошувалися тільки рідною мовою. І цього швидко було досягнуто. Тоді ж Товариство започаткувало літературно-мистецькі суботи, провело кілька просвітянських заходів, зокрема до 175-річчя з дня народження Т. Шевченка, 85-річчя із дня народження чернігівського поета М. Вороного, відкрило курси українознавства, на яких погодилися читати лекції відомі науковці та письменники із Києва, було засновано дитячу літературну студію "Роси". У планах Товариства було створення класу кобзарів у школі № 5, відновлення центру гончарства, проведення бесід-диспутів у Чернігівському педагогічному університеті ім. Т. Г. Шевченка на тему: "Білі плями" історії України" та інше. Між тим, члени Товариства мало не щодня виступали у школах на батьківських зборах, нарадах директорів, у районних бібліотеках, на семінарах учителів, обласному радіо. На той час у Товаристві уже було, згідно з поданими заявами, вісімдесят дев'ять членів. Серед них найбільш наголошені в віддані українській справі – М. Адаменко, П. Антоненко (Ніжин), С. Богдан, М. Гальчук, М. Домницький, В. Канівець, Ю. Коцюбинський, Р. Куровська, М. Ткач, С. Реп'ях, Р. Решетнюк, В. Чепурний, М. Шкурко (Чернігів) та ін. За дуже короткий час у багатьох районах, освітніх установах, школах, музеях Чернігівської області були створені первинні осередки Товариства української мови ім. Т. Шевченка "Просвіта" [8].

Восени 1989 р. керівництво Товариства і вся просвітницька громада зосередилися на виборчій кампанії. Просвітянські справи підмінилися політичними. 23 грудня цього ж року було поспішно скликано конференцію, на яку з'їхалися делегати, члени Товариства з однією метою – висунути своїх кандидатів у депутати до Верховної та місцевих рад. У результаті із вісімдесяти п'яти делегатів, присутніх на конференції, сорок сім стало кандидатами у депутати до Верховної, обласної, міської та районних рад. Ентузіазм серед прошарків свідомого українства почав згасати, зменшилася кількість бажаючих робити щось безкорисливо. На думку М. Ткача, використання деякими нетерпеливими політиканами важливих і потрібних просвітянських заходів у своїх неприхованих і амбітних цілях підірвало довіру в багатьох людей до щирих намірів членів Товариства [8]. Це стало помітно з того, як уповільнилося утворення первинних осередків "Просвіти" в області. У 1991 р., коли було проголошено незалежність Української держави, почалося формування управлінських органів, у тому числі і Чернігівської обласної державної адміністрації. Керівники і деякі активісти Чернігівського Товариства української мови ім. Т. Шевченка змінили просвітянську діяльність на керівну. Це Л. Куровська, В. Молочко, В. Сарана, Ю. Соболев. У тому числі і В. Чепурний уступив від обов'язків голови Товариства у зв'язку із призначенням його керівником прес-служби облдержадміністрації, після чого було скликано раду і М. Ткач став відповідальним секретарем Чернігівського Товариства української мови ім. Т. Шевченка.

М. Ткач у перші дні заснування обласного Товариства української мови ім. Т. Шевченка (нині "Просвіта") став його членом і прилучився до просвітянських справ, до відродження духовності рідного краю, мови, традицій. Він брав участь у всіх заходах, спрямованих на утвердження незалежності. Був у центрі подій у Крутах, мандрував селами Чернігівщини разом з іншими просвіт'янами під час культурологічного походу "Дзвін-90" (під пильним наглядом спецслужб), який був покликаний пробудити припану національну свідомість українського народу, їздив на всеукраїнське свято, яке відбу-

валося у Запоріжжі на могилі легендарного І. Сірка, відновлював П'ятницьку церкву, як заступник голови її громади. М. Ткач також ініціював створення міського осередку "Просвіти" та ряд інших освітніх справ.

Чернігівська "Просвіта" чи не однією з перших в Україні розпочала видавничу діяльність. Вперше за багато років вдалося підготувати до друку і видати літературний альманах "Просвіта-92", в якому було опубліковано добірки поезій Д. Іванова, Д. Куровського, кілька краєзнавчих матеріалів, видати книгу М. Бутка "За Україну, за її волю" та книгу для дітей М. Ткача "Святовий ранок". 1992 рік став переломним для Чернігівського Товариства, коли із юридично-паперового воно перетворилося на фінансово-діючу громадську організацію. Саме тоді, у 1992 р., працюючи на посаді відповідального секретаря Товариства, М. Ткач створив літературну спілку "Чернігів" та заснував літературно-мистецький часопис "Літературний Чернігів". До того ж із ініціативи В. Чепурного "Просвітою" було засновано дві газети – "За Україну" (перейменована у "Сіверщину") та "Білу хату", науковий журнал (О. Павленка) "Сіверянський літопис", премію ім. Б. Грінченка, яка отримувалася недовго за браком коштів, видано кілька художніх та історичних книжок та відкрито магазин української книги "Добра книга". У тому, що він функціонує і розширюється, є заслуга В. Чепурного, який сьогодні очолює "Просвіту" [8].

Останнім часом просвітницьку справу в Чернігівській області перебрала на себе інша громадська організація – "Чернігівське земляцтво в Києві", яка повсякчас відгукується на всілякі культурні події – проводить конференції до ювілейних дат відомих чернігівців, видатних діячів культури. Газета Земляцтва "Отчий поріг", завдячуючи її редактору Л. Горлачу, стала культурно-просвітницьким явищем на Чернігівщині. Шкода, що вона не йде в передплату, тому її рідко можна побачити в районі, а тим більше на селі. Натомість обласна організація втратила свою газету "Просвіта" із-за фінансових проблем.

Газета "Сіверщина" (розповсюджується по всій Україні), яку редагує голова Чернігівської організації "Просвіта" В. Чепурний, на думку М. Ткача, – змінила своє спрямування із просвітницького на побутово-політичне.

Висновки. Безперечно, становлення, а, по суті, відновлення чернігівської "Просвіти", яка була заснована іще сто років тому такими видатними діячами, як Б. Грінченко, М. Коцюбинський, І. Шраг, відбувалося нелегко і неоднозначно. Крім внутрішніх, були й зовнішні чинники, які повсякчас заважали її утвердженню. Супротив антиукраїнських сил був очевидним. Але вона вистояла і відіграла у перші роки незалежності України неабияку роль у пробудженні національної свідомості та захисту української культури й мови. І нині ця громадська організація веде певну роботу на ниві просвітництва.

Михась Ткач – поза сумнівом, знакова постать не тільки на теренах культурно-освітнього життя Чернігівщини, але і в процесі державотворення в усій Україні. Якщо оцінювати цей процес не з погляду впливу письменника на електорат під час чергових виборів, а вимірювати його роллю в духовній реабілітації тисяч покалічених душ українців чиновницьким свавіллям, нужденним нашим життям. Михась Ткач – це непересічна особистість, світло душі, розуму і серця. Він сповнений невідомою пошани й любові до людей. А ще наділений рідкісним даром беззаздрості.

Список використаних джерел

1. Гарачковська О. З когорти сонцепоклонників / Оксана Гарачковська. – Київська старовина. – 2004. – №4. – С. 174.
2. Кузьменко В. Світ правди й краси: До 70-річчя від дня народження М. Ткача: літ.-критичн. нарис / Володимир Кузьменко. – К.: Вид-во КСУ, 2007. – 96 с.

3. Кухарук Р. Пластика світлої прози / Роман Кухарук. – Літературний Чернігів. – 1999. – № 13. – С. 87–92.

4. Савчин Н. Б. Сюжетно-образна структура оповідань і новел Михайла Ткача / Н. Б. Савчин // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2014. – Вип. 3 (75). Філологічні науки. – С. 263–267.

5. Творчий портрет Михайла Ткача. Від любові до болю: Літературознавчі нариси, критичні статті, рецензії. – Чернігів: Десна Поліграф, 2013. – 224 с.

6. Ткач М. М. Зойк сови / Михайло Ткач. – Чернігів: Видавець Лозовий В. М., 2015. – 96 с.

7. Ткач М. М. Малярство / Михайло Ткач. – Чернігів: Десна Поліграф, 2016. – 80 с.

8. Ткач М. М. Зерна слова. Культурологічні статті, короткі міні-рецензії, інтерв'ю / Михайло Ткач. – Чернігів: Десна Поліграф, 2012. – 120 с.

References

1. Harachkovska O. Z kohorty sontsepoklonnykiv [From the Cohort of Sun Worshipers] / Oksana Harachkovska // Kyivska starovyna. – 2004. – № 4. – S. 174.

2. Kuzmenko V. Svit pravdy i krasoty : Do 70-richchia vid dnia narodzennia M. Tkacha : Literaturno-krytychnyi narys [The World of Truth and Beauty : Dedicated to the 70th Anniversary of M. Tkach's Birth : Literary and Critical Essay] / Volodymyr Kuzmenko. – K. : KSU, 2007. – 96 s.

3. Kucharuk R. Literaturnyi Chernihiv. – 1999. – № 13. – S. 87–92.

4. Savchyn N. B. Suzetno-obrasna struktura opovidan i novel Mykhlas Tkacha [The Plot and Figurative Structure in the Stories and Novels by Mykhlas Tkach] // Zhytomyr Ivan Franko State University. – 2014. – Wyp. 3 (75). Filolohichni nauky. – S. 263–267.

5. Tvorchyi portret Mychasia Tkacha. Vid liubovi do boliu : Literaturoznachni narysy, krytychni statti, retsenzii [Mychas Tkach's Creative Portret. From Love to Pain : Literary Essays, Critical Articles, Reviews]. – Chernihiv : Desna Polihraf, 2013. – 224 s.

6. Tkach Mychas. "The owls hooting" / Mychas Tkach. – Chernihiv : Losovyi W. M. 2015. – 96 s.

7. Tkach Mychas. "Painting". / Mychas Tkach. – Chernihiv : Desna Polihraf, 2016. – 80 s.

8. Tkach Mychas. Serna slova. Kulturologischni statti, korotki mini-retsenzii, intervju / Mychas Tkach. – Chernihiv : Desna Polihraf, 2012. – 120 s.

Надійшла до редколегії 01.11.16

N. Kuzmenko, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine

EDUCATIONAL ACTIVITY OF MIHAS TKACH

The article analyzes the educational activities of the Ukrainian writer Mihlas Tkach, his role in the formation and development of organization "Prosvita" in Chernigov in early 90-ies of XX century; the history of formation of the organization and coverage of this process in periodicals studied, also the role of newspapers and magazines in the success of the revival of "Enlightenment", identified external and internal influences, names of public figures, associates M. Tkach.

Particular emphasis was made on the analysis of the way of life of the writer, the formation of his citizenship. We analyzed some of the works of M. Tkach in the light of the problem being studied. Especial attention is paid to social activities of M. Tkacha on chief editor position of "Literary Chernihiv" magazine, the organizational forms of work with talented youth were studied.

Keywords: educational activities, public organization "Prosvita", Mihlas Tkach.

Н. Кузьменко, д-р пед. наук, доц.

Киевский национальный университет имени Тараса Шевченко, Киев, Украина

ПРОСВЕТИТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ МИХАСЯ ТКАЧА

В статье проанализирована просветительская деятельность украинского писателя Михася Ткача, его роль в образовании и становлении черниговской организации "Просвита" в начале 90-х годов XX века; изучена история становления этой организации.

Особое акцентирование сделано на анализ жизненного пути писателя, формированию его гражданской позиции. Уделено внимание общественной деятельности М.Ткача на должности главного редактора журнала "Литературный Чернигов", изучены организационные формы работы с талантливой молодежью.

Ключевые слова: просветительская деятельность, общественная организация "Просвита", Михась Ткач.

Відомості про автора

Кузьменко Надія Михайлівна – Україна, Київ, доктор педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки, Київський національний університет імені Тараса Шевченка.

Контактна інформація: +38044 521-35-13, e-mail:n2806@ukr.net

Кузьменко Надежда Михайловна – Украина, Киев, доктор педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики, Киевский национальный университет имени Тараса Шевченко.

Контактная информация: +38044 521-35-13, e-mail:n2806@ukr.net

Kuzmenko Nadiia – Kyiv, Ukraine, Doctor of Sciences (Pedagogical), Associate Professor of Pedagogy Department of Faculty of Psychology at Taras Shevchenko National University of Kyiv.

Contact information: +38044 521-35-13, e-mail:n2806@ukr.net

УДК 37.018.43:044

О. Макаренко, викладач

Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ

НАПРЯМИ РОЗВИТКУ МАГІСТЕРСЬКОЇ ПРОГРАМИ З ОСВІТНІХ ВИМІРЮВАНЬ

У статті наведено SWOT-аналіз магістерської програми з освітніх вимірювань НПУ імені М.П. Драгоманова, виділено основні напрями розвитку даної магістратури, а саме: популяризація спеціальності "011 Науки про освіту (Освітні вимірювання)"; мотивація студентів до навчання та працевлаштування за спеціальністю; удосконалення навчального плану та програм; покращення психолого-педагогічних та ресурсно-організаційних умов навчання; поліпшення системи моніторингу якості підготовки магістрів з освітніх вимірювань; співпраця з роботодавцями; міжнародна співпраця. Деталізовано кожен з напрямів, а також виділено першочергові та перспективні завдання.

Ключові слова. Магістратура, магістр, магістерська програма, освітні вимірювання, напрями розвитку, SWOT-аналіз.

Постановка проблеми. Динамічні глобальні зміни, спричинені переходом суспільства на новий рівень розвитку, ставлять високі вимоги перед університетами щодо підготовки висококваліфікованих фахівців у всіх галузях. Постіндустріальне або інформаційне суспільство потребує професіонала, який володіє набором знань та умінь у своїй сфері, комплексом ключових компетентностей 21 сторіччя [1, с. 6], уміє працювати у команді задля досягнення стратегічних цілей організа-

ції, відкритий до навчання упродовж життя тощо. Щоб забезпечити відповідність професійної підготовки цим вимогам, необхідно постійно тримати руку на пульсі змін та корегувати навчальні плани, програми, форми і методи навчання, адаптуючи їх до вимог сьогодення. Вони полягають у тому, що система освіти, яка домінує наразі у світі, створена ще для індустріального суспільства, і тому виникає ряд складнощів і проблем [2]. Усвідомлюючи необхідність кардинальних змін як осві-

© Макаренко О., 2016

ти системи загалом, так і системи вищої освіти зокрема, розуміємо, що вони можуть відбуватися поступово і, на нашу думку, обов'язково "знизу вверх". Таким чином, якщо кожен викладач почне впроваджувати нові технології навчання, методи викладання своїх дисциплін, удосконалювати програми та використовувати нові підходи, то формуватиметься нова система навчання. Зважаючи на вище сказане, професорсько-викладацький склад випускової кафедри спеціальності "Освітні вимірювання" у НПУ імені М.П. Драгоманова систематично працює над удосконаленням і модернізацією магістерської програми за вказаною спеціальністю.

Стан дослідження. Вивченню загальних та конкретних проблем освітніх вимірювань присвячено наукові розвідки як зарубіжних (J. Algina, M.J. Allen, R.D. Andrich, Brennan, L. Crocker, N.E. Grounlund, R.L. Linn, M.D. Miller, W.M. Yen, B.C. Аванесов), так і вітчизняних дослідників. Освітні вимірювання у контексті моніторингу якості освіти досліджували Я.Я. Болюбаш, І.С. Булах, Л.М. Гриневич, О.І. Локшина, Т.О. Лукіна, О.І. Ляшенко та ін. Теорію освітніх вимірювань досліджували О.В. Авраменко, Ю.О. Жук, Ю.О. Ковальчук, Л.О. Кухар, В.П. Сергієнко, С.А. Раков, Л.Г. Ярошук. Значна частина праць присвячена математичним і статистичним методам в освітніх вимірюваннях (В.Є. Бахрушин, Г.Л. Грінберг, Т.В. Лісова, І.В. Лупан, Л.І. Лутченко, Л.М. Любчик, Л.Л. Товажнянський та ін.). Деякі аспекти професійної підготовки магістрів з освітніх вимірювань висвітлювалися О.В. Авраменко, Т.В. Бодненко, Ю.О. Ковальчуком, Л.О. Кухар, В.П. Сергієнком.

Метою статті є окреслення основних напрямів розвитку магістерської програми з освітніх вимірювань. **Завданням** – аналіз основних напрямів розвитку магістерської програми з освітніх вимірювань з акцентуванням на першочергові та перспективні завдання.

Виклад основного матеріалу. Магістратуру з освітніх вимірювань акредитовано у НПУ імені М.П. Драгоманова

у 2012 році після успішної участі університету у міжнародному проєкті програми Європейського Союзу Tempus IV "Освітні вимірювання, адаптовані до стандартів ЄС". Проте робота над розвитком цієї магістерської програми відбувається постійно і систематично, навіть, зважаючи на те, що над її створенням з самого початку працювали найкращі фахівці в галузі освітніх вимірювань, моніторингу якості освіти, психометрії таких університетів як Малардаленський університет (Швеція), Римський університет "La Sapienza" (Італія), Гельсінський технологічний університет (Фінляндія), Кельнський університет (Німеччина), Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, Кіровоградський державний педагогічний університет імені В. Винниченка, Ніжинський державний університет імені М. Гоголя. Мета цієї регулярної роботи – створити таку систему підготовки, реалізація якої забезпечувала б ефективність основного кінцевого результату, а саме сформованої готовності магістрів з освітніх вимірювань до професійної діяльності [3].

На різних етапах дослідження, коригування магістерської програми були сформульовані перспективи розвитку, що реалізувалися у тій чи іншій мірі. З метою узагальнення вже окреслених раніше можливостей магістратури з освітніх вимірювань було здійснено SWOT-аналіз (рис. 1).

Таким чином стає зрозуміло, що магістерська програма з освітніх вимірювань у НПУ імені М.П. Драгоманова має досить велику кількість позитивних аспектів, які й надалі варто розвивати, підсилюючи їх дію. Проте існує ряд аспектів, над якими необхідно працювати ретельніше і потужніше, проводити дослідження, шукати причини наявності слабких сторін та шляхи їх усунення.

У контексті проведеного SWOT-аналізу, нами виокремлено базові напрями розвитку уписуваної магістратури (рис. 2) зі спробою запропонувати способи досягнення цілей за цими напрямками.

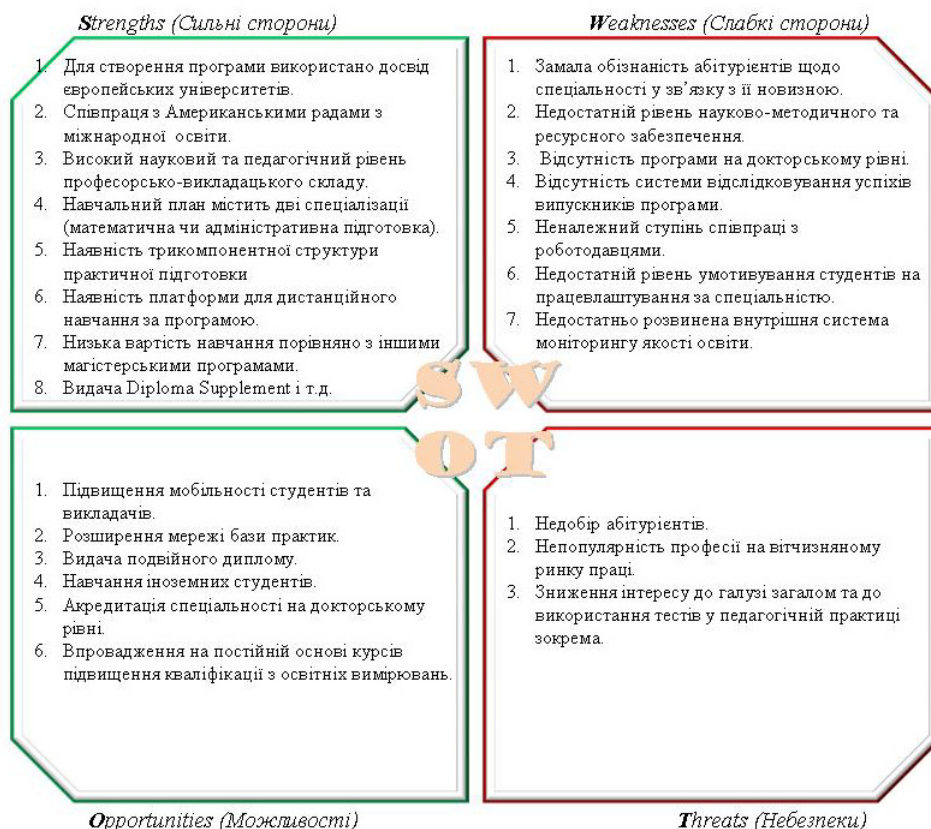


Рис. 1. SWOT-аналіз магістерської програми з освітніх вимірювань в НПУ імені М.П. Драгоманова



Рис. 2. Напрями розвитку магістерської програми з освітніх вимірювань.

1. Популяризація спеціальності "Освітні вимірювання". Звичайно, основним і найголовнішим методом популяризації програми є поширення про неї позитивних відгуків випускників. Тому найважливіше завдання – навчати якісно і ефективно. Проте є ряд додаткових способів, які також дієві і важливі. Кожного року проводиться профорієнтаційна робота, але показники набору свідчать, що варто підходити до цього питання ґрунтовніше: розширювати контингент майбутніх вступників за рахунок зустрічей з ними, влаштовувати презентації спеціальності на наукових заходах та освітніх виставках, продовжувати тісно співпрацювати з департаментами та відділами освіти, обласними інститутами перепідготовки та підвищення кваліфікації, поширювати інформацію на офіційних веб-сайтах, у соціальних мережах.

Не першочерговими, але перспективними завданнями є внесення програми освітніх вимірювань, як додаткової спеціалізації у навчальні плани педагогічних, психологічних, математичних спеціальностей. Це сприятиме також і тому, що виявляться студенти, які зрозуміють для себе, що їм по тій чи іншій причині потрібно продовжувати навчання на іншій спеціальності.

2. Мотивація студентів до навчання та працевлаштування за спеціальністю. Під час дослідження мотивації студентів до навчання виявилось, на запитання "Чому Ви обрали навчання в магістратурі за спеціальністю "Освітні вимірювання"?" відповіді розподілилися таким чином: "Друзі порадили" – 31 %; "Власна ідея" – 44 %; "Ідея батьків" – 6 %; "Порадили викладачі НПУ імені М.П. Драгоманова" – 19 %. Високі значення перших двох позицій говорять про хороший рівень мотивації і про те, що інформація про програму поширюється серед друзів, отже, навчатися за цією програмою їм сподобалося (це стосовно пункту 1 цього переліку). Проте варто прагнути до вищого показника за позицією "Власна ідея", адже вступники на освітній рівень магістра вже сформовані особистості, уміють навчатися, і якщо вони здатні зробити свідомий вибір, то вищим буде і рівень самомотивації. Цікаво було б разом з документами на вступ приймати мотиваційний лист, запозичивши такий досвід у західних університетах. Звичайно, його цінність збільшується лише за умови високого конкурсу на спеціальність, тоді описані мотиви враховуються конкурсною комісією. Мотив виникає з

потреби. Отже, на початку навчального процесу необхідно проводити анкетування для визначення істинних потреб, які були причиною вступу на дану магістерську програму. Визначивши мотиви з потреб, набагато легше дібрати стимули для навчання. На нашу думку, такий метод доцільно використовувати і для з'ясування стимулів для працевлаштування на роботу за спеціальністю. Крім того архіважливо налагодити співпрацю з якомога більшою кількістю роботодавців у галузі, про що детальніше написано у пункті 6.

3. Удосконалення навчального плану та програм. Робота у цьому напрямі ведеться постійно і, наразі, одним з головних її результатів є оновлення навчального плану і збільшення терміну навчання з одного року до півтора. Проаналізувавши навчальні плани однорічної та півторарічної магістратури, потрібно виділити, що хоча і зросла загальна кількість годин з 2160 у 2012 році до 2700 у 2015 році, проте кількість аудиторних годин зменшилася з 23,4 % до 19,6 % від загальної кількості. Це спричинено тим фактом, що магістри вже пристосовані до самостійного навчання, і роль викладача на даному освітньому рівні більше набуває консультативної форми. Збільшився відсоток дисциплін за вибором студентів. Якщо у 2012 році частка вибіркових дисциплін становила 18% (з яких за вибором студента – 8 %), то у 2015 році це показник становив 33 % (з яких 27 % – за вибором студента). Також варто зауважити, що збільшилася частка годин практичної підготовки з 15 % у навчальному плані 2012 року до 23 % – 2015 року. У оновленому навчальному плані додалися нові дисципліни та відбулося об'єднання деяких попередніх дисциплін. І головне, з'явився розподіл по спеціалізаціях: "Системний аналіз даних в освітніх вимірюваннях" та "Адміністрування освітніх вимірювань". Як одне з першочергових завдань для роботи у цьому напрямі, можна виділити внесення ще однієї спеціалізації "Інформаційно-комунікаційні технології в освіті".

Удосконалення існуючих навчальних програм та їх розроблення для нових дисциплін потрібно для забезпечення фундаментальності, науковості, практичності та сучасності змісту. Щоб забезпечити ці вимоги, потрібно залучати до розроблення програм науковців у галузі освітніх вимірювань, викладачів-практиків та роботодавців. Важливо, щоб усі програми у комплексі містили

набір загальних та фахових компетентностей відповідно до нових стандартів вищої освіти та методології проекту TUNING. У цьому контексті варто наголосити на важливості профілю програми та, за необхідності, його модернізації.

4. Покращення психолого-педагогічних та ресурсно-організаційних умов навчання. Важливими психолого-педагогічними умовами професійної підготовки у вищому навчальному закладі є єдність теоретичної та практичної підготовки, використання інформаційно-комунікаційних технологій, забезпечення сприятливих обставин для проведення науково-дослідницької роботи, наявність комплексної системи практичної підготовки, швидка адаптація до навчання, створення позитивного мікроклімату у групі тощо. У цьому напрямку теж зроблено багато кроків, які, водночас, не зменшують необхідність рухатися далі. Зокрема, розроблено методичні рекомендації щодо проведення наукового магістерського дослідження, а також щодо проходження виробничої практики. Розширилася мережа баз практики, проте варто укласти угоди з вітчизняними державними установами, де використовують тестування для добору персоналу (до Національної поліції, на державну службу) бізнес-організаціями тощо. Для удосконалення адаптації магістрантів (які, до речі, усі мають різну базову вищу освіту) до навчального процесу за новою для всіх спеціальністю впроваджено пропедевтичний курс "Основи освітніх вимірювань". Цей пропедевтичний курс передбачає скорочений виклад основних понять, положень та аспектів галузі освітніх вимірювань та напрямків вимірювань в освіті. У зв'язку зі своєю специфікою курс має міждисциплінарні зв'язки з більшістю дисциплін навчального плану, серед яких "Наукові основи конструювання тестів", "Математико-статистичні методи в освітніх вимірюваннях", "Моніторинг якості освіти", "Методологія та методи наукових досліджень у освітніх вимірюваннях", "Когнітивна психологія та психометрія" тощо. Метою викладання навчальної дисципліни "Основи освітніх вимірювань" є ознайомлення магістрантів з основними поняттями, положеннями, завданнями, напрямками використання вимірювань в освіті, створення умов для успішного і поглибленого подальшого опанування дисциплін навчального плану, формування зацікавленості у новій спеціальності та мотивації до її засвоєння.

Важливим аспектом є також посилення потужності науково-методичного та матеріально-технічного забезпечення. Так, посібників та підручників українською мовою у галузі освітніх вимірювань та тестології дуже мало. Підручники англійською мовою малодоступні самі по собі, та ще й через наявність мовного бар'єру. Одним з виходів з цієї ситуації може бути переклад іншомовних підручників, проте у такому разі виникає питання фінансування.

Крім того необхідно збільшувати та модернізувати наявні комп'ютерні лабораторії, що в умовах нинішньої економічної ситуації можливо лише за рахунок участі у різноманітних проектах, по типу тих, які вже успішно виконані стосовно магістерської програми з освітніх вимірювань.

5. Поліпшення системи моніторингу якості підготовки магістрів з освітніх вимірювань. Варто внести такі корективи у систему моніторингу якості підготовки магістрів з освітніх вимірювань, щоб вона вимірювалася за внутрішніми та зовнішніми показниками. У даному випадку, до внутрішніх показників відносяться якість освітнього середовища, якість реалізації навчального процесу та якість результатів цього процесу. До зовнішніх показників, які характеризують якість як соціальну інституцію, відносяться доступність, відповідність освітнім стандартам, задоволення освітніх запитів, наступність та відкриття перспектив професійного зростання [4].

6. Співпраця з роботодавцями. Бажано, щоб поглиблення цієї співпраці відбувалося через залучення

до розроблення навчальних і робочих програм дисциплін, укладання угод з роботодавцями як з базами практики для магістрантів, організацію стажування магістрантів у вільний від навчання час (досвід багатьох американських університетів – Бостонського коледжу; Колумбійського університету; Університет Меріленду; Університет Конектикуту). Можливо, навіть через надання грантів на навчання для своїх майбутніх співробітників.

7. Що стосується міжнародної співпраці, то, наразі, вона реалізується під час участі викладачів та студентів у наукових конференціях, семінарах; під час приїзду в університет закордонних фахівців у галузі освітніх вимірювань та психометрії; під час виконання положень Меморандуму про співпрацю між Американськими радами з міжнародної освіти та НПУ імені М.П. Драгоманова; під час стажування студентів та викладачів у закордонних організаціях за програмами "Відкритий світ", "Еразмус+", "імені Жана Моне" і т.д. Проте не реалізованими, але надзвичайно амбітними і перспективними є два істотні завдання – видача подвійних дипломів та набір груп іноземних студентів. Ці завдання не є першочерговими, але їх виконання у майбутньому засвідчить перехід магістерської програми на якісно новий рівень.

Висновки. Узагальнюючи вищевикладене, варто сказати, що головним завданням є систематична робота над розвитком магістерської програми і побудова її таким чином, щоб ця програма відповідала національним вимогам до якості освітніх послуг, вимогам європейської системи забезпечення якості освіти та вимогам ринку праці.

Список використаних джерел

1. Boyatzis, Richard E. "Competencies in the 21st century." *Journal of management development* 27.1 (2008): 5-12.
2. Robinson, K. "Changing Education Paradigms". RSA Animate (2008) <http://www.learninginstitute.co.uk/wp-content/uploads/2016/07/rsa-lecture-ken-robinson-transcript.pdf>
3. Макаренко О.Л. Структурно-функціональна модель професійної підготовки магістрів з освітніх вимірювань у педагогічному університеті // Вісник Черкаського університету (Серія "Педагогічні науки"). Вип. № 10. 2016. – С. 95-102. <http://ped-ejournal.cdu.edu.ua/issue/view/111>
4. Організаційно-методичне забезпечення моніторингових досліджень якості загальної середньої освіти : Монографія / За ред. Ляшенко О.І. – К.: Педагогічна думка, 2013. – 160 с.
5. Підготовка фахівців з освітніх вимірювань в Україні: [навчально-методичний комплекс] / Д. С. Сільвєстров, О. Д. Борисенко, О. В. Авраменко та ін.; за заг. ред. Д. С. Сільвєстрова. – Ніжин: Видавець ПП Лисенко М. М., 2012. – Частина 1. – 364 с.
6. Рашкевич Ю.М. Болонський процес та нова парадигма вищої освіти: монографія / Ю.М. Рашкевич. – Львів: Видавництво Львівської політехніки, 2014. – 168 с.
7. Сергієнко В.П. Система магістерської підготовки за спеціальністю 8.18010022 "Освітні вимірювання" в НПУ імені М.П. Драгоманова / В.П. Сергієнко. – Вісник ТІМО № 10, 2011. – С. 20-24

References

1. Boyatzis, Richard E. "Competencies in the 21st century." *Journal of management development* 27.1 (2008): 5-12.
2. Robinson, K. "Changing Education Paradigms". RSA Animate (2008) <http://www.learninginstitute.co.uk/wp-content/uploads/2016/07/rsa-lecture-ken-robinson-transcript.pdf>
3. Makarenko O. L. Structural and functional model of masters' professional training aimed on educational measurement program at pedagogical university // *Vestnik Cherkassky University (Series "Teaching Science")*. Vol. № 10. 2016. – S. 95-102. <http://ped-ejournal.cdu.edu.ua/issue/view/111> (in Ukr.)
4. Organizational and methodological support of monitoring of quality of secondary education: Monograph / Ed. Lyashenko A.I. – K.: Teaching idea 2013. – 160 p. (in Ukr.)
5. Training of educational measurement in Ukraine [educational-methodical complex] / D.S. Silvestrov, V.P. Sergienko, O.V. Avramenko, etc.; for the Society. Ed. D.S. Silvestrov. – Nizhyn: Publisher PE Lysenko M., 2012. – Part 1 – 364 p. (in Ukr.)
6. Rashkevych Y.M. The Bologna Process and the new paradigm of higher education: Monograph / Y.M. Rashkevych. – Lviv, Lviv Polytechnic National University Publishing House, 2014. – 168 p. (in Ukr.)
7. Sergienko V.P. Master training system for the specialty 8.18010022 "Educational Measurements" in the NPU Dragomanov / V.P. Sergienko. – TIMO Bulletin number 10, 2011. – P. 20-24 (in Ukr.)

Надійшла до редколегії 05.10.16

O. Makarenko, Lecturer
National Pedagogical Dragomanov University, Kyiv, Ukraine

DEVELOPMENT DIRECTIONS OF MASTER PROGRAM IN EDUCATIONAL MEASUREMENT

Information Society is dynamic and poses new requirements for professional training of specialists. The article presents a SWOT-analysis of the master's program in educational measurement of National Pedagogical Dragomanov University. The main development directions of this program are described, namely: popularization of specialty "011 Science Education (Educational Measurement)"; motivation of students for training and employment on the specialty; improving educational curriculum and programs; improving psycho-pedagogical, organizational learning conditions; improving monitoring of training masters of educational measurement quality; cooperation with employers; international cooperation. Work in each of them involves the immediate and future challenges, priority and perspective tasks. Author substantiates the claim that just systematically working on improving this master's program, it is possible raise it to a new level of development.

Keywords. master, master, master program, educational measurement, development directions, SWOT-analysis.

О. Макаренко, преподаватель
Национальный педагогический университет имени М. П. Драгоманова, Киев, Украина

НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ МАГИСТЕРСКОЙ ПРОГРАММЫ ПО ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ИЗМЕРЕНИЯМ

В статье приведен SWOT-анализ магистерской программы по образовательным измерениям НПУ имени М. П. Драгоманова. Выделены основные направления развития данной магистратуры, а именно: популяризация специальности "011 Науки об образовании (Образовательные измерения)"; мотивация студентов к обучению и трудоустройству по специальности; совершенствование учебного плана и программ; улучшение психолого-педагогических и ресурсно-организационных условий обучения; улучшение системы мониторинга качества подготовки магистров по образовательным измерениям; сотрудничество с работодателями; международное сотрудничество. Детализировано каждый из направлений с точки зрения первоочередных и перспективных задач.

Ключевые слова. магистратура, магистр, магистерская программа, образовательные измерения, направления развития, SWOT-анализ.

Відомості про автора

Макаренко Олена Леонідівна – викладач кафедри комп'ютерної інженерії і освітніх вимірів Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, Україна, Київ

Контактна інформація: e-mail: olmakarenko0307@gmail.com

Макаренко Елена Леонидовна – преподаватель кафедры компьютерной инженерии и образовательных измерений Национального педагогического университета имени М. П. Драгоманова, Украина, Киев

Контактная информация: e-mail: olmakarenko0307@gmail.com

Makarenko Olena Leonidivna – Lecturer of computer engineering and educational measurement department of National Pedagogical Dragomanov University, Ukraine, Kyiv

Contact Information: e-mail: olmakarenko0307@gmail.com

УДК 37.013.43

О. Макеєва, асп.
Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ

МЕТОД ПРОЕКТІВ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Стаття присвячена аналізу методу проектів як засобу формування професійної культури майбутніх соціальних працівників. Автором розкрито сутність основних наукових підходів, які розглядають проектне навчання. У статті охарактеризовано принципи проектного навчання, його функції та цільове призначення. Також у статті приведено приклад застосування методу проектів у процесі викладання дисципліни "Соціальна реабілітація".

Ключові слова: проектування, педагогічне проектування, проектне навчання, педагогічна технологія, професійна культура, інноваційні методи навчання, метод проектів.

Постановка проблеми. Завданням сучасної освіти є формування різнобічно розвинутої та творчої особистості, здатної у повній мірі розкрити власний інтелектуальний та творчий потенціал. Реалізація цього завдання вимагає застосування у навчальному процесі системного підходу, який полягає у використанні комплексу різноманітних інноваційних педагогічних технологій, завдяки яким ефективність навчання буде зростати. Відбір найбільш відповідних педагогічних технологій є запорукою успішного професійного становлення майбутніх фахівців. На сьогоднішній день в арсеналі сучасної педагогічної науки існує велика кількість інноваційних форм та методів навчання, що сприяють підвищенню ефективності навчального процесу та формуванню базових професійних компетентностей студентів. Однією з таких педагогічних технологій є проектне навчання (метод проектів). У процесі професійної підготовки майбутніх соціальних працівників метод проектів забезпечує формування базових професійних компетентностей, а особливо сприяє формуванню професійної культури, а саме: підвищує рівень вмотивованості до навчально-пізнавальної діяльності, поглиблює професійні знання, уміння й навички, формує професійні цінності

та професійно-важливі якості студента, розвиває комунікативні та організаційні вміння й навички, формує уявлення про професійну етику та поведінку.

Мета статті – охарактеризувати метод проектів як засіб формування професійної культури майбутніх соціальних працівників.

Аналіз останніх досліджень. Дослідженням проблем професійної підготовки майбутніх соціальних працівників займалися багато дослідників, серед яких В. Кузьмінський, В. Орленко, З. Кияниця, Л. Долинська, О. Шевчук, О. Карпенко, І. Зверева, О. Безпалько. Становлення соціального працівника як професіонала розглядали В. Бочарова, А. Ляшенко, Є. Холостова. Дослідженням активних методів навчання, зокрема методом проектів, займалися дослідники В. Безпалько, В. Докучаєва, Є. Полат, М. Чанова, М. Матяш, С. Сисоєва, Г. Селевко, Т. Побєдова, та ін.

Виклад основного матеріалу. Перш за все необхідно охарактеризувати поняття "проектування", як основу проектної діяльності. Проектування, на думку А. Цимбалару, є організованою системою взаємопов'язаних видів діяльності, що має на меті отримання кінцевого продукту; особливий тип інтелектуальної

діяльності, суттєвою рисою якої є перспективне орієнтування, практична спрямованість дослідження, процес створення проекту – прототипу, прообразу, передбаченого або можливого об'єкта, спеціальна, концептуально обґрунтована і технологічно забезпечена діяльність із створення образу бажаної майбутньої системи(). Проектування, на погляд В.Докучаєвої, це інтелектуально-творча діяльність педагога щодо аналізу та оцінювання педагогічної діяльності та проектування її в майбутньому, результатом якої є інноваційна педагогічна система [7; с.8–9].

Останнім часом увагу науковців привертає процес педагогічного проектування. За визначенням В.П.Безпалько, педагогічне проектування – це самостійна поліфункціональна педагогічна діяльність, що зумовлює створення нових або перетворення наявних умов процесу виховання та навчання [1; с.62]. На думку Т.Победової, педагогічне проектування є діяльністю, спрямованою на створення проекту як інноваційної моделі навчально-виховної системи, яка складається з ряду послідовних етапів – прогнозування, моделювання, конструювання і реалізація педагогічного проекту [8; с. 81–87].

Поняття "проектування" часто ототожнюють із поняттям "проектна діяльність". За визначенням, поданим авторами Енциклопедії освіти, проектна діяльність – це конструктивна та продуктивна діяльність особистості, спрямована на розв'язання життєво значущої проблеми, досягнення кінцевого результату у процесі цілепокладання, планування та здійснення проекту. Автори зазначають, що проектна діяльність належить до унікальних способів людської практики, пов'язаної з передбаченням майбутнього, створенням його ідеального образу, здійсненням та оцінкою наслідків реалізації задумів. Проектування виступає як творча інноваційна діяльність оскільки завжди спрямована на створення об'єктивно та суб'єктивно нового продукту [3; с.712]. Дослідниця Л.Хоружа стверджує, що проектна діяльність – це спосіб розвитку творчості, самостійності, прагнення до ідеального перспективного перетворення світу за допомогою креативних дій та операцій у процесі створення конкретного продукту – проекту ідеального та реального [12].

Аналізуючи науково-педагогічну літературу стосовно проблеми проектної діяльності та проектного навчання часто можна зустріти поняття "метод проектів". Метод проектів є втіленням проектної діяльності на практиці. Ідеї методу проектів не є новими, адже походять із "прагматичної педагогіки" Джона Дьюї. Вчений стверджує, що умовами успішного навчання є проблематизація навчального матеріалу, пізнавальна активність учня, зв'язок навчання з життєвим досвідом, організація навчання у формі ігрової чи трудової діяльності.

Дослідниця Є.Полат визначає метод проектів як сукупність навчально-пізнавальних прийомів і дій тих, хто навчається, котрі дають можливість вирішити ту чи іншу проблему в результаті самостійних пізнавальних дій, що передбачають презентацію результатів у вигляді конкретного продукту діяльності. Вчена також зазначає, що метод проектів як педагогічна технологія є сукупністю дослідницьких, проблемних методів [9; с.3–9]. Матяш М.В. вважає, що метод проектів є способом досягнення дидактичної мети завдяки детальній розробці проблеми, яка має завершитись реальним практичним результатом, оформленим у тому чи іншому вигляді. На погляд дослідника основною метою методу проектів є надання учням можливості самостійного опанування знаннями в процесі вирішення практичних задач чи проблем, що потребують інтеграції знань з різних предметних галузей

[4]. Протилежного підходу дотримується дослідниця Є.Ястреблева, яка визначає метод проектів як педагогічну технологію, орієнтовану не на інтеграцію фактичних знань, а на їх використання та створення нових. Дослідниця також стверджує, що використання методу проектів дає можливість опанувати нові способи людської діяльності у соціокультурному середовищі [14]. На переконання Г.Селевко, метод проектів – комплексний навчальний метод, який дозволяє індивідуалізувати навчальний процес, дає можливість виявити самостійність у плануванні, організації та контролі своєї діяльності [10]. Цікавим, на наш погляд, виявився підхід Н.Пахомової, яка пропонує розглядати метод проектів як одну з особистісно-орієнтованих технологій, спосіб організації самостійної діяльності учнів, спрямований на вирішення завдань навчального проекту, що поєднує у собі проблемний метод навчання, групові методи, рефлексивні, презентаційні, дослідницькі, пошукові та інші [6]. Схоже визначення методу проектів запропоновано С.Сисоевою, яка визначає його як одну з педагогічних технологій, яка відображає реалізацію особистісно-орієнтованого підходу в освіті і сприяє формуванню умінь адаптуватись до швидкоплинних умов життя людини постіндустріального суспільства [11; с.26].

Аналіз науково-педагогічної літератури стосовно проблеми проектного навчання дозволяє зробити висновки, що на сьогоднішній день усе більшої актуальності набуває проблема активізації пізнавальної діяльності студентів завдяки застосуванню інноваційних педагогічних технологій, а саме, технології методу проектів. Перевагами цього проекту є можливість одночасного формування багатьох базових професійних компетентностей. Проаналізувавши описані вище підходи науковців можемо охарактеризувати метод проектів як особливу форму взаємодії викладача та студента, спрямовану на вирішення конкретної наукової проблеми чи ситуації, що передбачає створення матеріального чи духовного продукту з метою формування у студентів проектної культури.

Також вважаємо необхідним охарактеризувати принципи, на яких ґрунтується метод проектів. Дослідники Є.Кагоров та М.Чанова серед таких принципів вбачають:

- принцип активності у виборі завдань проекту та його опрацюванні;
- принцип життєвого, практичного характеру проекту, його суспільно-корисну установку;
- принцип інтересу учнів до роботи;
- принцип поєднання теорії з практикою, знань та умінь;
- принцип здатності проекту народжувати у процесі роботи нові.
- принцип спроможності втілення проекту;
- принцип самостійності;
- принцип творчості;
- принцип колективної діяльності [13].

Проектування як педагогічний процес передбачає втілення його у декілька етапів. Дослідники О.Пехота, А.Піктенко, О.Любарська [5] пропонують такі етапи педагогічного проектування:

- підготовка (визначення мети й теми проекту);
- планування:
 - а) визначення джерел, засобів збору, методів збору та аналізу інформації, засобів представлення результатів.
 - б) встановлення критеріїв оцінки результату і процесу.
- збір інформації (спостереження, робота з літературою, анкетування, експеримент);
- аналіз результатів, формулювання висновків.

• подання й оцінка результатів (усний, письмовий звіт, та ін.).

Дослідниця С. Сисоева виділяє такі етапи у процесі проектування:

- вибір теми проекту, його типу, кількості учасників;
- учителю необхідно продумати можливі варіанти проблем;
- проблеми висувуються учнями за допомогою вчителя;
- розподіл задач по групах, обговорення можливих методів

- дослідження, пошуку інформації, творчих рішень;
- самостійна робота учасників проекту щодо вирішення індивідуальних чи групових дослідницьких, творчих задач;

- захист проектів, колективне обговорення, експертиза, оголошення результатів зовнішньої оцінки, формулювання висновків [11; с.27].

Науковець Є. Полат, досліджуючи проектне навчання запропонувала критерії оцінювання проектів:

- значимість та актуальність висунутих проблем;
- коректність використання методів дослідження і методів обробки отриманих результатів;
- активність кожного з учасників проекту у відповідності з його потенційними індивідуальними можливостями;
- колективний характер рішень, що приймаються;
- характер спілкування та взаємодопомоги;
- необхідна й достатня глибина проникнення в проблему, залучення знань з інших предметних галузей;
- доказовість прийнятих рішень, уміння аргументувати свої висновки;
- естетика оформлення результатів проведеної роботи;
- успішність відповідей на питання опонентів, лаконічність та аргументованість відповідей кожного з членів групи [9].

Враховуючи специфіку методу проектів, дослідниця М. Чанова визначила функції, які виконує означений метод у процесі навчання. Серед функцій методу проекту наступні:

- пізнавальна
- ціннісно-орієнтаційна
- комунікативна
- практична
- функція гуманізації
- критеріально-оціночна [13].

Зважаючи на, визначені М. Чановою, функції методу проектів, його цільове призначення, особливості застосування, можемо стверджувати, що метод проектів як найкраще сприяє формуванню професійної культури майбутніх соціальних працівників, адже він забезпечує формування таких компонентів як, мотиваційно-ціннісний, когнітивний, комунікативний, організаційний та поведінковий. Саме тому ми вважаємо, що застосування методу проектів у процесі навчання є необхідною педагогічною умовою формування професійної культури майбутніх соціальних працівників.

Спробуємо охарактеризувати процес реалізації методу проектів у навчальному процесі майбутніх соціальних працівників на прикладі створення наукового творчого проекту. Запропонований нами навчальний проект проходить в рамках вивчення дисципліни "Соціальна реабілітація". Проект розрахований на виконання у декілька етапів. На першому етапі студенти разом з викладачем повинні обговорити актуальні проблеми в сфері соціальної реабілітації та обрати тему проекту. Також цей етап передбачає формулювання мети проекту та його завдань. На другому етапі необхідно відібрати методи дослідження, методи аналізу отриманих даних, обрати спосіб представлення результатів проек-

ту а також розподілити студентів на підгрупи, у яких вони будуть працювати. Третій етап передбачає самостійну роботу студентів над проектом, створення кінцевого продукту. На четвертому етапі походить представлення результатів роботи, захист проекту, підбиття підсумків та формулювання висновків. На останньому етапі викладач оцінює проект, разом із студентами обговорює помилки, визначає чи досягнута мета проекту.

На першому етапі проекту ми пропонуємо обрати тему. Для прикладу ми пропонуємо проект профілактики наркотичної залежності у молоді. Тема проекту: "Скажемо НІ наркоманії!". Метою цього проекту є соціальна реклама, яка демонструє суспільству проблему наркозалежності сучасної молоді. Проект за своєю суттю є творчий, адже кінцевим продуктом може бути соціальна реклама у вигляді презентації, короткометражного ролика, реклами в інтернет-мережі, плакату чи банеру. У проекті має взяти участь академічна група у повному складі.

На другому етапі, коли обрана тема, визначена мета проекту, його тип, необхідно обговорити методи дослідження цієї проблеми, алгоритм, методи та засоби представлення результатів. Для реалізації цього завдання рекомендуємо застосувати метод мозкового штурму чи "круглий стіл", тим самим зможемо залучити всіх студентів та продукувати якомога більше ідей. У рамках цього проекту ми рекомендуємо виконати такі завдання:

- збір інформації стосовно феномену залежності;
- опрацювання джерел із статистичними даними за останні роки;
- консультації з провідними фахівцями у галузі наркозалежності (наркологами, психологами, соціальними реабілітологами);
- соціальне опитування молоді з проблеми наркозалежності;
- конструювання макету презентації;
- зйомка короткометражного ролика;
- захист проекту.

У процесі виконання цих завдань ми рекомендуємо розділити студентів на декілька підгруп, а також розподілити завдання між ними.

Третій етап передбачає самостійну поза аудиторну роботу студентів. На четвертому етапі відбувається захист проекту. Для цього навчальна аудиторія має бути облаштована спеціальним технічним обладнанням (проектором, комп'ютерною технікою, та ін..) коли проекти захищені, студенти продемонстрували кінцевий продукт проекту, викладач має його оцінити.

Виконання конкретно цього навчального проекту сприяє формуванню багатьох професійних знань, умінь та навичок, а саме дозволяє сформувати у майбутніх соціальних працівників:

- уявлення про проблему наркотичної залежності, методи її профілактики та боротьби з нею;
- ціннісні орієнтації (цінність життя, здоров'я, та ін.);
- навички роботи із спеціальними комп'ютерними програмами, за допомогою яких створено соціальну рекламу;
- навички організації колективної діяльності (розподіл завдань між учасниками, координація та контроль їх виконання);
- уміння пошуку, аналізу та систематизації інформації;
- комунікативні уміння (навички групової та між групою комунікації, спілкування із провідними фахівцями);
- уявлення про професійну етику у роботі з наркозалежними.

Оцінювання проектів ми рекомендуємо за такими критеріями:

- актуальність та соціальна значущість обраної теми проекту;

- різноманітність та відповідність обраних методів дослідження;
- активність учасників проекту, здатність до колективної діяльності;
- рівень та якість групової та між групової комунікації;
- творчість, оригінальність та естетичність представленого продукту;
- якість та аргументованість доповіді, культура мовлення доповідачів;
- рівень досягання мети проекту.

Враховуючи запропоновані критерії оцінювання, викладач може оцінити виконаний проект та визначити рівень виконання (високий, середній та низький).

Висновок. Отже, ми проаналізували підходи до визначення сутності проектного навчання, цільове призначення цього методу, функції, які він виконує, алгоритм його проведення та методи оцінювання. Можемо зробити висновок, що метод проектів є ефективним засобом формування професійної культури майбутніх соціальних працівників. Ми рекомендуємо використовувати технологію проектного навчання, адже завдяки цьому у студентів є можливість застосувати свої знання умінь та навички у практичній діяльності, інтегрувати їх та опанувати нові. Метод проектів дає можливість формувати у майбутніх фахівців соціальної сфери базові професійні компетентності, що є визначальним фактором їх успішного професійного становлення.

Перспективу подальших розвідок ми вбачаємо у пошуку та дослідженні активних методів навчання, які сприяють формуванню професійної культури майбутніх соціальних працівників.

Список використаних джерел

1. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
2. Докучаева В. В. Проектирование инновационной педагогической системы у современному освітньому просторі. Монографія. – Луганськ, 2005. – 299 с.
3. Енциклопедія освіти / гол.ред. В.Г.Кремінь. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
4. Матяш Н.В. Инновационные педагогические технологии. Проектное обучение: уч. пос. для студ. – М.: Академия, 2011. – 144 с.
5. Освітні технології: навч.-метод. посіб. / О. М. Пехота, А. З. Піктенко, О. М. Любарська та ін; За ред. О. М. Пехоти. – К.: А.С.К., 2004. – 256 с.
6. Пахомова Н. Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении: Пособие для учителей и студентов педагогических вузов. – М.: АРКТИ, 2003. – 110 с.

7. Педагогічне проектування / авт.-упорядн. А. Цимбалару. – К.: Шкільний світ, 2009. – 128 с.
8. Победова Т. Ю. Теория и практика педагогического проектирования // Проблемы современной педагогической науки. : 36.ст.:Сер: Педагогика і психологія / Кримський державний гуманітарний інститут. – Ялта, 2004. – Вип.6. – С.81–87.
9. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 2000. – №3. – 54 с.
10. Селевко Г. К. Дифференциация обучения [текст] / Г.К. Селевко. – Ярославль: Логос. – 1895.
11. Сисоева С. О. Особистісно зорієнтовані технології: метод проектів // Підручник для директора. – 2005. – №9–10.
12. Хоружа Л. Проектна культура вчителя: етичний компонент / Л. Хоружа // Шлях освіти. – 2006. – №4. – С.11–15.
13. Чанова М. В. Метод проектов в системе проблемного обучения // Сибирский учитель. – 2003. – № 1. – 34 с.
14. Ястреблева Е. Н. Развитие мышления учащихся средствами информационных технологий [текст] / Е. Н. Ястреблева. – М.: Дрофа. – 2006.

References.

1. Bepalko V. P. Slahaemye pedahohycheskoy tekhnolohyy. – M.: Pedahohyka, 1989. – 192 s.
2. Dokuchayeva V. V. Proektuvannya innovatsynoyi pedahohichnoyi systemy u suchasnomu osvithnomu prostori. Monohrafiya. –Luhansk, 2005. – 299 s.
3. Ekstyklopediya osvity / hol.red. V.H.Kremin. – K.:Yurinkom Inter, 2008. – 1040 s.
4. Matyash N.V. Ynnovatsyonnye pedahohycheskye tekhnolohyy. Proektnoe obucheniye: uch. pos. dlya stud. – M.:Akademya, 2011. – 144 s.
5. Osvitni tekhnolohiyi: navch.-metod. posib. / O. M. Pyekhota, A. Z. Piktenko, O. M. Lyubarska ta in; Za red. O. M. Pyekhota. – K.:A.S.K., 2004. – 256 s.
6. Pakhomova N. YU. Metod uchebnogo proekta v obrazovatel'nom ucherezhdenni: posobie dlya uchiteley u studentov pedahohycheskykh vuzov. – M.: ARKTY, 2003. – 110 s.
7. Pedahohichne proektuvannya / avt.-uporyadn. A. Tsymbalaru. – K.:Shkilnyy svit, 2009. – 128 s.
8. Pobedyova T. YU. Teoriya y praktyka pedahohycheskoho proektirovaniya // Problemy suchasnoyi pedahohichnoyi osvity. : zb.st. : Ser.: Pedahohika i psykhohohiya / Krymskyy derzhavnyy humanitarnyy instytut. – Yalta, 2004. – Vyp.6. – S.81–87.
9. Polat E.S. Metod proektov na urokakh ynostrannogo yazyka/Ynostrannyye yazyky v shkol. – 2000. – №3. – 54 s.
10. Selevko H.K. Dyfferentsyatsyya obucheniya [tekst] / H.K. Selevko. – Yaroslavl: Lohos. – 1895.
11. Sysoyeva S.O. Osobystisno zoriyentovani tekhnolohiyi: metod proektiv // Pidruchnyk dlya dyrektora. – 2005. – №9–10.
12. Khoruzha L. Proektna kultura vchytelya: etychnyy komponent / L. Khoruzha // Shlyakh osvity. – 2006. – №4. – S.11–15.
13. Chanova M. V. Metod proektov v systeme problemnoho obucheniya // Sybyskyy uchitel. – 2003. – № 1. – 34 s.
14. Yastrebleva E. N. Razvytye myshleniya uchashchikhsya sredstvamy ynfomatsyonnykh tekhnolohyy [tekst] / E. N. Yastrebleva. – M.: Drofa. – 2006.

Надійшла до редколегії 23.10.16

O. Makeyeva, PhD student (Pedagogical Sciences)
Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine

PROJECT-BASED LEARNING AS A MEANS OF FORMATION OF PROFESSIONAL CULTURE OF THE FUTURE SOCIAL WORKERS

The article is devoted to research the method of projects as an effective way in the process of formation of professional culture of the future social workers. The author was represented by the main approaches to the understanding of the concept of "projection", "pedagogical projection", "project method". The author described the destination of method of projects, its function, principles, stages of implementation. The author identified, that using the method of projects in the educational process can increase the level of motivation of educational activity, expand the range of professional knowledge and skills, to form professional values and professional skills, improve communication and organizational skills, creates an ethical professional behavior. The author also demonstrated the use of a method of projects in the process of studying the discipline "Social rehabilitation". Thus, the author shows how the structural components of professional culture formed in the condition of using a method of projects in the educational process. The author concluded on the effectiveness of a method of projects as a way of formation of professional culture of the future experts of social sphere.

Key words: projection, pedagogical projection, project learning, educational technology, professional culture, innovative teaching methods, method of project.

Е. Макеева, асп.,
Киевский национальный университет имени Тараса Шевченко, Киев, Украина

МЕТОД ПРОЕКТОВ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ

Аннотация. Статья посвящена анализу метода проектов как средства формирования профессиональной культуры будущих социальных работников. Автором раскрыта сущность основных научных подходов, которые рассматривают проектное обучение. В статье охарактеризованы принципы проектного обучения, его функции и целевое назначение. Также в статье приведены пример применения метода проектов в процессе преподавания дисциплины "Социальная реабилитация".

Ключевые слова: проектирование, педагогическое проектирование, проектное обучение, педагогическая технология, профессиональная культура, инновационные методы обучения, метод проектов.

Відомості про автора

Макеева Олена Анатоліївна – аспірант кафедри педагогіки, факультет психології, Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

Контактна інформація: (044) 521-35-13, pedagogika@ukr.net

Макеева Елена Анатольевна – аспирант кафедры педагогики, факультет психологии, Киевского национального университета имени Тараса Шевченко.

Контактная информация: (044) 521-35-13, pedagogika@ukr.net

Makeyeva Olena – Ukraine, Kyiv; PhD student (Pedagogical Sciences) of Pedagogy Department of Faculty of Psychology, Taras Shevchenko National University of Kyiv.

Contact information: (044) 521-35-13, pedagogika@ukr.net

УДК 378:[37.01]

І. Маріуц, канд. пед. наук, асист.

Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ

АВТОНОМІЯ ЄВРОПЕЙСЬКИХ ШІЛ У КОНТЕКСТІ ГУМАНІЗАЦІЇ ОСВІТИ

У статті досліджено досвід становлення автономії шкіл Європейського Союзу як стратегії децентралізації, а в результаті гуманізації управління середньою освітою; розкрито фінансові та законодавчі умови становлення автономії школи у різних країнах ЄС. Виявлено, що такий тип управління школою імплементовано починаючи з 1980-х рр. лише у декількох країнах-новаторах та набував поширення з початком 1990-х рр. (Бельгія, Нідерланди), а інші європейські країни впроваджували цей тип управління школою у наступному десятилітті. Досліджено перші практики становлення шкільної автономії у країнах ЄС. З'ясовано, що за ступеню автономії європейські школи розподіляються на чотири основні категорії відповідно до наданих їм сфер відповідальності. Розкрито основні рівні автономії, наданої школам у використанні державних коштів, відповідно до покриття кількох рядків бюджету (капітальних витрат, операційних витрат та витрат на придбання комп'ютерного обладнання), які умовно виділяють три групи країн.

Ключові слова: автономія школи, децентралізація управління, гуманізація управління, європейський досвід.

Постановка проблеми. XXI століття в Україні вирізняється суттєвими політичними, економічними та соціальними змінами, у контексті яких, автономію навчальних закладів розглядаємо як необхідну умову реалізації відкритості, диверсифікації та здатності до змін національної системи освіти. Модернізація освіти шляхом надання самостійності навчальній установі відбувається через зміни у змісті освіти та контролю його якості, управлінні школою і шкільною системою, змінами у системі фінансування школи. Досліджуючи такі зміни у Західній Європі, у напрямі шкільної автономії, виявлено, що цей процес відбувається близько трьох десятиків років та деякі країни мають значні напрацювання у зазначеному напрямі. Тому для вітчизняної системи середньої освіти було б доцільно вивчити передовий досвід європейських країн у галузі модернізації управління середньою освітою, забезпечення автономії школи, децентралізації процесу прийняття управлінських рішень зокрема.

Крім того, зазначене положення регламентується "Національною доктриною розвитку освіти", яка передбачає розв'язання складних завдань інтеграції України до європейського та світового освітнього простору: "... розвиток ринку освітніх послуг... розширення міжнародного співробітництва, моніторинг та використання кращого зарубіжного досвіду у сфері освіти тощо " [1, с. 5].

Метою нашого дослідження є дослідити досвід становлення автономії шкіл Європейського Союзу як вияву децентралізації та гуманізації управління середньою освітою та окреслити перспективи та визначити труднощі, які можуть спіткати вітчизняну школу на шляху до її автономії.

Стан дослідження. До питання реформування європейської середньої освіти зверталися такі вітчизняні вчені, як: М. Авраменко, Г. Алексєєвич, А. Алексюк, О. Матвієнко, О. Локшина, Л. Онищук, Л. Пуховська, Г. Єгоров, Н. Лавриченко, Б. Мельниченко, А. Сбруєва; та зарубіжні вчені, такі як: П. Ананд (P. Anand), М. Ексуортсі (M. Exworthy), Б. Калдуел (B. Caldwell), Дж. Спінкс (J. Spinks), Р. Хігам (R. Higham), П. Ерлі (P. Earley), М. Оніг (L. Rainey).

Виклад основних положень. Розвиток будь-якої країни визначає показник людського потенціалу, який

складається з індексу добробуту, довголіття та освіти. Основу освітньої системи складає загальна середня освіта, а керівник школи постає ключовою особою в реалізації освітніх реформ, оскільки саме він є основним провідником і транслятором модернізаційних змін у щоденну роботу школи. Сьогодні Уряд України приділяє значну увагу розвитку шкільної освіти [2], а зокрема питанню автономії шкіл. Тому для вітчизняної шкільної освіти актуальним буде вивчення передових практик розвинених країн Європи.

Дослідження становлення шкільної автономії у країнах Європейського Союзу дало можливість виявити, що автономія шкіл не була традицією у Європі. Такий тип управління школою імплементовано починаючи з 1980-х р. лише у декількох країнах-новаторах і у досить обмежений спосіб та набував поширення з початком 1990-х рр. Інші країни впроваджували цей тип управління школою у наступному десятилітті у той час як країни-новатори розширювали його.

Не зважаючи на певні відмінності в історичних моделях організації освіти у Європі дві країни виділяються з позиції їх високорозвинених традицій шкільної автономії – це Бельгія та Нідерланди. У Бельгії освітою традиційно керували "регулюючі органи", які по різному називалися у фламандському, французькому та німецькомовному суспільстві та користувалися високим ступенем свободи, як у державних, так і у приватних школах у сфері методів навчання, управління людськими та іншими ресурсами, що підтримувалося конституцією. У Нідерландах свобода викладання і шкільної автономії з'явилася на початку XX ст., хоча політика 1970-х рр. підірвала принцип шкільної автономії та протягом 1980-х рр. школам знову передано багато обов'язків з боку "регулюючих органів" з метою стимулювання інновацій їх діяльності.

Історично склалося так, що школи решти країн Європи не мали великої свободи у визначенні навчального плану і встановленні навчальних цілей або в управлінні фінансовими і людськими ресурсами. Лише з 1980-х рр. цей рух почав розвиватися у вигляді обмеженої передачі повноважень школам.

Таблиця 1

Становлення політики шкільної автономії у країнах ЄС (авт)

1985 р.	Франція	У межах загальної програми децентралізації прийнято регулювання, яке визначало зміст обмеженої форми автономії.
1988 р.	Сполучене Королівство (Англія й Уельс)	У законі про реформування освіти передбачено збільшення шкільної автономії шляхом передачі обов'язків її управління фінансовими і людськими ресурсами, що історично належало місцевим органам управління освітою; введено централізований контроль шкільної програми і механізми оцінювання учнів, тому у цій сфері роботи школи вбачали підризи їх автономності.
1989 р.	Північна Ірландія	
1991 р.	Чехія, Угорщина, Польща, Словаччина, країни Балтії	Розпад колишнього Радянського Союзу та подальші соціально-політичні чинники стали сигналом для прийняття такого методу управління школою.
1993 р.	Австрія	Прийнято першу реформу шкільної освіти, що надавала школі автономії.
2003 р.	Литва	Почали впровадження пілотних проектів що стосувалися автономії шкіл.
2004 р.	Німеччина	
2004 р.	Люксембург	
2006 р.	Румунія	
2006 р.	Іспанія	Прийнято закон про освіту, у якому значної уваги приділено принципам шкільної автономії у сфері планування, управління та організації навчальної діяльності. Школи повинні були нести відповідальність за розробку і реалізацію освітніх і управлінських планів під керівництвом відповідних органів управління освітою.
2006 р.	Латвія	Ввели в дію нові регулювання, які мали на меті обмежити зовнішнє управління школою.

З табл. 1 бачимо, що політика шкільної автономії набула більшого поширення протягом 1980-х – 2000-х років. У країнах Північної Європи шкільна автономія здійснювалася у межах політики державної децентралізації. Початок цьому поклали законодавчі акти, положення, врегулювання та пілотні проекти. Варто зазначити, що країни, які раніше розпочали впровадження політики шкільної автономії надалі розширювали повноваження, яких вже було надано школам раніше.

За ступеню автономії європейські школи розподіляються на чотири основні категорії відповідно до наданих їм сфер відповідальності. *Повна автономія* – школа приймає рішення у межах закону без втручання зовнішніх органів (навіть якщо вони повинні проконсультуватися з вищими органами влади); *обмежена автономія* – школа приймає рішення у межах запропонованих варіантів вищим органом управління освітою або отримує схвалення своїх рішень від вищого органу влади. Школи *вважаються без автономії*, коли вони взагалі не повноважені приймати рішення щодо власного поступу. *Четверта* категорія – у певних країнах адміністративний орган та/або місцеві органи влади мають право самостійно вирішувати, чи слід делегувати їх повноваження у прийнятті рішень в певних питаннях на рівень школи. У таких випадках можуть бути відмінності на рівні однієї країни між школами за рівнем і сферою делегованих повноважень. Так, наприклад, у Нідерландах, компетентний орган *"bevoegd gezag"* відповідає за вибір галузі, у якій він делегує повноваження школі. Рідше можемо побачити подібні приклади в Данії (придбання нерухомого майна і комп'ютерної техніки, підбір заміни відсутніх учителів здійснюється за рахунок державних коштів) та у Фінляндії (використання державних коштів для витрат на обслуговування потреб школи і найму вчителів) [5, с 17].

Вертикальна політика шкільної автономії. Концептуально, шкільна автономія повинна відповідати місцевим особливостям. Історично цей принцип управління школою тісно пов'язаний з попитом на свободу викладання відповідно до вимог зацікавлених сторін (керівників шкіл, батьків і т.д.). Проте, з 1980 р. у Європі, ці реформи були закладені відповідно до національних правових рамок, які демонструють ієрархічну модель процесу прийняття рішень без помітної ініціативи зі сторони шкіл. Насправді, у більшості європейських країн, масштаби шкільної автономії визначаються відповідно до національних правових рамок і насаджуються на всі школи. У переважній більшості випадків така політика закладена чіткими рамками законодавства.

У першому випадку школам надано нових обов'язків відповідно до загальних правил, які охоплюють широкий діапазон аспектів шкільної системи, таким чином, шкільна автономія не була їх основною метою. Відтак, в Іспанії, різні загальні положення закону про освіту і нормативні акти пройшли в контексті прогресуючої децентралізації, визнали законне право Автономних Співтовариств у врегулюванні автономності у своїх школах, хоча вони також встановили базову загальну рамку, що призвела до однорідної структури з цього питання на національному рівні. Таким же чином, у Франції у найперших законодавчих актах з децентралізації надано єдиного статусу (EPLE – Etablissement Public Local d'Enseignement – Local Public School) установам (ISCED 2 – перший етап середньої освіти або другий етап базової освіти), що надало їм статусу юридичної особи, а це вже є необхідною умовою для отримання автономії у управлінні. У Польщі Закон про систему освіти від 7 вересня 1991 р. у поєднанні із Законом про місцеве самоврядування від 8 березня 1991 р. окреслили нові повноваження місцевих органів влади щодо освіти і передачі повноважень школам [3]. У Сполученому Королівстві (Англія й Уельс), Акт про реформування освіти 1988 р. передає багато повноважень окремим школам, котрими раніше були наділені "місцеві органи управління освітою". Аналогічні реформи освіти були проведені у 1989 р. Північній Ірландії. Італія також прихильна до цього руху з 2001 р., адже стаття 117 Конституції визнає автономність шкільних установ, надає державну владу у визначенні загальних освітніх стандартів, основних принципів та базових рівнів надання освітніх послуг по всій країні. Регіони несуть відповідальність за законодавство у питаннях навчання "з урахуванням положень для шкільної автономії". Ці загальні заходи 2001 р. обумовили спеціальні законодавчі рамки для автономії шкіл: Закон № 59, 15 березня 1997 р. Греція також потрапляє до цієї категорії.

У другому випадку, що зустрічається рідше та включає у себе кілька країн, які уклали статут для автономії шкіл відповідно до законодавства розробленого спеціально з цією метою. Саме до цього випадку належить Люксембург, який прийняв спеціальне законодавство (від 25 червня 2004 р.) щодо управління загальноосвітніми середніми школами і технічними середніми школами, що проклало шлях до запровадження пілотного проекту шкільної автономії. Подібним чином і в Португалії, Наказ 1998 р. був присвячений визначенню меж шкільної автономії. Ця тенденція для конкретного законодавства разом з новими напрямками думки які підтримували реформи, стала більш поширеною з 2000 р. З цього часу шкі-

льна автономія не була самоціллю, а поставала незалежно від більш загальних національних реформ або питань модернізації державного управління.

Щодо *третього випадку*, то він зустрічається вкрай рідко. З метою визначення шкільної автономії деякі країни покладаються на більш гнучкі адміністративні регулювання видані виконавчою владою, що за своєю природою набагато легше піддаються адаптації. Наприклад, подібне можемо спостерігати на певних німецьких землях, таких як Баден-Вюртемберг (Baden-Württemberg) де проект під назвою "Автономія шкіл та управління освітою у 2006/07 навчальному році" або в Баварії, де схеми "передачі лідерства" були розроблені як частина адміністративного проекту "Пілотний проект Модус Ф" (Pilot Project Modus F) [4]. Проте, якою б не була обрана модель, будь то загальне законодавство освіти, законодавство з визначеної специфіки або більш гнучкі норми, вона була визначеною на центральному рівні законодавчими процедурами. Таким чином автономність була впроваджена у школах багатьох країн.

Варто зазначити, що самостійно школи не прагнули автономії, проте законодавством передбачено можливість передачі нових обов'язків без права шкіл на висловлення власної думки з даного питання. Насправді ж, школи набули нових обов'язків, незалежно від їх власного бажання. У кращому випадку, при деяких реформах, таких як у Португалії або на Землях Німеччини (наприклад, Рейнланд-Пфальц (Rhineland-Palatinate)) школам було дозволено приймати рішення щодо приєднання до пілотних проектів. Позиція Сполученого Королівства (Англія) примітна тим, що, не тільки всі школи отримали значні фінансові та управлінські повноваження, а також є деякі категорії шкіл з додатковими привілеями. Школи можуть обирати юридичну категорію, яка найкращим чином відповідає їх характеру і прагненням. Така різноманітність не є новою, адже права база створена у 1944 р. дала можливість школам підтримуватися за рахунок добровільних організацій, наприклад церкви, щоб обрати систему правової категорії (надання допомоги або контролю) пов'язаної з рівнем автономії та фінансовою відповідальності, котру вони хотіли зберегти. До цих категорій шкіл належали: школи, що підтримувалися за рахунок грантів (з 1988 по 1998 рр.); школи, що підтримуються за рахунок фондів (з 1998 р.); і з 2007 р., школи "на піклуванні" (при організації). З 1988 р. програма Міського технологічного коледжу, та з 2000 р. програма Академії впроваджують додаткові рівні незалежності для нових шкіл. Крім цих важливих винятків, шкільна автономія була накладеною вертикально по всій Європі [7].

Такий вертикальний характер процесу шкільної автономії утверджений відсутністю будь-якої ініціативи від співробітників школи. Беручи до уваги нові свободи, було б логічно для персоналу бути на авангарді руху або, принаймні, мати сильний вплив через профспілки або асоціації керівників шкіл. Проте, варто зазначити, що їх внесок був дуже обмежений. У деяких країнах з представниками шкільного персоналу проводилися, у кращому випадку, консультації з приводу планів реформування. В Естонії, об'єднання керівників шкіл було залучено до розробки нових ідей щодо шкільної автономії шляхом внесення поправок до закону, які були згодом інтегровані у реформи.

Деякі країни Північної Європи також приступили до консультування з профспілками щодо реалізації своїх реформ. У Болгарії з об'єднанням керівників шкіл також консультувалися щодо процесу автономії школи у ході реформи на рівні ISCED 2 – перший етап середньої освіти або другий етап базової освіти. В інших країнах школи також брали участь у розробці практичних кроків, у яких запроваджувалась шкільна автономія. Від школи

до школи велися переговори з урядом Люксембургу, перш ніж повноваження були надані школам. Більш масштабно до цього питання підійшла Італія, організувавши велику консультацію зі школами, перш ніж впровадити Закон № 59 про шкільну автономію. 90% італійських шкіл висловили свою думку про результати шкільної автономії, її керівництво, доступ до навчання, співвідношення між шкільною автономією і національною системою освіти. Подібним чином, на експериментальному етапі в школах Румунії були проведені консультації, з метою виявлення їх потреб і труднощів, що зустрічалися у використанні своїх нових обов'язків. Не дивлячись на те, що з профспілками і школами були проведені консультації в деяких країнах, не схоже, що передача повноважень є результатом вимог, висунутих працівниками освіти. За винятком Італії, чия доповідь підкреслює високі вимоги зі сторони керівників шкіл, і Словенії, у якій згадується інтенсивна діяльність вчителів щодо педагогічних інновацій, пов'язаних з подальшим розглядом педагогічної автономії під час перехідного періоду після здобуття незалежності (1990–1996 рр.) [6].

Досвід скандинавських країн помітно відрізняється від цього дуже централізованого процесу делегування повноважень. У Данії, Фінляндії, Швеції і Норвегії, місцева влада стала основним гравцем в системі освіти і може приймати рішення про надання автономії школам, що знаходяться під їх контролем, якщо вони вважають це за потрібне. Всередині кожної країни це призвело до розвитку різних моделей, за допомогою яких більше повноважень було передано школам. Так само у Нідерландах – принципи, що лежать поза дерегуляцією спонукали уряд припинити втручання у поглиблене управління школами і тому залишили більше свободи управління для керівників шкіл [5].

У цілому, після трьох десятиліть широкомасштабних змін, політика шкільної автономії зараз поширена у більшості європейських країн. Використання підходу управління по вертикалі, забезпечує міцну основу для нових шкільних свобод.

У залежності від рівня автономії, наданої школам у використанні державних коштів умовно можемо розподілити країни ЄС на *три групи* відповідно до покриття кількох рядків бюджету: капітальних витрат, операційних витрат та витрат на придбання комп'ютерного обладнання. У *першій групі* (Бельгія, Латвія і Швеція) школи мають повну автономію у використанні коштів для цих бюджетних статей, звичайно, у правових межах. Формально делегування можливе, але, швидше за все, буде зустрічатися не у всіх частинах Нідерландів. У Данії, в залежності від виду витрат, рішення можуть бути/або не бути делеговані школам адміністративним органом або прийматися самими школами. Делегування також зустрічається у Фінляндії, за винятком будівельних витрат, які не потрапляють у сферу відповідальності шкіл. Проте, у *другій групі* – школи не мають ніякої автономії у використанні державних коштів: Болгарії, Ірландії (ISCED 1 – початкова освіта/перший етап базової освіти), Франції (ISCED 1), Кіпрі і Румунії. У цих країнах рішення приймаються вищими органами управління освітою, хоча під час процедури можуть проводитися консультації зі школами. Греція є винятком, так як поточні витрати заздалегідь визначені, але за погодження зі школою. *Третя група* включає країни, де ступінь автономії змінюється у залежності від категорії витрат. Як правило, всі ці країни мають більше автономії для керування поточними витратами аніж капітальними. В останньому випадку, школи часто не мають автономії взагалі. У Литві вона обмежена для обох категорій витрат. У Франції (ISCED 2) рішення про поточні витрати і придбання комп'ютерного обладнання може здійснюватися на рівні шкіл зі схвалення вищого органу

управління освітою. У Ліхтенштейні (ISCED 2) ступінь автономії варіюється у залежності від рівня витрат. У Нідерландах, делегування повноважень щодо капітальних витрат і/або придбання від компетентного органу "bevoegd gezag" формально можливе, але, швидше за все, залишиться у межах компетентного органу [5, с. 18].

Висновки. Рух шкільної автономії у Європі розвивався поступово, протягом декількох десятиліть, та тісно пов'язаний з реформами, які варіюються у залежності від періоду, країни і навіть географічного регіону, у якому вони були представлені, тобто у залежності від історичних та соціально-політичних умов. Це питання було у центрі освітніх реформ 1980-х рр. у таких країнах, як Іспанія, Франція та Сполучене Королівство, а у 2000-х у Німеччині та Люксембурзі, які знаходяться у процесі змін. Цілі реформ розрізняються залежно від часу їх проведення, досягненнями школи і місцевої демократії у децентралізації і поліпшенні роботи держапарату або підвищенні якості освіти. Однак, крім різних цілей, також слід зазначити, що у більшості країн, політика шкільної автономії поступово ставала незалежною від загальної політики державного оновлення і децентралізації адміністративних повноважень у сфері освіти. На ступінь шкільної автономії у країнах ЄС впливають надані їм сфери відповідальності у прийнятті рішень та у використанні державних коштів. Спочатку, підняті до рівня основного принципу управління школою і політикою, установи повинні бути автономними, щоб гарантувати свободу викладання, для зміцнення демократії місцевих шкіл і завершити процес децентралізації. Автономія школи сьогодні стала, у більшості країн, інструментом для досягнення освітніх цілей, перш за все даючи більше свободи школі та учителям для підвищення якості освіти.

Основний стимул до реформування вітчизняної системи шкільної освіти вбачаємо у гарантіях свободи викладання, що зміцнює демократію у місцевих школах і завершує процес децентралізації. Вагомі напрацювання країн Європейського Союзу на шляху розвитку автономії шкіл заслуговують на вивчення вітчизняними нау-

ковцями та виокремлення ефективних практик і впровадження їх в Українську систему шкільної освіти, адже у більшості європейських країн шкільна автономія стала інструментом для досягнення освітніх цілей та надала більше свободи керівникам і учителям, що сприяло підвищенню рівня якості освіти.

Список використаних джерел

1. Сбруева А. А. Тенденції реформування середньої освіти розвинених англоговірних країн в контексті глобалізації (90-ті рр. XX – початок XXI ст.): Монографія. – Суми: Козацький вал. 2004. – 500 с.
2. Управління освітою та шкільна автономія: погляд зі школи: аналітична доповідь / За заг. ред. Парашченко Л.І. – К.: "2UP", 2013. – 64 с.
3. Anand P., Exworthy M., Frossini F. and Jones L. Autonomy and Improved Performance: Lessons for an NHS Policy Reform, Public Money and Management – 2012., 32(3): 209–216.
4. Caldwell B. and Spinks J. 2013a. Leading the Self-Transforming School, Seminar Series 223, Centre for Strategic Education, Melbourne.
5. Eurydice School Autonomy in Europe. Policies and Measures, Brussels: Eurydice 2007 – 64 p. ISBN 978-92-79-07522-3, с 18.
6. Higham R. and Earley P. School Autonomy and Government Control: School Leaders' Views on a Changing Policy Landscape in England, Educational Management Administration and Leadership, 2013. № 41(6): 701–717.
7. Honig M. and Rainey L. Autonomy and School Improvement: What Do We Know and Where Do We Go From Here? Educational Policy, 2012, 26(3): 465–95.

References

1. Sbrueva A. A. Tendentsii reformuvannya serednoi osvity rozvynenykh anhlomovnykh krain v konteksti hlobalizatsii (90-ti rr. KhKh – pochatok KhKhI st.): Monohrafiia. – Sumy: Kozatskyi val. 2004. – 500 s.
2. Upravlinnia osvitoiu ta shkilna avtonomiia: pohliad zi shkoly: analitichna dopovid / Za zah. red. Parashchenko L.I. – K.: "2UP", 2013. – 64 s.
3. Anand P., Exworthy M., Frossini F. and Jones L. Autonomy and Improved Performance: Lessons for an NHS Policy Reform, Public Money and Management – 2012., 32(3): 209–216.
4. Caldwell B. and Spinks J. 2013a. Leading the Self-Transforming School, Seminar Series 223, Centre for Strategic Education, Melbourne.
5. Eurydice School Autonomy in Europe. Policies and Measures, Brussels: Eurydice 2007 – 64 p. ISBN 978-92-79-07522-3, с 18.
6. Higham R. and Earley P. School Autonomy and Government Control: School Leaders' Views on a Changing Policy Landscape in England, Educational Management Administration and Leadership, 2013. № 41(6): 701–717.
7. Honig M. and Rainey L. Autonomy and School Improvement: What Do We Know and Where Do We Go From Here? Educational Policy, 2012, 26(3): 465–95.

Надійшла до редколегії 07.11.16

I. Mariuts, PhD (Pedagogical Sciences), Lecturer
Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine

EUROPEAN SCHOOLS AUTONOMY IN THE CONTEXT OF HUMANIZATION OF EDUCATION

The article describes the experience of school autonomy formation in European Union as a decentralization strategy, as a result of management humanization on secondary education level; the article highlights the financial and legal prerequisites of school autonomy in different EU countries. This type of school management was implemented since the 1980s only in a few countries which were innovators in this direction and after become more spread with the beginning of the 1990s. Other European countries have implemented this type of school management in the next decade. The best practices in school autonomy of the two countries, which stand out in terms of their highly developed traditions of school autonomy – Belgium and the Netherlands, were detected and studied. Also, the first practices of the formation of school autonomy policies in the EU countries have been studied and highlighted in the article.

It was founded that the levels of school autonomy in Europe are divided into four main categories in accordance with the responsibilities granted them: full autonomy; limited autonomy; lack of autonomy and the last, the fourth category – in some countries the administrative body and/or local authorities have the right to decide to delegate their authority in decision-making in certain matters at the school level (Netherlands, Denmark, Finland).

It outlines the main levels, provided the schools autonomy in the use of public funds, under the cover of several budget lines (capital costs, operating costs and expenses for the purchase of computer equipment) which are conventionally divided into three groups of countries: the first group includes countries with full autonomy within the legal framework (Belgium, Latvia and Sweden), the formal delegation of powers is possible in the Netherlands, Denmark, Finland; in the second group – schools have no autonomy in the use of public funds, and decisions are made by the higher education authorities, possibly counseling to schools: Bulgaria, Ireland, France, Cyprus and Romania; the third group – country where the level of autonomy varies according to the category of expenditure.

Keywords: school autonomy, decentralization of educational management, humanization of management, European experience in decentralization of educational management.

И. Мариуц, канд. пед. наук, ассист.
Киевского национального университета имени Тараса Шевченко, Киев, Украина

АВТОНОМИЯ ЕВРОПЕЙСКИХ ШКОЛ В КОНТЕКСТЕ ГУМАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

В статье исследован опыт становления автономии школ Европейского Союза как стратегии децентрализации, а в результате гуманизации управления средним образованием; раскрыты финансовые и законодательные условия становления автономии школы в разных странах ЕС. Выявлено, что такой тип управления школой имплементирован начиная с 1980-х гг. только в нескольких странах-новатор и стал распространен с началом 1990-х гг. (Бельгия, Нидерланды), а другие европейские страны внедряли этот тип управления школой в следующем десятилетии. Исследованы первые практики становления школьной автономии в странах ЕС. Установлено, что по степени автономии европейские школы делятся на четыре основные категории в соответствии с предоставленными им сферами ответственности. В статье раскрыты основные уровни автономии европейских школ по предоставленным им полномочиям в использовании государственных средств, в соответствии с покрытием нескольких строк бюджета (капитальных, операционных расходов и расходов на приобретение компьютерного оборудования).

Ключевые слова: автономия школы, децентрализация управления, гуманизация управления, европейский опыт, децентрализации управления образованием.

Відомості про автора

Мариуц Ілона Олександрівна – кандидат педагогічних наук, асистент кафедри педагогіки, факультету психології, Київського національного університету імені Тараса Шевченка, Україна, Київ;

Контактна інформація: (044) 521-35-13, ilonamariuts@gmail.com

Мариуц Ілона Александровна – кандидат педагогических наук, ассистент кафедры педагогики, факультета психологии, Киевского национального университета имени Тараса Шевченко, Украина, Киев;

Контактная информация: (044) 521-35-13, ilonamariuts@gmail.com

Mariuts Ilona – PhD (Pedagogical Sciences), Lecturer of Pedagogy Department of Faculty of Psychology, Taras Shevchenko National University of Kyiv.

Contact Information: (044) 521-35-13, ilonamariuts@gmail.com

УДК: 37.013.373.3

С. Мартиненко, д-р пед. наук, проф.
Київський університет імені Бориса Грінченка, Київ

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ДІАГНОСТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В СИСТЕМІ ОСОБИСТІСНО-РОЗВИВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ

Аналізується проблема формування готовності вчителя початкової школи до діагностичної діяльності в системі особистісно-розвивального навчання, визначаються педагогічні умови, що сприяють ефективності означеного процесу.

Ключові слова: формування готовності, вчитель початкової школи, діагностична діяльність, особистісно-розвивальне навчання, учні початкової школи.

Постановка проблеми. Успішне вирішення проблеми здійснення діагностування в особистісно-розвивальному навчанні вимагає від педагогів, перш за все, готовності до такого виду діяльності. Окреслене питання є досить своєчасним і актуальним для реформування вітчизняної освіти, зокрема початкової школи.

Стан досліджень. Як засвідчує проведений аналіз педагогічних досліджень, цей аспект знайшов достатнє висвітлення у науковій теорії та практиці сучасної школи. Зокрема, у працях В. Бондаря, І. Зязюна, В. М'ясищева, К. Платонова, О. Савченко, В. Семиченко, С. Сисоевої, Д. Узнадзе розкриваються теоретичні основи професійної готовності, які охоплюють володіння професійною компетентністю, що вміщує знання, вміння, навички, практичний досвід, ставлення до діяльності за профілем.

Готовність до діяльності більшість науковців розглядають на особистісному та функціональних рівнях: як активний стан особистості, що породжує діяльність і її наслідки; як якість, яка визначає установку на розв'язання професійних ситуацій та завдань; як передумова для цілеспрямованої діяльності, її регуляції, стійкості й ефективності; як інтегроване професійно-педагогічне утворення, яке має складову багатокomпонентну структуру та засвідчує обізнаність і здатність ефективно їх застосовувати в практичній діяльності.

Психологічна готовність визначається як складна динамічна структура, що охоплює інтелектуальні, емоційні, мотиваційні та вольові особливості психіки людини відповідно до зовнішніх умов і завдань діяльності. Показниками психологічної готовності, що складають її структуру, як зазначають учені, є: усвідомлення мети, реалізація якої дозволяє виконувати поставлені завдання; визначення й оцінка умов, у яких буде протікати діяльність; встановлення основних і додаткових способів вирішення поставлених завдань; прогнозування протікання інтелектуальних, емоційних, мотиваційних і вольових процесів; оцінка співвідношення своїх можливостей, рівня та необхідності досягнення очікуваного результату; мобілізація сил відповідно до умов і завдань; самовизначення можливостей для досягнення мети.

Дещо інший підхід до визначення сутності та структури готовності знаходимо у педагогічних дослідженнях. Зокрема, готовність до педагогічної діяльності розглядається як складне структурне утворення, в центрі яко-

го знаходиться ставлення особистості до педагогічної праці як основного смислу життя; добросовісне та відповідальне ставлення до педагогічної діяльності; здатність до педагогічної професії та самовіддачі; стійкі мотиви педагогічної діяльності; професійно значущі якості особистості; професійна компетентність [4].

Варто зазначити, що готовність до діагностичної діяльності, хоч і є складовою готовності до педагогічної діяльності, але все ж таки має свої особливості та специфіку. Діагностична діяльність учителя складає лише частину його педагогічної культури, що характеризує особистість і професійну діяльність та охоплює творчий компонент. Теоретичні аспекти педагогічної діагностики як складової педагогічної культури вчителя висвітлено в дослідженнях В. Андреева, А. Белкіна, М. Боритка, В. Кан-Калика, А. Кочетов, О. Мельник, С. Мартиненко, Н. Кузьміної, Л. Спіріна, Г. Сухобської та інших учених.

З урахуванням зазначеного **метою статті** є аналіз формування готовності вчителя початкової школи до діагностичної діяльності в системі особистісно-розвивального навчання.

Завдання: висвітлити на теоретико-емпіричному рівні особливості та педагогічні умови готовності вчителя початкової школи до діагностичної діяльності в системі особистісно-розвивального навчання; визначити існуючі тенденції в практиці початкової школи.

Виклад основного матеріалу дослідження. На основі теоретичних узагальнень і власного педагогічного досвіду нами визначено, що важливими умовами формування вмінь і навичок педагогічного діагностування є:

- визначення змісту, структури й функцій педагогічного діагностування як складової педагогічної діяльності вчителя;
- поетапне оволодіння вміннями та навичками педагогічного діагностування.

Діагностичну діяльність учителя розглядаємо як творчу та інноваційну, тому що в процесі її здійснення педагог реалізує нові завдання і зміст діяльності [2].

Як уже зазначалося попередньо, діагностична діяльність учителя є складовою його педагогічної культури, що уособлює сутнісну характеристику особистості та професійної діяльності, охоплює творчий компонент. Діагностичними спостереженнями, опитуванням встановлено, що високий рівень розвитку творчих педагогічних умінь характерний лише для 26,3% випускників

вищого педагогічного навчального закладу; 61,2% молодих учителів виявляють скептичне ставлення до педагогічної творчості. Ці дані загалом свідчать про недостатній рівень готовності сучасних фахівців до педагогічної творчості, а, отже, й педагогічної діагностики.

Вважаємо, що в особистісно-розвивальному навчанні з урахуванням його специфіки (спрямованість змісту, принципів, організаційного і методичного забезпечення навчального процесу на досягнення найбільшої ефективності розвитку пізнавальних можливостей кожного учня: сприймання, мислення, пам'яті, уяви, творчих здібностей у різних видах діяльності) креативність умінь діагностичної діяльності є необхідним компонентом готовності вчителя до цього виду діяльності [1]. Сформувати такі вміння зможе педагог, який досконало володіє теоретичними основами і технологіями особистісно-розвивального навчання, а також творчими здібностями.

Вивчення особливостей готовності педагога до діагностування ми розпочали з аналізу недоліків у діагностичній діяльності вчителів, які працюють в системі розвивального навчання за Д. Ельконіним і В. Давидовим як основного з найбільш поширених типів навчання, яке ставить за завдання сформувати в молодших школярів повноцінну навчальну діяльність, розвивати теоретичне мислення, перетворити учня на суб'єкт, який зацікавлений у самопізнанні та самозміні, а також визначення нового й перспективного, що виникло в практичній діяльності вчителів початкової школи [1].

З цією метою нами проаналізовано практичну діагностичну діяльність педагогів загальноосвітніх навчальних закладів м. Києва і Київської області. Вивченням було охоплено 23 загальноосвітні навчальні заклади, респондентами були керівники шкіл, голови методичних об'єднань, учителі початкової школи. Нас цікавило, перш за все, з'ясування причин виникнення труднощів, які зазнають педагоги у процесі організації та реалізації змістової складової діагностичної діяльності. З цією метою було розроблено програму вивчення діяльності керівників загальноосвітніх навчальних закладів різних типів і питання для анкетування.

Отримані анкетні дані засвідчили, що керівники загальноосвітніх навчальних закладів не завжди ставлять за завдання здійснення контролю за діагностичною діяльністю вчителів початкової школи, які працюють у системі розвивального навчання. Встановлено, що основними напрямками контролю за змістом діагностичної діяльності вчителя початкової школи є: відвідування уроків із розвивального навчання (99,5%); система перевірок (директорських) контрольних робіт за змістом розвивального матеріалу (99,4%); вивчення потенційних можливостей учнів першого року навчання (90,2%). Недостатньо контролюють також директори шкіл та їх заступники проведення вчителями діагностичних робіт (68,3%); результати формування навчальної діяльності учнів початкової школи (32,4%); систему відслідковування динаміки розвитку дітей молодшого шкільного віку (21,2%); щоденну систематичну діагностичну діяльність педагога (8,1%).

Відтак вважаємо, що такий стан зумовлений недостатньою увагою керівників шкіл до внутрішнього змісту розвивального навчання, вони, в основному, орієнтуються на зовнішню привабливість цієї системи освіти – зміст діяльності учнів на уроці, аргументованість думок і суджень, випереджувальний результат засвоєння знань і формування вмінь.

Керівники шкіл не занадто високо оцінюють професійно-діагностичні вміння вчителів, які працюють в системі розвивального навчання: спостереження педагогічних чинників (70,2%); уміння класифікувати й систематизувати діагностичну інформацію (20,3%); визначати

предмет, мету і засоби діагностики (58,3%); планування наступного діагностування (65,2%); вміння висувати й формулювати гіпотезу (6,1%); співвідношення об'єкта діагностування з індивідуальним стандартом (5,2%); аналіз отриманої діагностичної інформації (23,1%); розроблення педагогічних рекомендацій для практичних дій та корекції (18,3%); прогнозування результатів діагностичної діяльності (13,2%).

Кількісні дані та аналіз результатів анкетування засвідчили, що діагностичні вміння, пов'язані з аналітичною та творчою активністю вчителів початкової школи, набагато нижчі, ніж уміння, що охоплюють продуктивну активність. Для підтвердження чи заперечення отриманих даних нами проведено анкетування серед голів методичних об'єднань учителів початкової школи (23 осіб).

Анкета вміщувала питання, які спрямовувалися на визначення розуміння голів методичних об'єднань структури діагностичної діяльності; проблем організації допомоги педагогам, які зазнають труднощів у діагностичній роботі. Керівники методичних об'єднань зазначили, що вони не надають достатньої уваги організації та здійсненню діагностичної діяльності. Лише у навчально-виховному процесі 25% загальноосвітніх навчальних закладів м. Києва і Київської області у роботі вчителя спостерігаються всі рівні педагогічної діагностики, за якої фахівці виокремлюють складові діагностики і визначають її особливості – 48,2%; рівень структурної діагностики – 29,3% учителів встановлюють зв'язок між її компонентами; рівень системної діагностики – 46,3% респондентів здійснюють системний підхід до визначення складових педагогічного процесу і виховних ситуацій, які підлягають діагностуванню. На рівні прогнозування лише 26,4% педагогів визначають перспективи розвитку педагогічних явищ і процесів.

Голови методичних об'єднань не можуть повною мірою надавати вчителям кваліфіковану допомогу з метою оволодіння ними інструментарієм діагностичної діяльності. Допомога методичних служб обмежується лише контролем за якістю знань учнів і забезпеченням наступності між початковою та основною школами. Методична й наукова підтримка із забезпечення змісту діагностичної діяльності зовсім не надається керівниками методичних об'єднань 28,3%; 77,7% респондентів відповіли, що вони організовують наукову й методичну підтримку вибірково; 68,1% – надають допомогу в діагностуванні окремих компонентів навчально-пізнавальної діяльності.

Серед основних умінь, якими має володіти вчитель початкової школи у процесі діагностичної діяльності, голови методичних об'єднань виокремили такі, як:

- вивчення рівня знань, умінь і особистісних якостей, які виявляють учні за допомогою вчителя (потенційний рівень);
- встановлення досягнутого рівня знань, умінь і навичок (актуальний рівень);
- отримання нової інформації про якість освіти, виховання і розвиток (перспективний рівень) [3].

Як засвідчує подана інформація та відповіді голів методичних об'єднань учителів початкової школи, вони здійснюють традиційний підхід до вирішення проблеми педагогічного діагностування, а цінності особистісно-розвивального навчання не завжди перебувають в їх полі зору. Лише 5,2% респондентів зазначили про необхідність продовжувати роботу з розвитку й вдосконалення вміння діагностичної діяльності, зокрема, пов'язаних із творчим компонентом діагностичної діяльності.

У результаті дослідження нами встановлено, що труднощі, які зазнає вчитель початкової школи, пов'язані із засвоєнням ним діагностичних методик вивчення змістових мисленневих дій, які можна подолати шляхом оволодіння методами психолого-педагогічних спостережень,

опитування, моделювання, аналізу навчально-виховних ситуацій, застосування тестових завдань. Формуванню творчих здібностей педагогів буде сприяти розроблення ними індивідуальних програм розвитку та вивчення особистості окремих учнів (картки потенційного розвитку учня), програм саморозвитку та самовдосконалення, оволодіння науковими основами діагностичної діяльності.

Аналіз теоретичних і емпіричних матеріалів, проведене прикладне дослідження дозволили визначити сутність діагностичної діяльності, її складові, а також педагогічні умови, що визначають готовність учителя до діагностичної діяльності в особистісно-розвивальному навчанні. До педагогічних умов відносимо:

- знання педагогом особливостей та специфіки особистісно-розвивального навчання, розуміння ним значення діагностування саме в цій системі;

- підвищення рівня розвитку педагогічної культури: комунікативних, конструктивних, аналітичних, проєктивних, організаторських умінь, які забезпечують готовність учителя до особистісно-розвивальної взаємодії з учнями;

- обґрунтування доцільності вибору діагностичних засобів, які уможливають реалізацію мети особистісно-розвивального навчання;

- самооцінку особливостей готовності, створення оптимальних внутрішніх і зовнішніх умов для професійної діяльності, педагогічну рефлексію.

Висновки. На основі зазначеного варто констатувати, що ефективність і результативність освіти, спрямованої на розвиток учня початкової школи, зумовлюється педагогічними умовами готовності вчителя початкової школи до здійснення діагностування, компонентами якого є ціннісно-смысловий (ціннісне ставлення до особистісного розвитку дитини), мотиваційно-змістовий (бажання досягти максимальних результатів у розвитку кожної дитячої особистості шляхом урахування суб'єктивного досвіду і впровадження його елементів у зміст освіти),

креативно-технологічний (вміння створювати творче навчальне середовище і впроваджувати власні педагогічні технології), корекційно-діагностичний (вміння розробляти та застосовувати методики відслідкування результатів особистісно-розвивального навчання і на цій основі здійснювати його корекцію та прогнозування).

Список використаних джерел

1. Енциклопедія освіти / За ред. Акад. пед. наук України; головний ред. В.Г. Кремень. – Юрінком Інтер, 2008 – С.386–388
2. Мартиненко С.М. Діагностична діяльність майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика: [монографія] / С.М.Мартиненко. – К. : КМПУ імені Б.Д.Грінченка, 2008. – С.30–79.
3. Мартиненко С.М., Осолова М.Д. / Вивчення особистості молодшого школяра засобами педагогічної діагностики: навч.-метод. посіб. / С.М.Мартиненко, М. Д.Осолова. – К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2013. – С.83–100.
4. Савченко О.Я. Ключові компетентності – інноваційний результат шкільної освіти / О.Я. Савченко // Рідна школа. – 2011. – №8–9. – С. 4–8.

References

1. Entsiklopediia osvity / Za red. Akad. ped. nauk Ukrainy; holovnyi red. V.H. Kremen. – Yurinkom Inter, 2008 – S.386–388
2. Martynenko S.M. Diahnostychna diialnist maibutnoho vchytelia pochatkovykh klasiv: teoriia i praktyka: [monohrafiia] / S.M.Martynenko. – K. : KMPU imeni B.D.Hrinchenka, 2008. – С.30–79.
3. Martynenko S.M., Oskolova M.D. / Vyvchennia osobystosti molodshoho shkoliara zasobamy pedahohichnoi diahnostyky: navch.-metod. posib. / S.M.Martynenko, M. D.Oskolova. – K. : Kyiv. un-t im. B. Hrinchenka, 2013. – S.83–100.
4. Savchenko O.Ia. Kliuchovi kompetentnosti – innovatsiyni rezultat shkilnoi osvity / O.Ia. Savchenko // Ridna shkola. – 2011. – №8–9. – S. 4–8.

Надійшла до редколегії 24.10.16

S. Martynenko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Borys Grinchenko Kyiv University, Kyiv, Ukraine

FORMATION OF READINESS ELEMENTARY SCHOOL TEACHER TO DIAGNOSTIC ACTIVITY IN PERSONAL AND DEVELOPMENTAL EDUCATION SYSTEM

In the article the author considers the problem of the willingness of the primary school teachers to diagnostic activities in the system of personal and developmental education; determines its specificity and peculiarities. The author analyzes the results of the survey, which was conducted among school headmasters, chairmen of methodological unification, primary school teachers, and develops effective pedagogical conditions of a successful implementation of the diagnosis.

Keywords: formation of readiness elementary school teacher to diagnostic activity, diagnostic activity, personal and developmental education, pupils of primary school.

С. Мартыненко, д-р пед. наук, проф.
Киевского университета имени Бориса Гринченко, Киев, Украина

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ К ДИАГНОСТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СИСТЕМЕ ЛИЧНОСТНО-РАЗВИВАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

В статье автор рассматривает проблему формирования готовности учителя начальной школы к диагностической деятельности в системе личностно-развивального обучения; определяет ее специфику и особенности. Автор анализирует результаты анкетирования, проведенного среди руководителей учебных заведений, председателей методических объединений, учителей начальной школы, а также разрабатывает эффективные педагогические условия успешного проведения диагностирования.

Ключевые слова: формирование готовности учителя начальной школы к диагностической деятельности, диагностическая деятельность, личностно-развивающее обучение, учащиеся начальной школы.

Відомості про автора

Мартиненко Світлана Миколаївна – Україна, Київ; доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри початкової освіти Київського університету імені Бориса Грінченка.

Контактна інформація: e-mail: s.martynenko@kubg.edu.ua

Мартыненко Светлана Николаевна – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой начального образования Киевского университета имени Бориса Гринченко.

Контактная информация: e-mail: s.martynenko@kubg.edu.ua

Martynenko Svetlana – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor Head of Elementary Education Department, Borys Grinchenko Kyiv University.

Contact Information: e-mail: s.martynenko@kubg.edu.ua

УДК 371.302

А. Марушкевич, д-р пед. наук, проф.
Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ**МОЛОДЬ І РІДНА УКРАЇНЬСЬКА МОВА: АКТУАЛЬНІ ПОГЛЯДИ ІВАНА ОГІЄНКА**

Розкриваються актуальні погляди Івана Огієнка щодо володіння молоді українською мовою. Звертається увага на якості, які формуються у молодих людей засобами рідної мови. Аналізуються рідномовні обов'язки окремих категорій фахівців. Наголошується на значенні володіння представниками національних меншин рідною та державною мовами. Зосереджується увага на важливості викладання рідною мовою навчальних дисциплін, культурі мови науково-педагогічного працівника, використанні педагогічної термінології. Вказується на важливість дотримання рідномовних обов'язків представниками української діаспори.

Ключові слова: Іван Огієнко, рідна мова, державна мова, рідномовні обов'язки, навчальні дисципліни, педагогічна термінологія, українська діаспора.

Постановка проблеми. Українська мова після проголошення незалежності України стала мовою державною, обов'язковою для застосування в усіх сферах суспільного життя. Вона згуртовує і організовує наш народ, має підтримку з боку держави щодо свого розвитку і застосування. Вивчення української мови активізувалося не лише в нашій державі, а й у інших країнах світу, особливо у тих, де готуються фахівці, які мають працювати в нашій державі. Особлива увага сьогодні звернена на правопис, граматику, словникову справу тощо. Значна увага приділяється рідномовній політиці в освітній сфері, "... створюється система безперервної мовної освіти, що забезпечує обов'язкове оволодіння громадянами України державною мовою" [4, с.3]. Відрадно, що сфера функціонування української мови та мов національних меншин на сьогодні значно розширилась, особливо в освітній, науковій, телерадіокомунікаційній галузях. Посилюється увага до застосування української мови у різномовних навчальних закладах, здійснюється сприяння розширенню їх мережі для представників національних меншин з поглибленим її вивченням (особливо в східних і південних регіонах) та підтримка видання нею навчальної, довідкової й художньої літератури. Державний статус української мови не зменшує прав іншомовних громадян у рідномовному спілкуванні, оскільки через рідну мову кожна особистість самостверджується і самореалізується, задовольняючи свої потреби в накопиченні знань, сприйнятті й осмисленні нових цінностей тощо. Українська мова є рідною для переважної частини населення держави. Виходячи з цього, хочеться наголосити на внеску у її розвиток, дослідження змін та вплив на поширення серед українців усього світу визначних вітчизняних діячів, які були знавцями справи, володіли різними мовами, бували в багатьох державах і мали чітку позицію щодо рідномовного забезпечення освітнього процесу. Серед них вирізняється постать Івана Огієнка (1882 – 1972), який зробив великий внесок у справу українськомовної освіти в Україні і діаспорі.

Метою публікації є висвітлення актуальних поглядів Івана Огієнка на важливість якісного володіння молоддю рідною мовою.

Завдання – акцентувати увагу на актуальних поглядах Івана Огієнка щодо якісного володіння молоддю українською мовою; розкрити сутність ідей ученого щодо значення рідної мови в становленні особистості майбутнього фахівця.

Виклад основних положень. У праці "Наука про рідномовні обов'язки: Рідномовний катехізис для вчителів, робітників пера, духовенства, адвокатів, учнів і широкого громадянства", яку Іван Огієнко опублікував у журналах "Рідна школа" за 1937 рік, вказано на значущість рідної мови для всього суспільства словами: "Мова – то серце народу...". Його державницький підхід до рідної мови і її використання у культурній, виробничій, науковій, освітній та інших сферах функціонування держави залишається актуальним і сьогодні. Він, як один із провідних мовознавців свого часу, добре усвідомлював її значення для фо-

рмування духовності українського народу, а особливо освітян, керівників і науково-педагогічного складу різних навчальних закладів. На думку Івана Огієнка "Наука про рідномовні обов'язки" є окремою галуззю педагогічного знання, оскільки поєднує в собі цілу систему історико-педагогічних, виховних, навчальних і культурологічних ідей, які, на жаль, належним чином не розглядалися і не систематизувалися ученими.

Професор з відповідальністю і переконаністю у правильності своїх поглядів писав: "Збір державних і приватних практик найкращого розвитку рідної і літературної мови, потрібних для скорішого духовного поступу народу та його культури, зветься рідномовною політикою або наукою про рідномовні обов'язки" [5, с.12]. Він виокремив якості, які формуються у молоді за умови навчання рідною мовою: співчуття, смиренності, правдивості, відповідальності, милосердя, наполегливості, доброзичливості, ініціативності, терпимості.

Іван Огієнко співпрацював з широкими колами громадськості у справі доопрацювання, підготовки і друкування українськомовних підручників, навчальних і методичних посібників для тих, хто вчиться. Він висунув ряд побажань авторам підручників та навчальних і методичних посібників, які можна об'єднати в кілька груп:

- 1) невинуватити поширення на сторінках видань "місцевих мовних елементів" [9, с.171], тобто діалектизмів;
- 2) використання в текстах архаїзмів, не вживаних у літературній мові;
- 3) вживання "нелітературних форм" [9, с.173], дієслів, відмінків іменників, займенників тощо.

На його переконання, освітній процес має здійснюватися тільки рідною літературною мовою, тому і добір українськомовних книжок для бібліотеки і ведення діловодства повинні забезпечуватись саме нею.

Визначний учений, громадський і політичний діяч привертав увагу до проблеми підвищення статусу українськомовних шкіл "...бо вони виховують свідому націю" [5, с.26]. Іван Огієнко наголошував на створенні належних умов для розвитку і функціонування в Україні рідних мов національних меншин. З цього приводу він писав так: "...державна, яка не має змоги дати своїм меншинам нормально розвивати літературні мови, робить з них своїх неприхильників, що завжди загрожуватимуть її політичній силі" [5, с.14].

На його переконання правильність мови порушується "... не тільки уживанням невідповідних слів та граматичних форм, часто вона порушується й у складні, де знечислення мови можуть бути глибокі й уперто міцні, бо менше знані" [7, 4]. Професор застерігав педагогів від таких помилок у мові як неправильне тлумачення слів, не вміння вдало добирати синоніми, недоречність висловлювань тощо. Він переконував педагогів, студентів, фахівців різних галузей наукового знання та членів діаспори у необхідності спілкування українською літературною мовою, яка є переконливою, зрозумілою, милозвучною.

"Ясність мови, – наголошував Іван Огієнко, – це дуже важлива вимога до кожного" [7, с.4]. Він обґрунтував

проблему залежності її ясності від окремих факторів: "ясності і простоти нашого думання"; "граматичної правильності побудови речень"; уникання "занадто довгих речень" [7, с.4].

Значне місце у його науково-педагогічній спадщині належить питанню значення милозвучності мови у спілкуванні. Милозвучність є прикметою високої інтелектуальності. Вона "притягує" співрозмовників, викликає у них бажання до продовження бесіди.

Учений застерігав від неправильного використання при спілкуванні з вихованцями архаїзмів, неологізмів, полонізмів, вульгаризмів, калькової мови. Він писав: "У звичайній мові архаїзми псує чистоту літературної мови. Але добрий майстер слова може використати їх і для прикраси свого стилю" [6, с.49]. Аналогічне професор говорив і про неологізми: "Новостворене слово перше довгий час живе поруч старого, точучи з ним завзяту боротьбу за існування" [6, с. 51]. Він радив вводити їх у свою мову не "спонтанно", а поступово, щоб молоді, спілкуючись, відчували вагу новоствореного слова і намагалися його використовувати.

Його турбувало питання культури мови. Учений вказав різноманітні шляхи її підвищення. До них віднесено контроль за сказаним, темп і чистота, лексичне багатство, оволодіння діловим мовленням та його різними писемними видами, дотримання мовного етикету, постійна робота з джерелами, в яких аналізуються відповідні проблеми.

Він доводив, що використання діалектних слів "...шкодить культурному об'єднанню нації", тому що про "...зримість цілого народу судять найперше з культури його літературної мови" [5, с.15].

Іван Огієнко переконував у вагомості правильного наголосу, акцентував увагу на необхідності дотримання інтелектуальними людьми правил правопису, вказував на важливість донесення цих знань до кожного українця. Він наголошував на тому, що "... коли ми мусимо любити свій народ, то тим самим, мусимо любити, берегти й свою рідну мову, бо без мови народ не може існувати" [3, с.115]. Спираючись на власний досвід, він намагався довести думку про те, що "безмовний народ – не народ" [3, с.115]. Вважаємо за необхідне зазначити, що рівень усвідомлення молодими людьми себе українцями залежить від рівня сприйняття та засвоєння ними складових української культури, удосконалення мовлення.

Виходячи з вище сказаного відзначаємо: серед головних завдань навчання молоді української мови знаходиться формування мотиваційної основи оволодіння нею, прояв інтересу до представленої нею культури, формування словникового запасу, вироблення умінь і навичок оперування мовними засобами в умовах спілкування, загалом, забезпечення мовознавчої компетенції.

Учений стверджував, що мовна культура людини відображає рівень її загального розвитку, тому правильне використання нею словникового запасу відіграє позитивну роль у процесі її вдосконалення, самовдосконалення і самоактуалізації як особистості.

За основними положеннями праці Івана Огієнка "Наука про рідномовні обов'язки" забезпечення високої культури мовлення та спілкування, досконале володіння педагогів нормами літературної мови, їх умінь майстерно користуватися засобами усного і писемного мовлення приводить до формування у молоді, з якою вони працюють, відчуття її краси та неповторності, бажання застосування її лексичного багатства в різних сферах суспільного і громадського життя.

Іван Огієнко запевняв, що показниками культури мовлення є правильна вимова, наголос, чітка структура побудови речень. Він вказував на необхідність участі у реалізації рідномовної політики не лише педагогів, а й державних органів, суспільних організацій, письменни-

ків. Учений вбачав у працях письменників зразки влучних висловлювань, написання слів. У його розумінні той автор книги, який не дотримується цього, завдає збитків рідній культурі. "Письменники, – нагадував професор, – повинні добре пам'ятати, що твори, писані говірковою мовою, мають свою окрему ціль" [5, с.21].

Особливе місце у вихованні любові до рідної мови учений відводив церкві, оскільки, на його переконання, "кожна віра найміцніше зв'язана з рідною мовою народу, бо рідна мова – то основний родючий ґрунт кожної віри" [5, с.23].

Стосовно рідномовної політики у вищій школі вчений зосередив увагу на її впливі у процесі "...перетворення етнографічного народу в культурну націю" [5, 31]. Він розкрив суть рідномовних обов'язків студентів, які полягають в усвідомленні та глибокому засвоєнні ними літературної мови, вимови і правопису. На його думку, цьому сприятиме:

- навчання за рідномовними підручниками, навчальними й методичними посібниками;
- творче оволодіння "...термінологією свого фаху" [5, с. 32];
- впровадження у сферу власної діяльності рідномовної політики;
- збір діалектного матеріалу з метою кращого усвідомлення необхідності літературної мови для всього народу;
- організація гуртків та влаштування свят рідномовного спрямування.

Рідномовні заповіді для учених, вироблені Іваном Огієнком, актуальні і нині. Вони мають свій позитивний вплив на студентів та іншу молоді. Найбільш запам'ятовуваними з них є такі:

- мова вченого має бути зразковою;
 - "...ясний і простий стиль" викладу – "...то найкращий стиль" [5, с.34];
 - "популярний" виклад матеріалу – "...то найцінніший виклад" [5, с.34];
 - цитуючи з різних іншомовних джерел не варто зловживати довгими цитатами оригіналу, а потрібно перекладати їх рідною мовою;
- необхідно постійно працювати над удосконаленням наукової термінології із свого фаху тощо.

"Наука про рідномовні обов'язки" Івана Огієнка розрахована на дотримання освітянами в процесі її впровадження принципів природовідповідності, культуровідповідності, системності, наступності, послідовності.

Вчений був глибоко переконаний, що тільки засвоївши рідну мову, людина пізнає світ, бо у пізнанні нового вона (мова) є обов'язковим чинником, засобом формування її думки і культури.

Розглядаючи мову як явище соціальне він постійно підкреслював її зв'язок з цілісністю особистості і наголошував, що кожна освічена людина мусить знати та впроваджувати в сферу своєї діяльності державну літературну мову. До того ж, вона має дбати про своє постійне мовне самовдосконалення, розвиток внутрішньої мови та багатство її зовнішнього вияву.

Педагоги мають правильно оцінювати процеси, що відбуваються в рідній мові і дбати про формування нею всебічно розвиненої та гармонійної особистості. Іван Огієнко радив виражено підходити до заміни окремих застарілих категорій, термінів і понять. Він протиставляв процес творення рідномовної термінології державного і недержавного народів, акцентуючи увагу на тому, що у державного народу термінологію творить "...урядове життя" а у недержавного – "...державна свідомість інтелігенції" [5, с. 36].

Мова посідає важливе місце у справі виховання патріотів України. Учений зазначив: " ... поки живе мова –

житиме й народ, як національність. Не стане мови – не стане й національності: вона геть розпорошиться поміж дужими народами.

За Іваном Огієнком вона "має таку вагу в національному рухові", що її "ставлять на перше почесне місце серед головних наших питань" [8, с. 239-240].

Стосовно навчання і виховання молоді найвагомішими актуальними положеннями концепції рідномовних обов'язків Івана Огієнка є такі: науково-педагогічні працівники мають дбати про ясний стиль викладу навчального матеріалу, дотримання у вищих навчальних закладах вимог рідномовної політики; студенти повинні сприяти поширенню знань про рідномовні обов'язки організацією свят, гуртків тощо; викладачам різноматіних навчальних дисциплін слід демонструвати високу культуру спілкування, дотримуватися українського мовного етикету, привчати до цього вихованців.

Піклуючись про дотримання рідномовних обов'язків в Україні, вчений враховував важливість розвитку рідної мови в діаспорі. Він доводив, що "жодна мова не бринить нам краще, як рідна, українська" [3, с.117], тому й необхідно навчати нею підростаючі покоління. У цьому руслі постало питання застосування необхідної термінології, серед якої важливе місце посідає педагогічна. Саме їй у великому і різноманітному доробку вченого приділяється значна увага.

Іван Огієнко наголошував на тому, що вчені у наукових працях мусять дотримуватися "... однієї для цілої нації спільної наукової термінології" [5, с.35]. Наукова педагогічна термінологія, на його глибоке переконання, "... допомагає розвитку науки", є її "... двигуном розвитку" [5, с. 36], оскільки вона "найкорисніша для народу" [5, с.36]. На сьогодні можемо стверджувати: рідномовна термінологія потрібна для розвитку вітчизняної педагогічної науки, теорії й практики навчання і виховання молодих поколінь. Учений наголошував на дуже актуальному і сьогодні факті: одна справа, боритися за свою українську школу, а друга – практично впроваджувати напрацьовані ідеї, методики й технології у навчально-виховний процес, коли така школа вже є. Невідпрацьованість, недосконалість, іноді невідповідність сучасної педагогічної термінології певною мірою гальмує поступ національної освіти й виховання взагалі, а педагогічної науки зокрема. За Іваном Огієнком педагогічна термінологія, насамперед, необхідна для правильного мовно-стилістичного оформлення створюваних підручників, навчальних і методичних посібників, довідників для педагогів, студентів тощо. Її недоліки вчений убачав у тому, що вона створювалася у попередні часи з великим патріотизмом, але з малим фаховим досвідом. Учений відводив вагоме місце термінологічним словникам у дидактичному забезпеченні рівня викладання різних дисциплін. У статті Б.Кобилянського "Справа термінологічних словників", опублікованій на сторінках редакційного вченого щомісячника "Рідна мова" знаходимо факти оприлюднення інформації з цієї проблеми. Він зазначив, що публікації за різними напрямками аналізу термінології можна прочитати на сторінках журналу, зокрема про педагогічну термінологію в ч.4 журналу за 1933 р. Автор публікації також додав: "Матеріал для словника окремих говірок – "Рідна мова" за 1933/1937 рр.; багато етимологічного матеріалу в усіх чотирьох річниках "Рідної мови", ще більше матеріалу для словника літературної мови" [1, с.165]. Ним засвідчено той факт, що головний редактор і видавець "Рідної мови" Іван Огієнко приділяв суттєву увагу термінологічним питанням.

Висновки. Розкриваючи актуальні погляди Івана Огієнка на оволодіння молоддю рідною мовою та його ідеї щодо значення рідної мови в становленні особис-

тості майбутнього фахівця ми ще раз переконуємось: навчальні дисципліни слід викладати рідною мовою, тому що вона є найбільшою цінністю народу, найбільш прийнятною ним. Мова у його розумінні є засобом ідентифікації людей, які нею спілкуються, тобто засобом ототожнення в межах певної спільноти.

Сьогодні ми не можемо залишити поза увагою аналізу сучасними науковцями стану вивчення української мови в рідній державі й діаспорі, бо, виявляється, вони як і попередники звертаються до всього народу і стверджують, що головним завданням на сучасному етапі розвитку українського суспільства "... усе ж таки залишалося навчання української мови, яка є основою формування особистості повноцінного українця, засобом його всебічного розвитку та виховання як щирої патріота України на досягнення національної культури" [10, с.262].

У наш час ще потрібно працювати над усвідомленням студентами факту: "... для самовдосконалення особистості та свого національного самоусвідомлення кожен громадянин України повинен, насамперед, знати рідну мову – українську та інші мови, необхідні для забезпечення повновартісної діяльності в будь-якій сфері науки чи практики" [2, с.141].

Список використаних джерел

1. Кобилянський Б. Справа термінологічних словників / Б.Кобилянський // Рідна мова. – 1937. – № 4 (52). – С. 165.
2. Марушкевич А. Актуальні проблеми науково-педагогічної спадщини Івана Огієнка: Навчальний посібник з педагогіки / А.Марушкевич. – П.: АСМІ, 2005. – 312 с.
3. Митрополит Іларіон. Книга нашого буття на чужині: Бережимо своє рідне! Ідеологічно-історичні нариси. – Вінніпег: Віра і культура, 1956. – 168 с.
4. Національна доктрина розвитку освіти. Затверджено Указом Президента України від 17 квітня 2002 року № 347 / 2002: <http://www.president.gov.ua/topics/prior-education/82566704.html>. – К., 2002. – 13 с. (17. 09. 2004).
5. Огієнко І. Наука про рідномовні обов'язки / І.Огієнко. – Львів: Фе-нікс, 1995. – 46 с.
6. Огієнко І. Ознаки доброї літературної мови / І.Огієнко // Рідна мова. – 1937. – № 1(49). – С. 49-52.
7. Огієнко І. Ознаки доброї літературної мови / І.Огієнко // Рідна мова. – 1937. – № 1(49). – С. 4.
8. Огієнко І. Українська культура. Коротка історія культурного життя українського народу: Курс, читаний в українському народному університеті / І.Огієнко. – Київ: Абрис, 1991. – 270 с.
9. Огієнко І. Як укладати початкові читанки: "Жива мова" Франца Агія / І.Огієнко // Рідна мова. – 1937. – № 4. – С. 171-177.
10. Руснак І. Розвиток українського шкільництва в Канаді (кінець XIX–XX століття) / І. Руснак. – Чернівці: Рута, 2000. – 364 с.

References

1. Kobylanskyi B. Sprava terminologichnykh slovnykiv / B.Kobylanskyi // Ridna mova. – 1937. – № 4 (52). – S. 165.
2. Marushkevych A. Aktualni problemy naukovy-pedahohichnoy spadshchyny Ivana Ohienka: Navchalnyi posibnyk z pedahohiky / A.Marushkevych. – P.: ASMI, 2005. – 312 s.
3. Mytropolyt Ilarion. Knyha nashoho buttya na chuzhyni: Berezhimo vse svoje ridne! Ideologichno-istorychni narysy. – Vinnipeg: Vira i kultura, 1956. – 168 s.
4. Natsionalna doktryna rozvytku osvity. Zatverdzheno Ukazom Prezidenta Ukrainy vid 17 kvitnia 2002 roku № 347 / 2002: <http://www.president.gov.ua/topics/prior-education/82566704.html>. – K., 2002. – 13 s. (17. 09. 2004).
5. Ohienko I. Nauka pro ridnomovni обов'язky / I.Ohienko. – Lviv: Feniks, 1995. – 46 s.
6. Ohienko I. Oznaky dobroy literaturnoy movy / I.Ohienko // Ridna mova. – 1937. – № 1(49). – S. 49-52.
7. Ohienko I. Oznaky dobroy literaturnoy movy / I.Ohienko // Ridna mova. – 1937. – № 1(49). – S. 4.
8. Ohienko I. Ukrainka kultura. Korotka istoriia kulturnoho zhyttia ukraiynskoho narodu: Kurs, chytany v ukraiynskomu narodnomu universyiteti / I.Ohienko. – Kyiv: Abrys, 1991. – 270 s.
9. Ohienko I. Yak ukladyaty pochatkovi chytanky: "Zhyva mova" Frantsa Ahiya / I.Ohienko // Ridna mova. – 1937. – № 4. – S. 171–177.
10. Rusnak I. Rozvytok ukraiynskoho shkilnytstva v Kanadi (kinets XIXX stolittya) / I. Rusnak. – Chernivtsi: Ruta, 2000. – 364 s.

Надійшла до редколегії 03.10.16

A. Marushkevych, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine

YOUTH AND NATIVE UKRAINIAN LANGUAGE: ACTUAL VIEWS OF IVAN OGienko

The actual views of Ivan Ogienko on youth possession of Ukrainian language have been revealed in the article. The attention is paid onto qualities, which are forming in young people by means of the native language. The native language obligations have been analyzed for certain categories of professionals. The attention is focused on the importance of teaching subjects in native language, culture of speaking by scientific and teaching staff, using pedagogical terminology. The author warned from incorrect using of archaisms, neologisms, polonisms, vulgarisms. In the article author mentioned the need to create library collections with prevailing number of the native language sources, points the importance of compliance with obligations by representatives of the Ukrainian diaspora.

Keywords: Ivan Ogienko, native language, the official language, native language responsibilities, subjects, pedagogical terminology, Ukrainian diaspora.

А. Марушкевич, д-р пед. наук, проф.
Київського національного університету імені Тараса Шевченка, Київ, Україна

МОЛОДЁЖЬ И РОДНОЙ УКРАИНСКИЙ ЯЗЫК: АКТУАЛЬНЫЕ ВЗГЛЯДЫ ИВАНА ОГИЕНКО

Раскрываются актуальные взгляды Ивана Огиенко о владении молодёжи украинским языком. Обращается внимание на качества, которые формируются у молодых людей средствами родного языка. Анализируются родноязычные обязанности отдельных категорий специалистов.

Акцентируется внимание на значение овладения представителями национальных меньшинств родным и государственным языками. Сосредотачивается внимание на важности преподавания родным языком учебных дисциплин, культуры речи научно-педагогического сотрудника, использовании педагогической терминологии. Указывается на важности придерживаться родноязычных обязанностей представителями диаспоры.

Ключевые слова: Иван Огиенко, родной язык, государственный язык, учебные дисциплины, педагогическая терминология, украинская диаспора.

Відомості про автора

Марушкевич Алла Адамовна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки, Київського національного університету імені Тараса Шевченка, Україна, Київ.

Контактна інформація: (044) 521-35-13, pedagogika@ukr.net.

Марушкевич Алла Адамовна – доктор педагогічних наук, професор, заведуюча кафедрою педагогіки, факультета психології, Київського національного університету імені Тараса Шевченка, Україна, Київ.

Контактная информация: (044) 521-35-13, pedagogika@ukr.net.

Marushkevych Alla – Ukraine, Kyiv; Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Chief of Pedagogy Department of Faculty of Psychology at Taras Shevchenko National University of Kyiv, Ukraine, Kyiv.

Contact information: (044) 521-35-13, pedagogika@ukr.net.

УДК 378.147

Т. Люріна, канд. пед. наук, проф.

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, Мелітополь

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ

У статті висвітлено питання підготовки майбутніх учителів початкової школи до формування в учнів екологічної культури; розкрито авторську позицію щодо вирішення означеного процесу. Філософську основу екологічного імперативу становить історико-матеріалістична концепція взаємодії суспільства і природи, що дає методологічний ключ до розуміння екологічних проблем сучасності.

Виявлено, що ефективними педагогічними умовами підготовки майбутніх учителів початкової школи до формування в учнів екологічної культури є: створення еколого-виховного середовища у вищому навчальному закладі на основі діалогічної взаємодії суб'єктів екологічної діяльності; застосування технологій підготовки майбутніх учителів до формування у молодших школярів екологічної культури у позааудиторній екологічній діяльності студентів; варіативне оновлення навчальних програм; моніторинг динаміки готовності майбутніх учителів до формування в молодших школярів екологічної культури.

Ключові слова: майбутні вчителі, молодші школярі, екологічна культура, екологічна освіта.

Постановка проблеми. Найактуальнішою проблемою всіх цивілізованих країн є оптимізація взаємодії суспільства і природи шляхом підвищення рівня екологічної культури населення. У ситуації, що склалася на сьогодні у світі і, зокрема, в Україні великого значення набувають пропаганда екологічних знань та відповідно організована система екологічної освіти, яка за останні роки виросла в цілісну педагогічну теорію і практику. Аналіз сучасних державних документів та наукових джерел дозволяє стверджувати, що в Україні на сьогодні створено спеціальні структури для формування політики у галузі екологічної освіти.

Головною метою діяльності вищих навчальних закладів є підготовка освіченого, творчого фахівця, зорієнтованого на особистісний та професійний саморозвиток, а також формування системи гуманістичних цінностей, де цінність природи і суспільства визначаються як провідні (Національна доктрина розвитку освіти Украї-

ни, Закон України „Про вищу освіту”, Державна програма „Вчитель”, Концепція педагогічної освіти, Концепція екологічної освіти тощо).

Розв'язання поставлених завдань екологічної освіти значною мірою залежить від урахування готовності майбутніх учителів до формування у школярів екологічної культури. З цього випливає, що професійна підготовка майбутніх учителів початкових класів є актуальною проблемою у діяльності вищих навчальних закладів і потребує нових підходів до оптимального розв'язання.

Стан дослідження. показав, що за останні роки деякі аспекти проблеми підготовки майбутніх учителів до формування у школярів екологічної культури знайшли відображення у наукових доробках багатьох українських учених. Так, у дисертаційних роботах розкриті питання формування у студентів природничо-наукової картини світу (А. В. Степанюк [5]), теорії і методики формування еколого-педагогічної культури вихователя дошкільного закла-

ду в системі вищої педагогічної освіти України (Н. В. Лисенко [3]), підготовка майбутніх учителів до викладання різних інтегрованих або спеціальних курсів екологічного спрямування (Т. В. Гладюк [2]), визначення рівня готовності вчителя до екологічного виховання учнів (М. М. Бойчева [1], Т. С. Нінова [4] та інші).

Мета статті полягає у висвітленні питання підготовки майбутніх учителів до формування у школярів екологічної культури, розкритті авторської позиції до вирішення означеного процесу.

Завдання: висвітлити питання підготовки майбутніх учителів до формування у школярів екологічної культури; розкрити авторську позицію до вирішення означеного процесу.

Виклад основного матеріалу. Гострота сучасних проблем взаємодії суспільства та природи поставила низку нових завдань перед початковою освітою і вищими навчальними закладами, які покликані підготувати молоде покоління до подолання наслідків негативних впливів на природу, дбайливого ставлення до неї, адаптації до екологічних умов сьогодення. Весь комплекс екологічних проблем сучасності потребує нового осмислення, докорінного перегляду екологічної підготовки майбутніх педагогів початкової освіти. Відповідно, в даний час головний акцент у підготовці майбутніх учителів повинен бути поставлений не на їхній кількості, а на якості освіти. При цьому виховувати творчу особистість може тільки той, хто сам є творчою особистістю. Рівень підготовки майбутніх педагогів як висококваліфікованих фахівців залежить не тільки від якості навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі, але й від рівня громадянської і професійної готовності випускників до роботи у закладах освіти.

У вищій школі в Україні накопичений цінний педагогічний досвід з використання сучасних технологій формування екологічної культури майбутніх фахівців. Особливу увагу цій проблемі приділяв В. Сухомлинський. Педагогічна культура, за В. Сухомлинським, – це перш за все глибоке знання учителем свого предмета, орієнтація у найскладніших питаннях цієї науки, основи якої він викладає у школі. По-друге, знання шкільної програми повинні бути для вчителя азами, азбукою його кругозору. Але якщо коло знань вчителя є набагато ширшим від окресленого програмою, тоді такого фахівця можна вважати справжнім майстром педагогічного процесу [7, с. 450–451].

Теорія і практика екологічної освіти сьогодні спирається на систему загальнопедагогічних принципів навчання і виховання дитини (доступності, наочності, систематичності), а також сукупність специфічних принципів процесу формування відповідального ставлення до природи (междисциплінарності, єдності свідомості, переживання і дії, прогностичності, додатковій, взаємозв'язку глобального, регіонального і локального рівнів розгляду екологічних проблем). Методика екологічного виховання в нашій країні і в країнах Східної і Західної Європи націлена на розвиток духовної сфери молодого покоління, яка базується на екологічній відповідальності щодо навколишнього світу і на повноцінній екологічній культурі.

Особливо важливим в екологічній шкільній освіті є початковий етап, коли контакти дитини з природою впливають на розвиток її розуму, відчуттів і діяльності, а ще – це період систематизації і узагальнення знань про культуру взаємин з природним середовищем. При цьому чимала роль належить соціальному спілкуванню, яке є свого роду сферою зіткнення дитини із зовнішнім світом, предметним полем його життєдіяльності, що становить мотив і метод дії її та впливає на перетворення і сходження до власне людського життя. З огляду на те, що екологічна культура – це вміння людини ви-

будовувати своє практичне і теоретичне ставлення з навколишнім середовищем згідно об'єктивним законам природи і суспільного життя, майбутній учитель початкової школи повинен володіти знаннями та вміннями використання технології формування у молодших школярів екологічної культури.

Навчально-виховна діяльність майбутніх учителів початкової школи повинна бути спрямована на екологічну освіту й формування свідомості та наукового світогляду в контексті прийняття позиції щодо виховання в учнів у процесі їх взаємодії з природою "активно впливати на природу, але при цьому залишатися сином її, бути вінцем її творіння і водночас володарем її сил, по-синівському бережливо ставитися до неї" [6, с. 554] та узгоджуватись із завданнями дбайливого ставлення до використання природних ресурсів і вимогами захисту природного середовища.

Сьогодні активізуються існуючі і здійснюється пошук нових форм екологічної освіти, активно розвиваються як формальна екологічна освіта (в школах, вищих навчальних закладах, інститутах підвищення кваліфікації), так і неформальна (за допомогою засобів масової інформації, кіно, музеїв, виставок, заходів природоохоронних товариств тощо). Останніми роками в усьому світі особливе значення надається розвитку екологічної освіти й культури, оскільки стало очевидно, що одними з головних причин невиконання ухвал міжнародних екологічних форумів, угод і конвенцій з охорони природи є саме низька екологічна культура більшості населення планети, низький рівень екологічної освіти й свідомості, зокрема осіб, які приймають важливі рішення. Поширеними стали такі поняття, як "екологічна філософія життя", "екологічні пріоритети", "екологічний імператив", "екологічна парадигма" (система цінностей, підходів, принципів). Ці поняття обґрунтовуються й використовуються в системі екологічної освіти. Нині у світі екологічна освіта визнається одним із основних факторів екологізації всіх видів людської діяльності. Вона розглядається як самостійна й нагальна проблема, як важливий інструмент управління, головний важіль для вдосконалення моделі виробництва і споживання з урахуванням можливостей біосфери.

Головною метою екологічного виховання є формування екологічної культури, яка повинна включати в себе екологічний імператив, систему екологічних цінностей та екологічну відповідальність.

Концептуальні ідеї дослідження підготовки майбутніх учителів до формування у молодших школярів екологічної культури полягають в тому, що даний процес є неперервним і цілісним. Він включає організовані множини структурних елементів, які діалектично взаємозумовлені, взаємозалежні, взаємодоповнюють і узгадують погляди, переконання та ідеали, через які людина відображає своє ставлення до навколишнього середовища. Означений процес підготовки майбутніх учителів до формування у молодших школярів екологічної культури детермінується багатьма чинниками, провідними серед яких є виявлення і врахування педагогічних умов, спрямованих на оптимізацію фахової екологічної підготовки. В умовах динамічної екологізації змісту фахових дисциплін, максимально наближених до потреб практики, ефективність цього процесу підвищується.

Підготовки майбутніх учителів до формування у молодших школярів екологічної культури передбачає становлення інтересу до фундаментальних проблем взаємодії суспільства і природи. Ми маємо на увазі не формальне розуміння необхідності екологічного мислення, а цілісний науковий світогляд, у центральній частині якого знаходиться екологічний імператив, головним чинником якого є світосприйняття через призму відносин людини до середовища існування.

Філософську основу екологічного імперативу становить історико-матеріалістична концепція взаємодії суспільства і природи. Розкриваючи об'єктивні закономірності та історичні тенденції цієї взаємодії, висвітлюючи необхідні умови і перспективи гармонізації відносин між суспільством і природою, вона дає методологічний ключ до розуміння екологічних проблем сучасності.

У процесі дослідження виявлено, що ефективними педагогічними умовами підготовки майбутніх учителів до формування у молодших школярів екологічної культури є: створення еколого-виховного середовища у вищому навчальному закладі на основі діалогічної взаємодії суб'єктів екологічної діяльності; застосування технологій підготовки майбутніх учителів до формування у молодших школярів екологічної культури у поза аудиторній екологічній діяльності студентів; варіативне оновлення навчальних програм; моніторинг динаміки готовності майбутніх учителів до формування у молодших школярів екологічної культури.

Змістову складову розробленої автором технології підготовки майбутніх учителів до формування у молодших школярів екологічної культури становить одиницний спецкурс як частина цілісної системи навчально-виховного процесу у вищих педагогічних навчальних закладах. Загальна структура програми спецкурсу містить **провідні завдання, принципи, навчально-тематичний** зміст підготовки майбутніх учителів до формування у молодших школярів екологічної культури та екологічної діяльності студентів, методи і **форми роботи з ними**. Авторська програма побудована таким чином, що навчально-тренувальні заняття поєднуються з творчими заняттями, ігровими вправами з наступним психологічним аналізом та інтерпретацією.

У процесі реалізації запропонованої програми широко впроваджується система навчально-виховних методів: методи викладання (бесіда, розповідь, показ, демонстрація, пояснення); методи учіння (спостереження, слухання, споглядання, аналіз, вправи, самостійна пошуково-дослідницька робота екологічного спрямування, моделювання еколого-педагогічної діяльності); емоційно забарвлені методи (ігрові) і раціональні ("навчальні пакети" тощо) та інші методи аудиторної та позааудиторної діяльності.

Використання різноманітних форм, методів і засобів підготовки майбутніх учителів до формування у молодших школярів екологічної культури у поза аудиторній діяльності відбувається на основі врахування специфіки, досвіду роботи і традицій навчального закладу: ціннісно-орієнтаційна й ціннісно-пошукова діяльність; просвітницька діяльність (заняття, інтелектуально-пізнавальні ігри, вікторини, брейн-ринги; турніри знавців, бесіди, відверті розмови; круглі столи, усні журнали та ін.).

Завдяки використанню технології підготовки майбутніх учителів до формування у молодших школярів екологічної культури у студентів розвивається вміння самоконтролю, самореалізації, самовдосконалення.

У процесі підготовки майбутніх учителів до формування у молодших школярів екологічної культури практикується педагогічний моніторинг у поєднанні з проведенням індивідуальних бесід, колективних обговорень, вирішенням проблемних питань тощо. Структурними компонентами педагогічного моніторингу якості підготовки майбутніх учителів до формування у молодших школярів екологічної культури визначено: виділення параметрів її вивчення, які об'єктивно довго зберігаються в часі; накопичення даних за заданими параметрами; оцінка поточного стану й характеру динаміки змін у діяльності; визначення причин змін; складання про-

гнозу подальшого розвитку; здійснення дій із забезпечення позитивної динаміки.

Проведений нами порівняльний аналіз загальних показників рівнів готовності майбутніх учителів до формування у молодших школярів екологічної культури структурних компонентів засвідчив позитивні зміни.

Висновки. Аналіз джерельної бази за темою дослідження, вивчення досвіду роботи та узагальнення результатів опитування викладачів вищих навчальних закладів і студентів дозволив зробити такі висновки: проблема підготовки майбутнього вчителя до формування у молодших школярів екологічної культури через екологічну освіту і виховання є невід'ємною складовою загальної фахової підготовки наряду „Початкова освіта”.

Встановлено, що цей процес залежить не тільки від змісту освіти, а й технології його реалізації, дидактичної розробленості засобів та психологічних механізмів формування екологічного мислення, що відповідає нормативам сучасного наукового мислення, екологічно прямих діяльності особистості.

Сучасний навчально-виховний процес у вищих навчальних закладах потребує використання таких форм і методів підготовки студентів, які поєднують теоретичні і практичні складові навчання і виховання і спрямовані на підвищення якості підготовки майбутнього вчителя до формування у молодших школярів екологічної культури, здатних на високому рівні виконувати суспільну місію у професійній структурі суспільства.

Список використаних джерел

1. Бойчева М. М. Підготовка майбутніх учителів до екологічного виховання старшокласників : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / М. М. Бойчева. – К., 1994. – 22 с.
2. Гладюк Т. В. Підготовка студентів до інтегрованого навчання учнів природничих дисциплін : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Т. В. Гладюк. – Тернопіль, 1997. – 180 с.
3. Лисенко Н. В. Теорія і методика формування еколого-педагогічної культури вихователя дошкільного закладу в системі вищої педагогічної освіти України : дис. ... док. пед. наук : 13.00.04 / Н. В. Лисенко. – К., 1996. – 391 с.
4. Нінова Т. С. Підготовка майбутніх учителів хімії до екологічної освіти і виховання учнів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Т. С. Нінова. – К., 2002. – 221 с.
5. Степанюк А. В. Концептуальні засади інтеграції змісту біологічної освіти школярів / А. В. Степанюк // Технології інтеграції змісту природничо-наукової освіти в початковій та основній школі : зб. наук. пр. – Полтава, 2000. – С. 122-127.
6. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : [в 5 т.] / Василь Олександрович Сухомлинський. – Київ : Рад. школа, 1977. – Т. 4. – С. 450 – 451.
7. Сухомлинський В. О. Як виховати справжню людину / Василь Олександрович Сухомлинський // Вибрані твори [в 5 т.] – Т. 1. – Київ : Рад. школа, 1976. – 670 с.

References

1. Boycheva M. M. Pidhotovka maybutnikh uchyteliv do ekolohichnoho vykhovannya starshoklasnykiv : avtoref. dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.01 / M. M. Boycheva. – K., 1994. – 22 s.
2. Hladyuk T. V. Pidhotovka studentiv do intehrovanoho navchannya uchniv pryrodnychychk dystsyplin : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04 / T. V. Hladyuk. – Ternopil, 1997. – 180 s.
3. Lysenko N. V. Teoriya i metodyka formuvannya ekoloho-pedahohichnoyi kultury vykhovatelya doskilnoho zakladu v systemi vyshchoyi pedahohichnoyi osvity Ukrayiny : dys. ... dok. ped. nauk : 13.00.04 / N. V. Lysenko. – K., 1996. – 391 s.
4. Ninova T. S. Pidhotovka maybutnikh uchyteliv khimiyi do ekolohichnoyi osvity i vykhovannya uchniv : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04 / T. S. Ninova. – K., 2002. – 221 s.
5. Stepanyuk A. V. Kontseptualni zasady intehratsiyi zmistu biolohichnoyi osvity shkoliariv / A. V. Stepanyuk // Tekhnolohiyi intehratsiyi zmistu pryrodnycho-naukovoyi osvity v pochatkoviy ta osnovniy shkoli : zb. nauk. pr. – Poltava, 2000. – S. 122-127.
6. Sukhomlynsky V. O. Vybrani tvory : [v 5 t.] / Vasil' Oleksandrovych Sukhomlynsky. – Kyiv : Rad. shkola, 1977. – T. 4. – S. 450 – 451.
7. Sukhomlynsky V. O. Yak vykhovaty spravzhnyu lyudynu / Vasil' Oleksandrovych Sukhomlynsky // Vybrani tvory [v 5 t.] – T. 1. – Kyiv : Rad. shkola, 1976. – 670 s.

T. Lyurina, PhD, Professor,
Melitopol State Pedagogical University named after Bohdan Khmelnytsky, Melitopol, Ukraine

PREPARATION PRIMARY SCHOOL TEACHERS BEFORE ENVIRONMENTAL CULTURE IN STUDENTS

The article highlights the preparation of future teachers of primary school to formation of ecological culture; reveals the author's position on solving definite process. The philosophical basis of ecological imperative of historical materialist conception of interaction between society and nature that gives methodological key to understanding environmental problems.

It has been revealed that effective pedagogical conditions of training of primary school teachers to the development of students' ecological culture: creation of eco-educational environment in higher education schools based on dialogic interaction of environmental performance; use of technology training of teachers to formation in younger schoolboys environmental culture in extracurricular environmental activities of students; variational update training programs; monitoring the dynamics of future teachers to formation in younger schoolchildren environmental culture. Keywords: future teachers, younger students, ecological culture, ecological education.

Т. Люрина, канд. пед. наук, проф.

Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького, Мелітополь, Україна

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ К ФОРМИРОВАНИЮ У УЧАЩИХСЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

В статье рассмотрены вопросы подготовки будущих учителей начальной школы к формированию у учащихся экологической культуры; раскрыто авторскую позицию по решению указанного процесса. Философскую основу экологического императива составляет историко-материалистическая концепция взаимодействия общества и природы, дает методологический ключ к пониманию экологических проблем современности.

Выявлено, что эффективными педагогическими условиями подготовки будущих учителей начальной школы к формированию у учащихся экологической культуры являются: создание эколого-воспитательной среды в высшем учебном заведении на основе диалогического взаимодействия субъектов экологической деятельности; применение технологий подготовки будущих учителей к формированию у младших школьников экологической культуры во внеаудиторной экологической деятельности студентов; вариативное обновление учебных программ; мониторинг динамики готовности будущих учителей к формированию у младших школьников экологической культуры.

Ключевые слова: будущие учителя, младшие школьники, экологическая культура, экологическое образование.

Відомості про автора

Люріна Таніта Іванівна – Україна, Мелітополь, кандидат педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки початкової освіти, Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького.

Контактна інформація: tanita_ivanovna@mail.ru

Люрина Танита Ивановна – Украина, Мелитополь, кандидат педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагоги начального образования Мелитопольского государственного педагогического университета имени Богдана Хмельницкого.

Контактная информация: tanita_ivanovna@mail.ru

Lyurina Tanita – Ukraine, Melitopol, PhD, Professor, Head of Pedagogy of elementary education Department, Melitopol State Pedagogical University named after Bohdan Khmelnytsky.

Contact information: tanita_ivanovna@mail.ru

УДК 37.02 : 373.1

Д. Пузіков, канд. пед. наук, доц.
Інститут педагогіки НАПН України, Київ

МОДЕЛЬ КОНСТРУЮВАННЯ КОМПЕТЕНТІСНОГО ОРІЄНТОВАНОГО ЗМІСТУ НАВЧАННЯ В СТАРШІЙ ШКОЛІ

У статті обґрунтовано актуальність конструювання педагогами компетентісно орієнтованого змісту навчання в старшій школі, доцільність виконання означеної діяльності в системі внутрішньошкільної науково-методичної роботи. Представлено модель конструювання компетентісно орієнтованого змісту навчання в старшій школі у системі внутрішньошкільної науково-методичної роботи, охарактеризовано компонентний склад означеної моделі.

Ключові слова: компетентісний підхід, компетентісно орієнтований зміст навчання і освіти, конструювання змісту навчання, внутрішньошкільна науково-методична робота, модель.

Постановка проблеми. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти, затверджений у 2011 році постановою Кабінету Міністрів України визначає компетентісний підхід (разом з діяльнісним і особистісно зорієнтованим) як теоретико-методологічну основу здійснення навчально-виховного процесу в загальноосвітніх навчальних закладах України [6]. У загальній частині означеного Державного стандарту подано визначення поняття "компетентісний підхід", інших термінів, пов'язаних з ним, а державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки, передбачені вказаним документом встановлено з урахуванням положень компетентісного підходу.

Завдяки цьому, нове покоління навчальних програм, підручників і посібників, які створюються з 2011 року на основі цього Державного стандарту відповідають вимогам компетентісного підходу, враховують компонентний склад ключових, міжпредметних і предметних компетентностей, які мають формуватися в учнів [7].

У той же час, помітна частина підручників і посібників, за якими здійснюється навчання учнів старшої школи (і які становлять основу бібліотечних фондів загальноосвітніх навчальних закладів) видана п'ять і більше років тому. З урахуванням проміжку часу від створення рукопису навчальної книги до її видання й поширення в школах, цей термін зростає до 7–10 років. Оскільки впровадження компетентісного освітнього підходу в той час лише розпочиналося, частина тогочасних підручників не повною мірою враховує його положення й вимоги. Передусім це стосується формування конкретних предметних, міжпредметних і ключових компетентностей учнів, забезпечення системних зв'язків між ними, урахування специфіки компетентісно орієнтованого навчання в профільній старшій школі. Безумовно, що вже найближчим часом навчальні заклади будуть забезпечені підручниками й методичною літературою нового покоління. Але сучасний стан навчальної літератури для старшої школи актуалізує роль методичної літе-

ратури та внутрішньошкільної науково-методичної роботи у формуванні компетентностей старшокласників.

Крім того, у межах означеного вище Державного стандарту й навчальних програм учителів є право вибору конкретного навчального матеріалу й завдань, організаційних форм, методів і засобів навчання й дидактичного контролю, за допомогою яких педагоги формуватимуть предметні, міжпредметні й ключові компетентності учнів. Тобто навіть нове покоління підручників не позбавить учителів права й можливості педагогічної творчості.

Зрозуміло, що конструювання компетентнісно орієнтованого змісту навчання в старшій школі не є безпосереднім обов'язком учителів. Однак реалії упровадження в українських школах компетентнісного підходу до загальної середньої освіти актуалізують означене завдання, спонукають учителів до його розв'язання, яке, на нашу думку, найефективніше здійснюватиметься в системі внутрішньошкільної науково-методичної роботи. А вчитель, який прагне реалізувати положення компетентнісного підходу в процесі навчання в старшій школі може як конструювати, так і уточнювати компетентнісно орієнтований зміст цього навчання, планувати його втілення в означеному процесі.

Указане вище зумовлює актуальність розроблення теоретико-методичного забезпечення конструювання компетентнісно орієнтованого змісту навчання в старшій школі в умовах внутрішньошкільної методичної роботи, прогностичне моделювання цієї діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичні засади відбору й формування змісту освіти й навчання в загальноосвітньому навчальному закладі досліджували Ю.К. Бабанський, В.І. Бондар, С.У. Гончаренко, В.І. Загвазінський, В.В. Краєвський, Ч. Купісевич, В.С. Ледньов, І.Я. Лернер, О.І. Ляшенко, В. Оконь, І.П. Підласий, О.І. Пометун, О.Я. Савченко, М.М. Скаткін, О.М. Топузов, О.В. Хурської та ін.

Теоретичні положення компетентнісного освітнього підходу, теоретико-методичні й прикладні аспекти впровадження його в навчально-виховному процесі в загальноосвітніх навчальних закладах стали предметом досліджень багатьох вітчизняних і зарубіжних учених. Серед них необхідно відзначити В.І. Байденка, Н.М. Бібік, І.Г. Єрмакова, О.І. Локшину, О.В. Овчарук, О.І. Пометун, Дж. Равена, О.Я. Савченко, С.Е. Трубачеву, П. Хейджера, Ю.М. Швалба та ін. У наукових працях і навчально-методичних розробках означених вище вчених вироблено концепцію, понятійно-категоріальний апарат компетентнісного підходу, розкрито та обґрунтовано структуру основних компетентностей особистості, окреслено інструментарій формування їх і оцінювання сформованості.

Внутрішньошкільну методичну (науково-методичну) роботу розглянуто в працях Н.В. Василенко, В.В. Григораш, І.П. Жерносека, Л.М. Калініної, В.С. Пікельної, М.М. Поташника та ін.

Однак проблема конструювання компетентнісного орієнтованого змісту навчання в старшій школі в системі внутрішньошкільної методичної роботи не знайшла свого цілісного вирішення у працях указаних авторів, що й зумовлює необхідність цього дослідження.

Метою статті є розкриття суті конструювання компетентнісно орієнтованого змісту навчання в старшій школі в системі внутрішньошкільної науково-методичної роботи.

Завданням – обґрунтування моделі конструювання компетентнісно орієнтованого змісту навчання в старшій школі в системі внутрішньошкільної науково-методичної роботи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Конструювання змісту освіти розглядають як його відбір і розподіл [3, с. 29]. З урахуванням виділеного Н.В. Кузьміною

конструктивного компоненту психологічної структури педагогічної діяльності [4, с. 95], конструювання змісту навчання варто розглядати як відбір і композицію певного навчального матеріалу, яким мають оволодіти учні, проектування діяльності вчителя (викладання) і діяльності учнів (учіння), в ході взаємопов'язаного здійснення яких відбуватиметься оволодіння ним. Стихійне конструювання структур навчальних елементів (тобто навчального матеріалу, який забезпечує оволодіння учнем елементарною одиницею знання й вміння) характерне для "будь-якої діяльності педагога, пов'язаної з навчальною інформацією", тому "завдання педагогічної науки – забезпечити науково обґрунтовану реалізацію цього процесу" [1, с. 16].

Складниками змісту освіти за компетентнісним підходом є компетентності (предметні, міжпредметні (галузеві), ключові) [5, с. 341], які мають відповідний компонентний склад (знання, уміння, навички, досвід, цінності й ставлення [6]). Виходячи з цього, конструювання компетентнісно орієнтованого змісту навчання в старшій школі є процесом визначення (відбору) компонентного складу певної компетентності, яка розглядається як структурний складник змісту освіти з подальшим розподілом цих компонентів за навчальними предметами (курсами) з урахуванням вікової та предметної специфіки. Наступним кроком конструювання означеного змісту навчання є цілевідповідний розподіл указаних вище компонентів компетентності за темами (уроками) курсу з подальшим плануванням навчальної взаємодії щодо оволодіння ними (відображаються в планах-конспектах уроків).

Зазначимо, що ми досліджуємо проблему конструювання компетентнісно орієнтованого змісту навчання в старшій школі в організаційному та дидактичному аспектах. Однак існують інші аспекти (виховний, психолого-педагогічний, соціально-педагогічний, методичний або частково дидактичний тощо), які також можуть ураховуватися в процесі наукового вивчення й практичного вирішення означеної проблеми.

Оскільки в цьому дослідженні ми прагнемо визначити майбутній бажаний стан розвитку процесу навчання та внутрішньошкільної методичної роботи, пов'язаний зі здійсненням її суб'єктами окреслених цілей і завдань конструювання компетентнісно орієнтованого змісту навчання в старшій школі, досягненням ними очікуваних результатів, то розроблена нами модель цієї діяльності має прогностичний характер. Прогностична модель

Цей характер обумовлено також тим, що компетенції особистості, які відображують "суспільно визнаний рівень знань, умінь, навичок у певній сфері діяльності людини" [6] перебувають у процесі історичного розвитку, змінюються. Таким чином, перед педагогічною спільнотою постійно поставатиме проблема уточнення й оновлення компетентнісно орієнтованого змісту загальної середньої освіти, змісту навчання в загальноосвітніх навчальних закладах. І не лише досягнення відповідності компонентного складу компетенцій, структури й рівня сформованості ключових та інших компетентностей учнів вимогам суспільства, але й випереджального відображення їх у змісті освіти й навчання. Розв'язання цього завдання в умовах глобалізації та пришвидшення перебігу суспільних процесів змушуватиме вчених і практиків звертатися до надбання освітньо-педагогічної прогностики.

Завдяки своєму прогностичному характеру, представлена модель може розглядатися як один із засобів вирішення цієї проблеми на рівні системи внутрішньошкільної науково-методичної роботи, яка на нашу думку, створює досить сприятливі умови для здійснення конструювання компетентнісно орієнтованого змісту навчання в старшій школі.

Методична робота в школі – це "цілісна, ґрунтована на досягненнях науки, передового педагогічного досвіду та конкретному аналізі навчально-виховного процесу система взаємозалежних дій і заходів, спрямованих на всебічне підвищення кваліфікації кожного вчителя до педагогічної майстерності, на розвиток і підвищення творчого потенціалу педагогічного колективу" [2, с. 14]. Науковість методичної роботи полягає в забезпеченні "відповідності системи підвищення кваліфікації вчителів сучасним науковим досягненням" [2, с. 17].

Переваги внутрішньошкільної методичної (науково-методичної) роботи щодо конструювання компетентнісного змісту навчання в старшій школі досить помітні. По-перше, наявність і відпрацьованість організаційних механізмів, форм роботи, вимог до документообігу. По-друге, відповідність означеної діяльності меті науково-методичної роботи (підвищення кваліфікації окремих учителів, так і педагогічного колективу в цілому). По-третє, можливість обміну необхідною інформацією з іншими школами, поширення методичного досвіду за допомогою представників методичного кабінету (науково-методичного центру). По-четверте, можливість залучення до науково-методичної роботи навчального закладу як окремих учених, так і цілих наукових колективів (установ).

Зрештою, відпрацювання механізмів конструювання компетентнісно орієнтованого змісту навчання в старшій школі в системі внутрішньошкільної науково-методичної роботи сприятиме її вдосконаленню й подальшому розвитку.

Діяльність педагогів з конструювання компетентнісно орієнтованого змісту навчання в старшій школі в системі внутрішньошкільної методичної роботи є науково-методичною, але має виражене прикладне значення. Тому створення, апробація, коригування і впрова-

дження методичних розробок уроків, за допомогою яких вчитель здійснюватиме формування компетентностей учнів відповідно до їх визначеного компонентного складу (знань, умінь, навичок тощо) розглядається як необхідне логічне завершення означеної діяльності.

Варто також відзначити, що запропонована модель означеної діяльності може стати теоретико-методичною основою для здійснення педагогічним колективом загальноосвітнього навчального закладу дослідно-експериментальної роботи всеукраїнського або регіонального рівнів, дослідження ним науково-методичної проблеми, організації дослідно-експериментальної роботи в його методичних об'єднаннях (кафедрах).

Аналіз наукової й науково-методичної літератури дав нам змогу виділити шість структурних компонентів прогностичної моделі конструювання компетентнісно орієнтованого змісту навчання в старшій школі у внутрішньошкільній науково-методичній роботі. До них належать такі компоненти: цільовий, організаційний, методичний, процесуальний, результативний, оцінювально-коригувальний.

Зауважимо, що наведений нижче опис моделі конструювання компетентнісно орієнтованого змісту навчання в старшій школі ілюструє означений процес щодо формування окремої ключової компетентності учнів. Це зроблено для полегшення сприймання інформації. Однак модель дає змогу здійснювати цю діяльність не лише покомпонентно, але й системно: одночасно охопити процесом конструювання всі ключові, міжпредметні й предметні компетентності учнів. Утім, зауважимо, що таке її застосування буде обмежено можливостями науково-методичної роботи в окремому навчальному закладі.

Структурну схему означеної моделі представлено на рисунку.

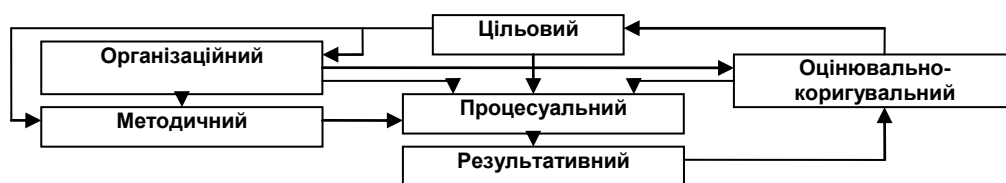


Рис. 1. Схема моделі конструювання компетентнісно зорієнтованого змісту навчання в старшій школі у внутрішньошкільній науково-методичній роботі

Розглянемо компонентний склад означеної моделі.

Цільовий компонент моделі включає сукупність цілей і завдань конструювання компетентнісно орієнтованого змісту навчання в старшій школі у внутрішньошкільній науково-методичній роботі.

Найзагальнішою метою означеної діяльності є впровадження положень компетентнісного освітнього підходу в процес навчання в загальноосвітньому навчальному закладі шляхом конструювання змісту навчання, пов'язаного з формуванням компетентностей учнів.

Реалізація вказаної мети у внутрішньошкільній методичній роботі має супроводжуватися досягненням таких загальних цілей:

- зростанням рівня професійної, методологічної і методичної компетентностей учителів навчального закладу;
- здійсненням розвитку науково-методичної роботи в загальноосвітньому навчальному закладі;
- оптимізації процесу навчання старшокласників відповідних навчальних предметів.

До основних завдань конструювання компетентнісно орієнтованого змісту навчання в старшій школі у внутрішньошкільній науково-методичній роботі необхідно віднести такі:

- розподілення обов'язків і координування діяльності вчителів у процесі виконання вказаної вище діяльності;

- пошук представниками творчих груп педагогів наукової і науково-методичної літератури з проблематики формування певної ключової компетентності особистості, передбаченої Держаним стандартом базової і повної загальної середньої освіти (2011 р.);

- аналіз представниками творчих груп педагогів означеної літератури на предмет визначення: поняття відповідної ключової компетентності особистості, її структури (складників), шляхів і засобів її формування в учнів старшої школи;

- уточнення представниками творчих груп педагогів дефініції поняття й структури (компонентного складу) відповідної ключової компетентності на основі її визначень і варіантів структури, наведених у проаналізованих наукових джерелах;

- виділення представниками творчих груп педагогів особливостей формування вказаної ключової компетентності (її складників) в учнів старшої школи в процесі навчання різних предметів (курсів) на основі проаналізованих літературних джерел;

- визначення представниками кафедр (методичних об'єднань) компетентнісно орієнтованого змісту навчання (аналіз навчальної програми, підручників, посібників, планів-конспектів уроків задля виділення змісту навчаль-

ного матеріалу, на основі якого здійснюватиметься формування складників певної ключової компетентності учнів у процесі навчання відповідного предмета;

- встановлення вчителями відповідності між змістом освіти і навчання, віднесенням до окремих уроків і конкретними складниками ключової компетентності учнів (знаннями, вміннями, навичками, досвідом, цінностями й ставленнями), які формуватимуться в процесі проведення цих навчальних занять; окреслення поурочних завдань (і очікуваних результатів) формування компетентності учня; визначення (підготовка) відповідних текстових матеріалів, які містять знання про певні об'єкти (системи, процеси, явища), необхідні для формування компетентності учня, питань і завдань для закріплення цих знань, формування в учня ціннісних ставлень, вмінь і навичок, досвіду відповідної діяльності, завдань для перевірки сформованості в нього складників компетентності);

- закріплення вчителем компетентнісно орієнтованого змісту навчання в планах-конспектах конкретних уроків: визначення завдань уроку, пов'язаних з формуванням складників компетентності учнів, утілення означених складників (наприклад, знань) у змісті навчального матеріалу, відображення процесу формування цих складників у етапах навчальної діяльності учнів на уроці, відповідних контрольних завданнях;

- визначення й відображення вчителем у плані-конспекті уроку шляхів і засобів формування складників певної компетентності учнів у процесі навчання (форми організації навчальної діяльності учнів на занятті, методи й прийоми, засоби навчання, форми й методи контролю проміжних результатів);

- визначення та обґрунтування, відображення вчителем у плані-конспекті уроку шляхів і засобів оцінювання сформованості вказаної компетентності учнів (її компонентного складу) в процесі навчання певного навчального предмета;

- оформлення й оприлюднення цих методичних розробок уроків.

Означені цілі й завдання можуть доповнюватися педагогами конкретного загальноосвітнього навчального закладу.

Організаційний компонент охоплює організаційну структуру конструювання компетентнісно орієнтованого змісту навчання в старшій школі у внутрішньошкільній науково-методичній роботі. На нашу думку, у означеній діяльності доцільно сполучати роботу як постійних (науково-методична рада, кафедри, методичні об'єднання тощо), так і тимчасових колективів учителів (творчі групи).

Пошук і опрацювання наукової літератури, уточнення дефініції та компонентного складу ключової компетентності, визначення особливостей формування її в учнів старшої школи в процесі навчання різних предметів (курсів), розроблення інструментарію оцінювання її сформованості в учнів доцільніше здійснювати в творчих групах.

Визначення компетентнісно орієнтованого змісту навчання (на основі аналізу навчальних програм, підручників, посібників тощо), встановлення відповідності між елементами навчального матеріалу окремих тем (уроків) і складниками компетентності (знаннями, вміннями, навичками, досвідом, цінностями), обговорення шляхів і засобів формування та оцінювання сформованості ключової компетентності учнів доцільно здійснювати на засіданнях кафедр (методичних об'єднань).

Нарешті, обговорення й затвердження уточненої дефініції поняття та компонентного складу ключової компетентності, методичних розробок уроків щодо формування її у процесі навчання відповідного предмета (курсу), а також коригування їх здійснюватиметься на засіданнях науково-методичної ради навчального закладу.

Методичний компонент моделі включає сукупність методів і засобів, які застосовуватимуться з метою конструювання компетентнісно орієнтованого змісту навчання в старшій школі у внутрішньошкільній науково-методичній роботі. До цих методів можна віднести *теоретичні* (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, абстрагування, моделювання тощо, які застосовуватимуться для уточнення поняття й компонентного складу ключової компетентності, встановлення відповідності між складниками компетентності та елементами навчального матеріалу з окремих тем (уроків) тощо); *емпіричні* (аналіз літературних джерел, анкетне опитування, тести та інші методи оцінювання, педагогічний експеримент тощо, за допомогою яких відбуватиметься збір необхідних даних, апробація й оцінювання результативності методичних розробок уроків щодо формування певної ключової компетентності учнів у процесі навчання відповідного предмета (курсу); *методи математичної статистики*, які застосовуватимуться для статистичного обґрунтування ефективності апробованих методичних розробок.

Процесуальний компонент моделі включає послідовні етапи конструювання компетентнісно орієнтованого змісту навчання в старшій школі в системі внутрішньошкільній науково-методичній роботі. Розглянемо здійснення їх щодо формування окремої ключової компетентності старшокласників, передбаченої чинним Державним стандартом базової і повної загальної середньої освіти, наприклад, комунікативної.

1. Упродовж *підготовчого* етапу відбувається планування й організація діяльності вчителів щодо конструювання компетентнісно орієнтованого змісту навчання в старшій школі. На початку діяльності вчителів щодо означеного конструювання проводяться педагогічні читання або науково-методичний семінар з проблематики компетентнісного освітнього підходу, формування комунікативної компетентності старшокласників. До цих методичних заходів залучаються науковці, причетні до вказаної проблематики.

Проводиться розширене засідання науково-методичної ради (в разі відсутності її – педагогічної ради) навчального закладу, на якому створюють творчу групу педагогів (обов'язково представництво кожної кафедри чи об'єднання), яка аналізуватиме наукові джерела з проблеми, здійснюють визначення й розподіл завдань між її учасниками (табл. 1).

2. У ході *аналітичного* етапу відбувається пошук і аналіз учителями наукової літератури з метою виділення представлених у ній дефініцій, уявлень про компонентний склад і процес формування компетентності (табл. 2).

3. Упродовж *моделювально-планувального* етапу представники творчої групи узагальнюють указану вище інформацію, уточнюють дефініцію й компонентний склад компетентності (табл. 3), визначають загальні етапи, організаційні форми, методи й засоби її формування й оцінювання.

Після цього проводиться науково-методичний семінар, присвячений формуванню комунікативної компетентності в старшій школі, в ході якого представники кафедр (методичних об'єднань) ознайомлюються з означеними результатами, визначають завдання формування комунікативної компетентності в процесі навчання відповідних предметів (курсів). На засіданнях кафедр проводиться аналіз результатів діяльності творчої групи, здійснюються додаткові педагогічні читання, кожен учитель, який викладає в старших класах визначає зміст навчального матеріалу (за навчальними програмами, підручниками), за допомогою якого можна формувати й перевіряти сформованість компонентів комунікативної компетентності на конкретних уроках,

уточнює організаційні форми, методи й засоби навчання, які він застосовуватиме для цього (таблиця 4).

Кафедри (методичні об'єднання) уточнюють і узгоджують свої методичні розробки. Далі їх представники узгоджують ці розробки з представниками творчої групи з метою уникнення "білих плям" і зайвих дублювань у формуванні компонентів комунікативної компетентності старшокласників.

Після цього вчителі уточнюють свої плани-конспекти уроків, уносять до них сконструйовані елементи компетентісно зорієнтованого змісту навчання (таблиця 5). Таким чином, вони створюють методичні розробки щодо формування комунікативної компетентності в процесі навчання старшокласників відповідного предмета (курсу).

Таблиця 1

Завдання роботи учасників творчої групи педагогів щодо аналізу наукових джерел, присвячених формуванню комунікативної компетентності старшокласників

№ з/п	ПІБ учителя, категорія, звання, кафедра (об'єднання)	Завдання (шукати, проаналізувати, охарактеризувати, визначити, систематизувати)	Термін виконання	Форма подання результатів
1.				
2.				
...				

Таблиця 2

Представлення поняття, компонентного складу й процесу формування комунікативної компетентності старшокласників у науковій і науково-методичній літературі

№ з/п	Автор	Назва джерела	Рік видання	Дефініція й компонентний склад компетентності старшокласників, хід (етапи), специфіка і засоби її формування й контролю в процесі навчання учнів устарій школі
1.				
2.				
...				

Таблиця 3

Компонентний склад, засоби формування й оцінювання комунікативної компетентності учнів, визначені творчою групою

№ з/п	Компоненти [5, с. 334]	Складники	Шифр	Навч. предмети (курси)	Формування		Контроль (форми, засоби)
					Організ. форми	Методи й засоби	
1.	Ціннісно-мотиваційний	ціннісне ставлення до	ЦМ1				
		прагнення до	ЦМ2				
		...	...				
2.	Когнітивний	знання про	К1				
		...	...				
		...	...				
3.	Операційно-поведінковий	вміння	ОП1				
		навички	ОП2				
		досвід	ОП3				
		...	...				

Таблиця 4

Зміст навчання, засоби формування й оцінювання комунікативної компетентності учнів, визначені вчителями кафедр (об'єднань)

№ з/п	Шифр компонента	Навч. предмет (курс)	Тема, назва уроку	Зміст навчальн. матеріалу	Формування		Контроль (форми, засоби)
					Організ. форми	Методи й засоби	
1.	ЦМ1						
2.	К2						
3.	ОП3						
...	...						

Таблиця 5

Відображення в плані-конспекті уроку вчителя формування складників комунікативної компетентності учнів

№ з/п	Складники компетентності, які формуються	Навч. матеріал уроку, на основі якого формується складник	Методи, засоби формування складника компетентності	Методи, засоби контролю за сформованістю складника
1.	ЦМ2			
2.	ДП3			
...	...			

Представники кафедр (методичних об'єднань) розробляють спільно з педагогами творчої групи інструментарій комплексного (з усіх навчальних предметів) оцінювання сформованості комунікативної компетентності старшокласників. Науково-методична рада навчального закладу розглядає і затверджує методичні розробки уроків учителів та інструментарій оцінювання.

Далі проводиться контрольний зріз сформованості компетентності, проводиться аналіз результатів.

Етап *реалізації* передбачає цілеспрямоване формування комунікативної компетентності учнів у процесі на-

вчання старшокласників відповідного предмета (курсу). Учителі реалізують створені ними методичні розробки.

Останнім є *оцінювально-коригувальний* етап. Він розпочинається підсумковим зрізом сформованості комунікативної компетентності учнів старших класів за результатами реалізації створених учителями методичних розробок уроків. Результати зрізу аналізують і узагальнюють представники кафедр (об'єднань), творчої групи педагогів. На основі цих результатів науково-методична рада навчального закладу приймає рішення про коригування уточненого компонентного складу ком-

петентності, розроблених учителями методичних розробок щодо її формування в процесі навчання, тобто коригування компетентнісно зорієнтованого змісту навчання в старшій школі.

Результативний компонент охоплює такі результати діяльності:

- створення оптимальних методичних умов формування компетентностей старшокласників шляхом цілеспрямованого впровадження положень компетентнісного освітнього підходу;
- розвиток внутрішньошкільної науково-методичної роботи; зростання рівня професійної і методичної компетентностей учителів навчального закладу завдяки глибшому оволодінню ними теорією й методологією компетентнісного освітнього підходу (по-перше, в ході уточнення ними визначення поняття певної ключової компетентності, варіантів її компонентного складу; по-друге, розроблення, апробації й впровадження методичних розробок щодо формування цієї ключової компетентності в процесі навчання відповідного предмета (курсу);
- виникнення нових перспектив щодо розвитку методики навчання відповідних навчальних предметів завдяки залученню теоретичних здобутків та інструментарію компетентнісного освітнього підходу.

Оцінювально-коригувальний компонент передбачає засоби й заходи з аналізу й оцінювання результатів конструювання компетентнісно орієнтованого змісту навчання в старшій школі у внутрішньошкільній науково-методичній роботі загальноосвітнього навчального закладу (уточненого компонентного складу компетентності, методичних розробок уроків щодо формування цієї ключової компетентності в процесі навчання відповідного предмета (курсу). Оцінюванню підлягають як результати конструювання (науково-методичні розробки), так і результати впровадження й застосування їх в процесі навчання старшокласників (рівень сформованості відповідної ключової компетентності учнів).

Підставою коригування компонентного складу компетентності й відповідних методичних розробок може стати: по-перше, затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти нового покоління, нових навчальних програм; по-друге, зростання поточних вимог до рівня розвитку компетентності учня, які фіксуються на основі аналізу наукової і науково-методичної літератури, виступів учених і громадських діячів у засобах масової інформації тощо; по-третє, невідповідність результатів формування компетентності учнів очікуванню. Остання підстава фіксується за допомогою відповідного інструментарію оцінювання поточного й підсумкового стану сформованості компетентності учнів, який розробляється вчителями.

Реалізація цієї моделі в різних загальноосвітніх навчальних закладах може призвести до виникнення соєнь уточнених дефініцій поняття і варіантів компонентного складу певної ключової компетентності, створення багатьох методичних розробок уроків, спрямованих на формування їх в процесі навчання відповідного предмета (курсу). Однак таке розмаїття не матиме негативного впливу на результати навчання, оскільки інваріантний компонентний склад і необхідний рівень сформованості відповідної ключової компетентності учня закладається в Державному стандарті й навчальних програмах. А варіанти компонентного складу і відповідні методичні розробки уроків, спрямовані на формування певної ключової компетентності учнів, створені педагогами конкретних загальноосвітніх навчальних закладів сприятимуть урахуванню в цьому процесі суттєвих умов життєдіяльності громади й школи, учнівського колективу. Особливо, якщо певні ключові компетентності повністю спів-

падатимуть з профілем загальноосвітнього навчального закладу (формування громадянської компетентності учнів юридичного ліцею).

Крім того, конструювання матиме вагомий позитивний наслідок, які полягатимуть у стимулюванні розвитку внутрішньошкільної науково-методичної роботи, професійної компетентності й майстерності вчителів.

Висновки. Сучасний стан упровадження компетентнісного освітнього підходу актуалізує діяльність педагогів з конструювання компетентнісно орієнтованого змісту навчання в старшій школі, тобто визначення (відбору) компонентного складу відповідних компетентностей, які розглядаються як складники змісту освіти з подальшим розподілом цих компонентів за навчальними предметами (курсами), темами (уроками) курсу з подальшим плануванням навчальної взаємодії щодо оволодіння ними (відображаються в планах-конспектах уроків).

Оптимальні умови для здійснення вчителями означеної діяльності створює внутрішньошкільна науково-методична робота. З метою теоретико-методичного забезпечення конструювання компетентнісно орієнтованого змісту навчання в старшій школі у внутрішньошкільній науково-методичній роботі створено відповідну модель, у якій виділено шість структурних компонентів, а саме: цільовий, організаційний, методичний, процесуальний, результативний, оцінювально-коригувальний.

Застосування означеної моделі має забезпечити такі результати: створення оптимальних методичних умов формування компетентностей учнів старшої школи; розвиток внутрішньошкільної науково-методичної роботи; зростання рівня професійної і методичної компетентностей учителів навчального закладу завдяки глибшому оволодінню ними теорією й методологією компетентнісного освітнього підходу.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з вивченням особливостей конструювання компетентнісно орієнтованого змісту навчання в старшій школі в умовах її реформування, визначенням специфіки конструювання означеного змісту навчання з урахуванням випереджального відображення вимог суспільства до системи компетентностей учнів за допомогою методів освітньо-педагогічної прогностики.

Список використаних джерел

1. Баранова Н.А. Конструирование содержания непрерывного образования с использованием экспертной системы: монография / Н.А. Баранова. – Ижевск, 2008. – 126 с.
2. Василенко Н.В. Науково-методична робота в школі / Н.В. Василенко. – Х: Вид. група "Основа", 2013. – 176 с.
3. Зорина Л.Я. Дидактические ориентиры к отбору содержания образования по основам теории / Л.Я. Зорина // Новые исследования в педагогических науках. – 1979. – № 2. – С. 29 – 31.
4. Кузьмина Н.В. Педагог как организатор педагогического воздействия / Н.В. Кузьмина // Основы вузовской педагогики. – Л.: ЛГУ, 1972. – С. 84–102.
5. Пометун О.І. Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири сучасної школи / О.І. Пометун // Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України: матер. методол. семінару. – К.: Педагогічна думка, 2009. – С. 332 – 344.
6. Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти. Кабінет Міністрів України; Постанова, Стандарт, План [...] від 23.11.2011 р. № 1392 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011>. – Назва з екрану.
7. Про зміст загальної середньої освіти: Науково-аналітична доповідь / За ред. В.Г. Кременя. – К.: НАПН України, 2015. – 118 с.

References

1. Baranova N.A. Konstruirovaniye soderzhaniya nepreryvnogo obrazovaniya s ispol'zovaniem jekspertnoj sistemy: monografiya / N.A. Baranova. – Izhevsk, 2008. – 126 s.
2. Vasylenko N.V. Naukovo-metodychna robota v shkoli / N.V. Vasylenko. – Kh.: Vyd. hrupa "Osnova", 2013. – 176 s.
3. Zorina L.Ja. Didakticheskie orientiry k otboru soderzhaniya obrazovaniya po osnovam teorii / L.Ja. Zorina // Novye issledovaniya v pedagogicheskikh naukah. – 1979. – # 2. – S. 29 – 31.
4. Kuz'mina N.V. Pedagog kak organizator pedagogicheskogo vozdejstviya / N.V. Kuz'mina // Osnovy vuzovskoj pedagogiki. – L.: LGU, 1972. – S. 84 – 102.

5. Pometun O.I. Rozvytok kompetentnisnoho pidkholu: stratehichni oryentyry suchasnoi shkoly / O.I. Pometun // Realizatsiia yevropeiskoho dosvidu kompetentnisnoho pidkholu u vyshchyi shkoli Ukrainy : mater. metodol. seminaru. – K. : Pedagogichna dumka, 2009. – S. 332–344.

6. Pro zatverdzhennia Derzhavnogo standartu bazovoi i povnoi zahalnoi serednoi osvity. Kabinet Ministriv Ukrainy; Postanova, Standart, Plan [...] vid

23.11.2011 r. # 1392 [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu : <http://zakon0.rada.gov.ua/iaws/show/1392-2011>. – Nazva z ekranu.

7. Pro zmist zahalnoi serednoi osvity: Naukovo-analitychna dopovid / Za red. V.H. Kremenii. – K. : NAPN Ukrainy, 2015. – 118 s.

Надішла до редколегії 07.11.16

D. Puzikov, PhD, Associate Professor
Institute of Pedagogy of NAES of Ukrain, Kiev, Ukraine

A MODEL OF DESIGNING THE COMPETENCE-BASED LEARNING CONTENT AT HIGH SCHOOL

The current state of implementing the competence-based educational approach actualizes the activity of teachers in designing the competence oriented learning content in high school. They include determination (selection) of the components of the respective competencies which are considered as the components of educational content, followed by the distribution of components for the subjects (courses), themes (lessons) of the course with the further planning of educational interaction on mastering them (shown in the outlines for lessons). The optimal conditions for the abovementioned teachers' activities are ensured by the intraschool scientific and methodological work. In order to provide theoretical and methodological design of the competence oriented learning content in high school, an appropriate model was developed in the intraschool scientific and methodological work; it identified six structural components, namely purposeful, organizational, methodological, procedural, effective, evaluative-adjustment ones. The use of the designated model should provide the following results: the creation of optimal methodological conditions for the formation of the competencies of the high school students; development of intraschool scientific and technical work; improvement of the professional and methodological competence of teachers of the institution through a better mastery of the theory and methodology of competence-based educational approach.

The prospects for the further research are related to the study on the defined features of the considered learning content taking into consideration the advanced display of the demands of society to the students' competencies by means of the educational prognostication methods.

Keywords: competence-based approach, competence-oriented education and training content, designing learning content, intraschool scientific and methodological work, model.

Д. Пузиков, канд. пед. наук, доц.
Институт педагогики НАПН Украины, Киев, Украина

МОДЕЛЬ КОНСТРУИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОРИЕНТИРОВАННОГО СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ В СТАРШЕЙ ШКОЛЕ

В статье обосновано актуальность конструирования педагогами компетентности ориентированного содержания обучения в старшей школе, целесообразность выполнения обозначенной деятельности в системе внутришкольной научно-методической работы. Представлена модель конструирования компетентности ориентированного содержания в старшей школе в системе внутришкольной научно-методической работы, охарактеризован компонентный состав указанной модели.

Ключевые слова: компетентностный подход, компетентности ориентированное содержание обучения и образования, конструирование содержания обучения, научно-методическая работа в школе.

Відомості про автора

Пузіков Дмитро Олегович – Україна, м. Київ, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач відділу інновацій та стратегій розвитку освіти Інституту педагогіки НАПН України

Контактна інформація: +38044 481 37 54, dmitp@ukr.net

Пузиков Дмитрий Олегович – Украина, г. Киев, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий отделом инноваций и стратегий развития образования Института педагогики НАПН Украины

Контактная информация: +38044 481 37 54, dmitp@ukr.net

Puzikov Dmytro Olehovych – Ukraine, Kiev, Ph. D., Associate Professor, Head of Department of Innovation and Development's Strategies of Education Institute of Pedagogy of the NAEPS of Ukraine

Contact information: +38044 481 37 54, dmitp@ukr.net

УДК 378 (477)“19/20”

Н. Терентьєва, д-р пед. наук, доц.
Чернігівський національний педагогічний університету імені Т.Г.Шевченка, Чернігів

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ: ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ВИЗНАЧЕННЯ НОВИХ ВЕКТОРІВ

Стаття висвітлює основні результати докторського дослідження, які полягають в окресленні теоретичних основ дослідження тенденцій розвитку університетської освіти; розробленні класифікації тенденцій розвитку університетської освіти за різними ознаками (за регіоном розповсюдження; за рівнем встановлення пріоритетів розвитку та впровадженням (виокремленням) у процесі стратегічного планування і соціально-економічного розвитку; за часовою тривалістю; за наслідками, які можна оцінити; за характерними ознаками; за динамікою прояву; за ступенем підпорядкованості; за ступенем прояву); зазначенні тенденцій розвитку з урахуванням змін Другої академічної революції на рівні мегатенденцій, субтенденцій та локальних тенденцій; визначенні векторних напрямів розвитку університетської освіти України (ноосферизації, соціальної відповідальності, трансграничності, політизації, інституціоналізації, консолідації та комерціалізації й конкуренції); окреслено український вектор розвитку університетської освіти.

Ключові слова: вища освіта, університетська освіта, тенденції, тенденції розвитку, Друга академічна революція, український вектор у розвитку університетської освіти.

Актуальність теми. Сучасні соціально-економічні тенденції викликають необхідність осмислення та аналізу особливостей суспільно-економічного стану України, розробки стратегії розвитку країни з урахуванням того факту, що освіта є одним з видів економічної діяльності. Інтенсивний розвиток ринкових відносин та процеси світової глобалізації, як багатогранні цивілізаційні явища, визначають розвиток університетської

освіти епохи Другої академічної революції (друга половина ХХ – дотепер), що характеризується створенням інтегрованого підприємницького університету, який поєднує науково-дослідницьку та інноваційно-підприємницьку діяльність (наука + освіта + інновації + промисловість + уряд) й потребує дослідження та прогнозування не на рівні окремих явищ чи фактів, а тенденції, як узагальнених векторних характеристик, при-

таманих не лише конкретній країні або її освітній ланці, а має поширення та прояви континентального та трансконтинентального характеру.

XX ст. характеризувалось такими фундаментальними позиціями як інтелектуальний і моральний розвиток еліти; уніфікація викладання, наукових досліджень і знань; міжнародний обмін науковими знаннями тощо. Університет як місце передачі чи поширення знань, пошуку істини чи формування наукового пізнання у другій половині XX ст. починає трансформуватися в університет як простір для бізнесу та підприємництва (інтегрований університет, який поєднує науково-дослідницьку та інноваційно-підприємницьку діяльність), що є відображенням змін Другої академічної революції. На початку XXI ст. місію університету визначають у контексті реалізації таких взаємопов'язаних аспектів: суспільство знань і освіти; зв'язок підприємництва, вищої освіти та суспільного розвитку; зберігаючи його фундаментальну культурну місію як інтернаціонального інтелектуального форуму з етичною компонентою відносин між соціальними партнерами. Університетська освіта XXI ст. покликана зберігати культурне надбання в умовах глобалізації та транснаціоналізації, не перетворюючи університети на транснаціональні корпорації.

Актуальність і перспективність дослідження розвитку університетської освіти як явища з виокремленням та окресленням тенденцій зумовлюється високими темпами соціально-економічного розвитку суспільства; структурними змінами в галузі вищої освіти; процесами глобалізації; міжнародним співробітництвом, інтеграцією України в європейський освітній простір; приєднанням України до Болонського та інших процесів; розвитком інформаційних технологій; створенням електронного навчального середовища.

Тенденції розвитку педагогічної університетської освіти окреслили О. Глузман, В. Луговий, О. Савченко, С. Сапожников. Значущими для виокремлення тенденцій розвитку університетської освіти є дослідження В. Андрущенка, В. Беха, О. Валецького, Л. Вовк, Н. Дем'яненко, М. Євтуха, Н. Коротенко, В. Курила, В. Майороди, С. Майбороди, В. Огнев'юка, Г. Поберезької, Н. Побірченко, Л. Сигаєвої, С. Сисоєвої, Є. Суліми та ін.

Питання розвитку університетської освіти України в контексті європейського простору вищої освіти розробляли В. Бобрицька, К. Гнезділова, М. Євтух, І. Каленюк, С. Курбатов, В. Москаленко, В. Огнев'юк, В. Прошкін, М. Степко, Г. Шевченко та ін. Науковці України, які пройшли стажування за програмою академічних обмінів імені Фулбрайта, працівники Інституту вищої освіти та Президії НАПН України актуалізували питання феномену університету та трансформації університетської освіти.

Окремі аспекти розвитку університетської освіти розглядали О. Мещанінов (моделі, прогресивні та домінуючі тенденції розвитку), Т. Суслівська (нарощування конкурентних позицій вітчизняних університетів), Л. Антонюк (тенденції розвитку дослідницьких університетів), Л. Полякова (тенденції механізмів державного управління інформаційно-освітнім середовищем інноваційних університетських комплексів).

Зміни під час Другої академічної революції є предметом дослідження таких зарубіжних фахівців як Ф. Дж. Альтбах, Б. Барбер, П. Дракер, А. Келлер, Р. Мертон, Л. Райсбер, Л. Рамбле, Р. Хатчинс, Т. Хьюсен та ін. У вітчизняній практиці термін "Друга академічна революція" не набув масового поширення, та не коректно аналізувати чи окреслювати зміни в університетській освіті в другій половині XX – на початку XXI ст. без урахування глобальних трансформаційних процесів та їх наслідків.

Мета дослідження: виокремити та обґрунтувати тенденції розвитку університетської освіти України періоду другої половини XX – початку XXI століття у контексті Другої академічної революції.

Відповідно до мети дослідження визначено такі **завдання**:

1. Обґрунтувати теоретичні основи дослідження тенденцій розвитку університетської освіти.

2. Розробити (здійснити) класифікацію тенденцій розвитку університетської освіти.

3. Визначити тенденції розвитку університетської освіти України з урахуванням змін Другої академічної революції.

Концепція дослідження. Провідними концептуальними ідеями дослідження є: 1) функціонування вітчизняної університетської освіти є ефективним за умови врахування змін Другої академічної революції, яка за часом співпадає з хронологічними межами дослідження, наявних мегатенденцій, особливостей національної системи вищої освіти, зокрема університетської, та ознак феномену університету як когнітивної моделі всесвіту; 2) університетська освіта має конкретно-історичний характер і залежить від соціокультурного, історико-культурного та соціально-економічного рівня суспільного життя, рівня розвитку науки та освіти, запитів держави і суспільства щодо забезпечення ринку праці у високваліфікованих фахівцях, здатних швидко адаптуватися до змін.

Концепція дослідження містить чотири взаємопов'язаних концепти, які сприяють реалізації поставленої мети: *методологічний* (розкриває взаємодію загально- та конкретно-наукових підходів до виокремлення тенденцій розвитку вітчизняної університетської освіти в окреслений період: цілісного; системного; синергетичного; комплексного; міждисциплінарного; компетентнісного; діяльнісного; культурологічного; парадигмального; цивілізаційного; акмеологічного), *історичний* (передбачає історичну ретроспекцію розвитку університетської освіти з визначенням та характеристикою періодів її розвитку в окреслених хронологічних межах), *теоретичний* (зумовлює виокремлення тенденцій розвитку університетської освіти як у межах визначених періодів, так і відповідно до здійсненої класифікації), *практичний* (окреслює розширення прикладного аспекту – продукування нового знаннєвого продукту в межах виокремлених тенденцій розвитку університетської освіти для розв'язання окремих суперечностей).

Методологічною основою дослідження є філософські положення теорії пізнання про єдність процесів, взаємовпливів та взаємозалежностей явищ навколишньої дійсності в конкретно-історичних умовах з урахуванням рівня соціо-культурного та історико-культурного прогресу суспільного життя; концептуальні положення системного аналізу теорії та практики педагогічних процесів; принципи науковості, цілісності, історизму, об'єктивності, що поєднує історичні, економічні, політичні, соціальні, культурні, освітні чинники; єдності історичного та логічного; наступності, системності; розуміння університетської освіти як суб'єкта історичного процесу, визнання університетської освіти як феномена, що сприяє розвитку особистості людини; принципи культурно-антропологічного, парадигмального та цивілізаційного підходів, за яких історико-педагогічні процеси аналізуються в контексті співвідношення, становлення і розвитку культури; діалектична теорія взаємозв'язку, взаємообумовленості і цілісності явищ об'єктивної реальності; принципи єдності теорії та практики; синергетичний підхід до розгляду системи вищої освіти як відкритої та здатної до самоорганізації.

Основою методології дослідження на філософському рівні є положення про нерозривний зв'язок культури і освіти; загальнотеоретичні і методологічні положення філософії щодо розвитку світоглядної функції, єдності теорії і практики; на рівні загальнонаукової методології – положення про тенденційність розвитку та ноосферизацію вищої освіти, що виокремлені на основі цілісного, системного, синергетичного, міждисциплінарного підходів; на рівні конкретно-наукової методології – концептуальні ідеї історико-педагогічного аналізу розвитку університетської освіти, виокремлені з урахуванням вимог комплексного та діяльнісного підходів і принципів сутнісного аналізу й єдності історичного та логічного; на технологічному рівні – методика проведення дослідження тенденцій розвитку вітчизняної університетської освіти в контексті змін Другої академічної революції.

Глобалізм, передбачаючи переосмислення економічних, екологічних, комунікаційних, інформаційних та інших аспектів щодо їх природи й співвідношення з культурою та культурною сутністю техніко-техногенних процесів на рівні протистояння наднаціонального і національного виявляється і через встановлення лідерства: країн, технологій, наукового знання у формі когнітивного / креативного продукту тощо. Зазначено, що в межах однієї галузі знань (сфери господарства) складно створити новий продукт, оскільки інтеграційні процеси в суспільстві досягли такого рівня, що новий продукт можна згенерувати лише на межі існуючих галузей знань, про що свідчить, наприклад, виникнення нових інтегрованих наук: сек'юритології (науки про безпеку), освітології (науки про освіту), університетології (науки про університетську освіту як феномен) та ін.

Вбачаючи міждисциплінарність основою для створення нового знанневого продукту в інформаційному суспільстві, зауважимо, що новий знанневий / інноваційний / креативний інформаційний продукт є результатом досліджень (фундаментальних і прикладних) теоретичного та винахідницького характеру. Інформаційне суспільство характеризується переосмисленням взаємозв'язків і взаємозалежностей між галузями знань, які сприймаються не як відокремлені, незалежні та непов'язані, а як різні прояви ноосферного знанневого утворення, що є проявом планетарної свідомості та нового планетарного мислення. Таким чином, лише інтеграція може репрезентувати креативний інформаційний продукт.

Оскільки освіта є видом економічної діяльності, а її розвиток здійснюється в конкретних історичних, політичних, суспільних та соціальних умовах, практично неможливо розглядати її розвиток, феномен, тенденції, перспективи без залучення економічних знань, політичних (включаючи націєтворчі), юридичних (правове забезпечення і відповідальність), історичних, соціологічних, філософських, власне освітянських та інших знань, що, з одного боку, ускладнює проведення досліджень (складно охопити усі аспекти), з іншого – сприяє дослідженню на межі наукового знання і, відповідно, створенню нового знанневого продукту.

Освіта, як соціальна інституція та одна з найважливіших галузей невиробничої сфери, за своєю значущістю та впливом на соціально-економічний і культурний розвиток суспільства посідає належне місце в ряду: політика, економіка, наука, техніка, мистецтво. У визначенні освітніх понять переважають педагогічний і соціологічний підходи, проте і в межах цих підходів немає цілісності та одностайності думок і переконань, не вироблено єдиного незаперечного тлумачення понять, і діапазон розуміння часто визначається авторським баченням, тому вбачаємо за коректне наводити тлумачення зазначених понять, представлених переважно у словниках, енциклопедіях і глосаріях, окремих нормативно-правових документах тощо.

На основі прослідкованої еволюції освітніх понять робимо висновок, що в кожному епоху їх тлумачення змінюється, корелюючись із суспільно-політичними, економічними, освітніми змінами, враховує досягнення науки, техніки, технологій, відтворює та відображає інтелектуальний ресурс нації і країни. Наприкінці XX століття під університетською освітою розуміємо не лише знанневий та вмінневий компоненти, які надається в багатопрофільному вищому навчальному закладі, а формування особистості з моральними та духовними цінностями, спроможної займатися науковими дослідженнями та підвищувати власний загальнокультурний рівень. Університетську освіту на початку XXI століття розуміємо як цілісну, поліфункціональну та полісмыслову структуру, що передбачає її здобуття в основному типі закладу вищої освіти – університеті, який є провідним інтелектуальним осередком суспільства і на засадах автономії, академічної свободи здійснює освітню, дослідницьку, інноваційну діяльність; реалізує місію, візію, цілі, завдання і функції вищої освіти, зокрема людинотворчу, технологічну, гуманістичну.

Тенденцію розглядаємо як спрямований розвиток будь-якого явища або процесу, що слугує формою прояву законів, котрі не мають іншої реальності, окрім як у наближенні, оскільки окремі явища та процеси, притаманні глобалізованому суспільству, досліджувати можна лише у наближенні. Тенденція визначається як напрям розвитку будь-чого, а тенденційність – переважно як упередженість. У дослідженнях розвитку вищої освіти є певна частка упередженості, що проявляється в авторській позиції щодо виокремлення та тлумачення тенденції і тенденційності її розвитку. Явище може мати різні, навіть протилежні тенденції, водночас різні системи мають подібні тенденції розвитку.

Університетська освіта як глобальна корпоративна система підготовки висококваліфікованих конкурентоспроможних фахівців, кадрів вищої кваліфікації, світової еліти не обмежується рамками регіону, нації, країни. Тому, визначаючи основні напрями, пріоритети, завдання і механізми реалізації державної політики в галузі освіти, кадрову і соціальну політику, необхідно враховувати світові тенденції як векторні напрями розвитку та / або можливість тих чи інших подій розвиватися в даному напрямі.

Провідними тенденціями розвитку неперервної освіти в Україні визначено: орієнтацію на особистість (у розумінні діяча суспільного розвитку, свідомого індивіда, який посідає певне становище у суспільстві та виконує певну громадську роль); відкритість і доступність цієї системи кожній людині на кожному ступені освіти; гнучкість освітньої системи у виборі стилю, типу набуття людиною знань, умінь і навичок; створення цілісного "освітнього простору".

У контексті зазначених тенденцій розвитку неперервної освіти в Україні в дослідженнях вітчизняних науковців виокремлено та схарактеризовано такі тенденції, які мають / або можуть мати місце і в університетському секторі освіти: – нагромадження знань; – розвитку самоврядування; – розвитку сфери технічного захисту інформації; – захисту права інтелектуальної власності; – гендерної політики; – гуманітарного знання; – науково-технічного розвитку; – використання наявних ресурсів; – розвитку транскордонного співробітництва; – розвитку інституту прав людини; – розвитку парадигм; – розвитку світового ринку ІКТ; – інтенсифікації; – розвитку наукової діяльності; – формування та розвитку ринку освітніх послуг; – виховного процесу у сучасних вищих навчальних закладах; – зміни статусу; – тенденції впливу ЗМІ; – регулювання сфери зайнятості; – взаємо-

зв'язку ринку праці та ринку надання освітніх послуг; – формування геополітики та геостратегій; – етнонаціональних процесів; – застосування ІТ для підвищення якості навчання у ВНЗ; – медіаглобалізації; – розвитку технократичного та гуманістичного підходів; – розвитку сучасної соціокультурної ситуації в суспільстві; – зміни основних соціальних пропорцій; – процесу вивільнення працівників; – інноваційно-інвестиційної діяльності; – розвитку державного управління вищої освіти; – у просвітницькій сфері; – еволюції наукових ідей та винаходів; – розвитку університетських організацій; – перетворення університету на інституцію продукування прикладних знань; – фундаменталізації університетської освіти; – розгортання освітніх дискурсів; – розвитку засобів наукової комунікації тощо. Ці тенденції мають свої прояви залежно від геополітичної, соціально-економічної, правової та адміністративної ситуацій.

В Україні здійснюються наукові розвідки, де авторами виокремлено тенденції розвитку вищої освіти, які умовно систематизуємо таким чином: – тенденції розвитку освіти дорослих; – тенденції розвитку вищої освіти; – тенденції розвитку педагогічної університетської освіти; – тенденції розвитку університетської освіти; – тенденції розвитку неформальної освіти. Закцентовано увагу на групі тенденцій розвитку університетської освіти.

На основі здійсненого аналізу наукових джерел засвідчуємо, що тенденції розвитку університетської освіти виокремлює О. Мещанінов (прогресивні тенденції розвитку університетської освіти та домінуючі), Т. Сусловська (аналізує тенденції та масштаби розвитку транскордонної освіти в контексті інтеграції, визначаючи основні напрями нарощування конкурентних позицій вітчизняних університетів), Л. Антонюк (визначає тенденції розвитку дослідницьких університетів), Л. Полякова (тенденції у контексті визначення механізмів державного управління інформаційно-освітнім середовищем інноваційних університетських комплексів).

Вирізняють різні підходи (або способи) відстеження (виокремлення) тенденцій, використовувани в сучасних європейських наукових розвідках, залежно від методів дослідження та способів отримання та викладення одержаної інформації, що дає змогу групувати тенденції. Залежно від поставлених цілей і тлумачення поняття "тенденція (trend)" розрізняють такі підходи до групування тенденцій: – тенденції розвитку (trends as development), – тенденції оцінювання (trends as estimation), – тенденції встановлення або отримання / вилучення (trend-setting or deriving trend), – тенденції як прояв (trend as issue).

На основі аналітичних доповідей, національних звітів, проектів розвитку вищої освіти та інших стратегічних світових і вітчизняних документів, наукових розвідок та власних переконань нами виокремлено такі групи тенденцій:

за регіоном розповсюдження: мегатенденції – притаманні певній сфері діяльності (наприклад, освітній) у переважній більшості країн світу (тенденції світового масштабу); субтенденції – притаманні певному сектору сфери діяльності (наприклад, університетський сектор освітньої сфери) у більшості країн світу (які мають цей сектор); регіональні тенденції – притаманні певному сектору сфери діяльності і мають характерні ознаки та / або прояви у конкретному регіоні, області (інколи країні); / мегатенденції та субтенденції можна об'єднати в групу глобальних тенденцій /; **за рівнем встановлення пріоритетів розвитку та впровадження (виокремлення) у процесі стратегічного планування і соціально-економічного розвитку:** тенденції транснаціонального рівня – визначаються на наддержавному рівні; тенденції національного рівня – визначаються на рівні

країни; тенденції субнаціонального (регіонального) рівня – визначаються на рівні областей, регіонів; **за часовою тривалістю:** наскрізні тенденції – притаманні декільком етапам або періоду розвитку; локальні тенденції – притаманні конкретному етапу розвитку; **за наслідками, які можна оцінити:** позитивні тенденції – приводять до покращення стану; негативні тенденції – призводять до погіршення стану; дискурсивні тенденції – наслідки однозначно оцінити не можна; **за характерними ознаками:** спільні тенденції – мають конвергентні (спільні, споріднені або навіть однакові) ознаки у різних неспоріднених системах, сферах тощо; суперечливі тенденції – мають дивергентні ознаки (розходження внаслідок регіональних, локальних або інших особливостей); **за динамікою прояву:** прогностичні тенденції – дозволяють на основі наявних тенденцій визначити вектори розвитку; динамічні тенденції – характеризуються швидким проявом і незначною тривалістю; еволюційні тенденції – є заздалегідь передбачуваними незважаючи на тимчасові зміни; **за ступенем підпорядкованості; за ступенем прояву.**

Тенденції розвитку університетської освіти слід досліджувати відповідно до змін в освітній, науковій і культурній сферах діяльності відповідних закладів освіти. Визначення тенденцій є важливим для дослідження об'єктів, що перебувають у розвитку (як університетська освіта) через зіставність досліджуваних національних систем (історія, культура, загальні та регіональні особливості тощо). Одним із способів об'єктивації та верифікації тенденцій педагогічних явищ і процесів у розвитку є їх вивчення в історичній ретроспективі й перспективі. Знання тенденцій розвитку освіти дає основу для її проектування й прогнозування, доцільного оновлення, системного управління тощо. Наголосимо на важливості розгляду тлумачення понять відповідно до суспільно-політичної ситуації, притаманній певному історичному періоду.

Наразі стратегія розвитку університетської освіти полягає у зміцненні національних освітніх систем, їх послідовній інтеграції в європейський та світовий освітній простір через утвердження українського вектору розвитку університетської освіти, яким вбачаємо формування людини з планетарною свідомістю і новим типом мисленням, що відповідає сучасним положенням теорії ноосфери та критично-інноваційного мислення.

Поділяючи думку, що освіта в інформаційному, знанневому суспільстві, яке націлене на інноваційну економіку, ефективне природокористування (в контексті стратегії сталого розвитку та основних положень коеволюції: постійна взаємодія людських та природних систем, їх взаємний вплив та постійна адаптація до змін), вимагає організації інноваційного підходу, підготовки фахівців з інноваційним мисленням, засвідчуємо необхідність формування планетарної свідомості та ноосферного критично-інноваційного мислення. Оскільки освіта і освітня політика, була, є і буде стратегічною сферою розвитку держави і соціуму, що в перспективі визначає та формує людський фактор, значущим є розвиток та вдосконалення освітнього простору через формування світогляду та інноваційного мислення у громадян. Інноваційність освіти має виявитися у створенні системи цілеспрямованої підготовки фахівців для здійснення професійної діяльності, які є патріотичними, професіональними, духовними та моральними. Таким чином, тенденція зміни змісту освіти зберігається, а зміст освіти коригується відповідно до вимог часу.

На основі аналізу сутнісних підходів до розвитку особистості згідно з парадигмою планетарного світосприйняття зазначаємо мету університетської освіти: створення можливостей освітнього середовища, які

обумовлюють мотивацію до самовиховання, самопізнання, саморозвитку, самоорганізації, гармонізації відносин із людьми, соціумом, природою, формування загальнолюдських цінностей, лідерських якостей, відповідальності за прийняті рішення та наслідки власних дій та ін., що безпосередньо визначає ноосферний світогляд, інноваційне мислення тощо. У процесі набуття університетської освіти формуються такі види інноваційного мислення: парадигмальне (напрацьовує методологічні інновації фундаментальних досліджень, характеризується набуттям та опануванням системи наукових знань, застосування яких забезпечує продукування необхідних інновацій, їх упровадження та тиражування, володіє здатністю визначати стратегічну модель розвитку конкретного напрямку професійної інноваційної діяльності), концептуальне (генерується інноваціями конструктивного характеру в контексті реалізації парадигми, виявляється у комплексному новаторському розв'язанні ключових питань і розробляє нові наукові підходи та конструктивні принципи), технологічне (створює наукомісткі інновації з метою реалізації концептуального розвитку на кшталт нових технологій, інноваційних процесів, діяльності з упровадження тощо), прогностичне (володіє високим рівнем прогнозу, що визначає перспективу розвитку і гальмування механізмів інновації через знання теоретичних доктрин, концепцій, систем та ін.), моделююче (характеризується рівнем евристичного генерування інновацій і створенням інформаційних комп'ютерних продуктів, моделювання процесу розв'язання протиріч тощо), комбінаторне (генерує інновації, нові знання, синтезуючи їх із різних галузей науки, емпіричного знання й досвіду в сферу викликів і проблемних завдань).

Отже, центром формування людини нового типу, яка володіє комплексом інноваційного мислення, виступає університет як елемент тріади "університетська освіта – уряд – виробництво" з усталеним інноваційним освітнім середовищем, основним завданням якого є створення майбутнього в епоху інформаційного суспільства, де стратегічна роль належить науці, техніці, високим технологіям, інтелектуальному ресурсу, і відповідно – зрощенню науки, освіти, культури, тобто засобам формування людини. Розвиток університету як соціокультурного феномену, що формує нову людину, залежить від комплексу тенденцій, які визначають розвиток університетської освіти України і світу, що, у свою чергу, взаємозалежне з процесами націєтворення, оскільки університет є центром формування і передачі культури та збереження духовності нації.

Визначаючи **Тенденції розвитку університетської освіти України в контексті Другої академічної революції** окреслено глобальні тенденції розвитку вищої (включаючи університетську) освіти; визначено та схарактеризовано нові вектори (тенденції) розвитку університетської освіти.

Під Другою академічною революцією розуміють масштабні, різноманітні та динамічні зміни, що відбуваються в системі європейської вищої освіти у другій половині XX – на початку XXI століття, зокрема, масифікацію, що характеризується значною соціальною мобільністю, новими моделями фінансування вищої освіти, диверсифікацією систем вищої освіти, зниженням академічних стандартів, конкуренцією за місця у престижних університетах, ускладненням процедур, збільшенням кількості й ускладненням критеріїв вступу в престижні ВНЗ, появою міжнародних рейтингів і збільшенням відстані між елітними та масовими закладами освіти. Сучасний університет (тобто університет періоду Другої академічної революції) корелює свою діяльність такими позиціями: – суспільство знань та освіти; – зв'язок

підприємництва та вищої освіти; – суспільний розвиток і вища школа. Початок Другої академічної революції пов'язують із введенням у науковий обіг терміну "суспільство знань" (П. Дракер, 1969), який інтерпретувався як суспільство, що утворюється та примножується завдяки багатоманітності та здібностям. Передувало цьому термін "суспільство, яке навчається" (Р. Хатчинс, 1968). Отже, університет несе знання і змістове навантаження та являє міжнародну інституцію для розвитку та обміну знаннями для підтримки людського розвитку.

Серед тенденцій, окреслених в документах, які визначають розвиток університетської освіти періоду Другої академічної революції, притаманними для розвитку університетської освіти України вбачаємо:

- на рівні мегатенденцій – масифікацію; міжнародні рейтинги ВНЗ; міжнародну потокову мобільність; зміну характеру викладання, навчання та освітніх програм; зростання значущості забезпечення якості вищої освіти; зміну фінансування вищої освіти (суспільна користь – особиста вигода); зміну професії викладача (змістова складова та суспільна значущість); бюрократизацію університетської науки; зміну ролі та місії університетів, формування його лідерського, дослідницького та акме-середовища; розвиток і поширення ІКТ; старіння знань; продукування нового знаннєвого продукту;

- на рівні субтенденцій – університетизацію вищої освіти та професіоналізацію університетської освіти, перетворення університетської освіти від елітарної через масову на егалітарну; втрату університетської монополії на підготовку кадрів вищої кваліфікації; гнучкість освітньої системи у виборі стилю, типу набуття людською знань, умінь, формування компетентностей; створення цілісного освітнього простору; регулювання сфери зайнятості через створення взаємозв'язку ринку праці та ринку надання освітніх послуг з наступною їх трансформацією у продуктивну силу;

- на рівні локальних тенденцій – нагромадження знань; розвиток самоврядування; вплив гендерної політики; поширення гуманітарного знання; розвиток інституту прав людини; розвиток парадигм і підходів; інтенсифікацію діяльності; розвиток наукової діяльності в університетах; зміну статусу університетів і працівників сфери вищої освіти; вплив ЗМІ; формування геополітики та геостратегії в контексті етнонаціональних процесів; медіаглобалізацію; розвиток сучасного соціокультурного середовища; інноваційно-інвестиційну діяльність; просвітницьку діяльність; еволюцію наукових ідей і винаходів; перетворення університету на інституцію продукування прикладних знань; зниження якості освітніх послуг; старіння кваліфікованого професорсько-викладацького складу; нисхідну мобільність; меритократію.

Нами визначено тенденції розвитку університетської освіти, на яких раніше не акцентувалося уваги саме як на тенденціях: *трансграничності; політизації; інституціоналізації; комерціалізації* або комерціалізації і конкуренції; *консолідація; ноосферизації університетської освіти; зростання соціальної відповідальності*.

Тенденцію ноосферизації освіти розглядаємо у контексті сталого розвитку суспільства та людського розвитку, що спричиняє формування критично-інноваційного потенціалу університету, нового мислення людини в умовах університетської освіти. Ноосферизація освіти передбачає формування ноосферного мислення і ноосферної свідомості в контексті Цілей розвитку тисячоліття, визначених для світу і України. Тенденція соціальної відповідальності обумовлена завданнями Людського розвитку, що передбачає, зокрема, соціальне залучення (Social Inclusion) і соціальне відторгнення (Social Exclusion); оптимізацію зв'язку між

економічним зростанням і людським розвитком. Це означає реагування на соціальні, економічні, наукові та культурні аспекти, формування глобальних знань для розв'язання глобальних проблем; розвиток критичного інноваційного мислення та активної громадянської позиції; інформованість, відкритість і прозорість діяльності закладу в рамках його автономії. Тенденція трансграничності як розширення можливості доступу до освіти за рахунок відкритих освітніх ресурсів, дистанційного навчання й інформаційно-комунікаційних технологій, створення мега-університетів передбачає економічне, наукове та освітнє співробітництво в євро регіонах і є проявом інтернаціоналізації, глобалізації та регіоналізації в університетському секторі для досягнення переваг відкритої освіти. Тенденція політизації розглядається як державна підтримка наукової та інноваційної діяльності університетів, багатоаспектності третинної освіти, прогнозування змінних потреб освітньої сфери; політичні рішення щодо фінансування діяльності університетів, диверсифікація прибутків. Держава визначила пріоритетні напрями розвитку науки і техніки, що потребують державного фінансування. Тенденція інституціоналізації передбачає визначення профілів, пріоритетів, місії, інструментарію тощо – створення потенціалу суспільної користі університетської освіти; педагогічну суб'єкт-суб'єктну взаємодію суб'єктів освітнього процесу, співпрацю університету із загальноосвітньою школою та іншими закладами. Тенденція консолідації передбачає об'єднання університетів з метою вирішення спільних проблем і стратегічних завдань: співпрацю між урядами, закладами, студентами, співробітниками, працевлаштуваннями тощо; комерціалізації або комерціалізації і конкуренції – рух інтелектуального капіталу щодо створення взаємовигідного ринкового продукту із об'єктів інтелектуальної власності з метою отримання прибутку через створення нового економічно-соціального середовища (людський інтелектуальний капітал та академічний інтелектуальний капітал). Зазначені тенденції розглядаємо в контексті приєднання України до глобально визначених цілей (2000 р.) і взятих політичних зобов'язань щодо досягнення до 2015 року відповідних цілей та завдань їх реалізації (ЦРТ), установлених для України.

Освіта і наука створюють методологічні та технологічні основи для екологічних, економічних і соціальних перетворень через формування інтелектуального потенціалу нації та духовності громадян, а Людський розвиток (Human Development) є основною метою і критерієм суспільного прогресу. Основними пріоритетами визначено підвищення соціальних стандартів життя українських громадян, що ґрунтується на оновленій системі завдань та індикаторів ЦРТ (2010).

Ідеї В. Вернадського практично через століття знайшли відображення у сучасній університетській освіті та у Концепції переходу України до сталого розвитку, що визначає основні принципи, пріоритети, заходи, напрями змін у культурі, науці та освіті, серед яких у контексті формування людини ноосфери виокремлюємо формування нового світогляду, розвиток екологічного мислення, розроблення та впровадження наукоємних технологій, захист культурного простору від негативних впливів глобалізації, подолання ментальної відчуженості, інституційне забезпечення природно-ресурсного потенціалу, моніторинг, моделювання та прогнозування екологічних та соціально-економічних процесів тощо. З позицій ноосферної концепції В. Вернадського людина не керує розвитком ноосфери, а перебуває та бере участь у її розвитку (еволюції), що, в свою чергу, вимагає усвідомлення себе (людини) як складової ноосфери, яка перебуває у постійній взаємодії та взаємозалежності з іншими її складовими.

Для виходу на траєкторію стабільного розвитку необхідно вирішити такі першочергові завдання: кількісне та якісне покращення науково-технологічного потенціалу та створення сприятливих умов для інвестиційної та інноваційної активності. Особлива роль у розв'язанні цих завдань надається комплексу "освіта – наука – виробництво", де провідним елементом є вища школа, оскільки саме вона пов'язує цю тріаду по вертикалі, виступаючи постачальником кадрів, методико-педагогічних та технологічних розробок, та по горизонталі (наука і виробництво), забезпечуючи інженерно-технічними та управлінськими кадрами промисловість, а науковими – академічну та галузеву науку; сектор вищої освіти в умовах історичного створення структури наукової галузі, займаючись фундаментальними і прикладними дослідженнями, завжди найбільш ефективно виконував роль сполучної ланки між академічною наукою, що займається фундаментальними дослідженнями, та галузевою, що спеціалізується на прикладних розробках; університет – історично автономна система, що дозволяє їй проявляти стійкість навіть при дестабілізуючому впливові; сфера вищої освіти володіє власною підвищеною інноваційною здатністю, яку можна використовувати в якості відправної точки для формування інфраструктури ринку нововведень.

Зауважимо, що у наукових доробках під тенденціями іноді розуміють стратегічні завдання, принципи, напрями розвитку, пріоритети, ключові питання тощо. Тому представлено різноманітність бачення тенденцій як у сфері вищої освіти в цілому, так і в галузі університетської освіти, хоча ми не протиставляємо університетську освіту вищій, лише наголошуємо на певній автономії університетів.

Університет як мегацентр і мегаутворення, яке містить дослідницьку, викладацьку, техніко-технологічну, навчальну, творчо-пошукову та ін. складові, необмежений територіально відкритий освітній простір, з випереджувальним характером навчання (поєднання науки і навчання / викладання), творчим простором та умовами для саморозвитку і самовдосконалення особистості є саме тим осередком, у якому через комунікацію та дослідження відбувається формування людини майбутнього – Homo noospheratum. Університет як освітній інформаційно-організаційний простір, до якого входить формальне освітнє інформаційно-організаційне середовище (інформаційно-освітнє середовище, яке створює безпосередньо навчальний заклад, наукові установи, з якими він співпрацює, бази практики тощо) й неформальне освітнє інформаційно-організаційне середовище (інформаційно-організаційне середовище Інтернет, особистісне спілкування, аудіо-візуального оточення), як продуцент потужних інтелектуальних напрацювань (як і держава), має піклуватися про їх захист.

Висновки полягають в тому, що: *вперше* представлено класифікацію тенденцій розвитку університетської освіти за різними ознаками: *за регіоном розповсюдження*: мегатенденції (або глобальні тенденції), субтенденції, регіональні тенденції; *за рівнем встановлення пріоритетів розвитку та впровадженням (виокремленням) у процесі стратегічного планування і соціально-економічного розвитку*: транснаціональні, національні, субнаціональні; *за часовою тривалістю*: наскрізні тенденції, локальні тенденції; *за наслідками, які можна оцінити*: позитивні тенденції, негативні тенденції, дискурсивні тенденції; *за характерними ознаками*: спільні тенденції, суперечливі тенденції; *за динамікою прояву*: прогностичні тенденції, динамічні тенденції, еволюційні тенденції; *за ступенем підпорядкованості*: головні, підпорядковані; *за ступенем прояву*: актуальні, потенційні;

визначено та схарактеризовано нові тенденції розвитку університетської освіти в умовах євроінтеграції, на яких раніше не акцентувалось уваги саме як на тенденціях: *трансграничності* (розширення можливості доступу до освіти за рахунок відкритих освітніх ресурсів, дистанційного навчання й інформаційно-комунікаційних технологій; створення мега-університетів); *політизації* (державна підтримка наукової та інноваційної діяльності університетів, багатоаспектності третинної освіти, прогнозування змінних потреб освітньої сфери; політичні рішення щодо фінансування діяльності університетів, диверсифікація прибутків); *інституціоналізації* (визначення профілів, пріоритетів, місії, інструментарію тощо – створення потенціалу суспільної користі університетської освіти); *консолідація* (об'єднання університетів з метою вирішення спільних проблем та стратегічних завдань; співпраця між урядами, закладами, студентами, співробітниками, працевластачами тощо); *комерціалізація* / або комерціалізація і конкуренція (рух інтелектуального капіталу щодо створення взаємовигідного для всіх учасників ринкового продукту із об'єктів інтелектуальної власності з метою отримання прибутку); *ноосферизації університетської освіти* (формування критично-інноваційного потенціалу університету та нового мислення людини в умовах університетської освіти) та *зростання соціальної відповідальності* (реагування на соціальні, економічні, наукові та культурні аспекти; формування глобальних знань для розв'язання глобальних проблем, розвиток критичного мислення та активної громадянської позиції; інформованість, відкритість і прозорість діяльності закладу в рамках його автономії); репрезентовано український вектор розвитку університетської освіти; подальшого розвитку набули наукові положення щодо групування тенденцій (розвитку, оцінювання, встановлення або отримання / вилучення, прояву); підготовки знань людини в умовах магістратури на засадах компетентнісного підходу; значення міждисциплінарності як основи продукування нового знання / інноваційного / креативного інформаційного продукту; сутності університетської освіти як історико-культурного феномену.

Практичне значення результатів дослідження полягає у тому, що його основні результати та висновки стали основою розроблення та впровадження в освітній процес ВНЗ: навчальних програм "Вступ до університетських студій", "Університетські студії" (Сучасна університетська освіта), "Робота з архівними (історичними) джерелами", "Моделювання освітньої та професійної підготовки фахівця"; змістових модулів навчальних дисциплін "Педагогіка вищої школи", "Історія вищої освіти України", "Основи педагогічної інноватики", "Моделювання діяльності фахівця", "Корпоративна культура", "Порівняльна педагогіка" для магістрантів, "Історія педагогіки" (інтегрована), "Педагогіка" (інтегрована) для бакалаврів; змістових модулів "Тенденції розвитку університетської освіти в контексті Другої академічної революції", "Нормативне забезпечення університетської освіти в Україні", "Декларація тисячоліття", "Цілі розвитку тисячоліття, адаптовані для України", "Глобальні Цілі Розвитку Тисячоліття в контексті сталого розвитку суспільства", "Освітні технології" для слухачів підвищення кваліфікації (розміщено на платформі Moodle).

Матеріали дослідження залучались викладачами вищих навчальних закладів у процесі освітньої та освітньо-наукової діяльності, під час викладання дисциплін університетських, історико-педагогічних, порівняльно-педагогічних студій та у закладах системи післядипломної педагогічної освіти.

Теоретичні результати та наукові положення дисертаційного дослідження варто використати для розв'язання науково-теоретичних і практичних завдань реформування університетської освіти, формування національної освітньої політики. Систематизовані та узагальнені положення, фактологічний матеріал, результати дослідження, апробовані в реальному освітньому процесі на магістерських програмах можуть стати основою для міждисциплінарних розробок в галузі університетології, освітології, сек'юритології та ноосферизації освіти.

За результатами дослідження сформульовано такі рекомендації: оптимізувати умови підготовки в університетах людини нового покоління шляхом: – поєднання поглибленого вивчення основних предметів з вивченням специфічних курсів для формування інноваційного мислення, що характерні для елітарної освіти; – забезпечення тісного зв'язку з академічними науковими установами для впровадження новітніх педагогічних технологій і спеціалізованих курсів; – підтримки наукових шкіл світового рівня для стабілізації системи інформаційного та матеріального забезпечення науки; – державної підтримки талановитої молоді, обдарованих студентів, перспективних аспірантів і докторантів, створення умов для реалізації інтелектуального потенціалу громадян, забезпечення інноваційного фонду для наукових досліджень; – дієвої реалізації соціальних функцій науки, що формують духовно-інтелектуальний (освітній, культурний та ін.) і проектно-економічний (узагальнені системні технології, економічний та ін.) потенціали суспільства.

Для виконання акме-функції університет має стати центром формування акме-особистості XXI століття: – університет як центр громадського і наукового життя (наука сконцентрована навколо викладання набуває характеру всезагальної вченості); – університет як продуцент бізнес-ідей (наукові розробки зосереджуються навколо конкретних прикладних проблем, які розв'язуються тимчасовими групами вчених); – університет як центр викладання (наукові розробки здійснюються спеціальними відокремленими від університетів установами).

Процес генерування інновацій здійснювати з урахуванням базових принципів формування людини – висококваліфікованого фахівця з новим типом мислення: соціалізації (передбачає уміння особистості коректно оцінювати соціальні явища та прогнозувати своє ставлення та поведінку відповідно до їх функціонування), аксіологізації (передбачає виховання на загальнолюдських (загальноцивілізаційних) цінностях, які визначають суспільний розвиток), активної життєвої та соціальної / громадянської позиції (є умовою мобілізації студентів і сприяє формуванню комунікативних, організаційних умінь та творчості), референтації (забезпечує розвиток значущих персоніфікованих ідеалів з ноосферним мисленням), професіоналізації (розвиває професійне пізнання, творчі здібності, повагу, здатність до генерації професійно значущих інновацій), культури (формує культуру поведінки, світогляд, поведінку), духовності (визначає сутнісний і змістовий стан людини), фізичної та моральної досконалості (передбачає активне запровадження здоров'язбережувальних технологій, гармонізацію фізичного, емоційного та мисленнєвого розвитку) тощо.

Вбачаємо за необхідне введення до навчальних планів усіх магістерських програм дисципліни "Сучасна університетська освіта", яка сприятиме формуванню уявлення майбутніх викладачів університетів та інших вищих навчальних закладів про те, як запровадження нових навчальних дисциплін у процес університетської

підготовки фахівців уможливило підвищення їх конкурентоздатності на ринку праці, прискорить адаптацію випускників до нових умов праці, що, у свою чергу, передбачає порівняльний аналіз умов здійснення / набуття університетської освіти у XX та XXI столітті з відповідями на питання: чи не відбувається руйнація університетської освіти, чи доречним є сучасна реорганізація університетської освіти (автономія, мобільність, соціальна справедливості, громадська ініціатива тощо), чи доцільним і доречним є підготовка фахівців відповідної кваліфікації тощо.

Упровадження нового без конструктивного аналізу можливих ризиків спричиняє протиріччя та негаразди в суспільстві. Очевидною є потреба проаналізувати, систематизувати, узагальнити факти і явища та окреслити можливості використання накопиченого досвіду для подальшого продуктивного розвитку університетської освіти України. Перспективним напрямом подальших досліджень визначаємо виокремлення тенденцій розвитку університетської освіти України в контексті інтеграційних процесів, змін Другої академічної революції, академічного капіталізму, створення інтегрованого освітнього середовища.

Список використаних джерел

1. Терентьева Н. Развитие университетской освіти: история, современность, тенденции : моногр. / Н. Терентьева. – Черкаси : Видавец Чабаненко Ю.А., 2015. – 428 с.
2. Терентьева Н. Тенденции развития университетской освіти: Друга академічна революція // В кн. : Вища освіта: досвід і перспективи : моногр. / редкол. : Н. М. Чернуха, О. В. Малихін, Н. О. Терентьева, Т. О. Саврасова-В'юн, М. В. Козир / Н. Терентьева. – Черкаси : Видавец Чабаненко Ю.А., 2015. – 336 с. – С. 41–61.
3. Терентьева Н.О. Тенденции развития университетской освіти в Украине (друга половина XX – початок XXI століття) : дис... докт. пед. наук : спец. 13.00.01 "Загальна педагогіка та історія педагогіки" / Наталья Олександрівна Терентьева ; НАПН України; Інститут вищої освіти. – К., 2016. – 557 с.

References

1. Terentieva N. Rozvytok Rozvytok universytets'koi osvity: istoriia, suchasnist', tendentsii [Development of University Education: Past, Present, Trends]. Cherkasy : Vydavets' Chabanenko Yu.A., 2015, 428 p.
2. Terentieva N. (2015) Tendentsii rozvytku universytets'koi osvity: Druha akademichna revoliutsiia [Trends in university education: The second academic revolution]. Vyscha osvita: dosvid i perspektyvy [Higher education: experience and prospects]. Cherkasy : Vydavets' Chabanenko Yu.A., 2015, pp. 41–61.
3. Terentieva N.O. (2016) Tendentsii rozvytku universytets'koi osvity v Ukraini (druha polovyna XX – pochatok XXI stolittia). Diss. dokt. ped. nauk. [Trends in university education in Ukraine (second half of XX – beginning of XXI century)]. Kyiv: NAPN Ukrainy, 557 p.

Надійшла до редколегії 14.11.16

N. Terentieva, Doctor of Pedagogical Science, Associate professor
Chernihiv National Pedagogical University named after Taras Shevchenko, Chernihiv

TENDENCIES OF UNIVERSITY EDUCATION DEVELOPMENT IN UKRAINE: THEORETICAL BASE FOR NEW VECTORIAL DIRECTION

The thesis deals with the theoretical basis of the research trends of university education; trends classification of university education on different grounds (by region distribution, in terms of setting priorities for the development and implementation (distinguishing) in strategic planning and socio-economic development for the temporal duration, according to the results that can be measured, the characteristic features; the dynamics manifestation, the degree of subordination, the degree of expression); defined trends according to Second academic revolution changes at megatendency, deconcentration and local levels; defined vector directions of university education in Ukraine (noospherization, social responsibility, translimitation, politicization, institutionalization, consolidation, commercialization and competition); Ukrainian vector of university education.

Author singled out some trends in university education in the context of the Second academic revolution. It was presented some characteristics of the Second academic revolution in the context of the K-economy, or innovative economy. A general list of global trends in higher education was given. The paper presents the main trends associated with so-called human factor inherent in higher education during the Second Academic Revolution. It been defined and characterized the changing lecture role, the specific teaching of this period. Changes specified models of university education in the context of academic capitalism.

Keywords: high education, university education, tendencies, tendencies of development, Second academic revolution, , ukrainian vector in university education development.

Н. Терентьева, д-р пед. наук, доц.
Черниговский национальный педагогический университет имени Т. Г. Шевченко, Чернигов

ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ УКРАИНЫ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОПРЕДЕЛЕНИЯ НОВЫХ ВЕКТОРОВ

Статья репрезентует основные результаты докторского исследования, в частности представлены теоретические основы исследования тенденций развития университетского образования; разработана классификация тенденций развития университетского образования по различным признакам (региону распространения; уровням установления приоритетов развития и внедрением (выделением) в процессе стратегического планирования и социально-экономического развития; временной продолжительности; результатам, которые можно оценить; характерным признакам; динамике проявления; степени подчиненности; степени проявления); указаны тенденции развития университетского образования с учетом изменения периода Второй академической революции на уровне мегатенденций; субтенденций та локальных тенденций; определены векторные направления развития университетского образования Украины (ноосферизация, социальная ответственность, трансграничность, политизация, институционализация, консолидация и коммерциализация и конкуренция); очерчен украинский вектор развития университетского образования.

Ключевые слова: высшее образование, университетское образование, тенденции, тенденции развития, Вторая академическая революция, украинский вектор в развитии университетского образования

Відомості про автора

Терентьева Наталья Александровна – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри педагогіки, психології та методики фізичного виховання, професор кафедри музичного мистецтва Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка, Україна, Чернігів.

Контактна інформація: тел.: 050-3805256, e-mail: nataterentyeva@gmail.com

Терентьева Наталья Александровна – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики, психологии и методики физического воспитания, профессор кафедры музыкального искусства [Черниговский национальный педагогический университет имени Т.Г.Шевченко, Украина, Чернигов.

Контактная информация: тел.: 050-3805256, e-mail: nataterentyeva@gmail.com

Terentieva Nataliia – Doctor of Pedagogical Science, Associate professor, Professor of Department of Pedagogics, Psychology and Methodics of Physical Education, Professor of Art Department at Chernihiv National Pedagogical University named after Taras Shevchenko, Ukraine, Chernihiv.

Contact Information : тел.: 050-3805256, e-mail: nataterentyeva@gmail.com

УДК 378

Н. Чаграк, канд. пед. наук, доц.
ДВНЗ "Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника", м. Івано-Франківськ

ВПЛИВ ДЕМОГРАФІЧНИХ І СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНИХ ФАКТОРІВ НА РОЗВИТОК ОСВІТИ ЛЮДЕЙ ПОХИЛОГО ВІКУ У США

Глобальною проблемою XXI ст. є стрімке старіння населення, що створює суспільству багато викликів політичного, економічного та соціального характеру. Одне з основних завдань суспільства – забезпечення соціальної адаптації та інтеграції людей похилого віку, збереження людського потенціалу.

У розвинених країнах, зокрема у США, другу половину XX ст. можна охарактеризувати як час суттєвого підвищення значущості людського капіталу для суспільного та економічного розвитку держави, що сприяло актуалізації питання освіти людей похилого віку для досягнення соціально економічного благополуччя в умовах науково-технічного прогресу, зміни технологій, швидкого накопичення нових знань та модернізації організації виробництва. Теоретичні і практичні дослідження доводять, що освіта у похилому віці – ефективний адаптаційний механізм, спосіб подальшого розвитку і самореалізації особистості. У цьому контексті вивчення американського досвіду щодо розвитку освіти людей похилого віку в умовах демографічних і соціально-економічних викликів є актуальним для всебічного осмислення і творчого використання його позитивних ідей для формування концепції освіти людей похилого віку в Україні.

Ключові слова: люди похилого віку, освіта людей похилого віку, освіта упродовж життя, постаріння суспільства, соціально-економічні фактори, старіння населення, старші дорослі.

Постановка проблеми. Стрімке старіння населення у розвинених країнах світу зумовлює переосмислення ролі людей похилого віку в суспільстві. Виклики, пов'язані з впливом демографічних, економічних і соціальних факторів, вимагають забезпечення соціальної адаптації та реадaptaції осіб цієї вікової групи, їх суспільної інтеграції з метою збереження людського потенціалу. Ефективним способом підтримання суспільної активності осіб похилого віку, підвищення їх конкурентоспроможності на ринку праці і залучення цієї когорти у трудовий ресурс країни є освіта. Освіта людей похилого віку повинна стати важливим напрямом державної політики України. Водночас, необхідно наголосити на несприятливій демографічній тенденції останніх років в українському суспільстві: серед європейських країн Україна лідирує у темпах старіння населення. За останні 25 років чисельність населення знизилася майже на 10 млн осіб (низький рівень народжуваності, високий рівень смертності, еміграція економічно активної частини населення); крім того, відбулися значні зміни у віковій структурі населення, яка демонструє регресивний тип відтворення: 15,6% становлять люди, яким за 65, натомість відсоток дітей віком до 14 років – 13,8% [16]. Прогнозується, що до 2035 р. особи похилого віку (65+) становитимуть чверть населення України, а вікова категорія 55+ займе третину у загальній структурі населення.

Таким чином, вища освіта більше не буде прерогативою молоді, а тому постає питання переосмислення ролі освіти у формуванні людського капіталу, зокрема щодо професійної підготовки і перепідготовки старших дорослих (осіб похилого віку), набуття нових компетенцій і водночас подолання соціальної ізоляції, що вигідно як для самої людини, так і для держави у сфері соціально-економічного розвитку та збереження культурної самобутності країни. У цьому контексті важливо вивчити досвід успішних країн, зокрема США, де залучення осіб похилого віку до навчання стало одним із стратегічних напрямів державної політики.

Метою публікації є виявлення основних ідей та напрямів державної політики США щодо освіти людей похилого віку для можливості їх використання в Україні.

Завдання публікації – простежити процес становлення освіти людей похилого віку у США в умовах демографічних і соціально-економічних викликів.

Стан дослідження. У нашому дослідженні ми спираємося на праці науковців з проблем:

- освіти упродовж життя: Є. Бреді (E. Brady), Д. Гарвін (D. Garvin), Д. Джеймс (D. James), Р. Лемб (R. Lamb), Р. Тровбрідж (R. Trowbridge), М. Шінагель (M. Shinagel) та ін.;

- освіти дорослих і старших дорослих: Р. Волд (R. Wald), Б. Грумбрідж (B. Groombridge), П. Ласлетт (P. Lasslett), Дж. Трес (J. Treas), М. Фрідман (M. Freedman) та ін.;

- впливу демографічних та економічних факторів на розвиток концепції освіти упродовж життя: Р. Бінсток (R. Binstok), Л. Джордж (L. George), В. Олбрайт (V. Albright), В. Хедж (W. Hedge), М. Шінагель (M. Shinagel);

- концептуальні засади освіти людей похилого/третього віку обґрунтовано у роботах С. Басса (S. Bass), Р. Вейса (R. Weiss), А. Вільямсона (F. Williamson), Ф. Гленденнінга (F. Glendenning), К. Джеймса (C. James), П. Ласлетта (P. Laslett), А. Лем'ю (A. Lemieux), Г. Мак-Класки (H. McClusky), Г. Руссела (H. Russel), В. Садлера (W. Sadler), Р. Свінделла (R. Swindell) та ін.

Соціально-економічні і демографічні процеси – взаємопов'язана система, в якій перші є визначальними. Однак, демографічні процеси, особливо їх зміни, суттєво впливають на соціально-економічні явища, що особливо відчутно в переломні періоди розвитку суспільства. Це твердження стосується, насамперед, такого складного явища як постаріння населення і його наслідків.

Виклад основних положень. Постаріння суспільства – процес збільшення частки осіб похилого віку в загальній чисельності населення [1, с. 4]. Старіння населення – одне з найбільш значимих демографічних явищ сучасності, яке зумовлене історико-еволюційним фактором і можливе тільки на досить високому рівні економічного, соціального, науково-технічного і культурного розвитку суспільства. Таким чином, процес демографічного старіння населення став незаперечним фактом суспільного життя розвинених країн світу, який, згідно з усіма варіантами прогнозів демографічної ситуації у світі, відбуватиметься до 2300 року. У таких країнах починаючи з 1960-х рр. сформувався новий соціально-демографічний прошарок – "молоді люди похилого віку" ("youngold"): "старші дорослі" у США і "люди третього віку" в Європі, Австралії, Новій Зеландії. В інтерпретації П. Ласлетта (P. Laslett), третій вік – це результат економічного і демографічного розвитку, успішної соціальної політики. Старші дорослі / люди третього (похилого) віку – це особи, які формально, за календарним віком, можуть вважатися відносно старими, однак за станом здоров'я, освітою, знаннями й компетенціями, бажанням і здатністю продовжувати професійну діяльність – вони досвідчені старші дорослі [11]. Згідно з дослідженням Н. Шаталової, набуття досвіду спільної діяльності в колективі, здатність приймати рішення, уміння проявляти відповідальність пов'язані з активізацією ділового потенціалу, який з віком зростає [2, с. 85–86].

Науково-технічний та соціально-економічний розвиток у Сполучених Штатах спричинив суттєві зміни характеру та інтенсивності демографічних процесів, які започаткували складний і суперечливий комплекс наслідків на довготривалу перспективу. Насамперед це стосується такого явища як постаріння населення, яке виразно спостерігається протягом останнього п'ятдесятиліття. Характерною тенденцією демографічних процесів у США стало активне довголіття зростаючої когорти людей похилого віку. Це дозволяє розглядати процес старіння населення з демографічної, економічної і соціальної точок зору. З соціально-економічної точки зору старіння населення насамперед призводить до збільшення навантаження на працюючих осіб, оскільки їх частка у загальній структурі населення загалом суттєво не змінювалася, а сегмент пенсіонерів (людей похилого віку) зростає. Такий дисбаланс у людському ресурсі може призвести до гальмування росту національного доходу. Зростання чисельності осіб похилого віку збільшує видатки держави на соціальні потреби, знижує дієздатність всього інституту соціального забезпечення, впливає на рівень доходів громадян. Старіння населення ставить нові вимоги у медичній, рекреаційній, освітній, культурній сферах та в інших, пов'язаних з організацією життя та обслуговуванням людей похилого віку, що означає необхідність значних капіталовкладень і додаткового контингенту працівників соціальної сфери. Основними факторами, які зумовили зміну підходів до старості та пост-пенсійної фази життя і сприяли формуванню великої когорти учнів похилого віку, є, по-перше, демографічний "зсув" (збільшення чисельності населення похилого віку, зниження народжуваності й зростання середньої тривалості життя американців); по-друге, соціальний фактор (підвищення соціальних стандартів, соціального забезпечення старших людей, пенсійна реформа, медичне страхування); по-третє, економічний фактор (науково-технічний прогрес у країні, розвиток промисловості й технологій, що відповідно вимагає кваліфікованих працівників).

На макрорівні відбувається виразне переосмислення підходів до процесів старіння й старості: суспільство покликане розвиватися швидкими темпами, перебуваючи під керівництвом людей старшого віку, або ж з людським капіталом, в якому значний сегмент займають люди похилого віку. Важливо зазначити, що сучасна модель со-

ціальної політики США зосереджується на реалізації збалансованого розвитку населення згідно з віком та статтю, а також з розвитком його здібностей та умінь. Тобто для забезпечення найкращої якості життя усіх громадян беруться до уваги всі людські ресурси, створюючи умови для соціальної адаптації та реадaptaції людей похилого віку з метою перетворення їх на активний сегмент людського капіталу. Дієвим механізмом соціальної адаптації та суспільної інтеграції людей похилого віку є освіта. Дослідження доводять, що пізня (пост-пенсійна) фаза життя людини, яка в останні десятиліття демонструє значне зростання кількості років, надає можливості для змістовного і корисного використання вільного часу, подальшої реалізації особистості, підтримання незалежності, що є надзвичайним як для самої людини, так і для суспільства. А. Фрідман (A. Freedman) називає цей період життя "долянням нових вершин", другим зростанням, процесом відновлення, що трансформує старіння у третій вік – час пошуку істини, еру продовження самореалізації [7]. Це, відповідно, стимулює розвиток освітніх програм для людей похилого віку.

Згідно з даними демографічної ситуації у США, минуле століття характеризується поступовим старінням населення і збільшенням тривалості життя. Середня тривалість життя людини, народженої на початку XX ст., становила 47 років, тоді як на початку XXI ст. – 77 років. Завдяки значним досягненням у медичній галузі та поліпшенню умов життя спостерігається не тільки зростання тривалості життя, а й підвищення його якості і, відповідно, потреб (зокрема культурних та освітніх) людей похилого віку. Упродовж століття відсоток американців, яким за 65, збільшився більш, ніж утричі – з 3% у 1900 р. до 13% у 2010 р. (близько 40 млн осіб). Починаючи з 1970-х рр. середня тривалість життя зросла суттєво – на 15–20 років і в 2012 р. цей показник становив 18, 6 р. (19, 8 для жінок і 17, 1 для чоловіків) [3]. Тобто американці "отримали" в середньому 15–20 років пост-пенсійної фази життя, яку необхідно провести змістовно і корисно [15]. Таким чином, з середини XX ст., у Сполучених Штатах відбувалися безпрецедентні демографічні зміни: все більше людей, яким за 60, живуть не просто довше, але й здоровіше й активніше життя після виходу на пенсію, а часто також прагнуть інтелектуального стимулювання, шукаючи нові можливості й моделі для навчальної діяльності [21, с. 100].

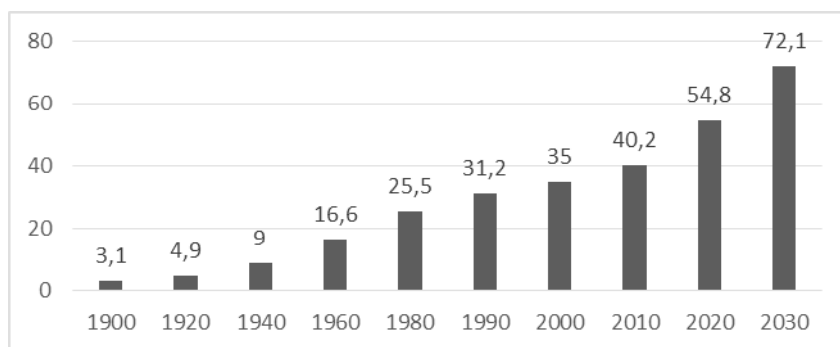


Рис. 1. Динаміка зростання кількості осіб похилого віку 65+(млн) (1900 – 2030 (прогноз)) у США

Джерело: Administration on Aging, 2009. A Profile of Older Americans. –

<http://www.aoa.gov/AoARoot/Aging-Statistics/Profile/2009/4.aspx> (адаптовано автором)

На динаміку процесу постаріння населення США вплинуло й інше важливе явище – збільшення сегмента людей похилого віку в загальній структурі американського населення спричинене досягненням відповідного віку когортою "бебібумерів" (покоління, народжених у період 1946–1964 рр.). На початку XXI ст. генерація "бебібумерів" вступила у фазу пенсійного / похилого

віку, що, відповідно, ознаменувало новий виток розвитку підходів до пост-пенсійного періоду життя людини. В історії американського суспільства ця когорта характеризується найвищим рівнем матеріального і соціального забезпечення, освіти і здоров'я. Вивчаючи соціальний розвиток постіндустріальних суспільств Великобританії і США, британський соціолог П. Ласлетт

(P. Laslett, 1991) дійшов висновку, що покоління пенсійного віку кінця 1950-х – початку 1960-х рр. стало першим з прийнятною мірою "соціального достатку" – воно володіло вільним часом, хорошим здоров'ям і належним фінансовим забезпеченням, щоб визначати вид своєї діяльності у тривалій активній стадії життя – "третьому віці" [11]. В результаті мільйони людей похилого віку сьогодні є активними учасниками дозвілля, туризму, спорту і рекреації. Також суттєво зросла кількість осіб похилого віку з вищою освітою: у 2006 р. 19,5% американців похилого віку мали як мінімум ступінь бакалавра [20]. За результатами Національного освітнього статистичного дослідження у США, з 1970 р. частка осіб

від 55 років, які беруть участь в освітніх програмах, значно збільшилася; протягом 1990-х рр. відсоток людей віком 66-74, які були учасниками принаймні однієї програми для "старших дорослих", підвищився більш, ніж удвічі – з 8,4% у 1991 р. до 19,9% у 1999 р. Загалом, у 2006 р. близько 30 відсотків старших американців було залучено в освітні програми коледжів та університетів. Зокрема, "молодші люди похилого віку" (55-64 роки) вибирають курси, пов'язані з професійною діяльністю, очевидно для продовження трудової кар'єри, та курси за власним інтересом. Серед "старших людей похилого віку" (65+) популярними є в основному курси за інтересами (див. рис. 2).

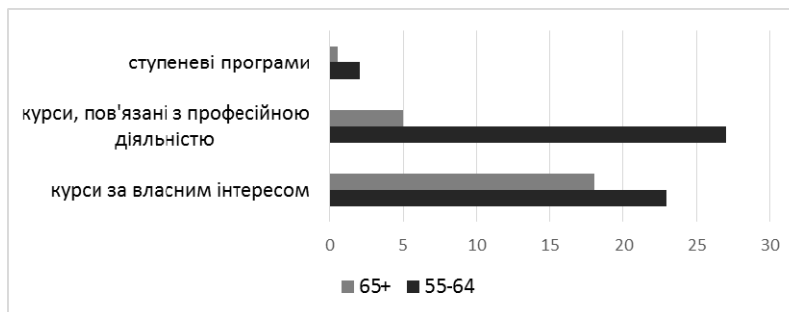


Рис. 2. Участь осіб похилого віку в освітніх програмах вищих навчальних закладів США, %

Джерело: адаптовано автором згідно з даними U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics, 2007

Таким чином, середину ХХ ст. можна вважати початком формування нової соціальної групи – "люди вільного часу", яка ініціювала суспільний рух за свої права, вимагаючи забезпечення системи їх економічних, оздоровчих, культурних, соціальних і психічних потреб. У США такі соціальні акції були започатковані рухом "Сиві Пантери" ("GrayPanthers") на початку 1970-х рр., який порушив питання удосконалення податкового законодавства в частині охорони здоров'я людей похилого віку, а також забезпечення певних прав для власне старшої генерації. Зростаюча частка осіб похилого віку в загальній структурі населення Сполучених Штатів, як і в багатьох країнах Європи, активізувала увагу до їхніх потреб, які вимагали детального аналізу на багатьох рівнях: у площині індивідуальній (психологічній) головною проблемою, з якою стикається старше покоління, є необхідність постійної адаптації до швидких суспільних, економічних, науково-технічних змін, а також необхідність подолання відчуття самотності та суспільної ізоляції. У площині суспільній спостерігаються значні зміни соціального стану людей похилого віку, які пов'язані з набуттям нових соціальних ролей і статусу, що обмежує продуктивність пост-пенсійної фази життя людей похилого віку. Також змінюється вік виходу людини на пенсію. Хоча у Сполучених Штатах немає встановленого віку виходу на пенсію (відповідно до Акту 1967 р., який заборонив визначати обов'язковий вік виходу на пенсію, за винятком кількох професій, пов'язаних з громадською безпекою), 65 років довгий час традиційно вважалося пенсійним віком, коли можна користатися з повного соціального забезпечення ("full Social Security"). Якщо у 1970-80-ті роки у США спостерігається суттєве зростання середнього вікового показника "пенсійний вік", то у 1990-х рр. більшість американців залишали роботу на повну зайнятість значно раніше 65 років, зокрема 33% з них – до 60 років [10, с. 3.]. Така тенденція до "ранньої пенсії" призводить до якісних змін щодо змістового наповнення пост-пенсійної фази життя людини. Водночас зауважимо, що американським пенсіонерам властиво продовжувати часткову зайнятість, тимчасову або волонтерську роботу [9, с. 211]. Таким чином, якщо пов'язувати пенсію із завершенням або, принаймні, зменшенням професійної дія-

льності, то відповідно й розширюється сегмент вільного часу у цій фазі життя, який людина може заповнити різними видами активності, що пов'язані з її інтересами, реалізуючи їх зокрема й через освіту (як формальну, так і неформальну).

Доведено, що одним з головних факторів, які спонукають людину до навчальної діяльності у похилому віці, є її попередня освіта: чим вищий її рівень, тим більша ймовірність того, що людина буде брати участь в освітніх програмах для старших дорослих [17]. Необхідно наголосити, що за останні десятиліття рівень освіти американців пенсійного віку суттєво підвищився. У 1970 р. тільки 28% осіб, старших 65 років, мали рівень завершення вищої школи (коледж), тоді як у 2005 р. цей показник зріс до 74% [19]. Оскільки наявність у людини попередньої освіти позитивно корелюється з участю в навчальній діяльності у пізньому віці, то, відповідно, актуалізується потреба розширення освітніх програм для старших дорослих. Такі освітні програми розглядаються старшими людьми в основному як можливість по подальшій самореалізації особистості: люди у похилому віці намагаються задовольнити свій інтелектуальний потенціал та освітні інтереси, які не були реалізовані в молодості. Крім того, у пізньому віці люди найбільше шкодують, що або не здобули освіту, або ж приділяли їй недостатньо часу [6, с. 105].

Демографічні тенденції постаріння населення і стрімкий науково-технічний прогрес у США в середині 1970-80-х рр. сприяв активному залученню старших дорослих до здобуття вищої освіти. На державному рівні Конференція Білого Дому з проблем старіння (White House Conference on Aging), яка вперше відбулася у 1971 р., визначила освіту базовим правом людини та невід'ємною складовою успішного старіння [10, с. 17]. Конгрес США закріпив на законодавчому рівні право осіб похилого віку здобувати освіту, але цей проект не отримав належного фінансового забезпечення. Крім того, відповідно до Акту 39, федеральні законодавства приймали постанову, яка давала можливість особам, старшим 65 років, безоплатно здобувати освіту в коледжах, хоча ця програма також не була повністю профі-

нансована [10, с. 18]. Незважаючи на це, такі кроки можна вважати достатньо прогресивними на той час, однак вони ставили перед старшими дорослими вимогу асиміляції, тобто долучення і пристосування їх потреб до вже наявних освітніх програм, оскільки спеціально розроблених для людей цієї вікової групи ще не було. Американський геронтолог Г. Муді (Н. Moody) визначав три передумови створення спеціальних навчальних програм для старших дорослих: а) відхилення (довший час не було потреби для таких програм); б) адаптація (освіта була способом подолання беззмістовності постпенсійної фази життя людини); в) самоактуалізація (навчальна діяльність осіб похилого віку розглядається як засіб подальшого особистісного розвитку) [13, с. 1].

Іншим вагомим чинником розвитку освіти людей похилого віку стала так звана "змішана схема життя" ("blended life plan"), що своєю чергою була результатом демографічних, соціальних і технологічних трансформацій в американському суспільстві [5]. Спосіб життя людини, навчання, робота і пост-пенсійний період визначаються напрямом історичного розвитку, суспільними поглядами і державною політикою. Починаючи з середини ХХ ст. американці загалом живуть довше і здоровіше, одружуються пізніше, народжують менше дітей і формують значно освіченіше суспільство. Окрім того, з розвитком інформаційних технологій знання й освіта не обмежуються ні, кордонами, ні визначеним місцем розташу-

вання, що суттєво розширює можливості освіти (формальної чи неформальної) для різних верств і вікових категорій населення. З іншого боку, в суспільстві зростає запит на професійну гнучкість людини, тобто підвищення чи зміну фахової кваліфікації. Таким чином, наприкінці 1980-х рр. в американському суспільстві визріла необхідність перегляду традиційної концепції життєвого шляху людини, щоб закріпити можливості для більш гнучкої участі в робочому капіталі людей у третій чверті життєвого циклу (50–75 років). У 2008 р. перші представники покоління "бебібумерів" почали виходити на пенсію. Оскільки це була когорта переважно освічених і досить заможних людей, усі сфери суспільного життя США повинні були реагувати на цей виклик і відповідним чином перебудувати свою політику задля забезпечення потреб і задоволення інтересів усіх вікових груп, зокрема й людей похилого віку. Такі зміни суттєво вплинули на життєву траєкторію людини і часовість основних життєвих подій: стираються часові межі між періодом освіти, роботи і рекреації. Тобто технологічний, економічний і соціальний прогрес призвів до зміни традиційної моделі життєвого шляху людини: від почергової трьох-компонентної структури "освіта-робота-пенсія" до змішаної, коли зазначені компоненти життєвого шляху людини не мають визначеної послідовності й тривалості і не обмежуються віком; робота поєднується і з освітою, і з дозвіллям, а пенсія може бути часом дозвілля, освіти і роботи (див. рис. 3):

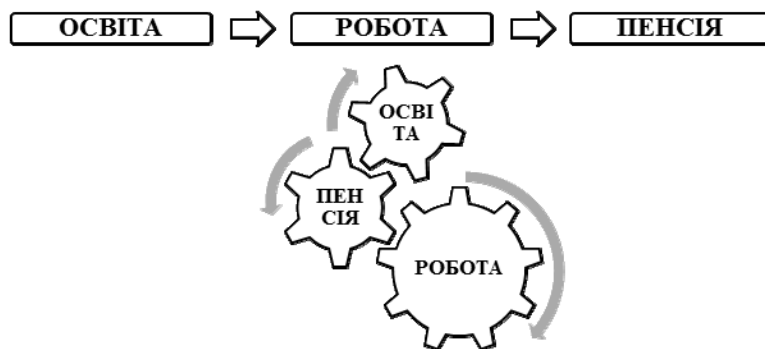


Рис. 3. Трансформація трьох-компонентної структури життєвого шляху людини

Зауважимо, що освіта дорослих в основному пов'язана з подальшою кар'єрою, набуттям нових знань, компетенцій чи фаху, а в похилому віці фокус уваги зміщується на особистісний інтерес: людина прагне здобувати нові знання чи компетенції відповідно до сфери зацікавлення.

Отже, соціально-економічний та освітній фактори генерації, яка виходить на пенсію, є визначальними у формуванні індивідуальних та суспільних поглядів і підходів щодо пенсії і пост-пенсійної фази життя. Американські пенсіонери здійснили вагомий вплив на трансформацію цього періоду життя – від сприйняття пенсії як пасивного проведення часу до активної участі у суспільному житті, незалежності і позитивного старіння. Однак, головним викликом для американського суспільства, в структурі населення якого великий сегмент займають люди похилого віку (і за прогнозами він зростатиме), стала мобілізація цієї вікової когорти у національний ресурс, долаючи традиційне сприйняття людей похилого віку як соціального тягаря. В умовах постаріння суспільства вимогою часу було формування державної політики, яка б базувалася на нових підходах до старіння і пост-пенсійної фази життя, основаних на якості життя людини у похилому віці. А це, своєю чергою, пов'язано з розвитком таких сфер як освіта старших дорослих (людей похилого віку), волонтерська робота, дозвілля, культурна діяльність. З іншого боку, демографічна ситуація старіння населення створює суттєвий економічний тиск на амери-

канське суспільство. Якщо особа виходить з категорії "робоча сила", вона, відповідно, втрачає заробіток і переходить на соціальне забезпечення або пенсію. Оскільки середня тривалість життя у Сполучених Штатах з другої половини ХХ ст. постійно зростає, навіть істотне збільшення років трудової (професійної) діяльності залишає сучасному й майбутнім поколінням більший постпенсійний період, ніж мали усі попередні генерації в історії Сполучених Штатів. Розраховано, що п'ять додаткових років трудової діяльності зменшує дефіцит пенсій Social Security, підвищує індивідуальний пенсійний бюджет і збільшує податкові внески, які можуть бути використані на інші урядові програми. [4].

Отже, заохочення працівників відтерміновувати вихід на пенсію стало одним із способів зниження економічного тиску в країні з демографічною ситуацією старіння населення. Водночас, це означає, що в робочому капіталі США збільшується сегмент працівників літнього віку. Якщо старіюче суспільство прагне підтримувати чи навіть нарощувати рівень продуктивності, який воно демонструвало в минулому, то необхідно залучати трудовий ресурс людей похилого віку, чий потенціал раніше ігнорувався в суспільстві і втрачався. Використання цього людського ресурсу вимагає змін у пенсійній політиці, запровадження прогресивної системи стимулів для старших працівників з метою гальмування раннього виходу на пенсію.

Однак, у пост-індустріальний період розвитку американської економіки досягнення цієї мети супроводжувалося необхідністю якісних змін у сфері фахової підготовки працівників. Технічний і технологічний прогрес, міжнародна торгівля і власне побудова ринку праці вимагали підвищення кваліфікації, перекваліфікації, розширення знань або ж набуття нових компетенцій для виконання робіт і професій, яких раніше не було на ринку.

Таким чином, у 1980–90-х рр. у Сполучених Штатах склалися відповідні умови для залучення старших дослужих до здобуття чи продовження освіти, серед яких:

- швидкий технічний розвиток країни й технологічні зміни (комп'ютеризація, автоматизація) у промисловості;
- нові федеральні ініціативи щодо підвищення якості й продуктивності робочої сили (зокрема, Акт партнерства щодо підвищення професійної кваліфікації ("Job Training Partnership Act"));
- зміна демографічної структури робочої сили: зменшення частки молодих людей і збільшення частки людей середнього й похилого віку;
- суспільний запит пролонгації трудової діяльності, скасування обов'язкового виходу на пенсію, підвищення віку для отримання виплат Social Security та прагнення самих людей похилого віку до поліпшення власного фінансового забезпечення;
- підтримання продуктивності й конкурентоспроможності США в міжнародній економіці, що також вимагає підвищення фахових компетенцій людини упродовж усього періоду трудової діяльності.

Потрібно наголосити, що залучення осіб похилого віку до трудового ресурсу пов'язане з підвищенням якості життя фактично усіх верств населення. З економічної точки зору, в такий спосіб можна досягти податкового балансу: знижується податкове навантаження загалом на працююче населення країни, заповнюється бюджетна прогалина у пенсійному фонді, людина має можливість збільшити власні пенсійні накопичення і пенсійні виплати, підвищується рівень видаткової (купівельної) спроможності громадян; з соціальної – відбувається соціальна адаптація та реадaptaція людей похилого віку, суспільне "включення" і міжпоколіннєва комунікація.

Вирішальна відповідальність у цьому питанні припала на освітню систему, особливо на її вищу ланку, перед якою постало завдання розвитку багатовимірного навчання, що дозволили б старшим дорослим удосконалювати раніше набуті компетенції й адаптувати їх до нових суспільно-економічних умов. Важливим кроком у цьому напрямі було підтримання на державному (федеральному) рівні співпраці коледжів професійно-технічної освіти з бізнесом з метою навчання для конкретної професії. Однак, незважаючи на окремі ініціативи, інституції вищої освіти демонстрували незначний інтерес до перекваліфікації і навчання старших працівників. Освітні програми в основному орієнтувалися на молодь і на людей середнього віку. Перекваліфікація осіб віком за 50 років – явище рідкісне у закладах вищої освіти. Це питання вимагало підтримки на державному рівні через створення і часткове чи повне фінансування відповідних освітніх програм для американців похилого віку.

Зазначимо, що до 1980-х рр. питання освіти і перекваліфікації працівників не розглядалося на серйозному рівні ні у сфері бізнесу, ні в сфері трудових ресурсів, ані в освіті. Кожна з цих галузей розглядала старшого дорослого тільки як потенційного пенсіонера, тому їхня політика була спрямована на підготовку нових фахівців. Освітні програми орієнтувалися на молодих, некваліфікованих осіб. Зважаючи на те, що розвиток індустріального суспільства постійно потребував кваліфікованої робочої сили, у 1960-х рр. на урядовому рівні було підтримано програми професійного навчання, підвищення

кваліфікації та перекваліфікації працівників. Першим документом, який дав поштовх для розвитку освітніх програм для старших дорослих та приходу цієї вікової когорти до коледжів, був "Акт розвитку і навчання робочої сили" ("Manpower Development and Training Act"), 1962 р. та "Акт розширення виробництва" ("Trade Expansion Act"), 1962 р. [12]. Однак, суперечності між суспільними завданнями підвищення добробуту і розвитку людського капіталу залишилися невирішеними. Програми перекваліфікації у 1960-х рр. відображали дві головні цілі політики у цьому напрямі: а) боротьба з бідністю – освітні програми для біднішої категорії меншин з метою їх подальшого працевлаштування (залучення у робочу силу), в основному призначені для молодих людей; б) програми перекваліфікації працівників, які втратили роботу внаслідок автоматизації виробництва і розвитку нових технологій, створені переважно для осіб середнього й похилого віку. Незважаючи на обмежену кількість таких програм, вони виконали свою функцію допомоги працівникам вийти на ринок праці. До кінця 1970-х рр. федеральними освітніми програмами перекваліфікації було охоплено понад 5 млн дорослих осіб [8]. Вони включали програми удосконалення компетенцій у сфері тієї професії, на посаді якої людина вже перебувала, інституційні програми для отримання нових професійних компетенцій, програми підвищення кваліфікації та розширення досвіду, програми навчання для сфери громадського обслуговування.

У 1974 р. було прийнято Акт регулювання виробництва ("Trade Adjustment Act"), який мав стати ще однією формою компенсації безробіття, однак не був успішним: освітніми програмами перекваліфікації було охоплено всього 400.000 працівників середнього і старшого віку, але тільки 3,7% з них змогли працевлаштуватися за новим фахом. [8, с. 227].

Таким чином, у період пост-індустріальної економіки і, особливо, в інформаційну еру американське суспільство стикнулося з кількома вагомими завданнями щодо інтеграції старших дорослих у трудовий капітал країни. З одного боку, відбувався "демографічний зсув" – значне зростання частки людей похилого віку в загальній структурі населення США і, відповідно, в структурі трудового ресурсу країни, а з іншого – стрімкий розвиток техніки і технологій актуалізували проблему кваліфікованих фахівців. Така ситуація, по-перше, призвела до політики заохочення раннього виходу на пенсію (1980-90-ті рр.) з метою оновлення робочого капіталу молодими фахівцями, по-друге, наприкінці 1990–2000-х рр., з входженням генерації "бейбібумерів" у категорію "похилий вік", що спричинило суттєве навантаження на пенсійний фонд (Social Security) і податкову систему, спонукала до налагодження бюджетного балансу через зміни у системі пенсійного забезпечення, створення освітніх програм для людей похилого віку з метою їх інтеграції у трудовий капітал країни. Тобто, підтримувалася політика пізнього виходу на пенсію та часткової зайнятості пенсіонерів. Своєю чергою, це посилювало конкуренцію між молодшими (чи потенційними) фахівцями і працівниками старшого віку. Відтак, дієвим механізмом вирішення проблеми збалансування трудового капіталу і стабілізації пенсійного фонду і податкових навантажень на працююче населення США, стало розширення трудового ресурсу за рахунок людей похилого віку (старших дорослих). Водночас, така політика вимагала належної фахової компетенції цієї категорії працівників, що зумовило значне розширення освітніх програм для осіб похилого віку.

Візьмемо до уваги, що згідно з дослідженнями Д. Бірч (D. Birch), у 1970-х роках майже дві третини нових робочих місць у США були створені малим бізнесом (таким вважалося підприємство, на якому працювало менше, ніж 20 осіб) [8]. Питання перепідготовки праців-

ників похилого віку було неunikним в ситуації постаріння населення. Для його вирішення бізнес-компанії запропонували фінансову підтримку відповідним освітнім інституціям, які б займалися перепідготовкою старших працівників, а згодом ці компанії могли б наймати їх на роботу. Одним з таких успішних проєктів стала Форд Фундація спонсорування перепідготовки кадрів для малого бізнесу, яка пропонувала фінансову підтримку малому бізнесу для перекваліфікації людей, зокрема старших дорослих, які втратили роботу, з можливістю їх подальшого працевлаштування.

У співпраці з малими бізнес-компаніями заклади вищої освіти також вбачали хорошу перспективу: з одного боку – це потенційний ринок нових студентів, а з іншого – можливість налагодження плідної співпраці "індустрія – освіта – ринок праці", що б позитивно впливало на розвиток і кожного зазначеного сектора, і стрімко зростаючої пост-індустріальної економіки в цілому. Як наслідок, це стало вагомим кроком у вирішенні проблем старіючого суспільства. Для перекваліфікації старших дорослих освітня галузь вносила відповідні зміни до навчальних програм, які відображали тісну співпрацю з промисловістю та бізнесом, тобто мали більшу професійну спрямованість навчання, а також враховували національні та регіональні інтереси розвитку економіки.

Висновки. Отже, у період стрімкого технічного, технологічного та економічного розвитку країни перепідготовка старших дорослих (людей похилого віку) стала важливим напрямом соціально-економічної політики в американському суспільстві у ситуації старіння населення. Однак, це не підвищувало продуктивної потужності старших працівників [13]. Альтернативним підходом, на погляд Г. Муді (H. Moody), міг би стати пріоритет підготовки людей похилого віку до нових можливостей і нових професійних ролей. Така ситуація призвела до того, що на урядовому рівні було враховано тенденції старіння населення в перспективі індустріальної політики США: ціложиттєвий розвиток особистості вважається однією з головних умов економічного зростання в майбутньому. Таким чином, економічний фактор можна вважати одним з ключових у розвитку освіти впродовж життя. Залучення до освіти старших дорослих зумовлено: а) стрімким розвитком пост-індустріальної економіки США; б) національним прагненням стимулювати формування суспільства з можливістю здобуття освіти для усіх вікових груп; в) ініціативою старіючого суспільства; г) результатом громадського руху за освіту дорослих і людей похилого віку (старших дорослих), який ґрунтувався на демократичному підході "освіта для всіх". Вагомим здобутком пост-індустріального американського суспільства стала ідея ціложиттєвого розвитку особистості і, відповідно, формування концепції освіти впродовж життя, що вважалося одним з головних чинників суспільного, економічного, соціального і культурного поступу держави. Освіта у похилому віці також обґрунтована результатами досліджень у сфері геронтології, які доводять позитивний вплив інтелектуального, емоційного і духовного розвитку на якість життя людини і на розширення її здатності бути корисною для суспільства.

Список використаних джерел

1. Калинюк І., Кваша А. Старение населения: проблемы и перспективы / Население третьего возраста / под ред. И. В. Калинюк. – М: Мысль, 1986. – 272 с. – С. 3–33.
2. Шаталова Н. И. Трудовой потенциал работника: проблемы, функционирование и развитие / Н. И. Шаталова. – Екатеринбург: УрГЭУ, 1998. – 235 с.
3. Administration on Aging, 2009. A Profile of Older Americans. – <http://www.aoa.gov/AoARoot/Aging-Statistics/Profile/2009/4.aspx>
4. Butrica B. A., Johnson R. W., Smith K. E., Steuerle C. E. Does Work Pay at Older Ages? – Washington, D.C.: The Urban Institute, 2004. – <http://www.urban.org/url.cfm?ID=411121>
5. Cross, K. P. Adults as Learners. San Francisco: Jossey-Bass, 1981.
6. De Genova N. P. Gangster Rap and Nihilism in Black America: Some Questions of Life and Death // Socialtext. – 1995. – No. 43. – P. 89–132.
7. Freedman M. PrimeTime. – New York: Public Affairs/ Perseus, 1999. – 248 p.

8. Government Spending on the Elderly / D. B. Papadimitriou. – New York: Palgrave MacMillan, 2007. – 404 p.
9. Hardy M. A. Older workers / R. H. Binstock, L. K. George (Eds.) Handbook of aging and the social sciences. – 6th ed. – Boston: Academic Press, 2006. – 780 p. – P. 201–216.
10. James K. L. Rethinking art education for older adults: an ethnographic study of the University of the Third Age. – Dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy, 2008. – The Pennsylvania State University. – 416 p.
11. Laslett P. A. Fresh Map of Life: The Emergence of the Third Age. – Cambridge, MA: Harvard University Press, 1991.
12. Manheimer R. Allocating Resources for Lifelong Learning for Older Adults / Challenges of an ageing society. Ethical Dilemmas, Political Issues. Ed. by R. Pruchno, M. Smyer. – Baltimore: The John Hopkins University Press, 2007. – 448 p.
13. Moody H. Philosophical presuppositions of education for old age // Educational Gerontology. – 1976. – No. 1. – P. 1–16.
14. Moody H. Philosophical presuppositions of education for old age // Educational Gerontology. – 1976. – No. 1. – P. 1–16.
15. National Center for Health Statistics. Health, United States, 2012. – Hyattsville, MD, 2013. – 506 p.
16. Population Ageing in Ukraine: Some Demographic, Socioeconomic and Medicare Issues. Situation analysis / Blyumina A. (Ed.). – Kyiv, 2005. – 60 p.
17. Snyder T., Hoffman C., Geddes C. Digest of Educational Statistics. – Washington, D.C.: US Department of Education, National Center for Educational Statistics, 1997.
18. The aging of the American workforce / problems, program, policies / I. Bluestone, R. Montgomery, J. Owen. – Detroit: Wayne State University Press, 1990. – 442 p.
19. U.S. Administration on Aging. Report 2006a. – <http://www.aoa.gov>
20. U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics, 2007.
21. Wald R. Studies on Aging for the Older Adults // The LLI Review. – Fall, 2007. – P. 99 – 104. – P. 100.

References

1. Kalyniuk Y., Kvasha A. Starenie naseleniya: problemy i perspektivy / Nase-lenye treteho vozrasta / pod red. Y. V. Kalyniuk. – M: Mysl, 1986. – 272 s. – S. 3–33.
2. Shatalova N. Y. Trudovoi potentsyal rabotnika: problem, funktsionirovanye y razvitye / N. Y. Shatalova. – Ekaterinburg: UrHEU, 1998. – 235 s.
3. Administration on Aging, 2009. A Profile of Older Americans. – <http://www.aoa.gov/AoARoot/Aging-Statistics/Profile/2009/4.aspx>
4. Butrica B. A., Johnson R. W., Smith K. E., Steuerle C. E. Does Work Pay at Older Ages? – Washington, D.C.: The Urban Institute, 2004. – <http://www.urban.org/url.cfm?ID=411121>
5. Cross, K. P. Adults as Learners. San Francisco: Jossey-Bass, 1981.
6. De Genova N. P. Gangster Rap and Nihilism in Black America: Some Questions of Life and Death // Socialtext. – 1995. – No. 43. – P. 89–132.
7. Freedman M. PrimeTime. – New York: Public Affairs/ Perseus, 1999. – 248 p.
8. Government Spending on the Elderly / D. B. Papadimitriou. – New York: Palgrave MacMillan, 2007. – 404 p.
9. Hardy M. A. Older workers / R. H. Binstock, L. K. George (Eds.) Handbook of aging and the social sciences. – 6th ed. – Boston: Academic Press, 2006. – 780 p. – P. 201–216.
10. James K. L. Rethinking art education for older adults: an ethnographic study of the University of the Third Age. – Dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy, 2008. – The Pennsylvania State University. – 416 p.
11. Laslett P. A. Fresh Map of Life: The Emergence of the Third Age. – Cambridge, MA: Harvard University Press, 1991.
12. Manheimer R. Allocating Resources for Lifelong Learning for Older Adults / Challenges of an ageing society. Ethical Dilemmas, Political Issues. Ed. by R. Pruchno, M. Smyer. – Baltimore: The John Hopkins University Press, 2007. – 448 p.
13. Moody H. Philosophical presuppositions of education for old age // Educational Gerontology. – 1976. – No. 1. – P. 1–16.
14. Moody H. Philosophical presuppositions of education for old age // Educational Gerontology. – 1976. – No. 1. – P. 1–16.
15. National Center for Health Statistics. Health, United States, 2012. – Hyattsville, MD, 2013. – 506 p.
16. Population Ageing in Ukraine: Some Demographic, Socioeconomic and Medicare Issues. Situation analysis / Blyumina A. (Ed.). – Kyiv, 2005. – 60 p.
17. Snyder T., Hoffman C., Geddes C. Digest of Educational Statistics. – Washington, D.C.: US Department of Education, National Center for Educational Statistics, 1997.
18. The aging of the American workforce / problems, program, policies / I. Bluestone, R. Montgomery, J. Owen. – Detroit: Wayne State University Press, 1990. – 442 p.
19. U.S. Administration on Aging. Report 2006a. – <http://www.aoa.gov>
20. U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics, 2007.
21. Wald R. Studies on Aging for the Older Adults // The LLI Review. – Fall, 2007. – P. 99 – 104. – P. 100.

Надійшла до редколегії 24.10.16

N. Chahrak, PhD, assistant professor
Carpathian National University named after Vasyl Stefanyk, Ivano-Frankovsk, Ukraine

INFLUENCE OF DEMOGRAPHIC AND SOCIO-ECONOMIC FACTORS ON THE DEVELOPMENT OF OLDER ADULT EDUCATION IN THE USA

Rapidly ageing population, which is one of the global challenges of the XXI century, creates many challenges in political, economic and social life. One of the main objectives of society is providing social adaptation and integration of elderly people and the preservation of human potential. In developed countries, including the United States of America, the second half of the XX-th century can be described as a substantial increase in the importance of human capital for social and economic development. This gave rise the issue of older adult education in order to achieve social and economic well-being in terms of scientific and technical progress, changes in technology, and rapid accumulation of new knowledge. Theoretical and practical studies also show that education in older age can be an effective adaptive mechanism for further personal growth and for the development of the society. In this context, the study of the American experience in the area of older adult education is of great interest and can be an important source of comprehensive thinking and creative use of its positive ideas for the development of the concept of education elderly in Ukraine.

Keywords: aging society, lifelong learning, older adults, older adult education, population aging, social and economic factors.

Н. Чаграк, канд. пед. наук, доц.
ДВНЗ "Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника", Івано-Франківськ, Україна

ВЛИЯНИЕ ДЕМОГРАФИЧЕСКОГО И СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ НА РАЗВИТИЕ ОБРАЗОВАНИЯ ЛЮДЕЙ ПОЖИЛОГО ВОЗРАСТА В США

Глобальной проблемой XXI века является стремительное старение населения, что создает обществу много вызовов политического, экономического и социального характера. Одна из основных задач общества – обеспечение социальной адаптации и интеграции людей пожилого возраста, сохранение человеческого потенциала.

В развитых странах, в частности в США, вторую половину XX в. можно охарактеризовать как время существенного повышения значимости человеческого капитала для социального и экономического развития государства, что способствовало актуализации вопроса образования людей пожилого возраста для достижения социально-экономического благополучия в условиях научно-технического прогресса, изменения технологий, быстрого накопления новых знаний и модернизации организации производства. Теоретические и практические исследования доказывают, что образование в пожилом возрасте – это эффективный адаптационный механизм, способ дальнейшего развития и самореализации личности. В этом контексте изучения американского опыта по развитию образования старших взрослых в условиях демографических и социально-экономических вызовов является актуальным для всестороннего осмысления и творческого использования его положительных идей для формирования концепции образования людей пожилого возраста в Украине.

Ключевые слова: люди пожилого возраста, образование людей пожилого возраста, образование в течение жизни, социально-экономические факторы, старение общества, старение населения, старшие взрослые.

Відомості про автора

Чаграк Наталія Ігорівна – Україна, м. Івано-Франківськ; кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов і країнознавства, ДВНЗ "Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника"

Контактна інформація: nchahrak@ukr.net.

Чаграк Наталья Игоревна – Украина, Ивано-Франковск; кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков и страноведения, ДВНЗ "Прикарпатский национальный университет имени Василия Стефаника"

Контактная информация: nchahrak@ukr.net.

Chahrak Natalia – Ukraine, Ivano-Frankovsk; PhD, assistant professor of foreign languages and geography department, Carpathian National University named after Vasyl Stefanyk

Contact information: nchahrak@ukr.net.

УДК 371.315:811.111

В. Черниш, д-р пед. наук, проф.
Київський національний лінгвістичний університет, Київ

РОЛЬ І МІСЦЕ ПРОБЛЕМНИХ СИТУАЦІЙ У РОЗВИТКУ РЕФЛЕКСИВНИХ УМІНЬ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

В статті розглядається явище рефлексії, її механізми. Представлено модель та структуру процесу рефлексії. Виокремлено проблемну ситуацію як один із ефективних засобів формування умінь рефлексії у майбутніх учителів англійської мови у процесі фахової підготовки у ВНЗ. Описано структуру проблемної ситуації та подано її характеристики. Визначено її роль і місце у викладанні й опануванні іноземною мовою майбутніми вчителями.

Ключові слова: майбутні вчителі англійської мови, рефлексія, механізми рефлексії, проблемні ситуації, структура проблемних ситуацій.

Постановка проблеми. Рефлексія пов'язана з процесом творчості та присутня в інноваційній діяльності вчителя, оскільки допомагає педагогові проаналізувати й переосмислити власний досвід. Врешті-решт, рефлексія сприяє швидкій адаптації учителя до нових умов, у яких йому доводиться діяти та допомагає подолати труднощі та перешкоди, що виникають. Рефлексія виконує профілактичну функцію в щоденній діяльності вчителя, попереджуючи професійне вигорання педагога, сприяє подоланню егоцентричності мислення педагога та допомагає за необхідності скоригувати індивідуальний стиль професійної діяльності. Одночасно сформовані вміння педагогічної рефлексії є стимулом для самоосвіти, самореалізації та самовдосконалення учителя, вони дозволяють не лише аналізувати сприйняття характеристик особистості, але й пізнавати всі її підструктури.

Бурхливе оновлення вимог, що висуваються до підготовки кваліфікованого педагога сучасним суспільством зумовлює зміни в змісті навчання, новітніх підходах до професійної освіти. Суперечності між потребою суспільства в підготовці висококваліфікованого фахівця, який опанував способи самостійної професійно-педагогічної діяльності, і реальним станом освітнього процесу набуває чіткого характеру. Такий стан речей призводить до потреби пошуку дієвих і перспективних способів розв'язання ситуації, що склалися. Найбільш ефективним, на наш погляд, є залучення рефлексії до процесу підготовки майбутнього вчителя.

Вчені, що досліджували теорію та практику підготовки майбутніх учителів (Л.В. Гайдукова, В.К. Елисеев, В.В. Князева, Н.О. Микитенко, В.А. Сластенин, Е.Н. Соловова, І.А. Стеценко, Е.А. Яковлева, D. Browker, J. Calderhead,

© Черниш В., 2016

J.C.Richards та ін.), вважають, що навчання побудоване на засадах рефлексивного підходу, спроможне подолати розбіжність між теоретичною підготовкою, яку отримують майбутні вчителі у вищих навчальних закладах, та практичною діяльністю педагога в школі.

Слушним буде зауважити, що у дослідників немає єдиної, вичерпної точки зору на явище рефлексії та її роль у фаховій підготовці вчителя іноземної мови. Вивчення та аналіз явища рефлексії, його суті, основних механізмів і вмінь, на наш погляд, дозволить встановити основні поняття, що складатимуть не лише педагогічні та методичні, але й певні психологічні засади формування іншомовної комунікативної професійно орієнтованої компетентності майбутніх учителів англійської мови (АМ) та, відповідно, становитимуть підґрунтя для створення відповідної моделі. Причому необхідно дослідити проблему рефлексії в двох її проявах: рефлексії як теоретичний зміст – поняття механізму цього явища та його вмінь, а також рефлексії як невід'ємного компонента діяльності вчителя АМ та, відповідно, змісту навчання, тобто мети та засобу процесу професійно орієнтованої підготовки майбутнього вчителя АМ у ВНЗ. Необхідно визначити ефективні засоби та прийоми формування рефлексивних умінь у процесі опанування іноземною мовою (ІМ) в цілому та англійською зокрема. Одним із таких ефективних засобів є проблемні ситуації. Таким чином, необхідно вивчити поняття "проблемна ситуація", встановити її компонентний склад, охарактеризувати її роль і місце у процесі вивчення ІМ та розвитку професійно орієнтованих умінь у майбутніх учителів АМ.

Таким чином, **метою** статті є встановити й описати роль і місце проблемних ситуацій у розвитку с майбутніх учителів АМ рефлексивних умінь. Для досягнення мети необхідно вирішити такі **завдання**: 1) описати явище і процес рефлексії та її трактування з позицій психології; 2) дослідити механізми рефлексії; 3) представити модель рефлексії; 4) охарактеризувати проблемну ситуацію в цілому; 5) розглянути структуру проблемної ситуації та 6) визначити місце та роль проблемних ситуацій у підготовці майбутніх учителів ІМ.

Стан дослідження. Сам термін "рефлексія" і, все, що розуміється за стосується цього процесу, пройшов тривалий шлях від зародження до зрілості. Провідні дослідження рефлексії як наукової проблеми здійснювали Н.Г. Алексєєв, В.В. Давидов, С.Ю. Степанов та ін. Крім філософів, рефлексію активно вивчали історики, літературознавці, педагоги, психологи. Поняття рефлексії ототожнюється дослідниками в основному із необхідністю особистості зосередитися на своїх думках, абстрагуючись від усього, що знаходиться поза його межами [6]. Під рефлексією науковці розуміють: 1) категорію, що відкрита для найрізноманітніших інтерпретацій, причому кожна може мати свій зміст та сферу застосування; 2) механізм організації творчого мислення та саморозвитку особистості, причому він охоплює дві моделі – модель власне рефлексії та модель розуміння; 3) роздуми про мислення; 4) "відображення" дії; 5) необхідний компонент будь-якого розвитку [7]. Рефлексію називають пояснювальним принципом людського мислення, активністю свідомості, процесом осмислення і розуміння, особливий вид пізнання. У психологічній літературі рефлексію розуміють як певний розумовий розвиток людини, що спрямований на пізнання особистості, а саме себе: своєї поведінки, вчинків, дій, психічних станів, почуттів, здібностей, характеру та інших характеристик індивідууму [11, с. 50]. У наукових дослідженнях можна знайти трактування рефлексії як спостереження людини за собою, у результаті чого стає можливим самоаналіз, само оцінювання, самовиховання тощо. На наш погляд, це досить вузьке трактування цього терміна, оскільки рефлексія в широкому сенсі охоплює не лише розуміння самого себе, але й розуміння іншої особистості [14, с. 95–96],

тобто вибудовується діадний ряд: 1) само розуміння та розуміння іншої людини, 2) самооцінювання та оцінювання іншої людини, 3) самоінтерпретація та інтерпретація іншої людини тощо [7].

Таким чином, можна твердити, що під рефлексією вчені розуміють систематичний аналіз і самоспостереження практичної професійної діяльності вчителя з метою її поглибленого розуміння, розуміння власних вчинків і почуттів та подальшого самовдосконалення [1, с. 270; 15], з одного боку, та аналіз практичної діяльності інших суб'єктів освітнього процесу, тобто інших студентів, викладачів, учителів, учнів, з метою не лише пізнання та розуміння інших, але й усвідомлення особистістю, як вона сприймається партнерами по спілкуванню, для переосмислення власних уявлень про інших суб'єктів професійної діяльності [1, с. 270; 3, с. 72].

Виклад основних положень. Досліджуючи сучасне розуміння рефлексії та різноманітного трактування рефлексивного підходу щодо підготовки вчителя іноземної мови, ми відштовхувалися від теоретичних досліджень та практичних доробок І.А. Колесникової, О.М. Соловової, В.О. Сластьоніна, Ф. Картхагена та ін.

Рефлексія – формування методологічних знань, вона є їх основою, слідом за Н.О.Микитенко, на нашу думку, процес рефлексії на теоретичному рівні, незалежно від його характеру, природничо-наукового чи гуманітарного [9], можна представити у вигляді схеми (див. рис. 1).

Завдяки рефлексії можна поєднати опанування теорією різних теоретичних дисциплін, способів отримання знань з уміньми їх застосовувати в реальних ситуаціях. М.О. Антюшина описує рефлексивний процес як ланцюжок розуміння, номінації, узагальнення, самовизначення [2, с. 42]. Узагальнено процес рефлексії можна схематично зобразити таким чином (див. рис. 2.).

Як видно зі схеми, цикл повторюється. Очевидно, що наведені моделі процесу рефлексії дуже наближені одна до одної та передбачають аналогічні дії.

Існують різні погляди на механізм рефлексії, причому моделі, представлені різними науковцями, доповнюють одна одну. Так, схема рефлексивних дій, розроблена Ф.Картхаген, вважається найбільш точною. Вона охоплює п'ять механізмів або мисленнєвих дій, що тісно пов'язані із формуванням усього комплексу професійних умінь учителя ІМ та, як зазначає О.М.Соловова, найточніше враховують послідовність дій щодо їх розвитку [13, с. 105–109]. Розглянемо цю модель докладніше:

1. **Дія.** Рефлексія починається з певного досвіду або дії. Така дія може бути або елементарною, дуже простою (вимова слова/ речення), або достатньо комплексною (від проведення фрагменту уроку до уроку/серії уроків, виступ на конференції тощо). З цієї дією безпосередньо пов'язана її мета.

2. **Ретроспективний погляд на здійснену дію.** Реалізуючи дію суб'єкт аналізує дію або після її закінчення або під час її виконання.

3. **Усвідомлення суттєвих аспектів.** Аналізуються окремі, найважливіші аспекти дії, встановлюється взаємозв'язок між ними, встановлюється причинно-наслідкові відношення між ними.

4. **Створення альтернативних методів дії.** На цьому етапі відбувається пошук та/або відбір інших шляхів і способів досягнення поставленої мети. Особливо важливим на цьому етапі є не лише вибір можливих варіантів методів, прийомів, форм тощо, і, що найважливіше, встановлення їх відповідності певній ситуації. У процесі аналізу на цій фазі можливе інтенсивне отримання нової інформації. Причому, як вказує дослідник, рівень мотивації щодо набуття нових знань на цьому етапі є настільки високим, що він може забезпечити достатньо високий ступінь міцності запам'ятовування матеріалу, а також розширення та коригування вихідного рівня знань.

5. **Апробація нової дії.** У новій ситуації студент робить нову спробу досягнути поставлених цілей. На цьому цикл відновлюється з першої дії. Узагальнивши

викладене вище, представимо схематично модель рефлексії (див. рис. 3).

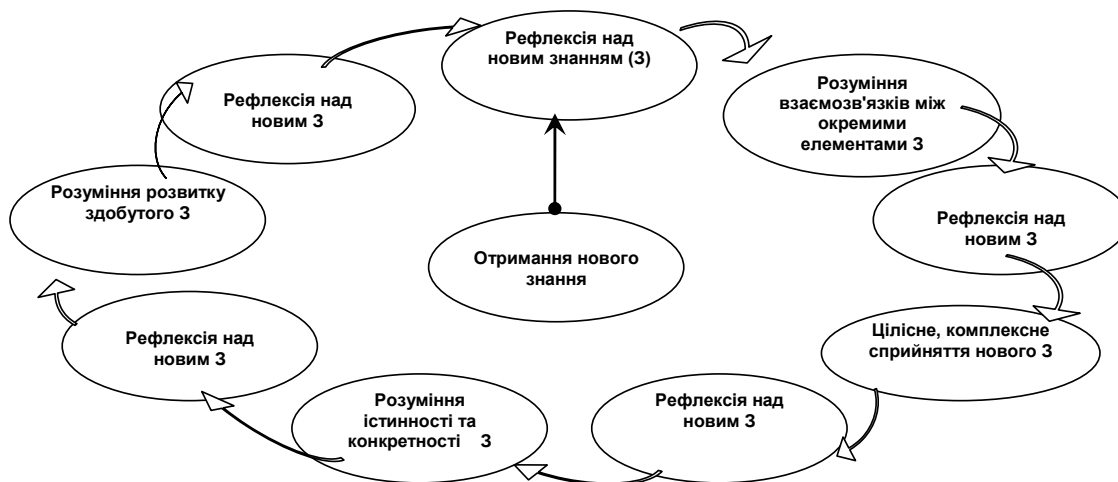


Рис. 1. Процес рефлексії над здобутими знаннями на теоретичному рівні (За Н.О. Микитенко)
(Р – рефлексія, З – знання)



Рис. 2. Структура процесу рефлексії

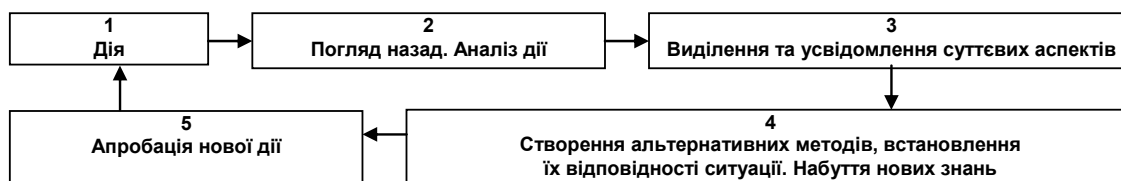


Рис. 3. Схематична модель процесу рефлексії

В сучасних психологічних і акмеологічних дослідженнях професіоналізму знаходимо свідчення того, що рефлексивна організація діяльності корелює із рефлексивною культурою суб'єкта праці, розвиток якої призводить до активації рефлексу інноваційного потенціалу особистості, переосмислення професійного досвіду, підвищення готовності до професійної творчості, розширення актуального та потенційного для рефлексії в професійній діяльності [5, с. 116–117].

В.О. Сластьонін вважає рефлексивну культуру системоствержувальним фактором професіоналізму. Відповідно до праці дослідника, особистісноорієнтована технологія навчання базується на рефлексивних функціях та співвідноситься з такими складниками рефлексивної культури вчителя: свідомий аналіз професійної діяльності на основі мотивів і диспозицій; критичне ставлення до нормативів; побудова системи смислів; відкритість до професійної творчості; вихід за межі нормативної заданості; стремління до самореалізації своїх намірів; проблематизація педагогічної діяльності, знаходження суперечностей та невизначеностей, що заважають самоактуалізації особистості вчителя в проблемній інноваційній ситуації (*problem solving*) [12, с. 431–432]. Цю думку підтримує С.У. Гончаренко, який вважає проблемну ситуа-

цію важливою умовою для запровадження рефлексивного підходу. Такі проблемні ситуації можуть формуватися як педагогом, так і самими студентами. Проблемними ситуаціями вважаються такі навчальні ситуації, в яких суб'єкти навчання (студент або група студентів/колектив) повинні знайти та використати нові знання, способи виконання, дії. У проблемній ситуації можна прослідкувати дві грані: 1) об'єктивний бік, яким виступає суперечність між складністю проблеми, яку необхідно вирішити, та недостатність знань, умінь і засобів для досягнення поставленої мети; 2) суб'єктивний бік, який полягає в усвідомленні суб'єктами навчання вказаної суперечності та прийняття та/або створення ними проблемного завдання. [4, с. 271].

У нашому дослідженні нас цікавить питання проблемних ситуацій під час викладання та опанування іноземних мов. Узагальнивши погляди вчених на проблемну ситуацію [1, с. 240–241; 8, с. 269–270], слід розрізнити проблемну ситуацію та проблемну задачу. Остання може входити до проблемної ситуації та бути однією з її складників. Таким чином, під проблемною ситуацією розуміють сукупність, комплекс мовленнєвих і немовленнєвих умов, необхідних для виникнення проблеми, що стимулюють студентів до здійснення певних дій, заданих зміс-

том самої ситуації та спрямованих на її розв'язання. Проблема ситуація може бути, як зауважує Е.Г. Азімов, мовленнєвою за умови, якщо вона викликає певну мовленнєву реакцію [1, с. 240]. Проблема ситуація складається з таких компонентів: 1) проблема (мовленнєво-мисленнєва або проблемне завдання) / проблемне завдання; 2) процес розв'язання поставленого завдання; 3) суб'єкти (студенти), що здійснюють процес розв'язання проблемної ситуації; 4) потреба та можливість студентів розв'язати проблемну ситуацію. Під проблемним завданням розуміють вправу, під час виконання якої студенти, аналізуючи проблемну ситуацію та проблему, що стоїть перед ними, детально описують шляхи їх гіпотетичного розв'язання [8, с. 269].

У свою чергу, І.Л. Колесникова вказує, що проблемна ситуація характеризується такими параметрами:

- наявністю перешкоди, інтелектуальних труднощів на шляху до поставленої мети, а самою метою є розв'язання поставленої проблемного завдання або знаходження виходу із психологічної проблемної ситуації;

- необхідністю вибору із декількох варіантів розв'язання проблемної задачі;

- інформаційною незбалансованістю (information gap), тобто відсутністю повних вихідних даних (процес обміну інформацією відрізняється тим, що на початку співрозмовники володіють лише певною частиною банку інформації, і в результаті мовленнєвої взаємодії кожен отримує більш повний обсяг повідомлень, таким чином прагнення компенсувати інформаційні прогалини стає стимулом для мовленнєвої взаємодії);

- зштовхування інтересів, протилежних точок зору. Проблема (проблемна ситуація) виступає змістовною основою проблемної ситуації, це так зване протиріччя, яке необхідно дослідити, розв'язати. Проблеми бувають поведінкові, морально-етичні, соціально-політичні та науково-пізнавальні [8, с. 269]. Принагідно зауважимо, що зіштовхування різних світоглядів, точок зору, часто-густо взаємовиключних, абсолютно полярних одночасно стає основою і каталізатором рефлексії, а саме процесу конструювання, реконструювання та переко́нструювання знань [13, с. 112].

О.М. Соловова підкреслює, що об'єктом рефлексії в процесі аналізу проблемних ситуацій можуть виступати: задачі діяльності, послідовність дій в певній навчальній або професійній ситуації; стратегії для досягнення поставлених цілей; поле знання, своє та чуже, що стосується таксономії знання-незнання; емоційно-чуттєва сфера спілкування; способи формулювання позиції, певної проблеми, поняття; пошук альтернативних способів розв'язання проблеми; формулювання нових смислів та їх об'єктивізація у вигляді нового замислу та алгоритмів його реалізації [13, с. 122].

І.Л. Колесникова зауважує, що проблемні ситуації сприяють підвищенню мотивації, потребують розумового напруження та стимулюють мовленнєву активність студентів у процесі обдумування та обговорення проблем [8, с. 269]. Ефективність навчання з використанням проблемних ситуацій залежить від умінь студентів розв'язувати такі ситуації, а від викладача – пред'являти їй, забезпечити ефективність роботи студентів, керувати процесом розв'язання ситуації [1, с. 240].

Використання проблемних ситуацій різного рівня проблемності та складності сприяють розвитку механізмів мислення: орієнтацію в ситуації, ухвалення рішень, формулювання цілей, прогнозування (результатів, змісту), вибору, комбінування, конструювання тощо [10, с. 48]. Крім того, експериментальні дані переконливо свідчать, що проблемні ситуації стимулюють мовленнєву діяльність, збільшують її обсяг і різноманітність форм висловлювань, а також сприяють міцності навичок і вмінь, що формуються [1, с. 240–241].

Крім того, О.М. Соловова, вказує, що проблемні ситуації слід залучати до процесу розвитку механізмів рефлексії, її умінь, оскільки сама проблемна ситуація є одночасно необхідною умовою і матеріалом для формування і розвитку механізмів рефлексії. Це зумовлюється такими факторами: по-перше, будь-які дії в процесі розв'язання проблемної ситуації вимагають, перш за все, аналіз ситуації, який і є вихідною точкою для рефлексії; по-друге, процес рефлексії нерозривно пов'язаний із пошуком конкретних альтернативних вчинків, обґрунтуванням їх вибору залежно від особливостей ситуації, цілей і завдань учасників ситуації.

Рефлексія, яка відбувається після закінчення розв'язання проблемної ситуації, логічно стає джерелом доповнення вже набутих студентами знань, розширенням їх світогляду стосовно тих питань, що розглядаються в проблемних ситуаціях, тобто реальним джерелом нових знань та механізмів їх набуття; по-третє, у навчальних умовах проблемна ситуація є оптимальним засобом для розвитку проєктувальних умінь та вмінь рефлексії, які сприяють природному поєднанню потреби в отриманні нових знань, їх актуалізації та активізації, а також співвіднесення знань із способами їх використання в межах різноманітних ситуацій [13, с. 113–114]. Більш того, науковець вважає, що необхідною умовою для здійснення рефлексії є не просто проблемна ситуація, а професійна проблемна ситуація (а не навчальне завдання), що існує реально або спеціально моделюється викладачем або самими студентами [13, с. 122]. При цьому в процесі здійснення такої рефлексії, її умовно можна назвати колективною, відбувається колективна інтеграція досвіду, знань, розширюється розуміння комплексного осмислення проблеми та/або ситуації та площина організації індивідуальних і колективних дій, відшліфовуються професійно-комунікативні вміння і таким чином формується готовність до планування та проєктування дій у схожих, аналогічних ситуаціях [13, с. 122].

Висновки. Отже, завершуючи розгляд питання проблемних ситуацій, можна з упевненістю стверджувати, що проблемна ситуація на заняттях з ІМ, створена на основі моделювання життєвих і професійних ситуацій з правильною постановкою проблеми, є цікавою для студентів, виступає початковим мотивом для мовленнєво-мисленнєвої діяльності, вимагає проєктування діяльності, стимулює аналіз власної діяльності та досвіду студентів, породжує необхідність у новій інформації/ знаннях для розв'язання проблеми й таким чином вона (проблемна ситуація) стає необхідною умовою та підґрунтям для розвитку в майбутніх учителів АМ умінь рефлексії. Перспективами подальших досліджень стане розроблення теоретичних засад підсистеми вправ для формування рефлексивних умінь у майбутніх учителів АМ на основі проблемних ситуацій та моделювання відповідного освітнього процесу.

Список використаних джерел

1. Азімов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азімов, А. Н. Щукин. – М.: Изд-во ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Антошина М. О. Обучение профессиональной речи будущего учителя иностранного языка в процессе профессиональной подготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Майя Омаровна Антошина. – Пенза, 2006. – 181 с.
3. Бігич О. Б. Методична освіта майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи: монографія / Оксана Борисівна Бігич. – К.: Вид. центр КНЛУ, 2004. – 278 с.
4. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / Семен Устимович Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
5. Деркач А. А. Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека: методолого-прикладные основы акмеологических исследований / Анатолий Алексеевич Деркач. – М., 2000. – 390 с.
6. Елисеев В. К. Становление и развитие рефлексивной культуры учителя как субъекта педагогической деятельности: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.08 / Елисеев Владимир Константинович. – М., 2005. – 460 с.
7. Князева В. В. Рефлексия и рефлексивные методы / В. В. Князева // Вестник ОГПУ: Оренбург: изд-во ОГПУ, 2002. – С. 213–231.

8. Колесникова И. Л. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков : справочное пособие / И. Л. Колесникова, О. А. Долгина. – М. : Дрофа, 2008. – 431 с.
9. Микитенко Н. О. Теоретичні основи формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців природничих спеціальностей : [монографія] / Наталія Олександрівна Микитенко / За ред. доктора пед. наук, проф., члена-кореспондента НАПН України Г. В. Терещук. – Тернопіль : НТПУ, 2011. – 384 с.
10. Пассов Е. И. Учитель иностранного языка : мастерство и личность (Б-ка учителя иностр. яз.) / Е. И. Пассов, В. П. Кузовлев, В. Б. Царькова. – М. : Просвещение, 1993. – 159 с.
11. Психологічна енциклопедія / автор-упорядник О.М. Степанов. – К. : АКАДЕМВИДАВ, 2006. – 424 с.
12. Сластенин В. А. Педагогика / Виталий Александрович Сластенин. – М. : Издательский Дом Магистр – Пресс, 2000. – 488 с.
13. Соловова Е. Н. Методическая подготовка и переподготовка учителя иностранного языка : интегративно-рефлексивный подход : [монография] / Елена Николаевна Соловова. – М. : ГЛОССА-ПРЕСС, 2004. – 336 с.
14. Черниш В. В. Методика формування у майбутніх учителів професійно орієнтованої англійської компетенції в говорінні : монографія / Валентина Василівна Черниш. – К. : Ленвіт, 2013. – 396 с.
15. McIntyre D. Theory, theorizing and reflecting in initial teacher education / Donald McIntyre // Conceptualizing Reflection in Teacher Development. – L. and N.Y. : Routledge Falmer, 2004. – P. 39–51.

References

1. Азымов Э. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Н. Азымов, А. Н. Шчук. – М. : Yzd-vo YKAR, 2009. – 448 с.
2. Antyushyna M. O. Obuchenye professyonal'noy rechy budushchego uchytelya ynostrannogo yazyka v protsesse professyonal'noy podgotovki : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.08 / Mayya Omarovna Antyushyna. – Penza, 2006. – 181 s.
3. Bihych O. B. Metodychna osvita maybutn'oho vchytelya inozemnoyi movy pochatkovoyi shkoly : monohrafiya / Oksana Borysivna Bihych. – K. : Vyd. tsentr KNLU, 2004. – 278 s.

4. Honcharenko S. U. Ukrayins'kyi pedahohichnyy slovnyk / Semen Ustymovych Honcharenko. – K. : Lybid', 1997. – 376 s.
5. Derkach A. A. Akmeologiya : lychnostnoe y professyonal'noe razvitye cheloveka: metodolohyko-prykladnye osnovy akmeologicheskikh yssledovaniy / Anatoly Alekseyevich Derkach. – M., 2000. – 390 s.
6. Elyseev V. K. Stanovleniye y razvitye refleksyivnoy kul'tury uchytelya kak sub'yekta pedahohicheskoy deyatel'nosti: dys. ... doktora ped. nauk : 13.00.08 / Elyseev Vladymyr Konstantynovich. – M., 2005. – 460 s.
7. Knyazeva V. V. Refleksyya y refleksyivnye metody / V. V. Knyazeva // Vestnyk OHPU : Orenburh : yzd-vo OHPU, 2002. – S. 213-231.
8. Kolesnykova Y. L. Anhlo-russkiy terminologicheskyy spravochnyk po metodye prepodavaniya ynostrannykh yazykov : spravochnoe posobie / Y. L. Kolesnykova, O. A. Dolhyna. – M. : Drofa, 2008. – 431 s.
9. Mykytenko N. O. Teoretychni osnovy formuvannya inshomovnoyi profesynoyi kompetentnosti maybutnikh fakhivtsiv pryrodnychkh spetsial'nostey : [monohrafiya] / Nataliya Oleksandrivna Mykytenko / Za red. doktora ped. nauk, prof., chlena-korespondenta NAPN Ukrayiny H. V. Tereshchuk. – Ternopil' : NTPU, 2011. – 384 s.
10. Passov E. Y. Uchytel' ynostrannogo yazyka : masterstvo y lychnost' (B-ka uchytelya ynostr. yaz.) / E. Y. Passov, V. P. Kuzovlev, V. B. Tsarkova. – M. : Prosveshchenye, 1993. – 159 s.
11. Psykholohichna entsyklopediya / avtor-uporyadnyk O.M. Stepanov. – K. : AKADEMYDAV, 2006. – 424 s.
12. Slastenyn V. A. Pedahohyka / Vytaly Aleksandrovych Slastenyn. – M. : Yzdatel'skiy Dom Mahystr – Press, 2000. – 488 s.
13. Solovova E. N. Metodicheskaya podgotovka y perepodgotovka uchytelya ynostrannogo yazyka : yntegrativno-refleksyivnyy podkhod : [monohrafiya] / Elena Nikolaevna Solovova. – M. : HLOSSA-PRESS, 2004. – 336 s.
14. Chernysh V. V. Metodyka formuvannya u maybutnikh uchyteliv profesynno oriyentovanoi anhlo-movnoyi kompetentsiyi v hovorinni : monohrafiya / Valentyna Vasyilivna Chernysh. – K. : Lenvit, 2013. – 396 s.
15. McIntyre D. Theory, theorizing and reflecting in initial teacher education / Donald McIntyre // Conceptualizing Reflection in Teacher Development. – L. and N.Y. : Routledge Falmer, 2004. – P. 39–51.

Надійшла до редколегії 21.11.16

V. Chernysh, Doctor Hab. of Pedagogical Science EdD., Professor
Kyiv National Linguistic University, Kyiv, Ukraine

ROLE AND PLACE OF PROBLEM SOLVING IN THE DEVELOPMENT OF REFLEXIVE SKILLS OF FUTURE TEACHERS OF ENGLISH

Nowadays reflection is considered to be the basis of the professional development, correction and evaluation of the teachers' professional competence. It plays the role of a regulator of a teacher's professional activity. Reflection is important in the process of interaction between a teacher and his pupils, students and colleagues when a teacher tries to understand adequately and regulate thoughts purposefully, feelings and deeds of his interlocutors. It is needed for planning of one's own activity and collective work. Scholars regard the process of reflection as regular and systematic introspection and self-awareness, analysis of a teacher's professional activity. The aim of such self-examination is to understand it profoundly, understand one's own deeds and feelings and further self-improvement from one hand and analysis of practical activity of other participants of the educational process notably other pupils, students, teachers. The aim of reflection in this case not only to know oneself and interlocutors but to apprehend how he is perceived by his partners of communications to reconsider his own ideas of other subjects of his pedagogical activity. One of the most effective means of developing reflective skills we consider problem solving. It is one of the most important prerequisites of introduction the reflective approach into the educational process of teaching and learning a foreign language. Problem solving – the tasks which are used to make students find out and draw on their experience, new skills and knowledge to solve a given professional problem. The problem solving consists of such components: 1) a problem, 2) process of its solving, 3) students who are supposed to solve it, 4) necessity to solve the given problem. The problem solving is characterized by such aspects: 1) intellectual difficulties in the process of solving, 2) necessity of solving a professional problem, 3) information gap, 4) clashes of interests, controversial points of view. There are different types of problem solving, such as: professional, behavioral, moral, socio-political, scientific and cognitive.

Keywords: future teachers of English, reflection, mechanisms of reflection, problem solving, structure of problem solving.

V. Черныш, д-р пед. наук, проф.
Киевский национальный лингвистический университет, Киев, Украина

РОЛЬ И МЕСТО ПРОБЛЕМНЫХ СИТУАЦИЙ В РАЗВИТИИ РЕФЛЕКСИВНЫХ УМЕНИЙ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

В статье рассмотрено явление рефлексии и его механизмы. Представлено модель и структуру процесса рефлексии. Выделено проблемную ситуацию как одно из эффективных средств формирования умений рефлексии у будущих учителей английского языка в процессе профессиональной подготовки в ВУЗе. Описано структуру проблемной ситуации и дано ее характеристику. Определено ее роль и место в преподавании и изучении иностранным языком будущими учителями.

Ключевые слова: будущие учителя английского языка, рефлексия, механизмы рефлексии, проблемные ситуации, структура проблемных ситуаций.

Відомості про автора

Черниш Валентина Василівна – Україна, м. Київ; доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри методики викладання іноземних мов й інформаційно-комунікаційних технологій Київського національного лінгвістичного університету

Контактна інформація: chernysh_val@ukr.net

Черныш Валентина Васильевна – Украина, г. Киев; доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры методики преподавания иностранных языков и информационно-коммуникационных технологий Киевского национального лингвистического университета

Контактная информация: chernysh_val@ukr.net

Chernysh Valentyna Vasyilivna – Ukraine, Kyiv, Doctor Hab. of Pedagogical Science (EdD), Professor, Professor of Department of Foreign Languages Methodology Teaching and Information and Communication Technologies of Kyiv National Linguistic University

Contact information: chernysh_val@ukr.net

Наукове видання



ВІСНИК
КИЇВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА
ПЕДАГОГІКА

Випуск 2(4)

Статті подано в авторській редакції.

Оригінал-макет виготовлено Видавничо-поліграфічним центром "Київський університет"

The authors are responsible for the given opinions, made statements, accuracy of the quotations, economical and statistical data, terminology, proper names and other information. The Editorial Board reserves the right to shorten and edit the submitted materials. Manuscripts will not be returned.

Автори опублікованих матеріалів несуть повну відповідальність за підбір, точність наведених фактів, цитат, економіко-статистичних даних, власних імен та інших відомостей. Редколегія залишає за собою право скорочувати та редагувати подані матеріали. Рукописи та електронні носії не повертаються.



Формат 60x84^{1/8}. Ум. друк. арк. 10,23. Наклад 300. Зам. № 216-8004.
Вид. № Пс17. Гарнітура Arial. Папір офсетний. Друк офсетний.
Підписано до друку 15.01.17

Видавець і виготовлювач
Видавничо-поліграфічний центр "Київський університет"
01601, Київ, б-р Т. Шевченка, 14, кімн. 43
☎ (38044) 239 32 22; (38044) 239 31 72; тел./факс (38044) 239 31 28
e-mail: vpc@univ.kiev.ua
<http://vpc.univ.kiev.ua>

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 1103 від 31.10.02