

EDUCATION AND PEDAGOGICAL SCIENCES ОСВІТА ТА ПЕДАГОГІЧНА НАУКА

ÇÌ IÑÒ

ПЕДАГОГІКА ШКОЛИ

Пустовіт Г. П. Позашкільна освіта та виховання в Україні у векторах сучасного розвитку.....5

Неживий О. І. Уроки літератури рідного краю11

ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ

Сучасні тенденції розвитку вищої школи

Зінченко В. О. Модель моніторингу якості навчального процесу у вищому навчальному закладі16

Тарарак Н. Г. Ціннісна педагогічна взаємодія учасників навчального процесу вищої школи України.....27

Дидактика

Сущенко Л. О. Формування аналітичних умінь майбутніх педагогів засобами інтерактивних технологій33

Борисова О. В. Наукові й теоретико-методологічні засади викладання дисципліни „Професійний спорт”39

№ 3 (158) 2013

Засновано в 1922 році
Свідчення про державну реєстрацію
КВ № 14439-3410ПР видано
Міністерством юстиції України
14.08.2008 року

Журнал внесено до переліку наукових фахових видань України (педагогічні науки)
Постанова президії ВАК України від 14.10.2009 року № 1-05/4

Журнал включено до переліку видань реферативної бази даних „Україніка наукова” (угода про інформаційну співпрацю № 30-05 від 30.03.2005 р.)

Журнал включено до міжнародної бази даних Ulrich's Periodical Directory

Журнал має електронну версію (розміщено на сайті:

<http://pedagogicaljournal.luguniv.edu.ua>)

ЗАСНОВНИК І ВИДАВЕЦЬ:

Державний заклад „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”

СКЛАД РЕДАКЦІЙНОЇ КОЛЕГІЇ:

Головний редактор

Курило В. С., доктор педагогічних наук, професор (Україна, м. Луганськ)
Заступник головного редактора
Савченко С. В., доктор педагогічних наук, професор (Україна, м. Луганськ)

Випускаючий редактор

Лобода С. М., доктор педагогічних наук, професор (Україна, м. Луганськ)

ЧЛЕНИ РЕДАКЦІЙНОЇ РАДИ:

Амоша О. І. (Україна, м. Донецьк)
Буріан Вальтер (Австрія, м. Айзенштадт)
Бур'ян М. С. (Україна, м. Луганськ)
Ваховський Л. Ц. (Україна, м. Луганськ)
Габріель Філіпп (Франція, м. Авіньйон)
Гавриш Н. В. (Україна, м. Луганськ)
Галич О. А. (Україна, м. Луганськ)
Гао Юйхай (Китай, м. Цзіньхуа)
Данильчук В. І. (Росія, м. Волгоград)
Суї Іфан (Китай, м. Цзіньхуа)
Кремень В. Г. (Україна, м. Київ)
Ютака Оцука (Японія, м. Хіросіма)
Сергєєв М. К. (Росія, м. Волгоград)
Сухомлинська О. В. (Україна, м. Київ)
Тонгу Ердал (Туреччина, м. Кемер)
Флурі Філіпп (Швейцарія, м. Женева)
Хагерті Джордж (США, м. Нью Гемпшир)
Хриков Є. М. (Україна, м. Луганськ)
Шмід Курт (Австрія, м. Відень)

Редактор англійського випуску
Бобир О. В., кандидат психологічних наук,
доцент (Італія, м. Турин)

Коректори англійського випуску
Апалкова Я. В.
Савельєва Н. О.
Шпагіна О. В.

Коректор українського випуску
Мілева І. В., кандидат філологічних наук,
доцент (Україна, м. Луганськ)

При оформленні номера використано
фото Хромушина Ю. М.

**Журнал „Education and Pedagogical
Sciences” („Освіта та педагогічна наука”)**
№ 3 (158) 2013

підписаний до друку рішенням Вченої ради
Державного закладу

„Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка”
(протокол № 11 від 27.06.2013 року)

Видавництво Державного закладу
„Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка”

вул. Оборонна, 2, м. Луганськ, 91011.

Тел./факс: (0642) 58-03-20.

e-mail: alma-mater@list.ru

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 3459 від 09.04.2009 р.

Формат 60x84 1/8.

Друк офсет. Папір офсет.

Ум. друк. арк. 8,37.

Наклад 1500. Зам. № 152. Ціна вільна

Обкладинку надруковано

ПП „КФ „ГРАФІК”

кв. Шевченка, 40/3, м. Луганськ, 91033

Тел./факс: (0642) 71-64-31.

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 2059 від 12.01.2005 р.

ПОРІВНЯЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Короткова Ю. М. Мовна політика та іншомовна освіта в Греції другої половини ХХ століття49

Харченко Т. Г. Розробка й супровід індивідуального проекту студента в сучасній допрофесійній педагогічній освіті Франції: практичний аспект.....56

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Тесленко В. В. Громадянська освіта в історичному вимірі: проблеми становлення та розвитку65

РЕДАКЦІЙНІ ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ СТАТЕЙ

Редакція приймає до друку статті, які публікуються авторами вперше. Журнал виходить трьома мовами: англійською, українською, російською. Просимо авторів надсилати статті трьома мовами. За певних обставин приймається будь-який із зазначених варіантів, про що необхідно повідомити редакцію.

Зміст статті викладається за планом: постановка проблеми загальною та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями; аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання цієї проблеми та на які спирається автор; виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується ця стаття; формулювання мети статті (постановка завдання); виклад основного матеріалу дослідження з певним обґрунтуванням отриманих наукових результатів; висновки з цього дослідження й перспективи подальших розвідок у цьому напрямку. Усі перелічені елементи повинні бути стилістично представлені в тексті, але графічно виділяти їх не треба.

Стаття повинна супроводжуватися рецензією провідного фахівця (доктора, професора).

Для оперативного зв'язку редактора з авторами слід додати до статті відомості про автора, де повинні бути повністю вказані прізвище, ім'я, по батьковій, посада, учений ступінь, учене звання автора, поштова адреса, службовий і (або) домашній телефони, факс.

Стаття надсилається на електронну адресу: alma-mater@list.ru.

Рукопис статті друкується у форматі А4, кеглем 14, гарнітурою Times New Roman, поля: верхнє – 2 см, нижнє – 2 см, лівє – 3 см, правє – 1,5 см, міжрядковий інтервал – полуторний. Для підготовки рукопису використовується текстовий процесор MS Word. Обсяг статті не повинен бути менше 10 сторінок.

Інформація про УДК розташовується у верхньому лівому кутку без відступів (ширифт нежирний).

Посилання на цитовані джерела подаються у квадратних дужках після цитат. Перша цифра – номер джерела в списку літератури, що додається до статті, друга – номер сторінки, наприклад: [1, с. 21].

Література й необхідні примітки подаються в кінці статті після слова „Література” в порядку цитування й оформлюються відповідно до загальноприйнятих бібліографічних вимог для кандидатської або докторської дисертації. Бібліографічні джерела подаються з абза-

цу; ім'я автора (або перше слово назви) виділяється жирним. Зразок оформлення літератури:

Література

1. Безпалько О. В. Організація соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю у територіальній громаді: теоретико-методичні основи : монографія / О. В. Безпалько. — К. : Наук. світ, 2006. — 363 с.

2. Стишов О. А. Українська лексика кінця ХХ століття (на матеріалі мови засобів масової інформації) / Олександр Анатолійович Стишов. — 2-ге вид., переробл. — К. : Пугач, 2005. — 388 с.

3. Бурдіна С. В. Система підготовки магістрів управління освітою у вищих навчальних закладах США : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.06. „Теорія і методика управління освітою” / С. В. Бурдіна. — Луганськ, 2008. — 20 с.

4. Рижанова А. О. Розвиток соціальної педагогіки в соціокультурному контексті : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.05 / Рижанова Алла Олександрівна. — Луганськ, 2005. — 442 с.

5. Смерічевська С. В. Стратегічні напрями розвитку вищого навчального закладу в умовах трансформації економіки України [Електронний ресурс] / С. В. Смерічевська // Схід. — 2008. — № 7 (91). — Режим доступу до журналу : http://www.experts.in.ua/baza/analytic/index.php?ELEMENT_ID=35463

6. Bessant, J & Webber, R 2001, 'Policy and the youth sector: youth peaks and why we need them', *Youth Studies Australia*, vol. 20, no. 1, pp. 43 – 47.

7. Robbins, SP 2004, *Organizational behaviour*, 11th edn, Pearson Prentice Hall, Upper Saddle River, NJ.

8. Department of Education, Science and Training 2003, *The national report on higher education in Australia (2001)*, Department of Education, Science and Training, Canberra, viewed 13 October, 2004, <http://www.dest.gov.au/highered/otherpub/national_report/default.htm>.

Статтю закінчують 3 анотації обсягом 15 рядків українською, російською мовами та 22 – англійською із зазначенням прізвища, ім'я та по батькові автора, назви статті та ключовими словами (3 – 5 термінів).

Статті, що не відповідають установленним вимогам оформлення й подання, не розглядаються й не публікуються. Редакція зберігає за собою право на редагування та скорочення статей.

ПОЗАШКІЛЬНА освіта та виховання в Україні

у векторах сучасного розвитку

ПУСТОВІТ Г. П.

УДК 376043.86

СЬОГОДНІ вітчизняна система позашкільної освіти ґрунтується на історично зумовлених традиціях навчання й виховання особистості, створених представниками різних спільнот України й досвіді багатьох поколінь відданих своїй справі педагогів-позашкільників, суспільних та родинних цінностях, ідеях, поглядах, переконаннях, ідеалах і реалізується позашкільними навчальними закладами, творчими дитячими й молодіжними організаціями й об'єднаннями за місцем проживання, різними організаціями та установами у вільний від навчання дитини в загальноосвітній школі час.

Саме ці психолого-педагогічні та соціально-педагогічні особливості позашкільного освітньо-виховного середовища найбільш повно забезпечують умови ефективного розвитку творчого потенціалу дитини, її здібностей і талантів у сфері науково-технічної, художньої, еколого-біологічної, спортивно-технічної, фізкультурно-спортивної, туристично-краєзнавчої, реабілітаційної, військово-патріотичної, соціально-педагогічної, природно-наукової та іншої освітньої діяльності. У системі Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України сьогодні діють 1493 державні та комунальні позашкільні навчальні заклади, зокрема 658 дитячо-юнацьких спортивних шкіл. Ці заклади відвідують понад 1 млн. 242 тис. дітей, що становить понад 35% від загальної кількості дітей шкільного віку, яких

найбільше навчається в 33740 гуртках, групах та інших творчих дитячих і молодіжних об'єднаннях художньо-естетичного, у 15960 науково-технічних, у 8475 еколого-натуралістичних та в 6932 туристсько-краєзнавчих напрямках позашкільної освіти. Відмінними рисами сучасної позашкільної освіти є: створення умов для вільного вибору кожною дитиною освітньої галузі (траєкторії й виду власної навчально-пізнавальної, дослідницько-експериментальної й практичної діяльності), навчального профілю, рівня й часу її засвоєння, що задовольняє різноманітні інтереси, схильності й потреби дитини [1].

Відтак, пріоритетними завданнями цієї унікальної освітньо-виховної галузі є не стільки навчання, хоча це одна з важливих її цілей, скільки виховання молоді особистості насамперед як громадянина, розвиток її талантів, творчих здібностей, формування духовного світу, практичних навичок соціально значущої, морально орієнтованої й відповідальної діяльності в суспільстві.

У такому контексті головним загальноювальним вектором сучасного розвитку системи позашкільної освіти є екстраполяція на її ґрунт позитивних наслідків реформування загалом національної системи освіти, що відбувалися протягом останніх десятиліть і яке здійснюється в рамках оновлення загальноєвропейських і світових гуманістичних освітніх парадигм та пов'язана з визнанням різними верствами суспільства значущості знань як рушійної сили суспільного прогресу та добробуту [2].

І АААААІ А?ЕА ØЕІ ЕЕ

Ці зміни стосуються насамперед модернізації нині актуальних освітньо-виховних парадигм для кожної з ланок національної системи освіти, створення нових освітньо-виховних моделей, перегляду змісту, дидактичних засад, форм і методів навчання та виховання молодого покоління. Набуття молоддю знань, інтелектуальних умінь і практичних навичок, їх трансформація в досвід пізнання навколишнього світу, пошук власного місця в ньому стають можливими за умови обґрунтування й розробки та запровадження у практику сучасних теоретичних засад освіти й виховання особистості. Розв'язання цієї проблеми особливо актуалізується в контексті визначення їхньої сутності як важливих конструктивів розвитку освіти й виховання дитини саме у вільний від навчання в загальноосвітній школі та інших навчальних закладах час, зокрема в позашкільних навчальних закладах. Зміст освіти й виховання, який ґрунтується насамперед на особистісних інтересах і потребах дитини, навчально-виховний процес передбачає особистісно зорієнтований підхід до його побудови на принципах науковості, полікультурності, системності, інтегративності, єдності освіти й виховання та на засадах гуманізму й демократії. Провідним у цих процесах є формування в свідомості особистості наукової картини світу, громадянської позиції щодо довкілля, активності в застосуванні набутих знань у практичній діяльності. Саме тому важливим є актуалізація та розгляд філософсько-культурологічного, соціально-педагогічного й психолого-педагогічного аспектів теорії пізнання як методологічної основи позашкільної освіти й виховання [3; 4].

У такому контексті складниками цього вектору є:

- обґрунтування та запровадження у практику нових підходів: *особистісно зорієнтованого*, спрямованого на впровадження в навчально-виховний процес позашкільних навчальних закладів „ситуації успіху”; *особистодіяльнісного*, спрямованого на залучення дітей та учнівської молоді до практичної соціально-значущої діяльності, *ціннісно-мотиваційного*, орієнтованого на формування в дитини сис-

теми моральних цінностей і позитивно спрямованих мотивацій щодо дотримання соціально визнаної поведінки й діяльності; *соціально адаптаційного*, який забезпечує умови ефективної адаптації дитини до різноманітних соціальних викликів. Такий підхід, на нашу думку, має уможливити ефективність інтелектуального, духовного й фізичного розвитку дитини, вироблення вмій і навичок самоосвіти, самовизначення, реалізації її індивідуальних здібностей та творчого потенціалу;

- запровадження в позашкільних навчальних закладах інноваційної моделі цілісного позашкільного освітньо-виховного простору, побудованого на гуманістичній (культурологічній) парадигмі, де *центром системи визначено дитину з її потребами, мотивами, бажаннями, інтересами, переконаннями, ідеями й ідеалами, самосвідомістю*, і якому має бути надано системність, ціннісно-орієнтоване спрямування на самоактуалізацію й самодетермінацію особистості, творчий й соціально активний характер її навчально-пізнавальної й суспільно-практичної діяльності;

- розробка та запровадження у практику різнорівневого й багатопрофільного змісту позашкільної освіти за основними профілями: науково-технічним, художньо-естетичним, еколого-натуралістичним, туристсько-краєзнавчим, фізкультурно-спортивним, фізкультурно-оздоровчим й реабілітаційним, військово-патріотичним та ін.;

- розробка й запровадження у практику сучасних дидактичних та методичних засад удосконалення змісту освіти й виховання учнів на всіх рівнях його реалізації з відповідними науковим та навчально-методичним забезпеченням;

- розробка та запровадження у практику теоретико-методичних засад соціальної адаптації та становлення особистості в позашкільних навчальних закладах на основі активізації її творчого потенціалу й духовного збагачення.

Для визначення іншого важливого вектора подальшого розвитку системи позашкільної освіти необхідним є врахування сучасних

тенденцій та пріоритетів загальноєвропейської освіти, що, своєю чергою, має сприяти засвоєнню молодим поколінням знань про спільну європейську культурну спадщину та формувати практичні вміння й необхідні компетентності для проживання в європейському співтоваристві на основі засвоєння політико-правових і соціально-економічних знань, формування в дитини демократичної культури, здатностей до комунікації та захисту своїх прав.

У такому контексті складниками цього вектора є:

- відображення в оновленому змісті освіти й виховання національного та загальноєвропейського соціокультурного й знанневого компонентів з урахуванням тенденції розвитку європейського та світового освітнього середовища. Для практичної реалізації стратегічного курсу орієнтації позашкільної освіти України на європейську інтеграцію необхідним є поширення в суспільстві просвітницької діяльності, спрямованої насамперед на взаємодію загальноосвітньої школи, позашкільного й вищого навчального закладу, сім'ї та громадськості в розв'язанні актуальних питань освіти й виховання дитини у вільний від навчання в школі час, створення освітніх проєктів і державних програм розвитку системи позашкільної освіти, розробка й запровадження навчального змісту інтегрованих курсів для дітей різного віку „Європейських студій”, вивчення яких має підготувати молоде покоління до повноцінного існування в європейському просторі [5; 6; 7];

- інтегрування європейської тематики до навчального змісту наукового й програмно-методичного забезпечення позашкільної освіти, що, своєю чергою, має забезпечити формування особистісних та соціальних системних знань, комплексу життєво важливих умінь і навичок для *активної життєдіяльності в сучасному європейському співтоваристві*, у якому нині культивується відчуття європейської культури, зближення та створення спільного європейського дому як єдиної історико-соціальної, економічної, культурної, екологічної системи. Відтак, одним з важливих завдань

вітчизняної позашкільної освіти стає формування в свідомості молодого покоління чітких уявлень про спільну європейську належність, розвиток почуття відповідальності за спільне майбутнє, відчуття європейського громадянства;

- формування *активного життєвого самовизначення* молоді особистості, її здатностей до побудови власної життєвої траєкторії розвитку й становлення як громадянина за рахунок трансляції основних ідей та цінностей європейського суспільства як необхідного елемента європейської інтеграції; озброєння педагогів технологією для розвитку в особистості ціннісних орієнтацій та вмінь, необхідних для життєдіяльності в сучасному європейському співтоваристві; широке впровадження нових інтерактивних форм і методів навчання, сучасних інформаційних та комунікаційних технологій;

- формування *активної життєвої позиції* молоді особистості як громадянина України в поєднанні з розумінням європейської належності за рахунок: залучення позашкільних навчальних закладів до участі в діючих міжнародних освітніх програмах Європейського Союзу та Ради Європи; організації позакласної та позашкільної навчально-виховної роботи з учнями для створення атмосфери, що сприятиме розвитку громадянської позиції, усвідомлення власної причетності до європейських цінностей та європейського громадянства шляхом участі в усеукраїнських та міжнародних навчально-виховних програмах, роботі шкільних клубів, дитячих громадських і молодіжних організацій; розробки серії ігрових імітаційних проєктів, які забезпечували б формування власного погляду молоді на шляхи майбутньої інтеграції України в Європу; розробки проєктів діяльності позашкільного самоврядування з метою залучення учнів до вирішення реальних життєво важливих для них проблем і набуття навичок ведення демократичної дискусії та дій у правовому просторі сучасної держави.

Третім – провідним – вектором розвитку позашкільної освіти є розробка й беззаперечне дотримання нормативно правових, со-

ціально-економічних й матеріально-технічних засад ефективного функціонування, а головне – подальшого трансформування цієї унікальної освітньо-виховної галузі. У такому контексті складниками цього вектора є:

- підвищення рівня відповідальності місцевих органів виконавчої влади щодо збереження й розширення мережі гуртків, секцій науково-технічного, еколого-натуралістичного, художньо-естетичного та спортивно-технічного профілів позашкільних навчальних закладів, недопущення їх перепрофілювання, відчуження земельних ділянок, що забезпечить рівний доступ до якісної позашкільної освіти;

- осучаснення й упорядкування номенклатури позашкільних навчальних закладів та внесення їх до переліку освітніх закладів й Національних програмах „Комп’ютеризація закладів освіти”, „Шкільний автобус”;

- упровадження інноваційних навчально-виховних технологій та ефективних механізмів управління позашкільним закладом як державним інститутом, який вирішує завдання суспільно значущої соціальної політики щодо виховання морально свідомої, культурної, духовно й фізично здорової особистості, здатної до творчої самореалізації в суспільстві, її професійного самовизначення та допрофесійної підготовки, профілактики негативних виявів поведінки в дитячому й молодіжному середовищі;

- фінансова підтримка видання в необхідному обсязі й накладі навчально-дидактичної, навчально-методичної літератури, посібників і підручників, періодичних видань уже розроблених сьогодні, однак видання яких практично не фінансує держава;

- розроблення Державної програми професійної підготовки педагогів для позашкільних навчальних закладів, створення належних умов для молодих спеціалістів – працівників позашкільних навчальних закладів насамперед міської, районної та сільської ланки (державна підтримка молодіжного кредитування, пільги із забезпечення житлом молодих педагогів позашкільних навчальних закладів, дотації відповідно до Закону України

„Про позашкільну освіту” щодо оплати різноманітних комунальних послуг тощо).

Ефективне досягнення зазначених вище цілей, визначених за кожним з означених векторів розвитку позашкільної освіти, має забезпечуватися:

- урахуванням специфіки навчально-виховної діяльності позашкільних навчальних закладів, яка простежується насамперед у добровільному й цілеспрямованому використанні дитиною вільного від навчання в загальноосвітній школі часу для найповнішого розвитку своїх потенційних можливостей. Одразу ж актуалізуємо увагу на тому, що добровільність в організації дитиною свого дозвілля в умовах позашкільного навчального закладу включає будь-які форми й навіть найменші спроби примусу щодо неї, оскільки ґрунтується на беззаперечному врахуванні педагогом інтересів і бажань дітей, запитів їхніх батьків;

- застосуванням педагогічного впливу саме в напрямі психолого-педагогічної допомоги дитині, що дає їй змогу навчитися відчувати задоволення від активних форм організації вільного часу, а не від безцільного відпочинку. Остання думка підкріплена аналізом сучасної педагогічної практики, у межах якої проблема організації та використання дозвілля й підготовка дітей до його розумного й доцільного за своїм змістом здійснення стає дедалі актуальнішою. Це пояснюємо низкою причин, як-от: диспропорцією між кількісними і якісними показниками навчального й вільного часу дитини, посиленням негативних соціально-економічних впливів, падінням загального культурного рівня суспільства, стихійними чинниками найближчого оточення (вулиця, різноманітні дитячі чи різновікові тимчасові дитячі й молодіжні групи), девальвацією суспільних цінностей, чому значною мірою сприяють ЗМІ, особливо телебачення та друкована продукція. Поряд із цим сучасна дитина вирізняється розмаїттям інтересів та потреб, які з кожним роком завдяки розвитку сучасного інформаційного поля набувають позитивної динаміки і які нерідко не знаходять реалізації у формальній сфері дозвілля [8];

- подоланням протиріччя між розумінням дітьми свого вільного часу як відпочинку і

діяльністю позашкільного навчального закладу як організаційної структури сучасного інституту соціального виховання.

Отже, актуальність удосконалення змісту позашкільної освіти посилена тим, що ця система визначально орієнтована на вільний вибір особистістю видів і форм діяльності, формування її особистих уявлень про соціокультурне й соціоприродне середовище, розвиток пізнавальної мотивації та творчих якостей. Тому позашкільну освіту сьогодні слід розглядати як таку, що виявляє найближчі перспективи розвитку особистості в різних соціальних й освітньо-виховних інститутах, де позашкільні навчальні заклади мають стати центрами мотиваційного розвитку особистості, її самореалізації та професійного самовизначення [9].

Саме тому діяльність позашкільних навчальних закладів й організація життєдіяльності дитини в його стінах набуває соціально-педагогічно змісту, оскільки дає змогу педагогізувати весь спектр дозвілля дітей, залучити їх до організованих форм дозвіллевої діяльності у відповідних групах: колектив гуртка, секції, загону, флотилії тощо. Тим самим організація навчально-виховної роботи з дітьми є альтернативою їхнього неорганізованого дозвілля.

Ураховуючи останнє, навчально-виховний процес позашкільних навчальних закладах має бути організований з обов'язковим урахуванням умов особливої соціальної сфери вільного часу дитини, що дасть можливість ефективніше вирішувати поставлені перед цими навчальними закладами завдання освіти й виховання молоді особистості. Тим самим актуалізується проблема визначення місця й ролі позашкільної освіти й виховання в сучасній національній освітній системі, у межах якої позашкільні навчальні заклади разом із загальноосвітніми школами, професійними та вищими навчальними закладами мають становити в регіонах України різнорівневу й водночас цілісну освітньо-виховну систему, яка індивідуалізує інтелектуальний, духовний і фізичний розвиток дитини в межах єдиного соціокультурного простору держави [10].

У цій статті визначено і схарактеризовано лише окремі вектори функціонування й роз-

витку в найближчі роки системи позашкільної освіти в Україні, розуміючи тим самим багаторівневість розв'язання означених проблем та їхню складність. Тому пропонуване видання має дати змогу керівникам і педагогам позашкільних навчальних закладів знайти для себе саме той нормативно-правовий, науково-методичний та інструктивний матеріал, який дасть змогу значно вдосконалити навчально-виховний процес у позашкільному навчальному закладі.

На жаль, стаття не дозволяє висвітлити всі аспекти в повному обсязі, тому питання, які залишилися поза увагою, становлять перспективу подальшого дослідження.



Література

- 1. Пустовіт Г. П.** Позашкільна освіта та виховання крізь призму сьогодення / Г. П. Пустовіт // Рідна шк. – 2009. – № 3 (963). – С. 28 – 33.
- 2. Кремень В. Г.** Україна: шлях до себе / В. Г. Кремень, В. М. Ткаченко. – К. : ДрУк, 1998. – 438 с.
- 3. Пустовіт Г. П.** Теорія пізнання як методологічна основа побудови змісту позашкільної освіти і виховання (початок статті) / Г. П. Пустовіт // Рідна шк. – 2006. – № 11 (922). – С. 3 – 6.
- 4. Теорія пізнання як методологічна основа побудови змісту позашкільної освіти і виховання (продовження статті) // Рідна шк. – 2006. – № 12 (923). – С. 27 – 30.**
- 5. Національна доктрина розвитку освіти в Україні у XXI столітті.** – К. : Шкільний світ, 2001. – 24 с.
- 6. Національна програма виховання дітей та учнівської молоді в Україні / Освіта України.** – № 94 (від 3.12. 2004 р.) – С. 6 – 10.
- 7. Пустовіт Г. П.** Позашкільні навчальні заклади – погляд у майбутнє / Г. П. Пустовіт // Нова педагогічна думка : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. „Формування соціальної компетентності вихованців позашкільних навчальних закладів”, (Рівне, 9 – 10 червня 2011). – Рівне, 2011. – № 3. – С. 17 – 19.
- 8. Пустовіт Г. П.** Позашкільна освіта і виховання: деякі нотатки про сьогодення / Г. П. Пустовіт // Нова педагогічна думка : ма-

теріали Всеукр. наук.-практ. конф. „Формування та розвиток творчих здібностей дітей та учнівської молоді в креативному освітньому соціумі” (16 – 17 жовтня 2008 р.): зб. матеріалів наук.-практ. конф. – Суми : ВАТ „Сумська друкарня”, 2008. – С. 6 – 21.

9. Пустовіт Г. П. Позашкільна освіта і виховання: теоретико-дидактичний аспект : монографія / Г. П. Пустовіт. – Вид. 2-е, доп. і випр. – Вид-во МДУ ім. В. О.Сухомлинського, 2010. – Кн. 1. – 379 с.

10. Пустовіт Г. П. Позашкільна освіта і виховання в контексті трансформаційних процесів у суспільстві Г. П. Пустовіт // Позашкільна освіта і виховання. – 2006. – № 1. – С. 6 – 14.

* * *

Пустовіт Г. П. Позашкільна освіта та виховання в Україні у векторах сучасного розвитку

У статті розкрито основні психолого-педагогічні та соціально-педагогічні особливості позашкільного освітньо-виховного середовища, які найбільш повно забезпечують умови ефективного розвитку творчого потенціалу дитини, її здібностей і талантів у контексті сучасного розвитку освітнього простору держави. Актуалізовано провідні напрями подальшого розвитку позашкільної освіти й виховання, а також проблему визначення місця й ролі позашкільної освіти й виховання в сучасній національній освітній системі.

Автор визначає й характеризує окремі вектори функціонування й розвитку в найближчі роки системи позашкільної освіти в Україні, розуміючи тим самим багаторівневість розв’язання означених проблем та їхню складність.

Ключові слова: позашкільний навчальний заклад, вектори сучасного розвитку, особистість, освітньо-виховне середовище, самоактуалізація й самодетермінація особистості.

Пустовіт Г. П. Внешкольное образование и воспитание в Украине в векторах современного развития

В статье раскрыты основные психолого-педагогические и социально-педагогические особенности внешкольной образовательной среды, которые обеспечивают условия эффективного развития творческого потенциала ребенка, его талантов в контексте современного развития образователь-

ного пространства в государстве. Актуализовано основные направления дальнейшего развития внешкольного образования и воспитания, а также проблему определения места и роли внешкольного образования и воспитания в современной национальной системе образования.

Автор определяет и характеризует отдельные векторы функционирования и развития в ближайшие годы системы внешкольного образования в Украине, понимая тем самым многоуровневость решения указанных проблем и их сложность.

Ключевые слова: внешкольное учебное заведение, векторы современного развития, личность, образовательно-воспитательная среда, самоактуализация и самодетерминация личности.

Pustovit H. P. Extracurricular Education in the Vectors of Modern Development in Ukraine

The article reveals the basic psychological and social pedagogical features of the extracurricular educational environment, which provide conditions for the effective development of the creative potential of the child, his/her talents in the context of the contemporary development of the educational space in the state. The main directions of the further development of extracurricular education are highlighted, as well as the need to define the place and the role of extracurricular education in contemporary national system of education.

The author defines and characterizes the vectors of the operation and development of the system of extracurricular education in Ukraine in the coming years, acknowledging its complexity and the existence of multilevel solutions to address its challenges. Educational establishments offering extracurricular activities along with secondary schools, vocational and higher educational institutions in the regions of Ukraine should act together as a multilevel, but coherent educational system, which is able to individualize the intellectual, spiritual, and physical development of children in the sociocultural space of the state.

Key words: extracurricular educational establishment, vectors of modern development, personality, educational environment, self-actualization and self-determination of the individual.

Стаття надійшла до редакції 03.06.2013 р.

Прийнято до друку 27.06.2013 р.

УРОКИ ЛІТЕРАТУРИ

рідного краю

(Юрій Сліпко: джерела життя і творчості)

НЕЖИВИЙ О. І.

УДК 821.161.2-1.09+929Сліпко

УРОКИ літератури рідного краю сприяють розвиткові літературної освіти школярів, адже наближають їх до розуміння особливостей літературного процесу та специфіки художньої творчості, формують навички пошуково-дослідницької діяльності, впливають на розвиток читацьких інтересів, поєднують вивчення літератури із краєзнавчою діяльністю.

Історія літературно-мистецького життя Луганщини багата на письменницькі імена, справжні таланти тих літераторів, які ввійшли в історію української літератури ХХ ст. своїм самобутнім рядком. Інколи траплялося, що з незалежних від автора причин його поява в літературі зазвучала на повний голос із запізненням аж на три десятиліття. Звісно, як на одне людське життя – це забагато, однак повернення особистості митця до активної літературної діяльності теж свідчить про її неординарність. До таких належить і письменник Юрій Васильович Сліпко. Його життєвий і творчий час припав на трагічні роки тоталітаризму, але він зміг вистояти, зберегти творче обличчя й засвідчити свій літературний шлях двома поетичними збірками – „Пролог до пісні” (1966 р.), „Зелена фантазія” (1968 р.). Третя книга – „На люднім вічі” – вийшла вже після смерті Ю. Сліпка в 1971 р.

Літературна критика не залишала поза увагою творчість письменника, однак вивчення його доробку зводили до рецензій на окремі книги, авторами яких стали І. Савич, Й. Кур-

лат, І. Трійняк, Л. Мілютіна, О. Науменко. Передмову до книги написав М. Чернявський, потім з’явилися портретно-оглядові статті І. Савича в газеті „Літературна Україна” та Івана Білогуба в книжці „Літературно-краєзнавча Луганщина”. Літературознавець з Полтави П. Ротач опублікував його автобіографічний лист та короткий нарис. Наше завдання – подати джерелознавчий аналіз життя і творчості письменника для вивчення на уроці літератури рідного краю.

Народився Юрій Сліпко 26 травня 1912 р. у с. Винники Козельщинського району Полтавської області в селянській родині. У 1928 р. закінчив Бреусівську семирічку, а в 1930 р. – учительські курси в містечку Кобеляки. Один рік учителював, потім став секретарем редакції районної газети „Розгорнутим фронтом” (Козельщинський район). З 1932 р. – зав. сектором шкіл в редакції дніпропетровських обласних газет „Зоря” та „Більшовицька зміна”. Із 1930 р. почав друкуватись у журналах „Нова генерація”, „Червоний шлях”, „Молодняк”, „Зоря”. Для видавництва „Український робітник” він підготував першу збірку „Радість”, яка мала побачити світ у 1935 р., але 1935 р. був репресований і відбув десятирічне несправедливе ув’язнення на Далекому Сході. У 1947 р. повернувся на Україну, працював каменеломом у Донецькій області. У 1948 р. переїхав до міста Кіровськ Луганської області, де був прохідником, кріпильником на шахті № 6–7–16. З 1962 р. – на пенсії. Автор поетичних збірок „Пролог до пісні” (1966), „Зелена фантазія” (1968), „На люднім вічі” (1971). Член НСП України з 1968 р. Помер 4 жовтня 1969 року.

Після демократичних змін у суспільстві, які особливо стали помітними в кінці 50-х рр., усе гучніше залунав голос письменників, духовний світ яких zdeформувався найбільше, оскільки вони багато років перебували в ув'язненні, тому зневірилися в будь-якій перспективі своєї майбутньої творчості, як і самого життя. Також треба брати до уваги те, що будь-яких зв'язків з Україною, а особливо з літературним процесом, митці теж не мали. Як відомо, після багатолітнього ув'язнення повернулися до творчого життя сатирик Остап Вишня, поет В. Мисик, гуморист О. Ковінька, прозаїк Б. Антоненко-Давидович, літературознавці П. Колесник і Є. Шабліовський. Але всі вони стали авторами багатьох книг ще до арешту, а Ю. Сліпко не встиг видати навіть першої книги. До того ж, його заарештували в двадцять три роки. Тому й повернення до літературної праці було дуже важким, особливо з погляду психології творчості, адже літературні однолітки (наприклад, А. Малишко) за ці роки стали відомими письменниками, авторами багатьох книг.

У своїй першій книжці Ю. Сліпко хронологічно окреслює кожний поетичний твір, а їхній часовий діапазон сягає аж тридцяти п'яти років. Але ж це не вибране, а тільки перша книга автора, яка засвідчила по-своєму унікальний випадок в історії української літератури ХХ ст. Навіть у письменника з міста Старобільськ І. Савича, який теж відбував несправедливе покарання (1948 – 1956 рр.), перша книжка „З вічних джерел” побачила світ у 1957 р., однак у ній уміщено чимало поезій 50-х рр.

Книжку свого побратима по творчій долі І. Савич оцінив так схвально й захоплено в газетній рецензії „Пролог високого звучання”, зазначивши, що це справжня поезія, а рецензована книга – тільки початок, тільки пролог до нових творчих дерзавь.

Аналізуючи поетику ліричних творів Ю. Сліпка, дотримуємося тих засад, що розмежування лірики на громадянську, пейзажну, інтимну, філософську доволі умовне, адже насправді всі ці групи інтимізовані. До того ж, ліричний герой не ототожнений з поетом, з його душевним станом, однак між ними існує естетична єдність, певний естетичний ідеал, виражений у тексті віршованих творів. Слід зазначити, що в ліриці Ю. Сліпка чітко простежені суб'єктно-об'єктні відношення між ліричним героєм та художньою дійсністю, що виражаються основними взаємозалежними поняттями: ліричний герой – світ природи; ліричний герой – рідний край; ліричний герой – трудова діяльність; ліричний герой – творчість.

Об'єкти художнього зображення також близькі до ключових образів, які, на думку літературознавця Е. Соловей, у творчості філософського поета є „своєрідними „концептами” буття і що реконструкція світорозуміння такого поета на основі цих образів матиме високу міру достовірності” [4].

Серед ключових образів, окрім сфери природи, можуть виділятися також ключові образи зі сфери інтимних почуттів, рідного краю. Ліричний герой у поезіях Юрія Сліпка – це його сучасник. Він любить життя, прагне чесною, наполегливою працею заслужити довір'я товаришів, принести суспільству найбільшу користь. Звісно, якщо говорити про подібну проблематику, без застороги про вплив методу соціалістичного реалізму не обійтись. Однак варто визначити головне: в образі людини-трудівника на першому місці не спрощене відображення виробничих процесів чи трудової діяльності, а духовне збагачення, прагнення до морально-етичного вдосконалення та набуття високих естетичних ідеалів. Уважаємо також, що колективізм в художньому відтворенні Ю. Сліпка – це не лише задоволення, а справжня радість й нат-

хнення від спільної праці – риси, які притаманні національному характеру українця здавна. Хліборобська праця, загалом землеробство, як і мисливство, будівництво житла – ці процеси праці потребують лише колективних зусиль. Особливо якщо згадати священне – захист рідної землі, який без об'єднання в дружину, військо був просто неможливий. До того ж, ще в дитинстві Ю. Сліпка у рідному селі на Полтавщині засвоював морально-етичні християнські цінності, що теж органічно пов'язані з духовним життям сільської громади. Тому-то з такою любов'ю стверджує своє життєве кредо ліричний герой із поезії „Слово про синів”, який після багаторічної спільної праці, навчивши двох юнаків своєму ремеслу, міг з гордістю сказати:

*...З тих пір минуло літ багато,
Уже й обжинки я стріваю,
Та й до тепер, неначе тато,
За їхні доли вболіваю.*

У просторових вимірах рідний край для ліричного героя Ю. Сліпка є насамперед Полтавщина, де він народився і жив до двадцятилітнього віку, а разом із тим – Луганщина, бо тут пройшли двадцять років його повноцінного й повнокровного життя після повернення із ув'язнення. Але поетичний образ значно виходить за межі конкретних географічних орієнтирів, оскільки він не має чітких часово-просторових меж. Водночас для ліричного героя розуміння поняття „рідний край” асоціюється з рідною землею, з Україною, історичним минулим її народу. Наперекір тодішнім ідеологічним догмам Юрій Сліпка намагався художньо осмислити все краще й найбільш істотне з історичного досвіду народу, його волелюбність, героїзм, несхитність у боротьбі й працьовитість, ніжність, милосердя у стосунках з рідними людьми, любов до прекрасного.

В українській поезії тема природи – одна з

найпопулярніших і найбільш розроблених. У творчій палітрі Ю. Сліпка вона, безперечно, посідає вагоме місце. Пейзажна поезія завжди намагається відобразити ті взаємини між людиною і природою, які складаються в процесі вдосконалення самої людини під час формування її світогляду. Самопочування людини в довкіллі, ставлення її до світу і є логічним результатом її буття, її життєвої активності, інакше людина не може відчувати особистої значущості. Вона шукає в природі духовного порятунку, психологічного спокою, моральних сил тощо. Людина відкриває нові її ресурси, і поезія також, долаючи інерцію власного світосприйняття природи, прагне знайти нові моменти в її трактуванні, відкрити якісь сучасні лінії її зв'язків з людиною.

На думку літературознавця Е. Соловей, що висловлено в книзі „Українська філософська лірика”, для української філософської лірики особливо характерні ключові образи зі сфери природи. Одним із таких образів, одночасно універсальних і конкретних, індивідуально-авторських і загальних, є образ саду. Сад – це розпросторення обжитої й олюдненої частини світу. „Стосовно української філософської лірики образ саду може бути виразним підтвердженням системного характеру не лише творчості філософського поета, а й цілої національної філософсько-поетичної традиції (за всієї співвідносності з традицією світовою, в яку перша входить на основі системних зв'язків іншого, наступного порядку)”, – зазначає дослідниця [4, с. 305].

Очевидно, що „сад” як слово і як поняття належить до тих, котрі з часом накопичують змістовий та поетичний потенціал. І найкращим підтвердженням є „Сад боже-ствених пісень” Г. Сковороди, „Садок вишневий коло хати” Т. Шевченка, образ саду в поезії В. Свідзинського, сад М. Рильського та Леоніда Первомайського аж до „Вікна у сад” І. Жиленко. Простежується й образ саду

в поезії Ю. Сліпка. Зазвичай там відбуваються найпрекрасніші дієства на землі, оскільки сад постає оборонцем ніжності, любові:

*Де конвалії в саду і спориши,
Там, де тиша і немає ні душі,
Неспокійна і чутлива, мов струна,
У замрїю чорнобривка порина.
Чорнобривці тій у сукенці новій
Гладить плечі свіжий вітер-легковій,
А здається, ніби юний чорнобрив
Непрочитаною казкою укрив... [2, с. 44]*

Образ саду є ключовим і в диптиху „Тріумф міста”, який за місткістю й силою художнього відображення, музично-пісенною ритмомелодикою, одухотвореними образами природи й людської душі постає символом самого життя. Тому образ саду в Ю. Сліпка зазнає помітного розвитку щодо поетичного змістового потенціалу і водночас виражає свій традиційний характер (вічність прекрасного).

Уже на початку свого творчого шляху Ю. Сліпка виявляє себе як тонкий проникливий лірик, здатний показати ліричного героя як особистість у високому почуттєвому стані, де любов постає гуманізуючою духовною силою, далекою від егоїстичних пристрастей. Підтвердити сказане вище можуть вірші „Тебе, чорнявко темноока...” (1930 р.) та „Не спіши огудити” (1934 р.), які він умістив у першу збірку „Пролог до пісні”. Треба сказати, що інтимна лірика Ю. Сліпка возвеличує людину, а інтимні почуття підносять з глибин людської душі все найсвітліше, найчистіше. У вірші „Малюнок смутку” дізнаємося, що ліричний герой через незалежні від нього причини „з коханням знався небагато”, і тому його літа „не запахнуть квітами волошок”. Подібні мінорні мотиви нерідко вплітаються в інтимні поезії і зазвичай викликані тривалою розлукою між люблячими серцями. Однак інтимні почування активізують духовні сили людини, навіть окрилюють її. У Ю. Сліпка серед ключових образів

зі сфери художньої творчості необхідно виділити такі: добро, віра, пісня, мова Кобзаря, любов, слово-зброя, пісня України, поезія-відрада. Окрім пісні (це поняття вживають найчастіше), також трапляються назви народно-поетичних жанрів, таких, як балада, дума. Поняття „пісня” постає в кількох значеннях: як назва народно-поетичного жанру, як музичний твір, як символ національної духовної культури та рідної мови. Літературні твори в розумінні ліричного героя, що асоціюється з автором, теж часто названо піснями, а сам процес художньої творчості – співом.

Домінантні риси поетики Ю. Сліпка – це поєднання публіцистичності та ліричності, філософічності та епічності, взаємопроникнення основних начал лірики, пафос висловлених думок, емоційність, образний поліфонізм.

На жаль, багато славетних імен луганських письменників забулися через політику тоталітарного режиму. Саме тому так важливо сьогодні не дозволити піти в непам’ять внеску в літературну спадщину рідного краю цих видатних та талановитих людей, що й становитиме перспективу наших подальших досліджень.

Література

1. **Сліпка Ю.** Зелена фантазія: Лірика / Юрій Васильович Сліпка. – Донецьк : Донбас, 1968. – 50 с.
2. **Сліпка Ю.** На люднім вічі: Лірика / Юрій Васильович Сліпка ; упоряд. М. Чернявський. – Донецьк : Донбас, 1971. – 95 с.
3. **Сліпка Ю.** Пролог до пісні / Юрій Васильович Сліпка. – Донецьк : Донбас, 1966. – 59 с.
4. **Соловей-Гончарик Е. С.** Українська філософська лірика / Елеонора Степанівна Соловей-Гончарик. – К. : Юніверс, 1999. – 368 с.

* * *

Неживий О. І. Уроки літератури рідного краю (Юрій Сліпко: джерела життя і творчості)

Уроки літератури рідного краю сприяють розвитку літературної освіти школярів, адже наближають їх до розуміння особливостей літературного процесу та специфіки художньої творчості, формують навички пошуково-дослідницької діяльності, впливають на розвиток читацьких інтересів, поєднують вивчення літератури із краєзнавчою діяльністю. Історія літературно-мистецького життя Луганщини багата письменницькими іменами, справжніми талантами тих літераторів, які ввійшли в історію української літератури ХХ ст. своїм самобутнім рядком. До таких належить і письменник Юрій Васильович Сліпко. Його життєвий і творчий час припав на трагічні роки тоталітаризму, але він зміг вистояти, зберегти творче обличчя й засвідчити свій літературний талант.

Ключові слова: література рідного краю, Юрій Сліпко, життєвий і творчий шлях, поезика, філософська поезія.

Неживой А. И. Уроки литературы родного края (Юрий Слипко: источники жизни и творчества)

Уроки литературы родного края содействуют развитию литературного образования учащихся, потому что приближают их к пониманию особенностей литературного процесса и специфики художественного творчества, формируют навыки исследовательской деятельности, влияют на развитие читательских интересов, соединяют изучение литературы с краеведческой деятельностью. История литературной жизни Луганщины богата писательскими именами, настоящими талантами тех литераторов, которые вошли в историю украинской литературы ХХ в. своей самобытной строкой. К таким принадлежит и писатель Юрий Васильевич Слипко. Его

жизнь и творчество относятся к трагическим годам тоталитаризма, но он смог выстоять, сохранить творческое лицо и засвидетельствовать свой литературный талант.

Ключевые слова: литература родного края, Юрий Слипко, жизненный и творческий путь, поэтика, философская поэзия.

Nezhyyvi O. I. Regional Literature Classes (Yuriy Slipko: the Sources of Life and Work)

Regional Literature classes help schoolchildren progress in their literature education by providing them with a better understanding of the peculiarities of the literary process and creative writing, developing their skills in doing research activity, affect the formation of their preferences in literature, and allow to combine the study of literature with the local history studies.

The history of the literary and artistic life in Lugansk Oblast is rich in talented writers, who have become well-known as representatives of the Ukrainian literature of the 20th Century. However, some names in the literary process became famous only over time, sometimes decades later. Yuriy Vasyliovych Slipko is among them. His life and professional development occurred in the years of the totalitarian rule. Despite that, he managed to cope with all the challenges, having preserved his creative talent and published two poetic collections, namely *Proloh do Pisni* (The Prologue to a Song, 1966) and *Zelena Fantaziya* (The Green Fancy, 1968). His third book *Na ludnim vichi* (At the Crowded Assembly) was published after his death in 1971.

The main features of Yuriy Slipko's lyrics are the successful combination of publicist and lyric, philosophical and epic aspects in his poetry, the adherence to the poetic traditions, the depth of the ideas express, and the polyphony of the images.

Key words: regional literature, Yuriy Slipko, life and work, poetics, philosophical poetry.

Стаття надійшла до редакції 19.03.2013 р.

Прийнято до друку 27.06.2013 р.

МОДЕЛЬ МОНІТОРИНГУ якості навчального процесу

у вищому навчальному закладі

ЗІНЧЕНКО В. О.

УДК 378.014.6-047.36

НА СУЧАСНОМУ етапі розвитку суспільства конкурентоспроможність фахівців безпосередньо залежить від якості навчального процесу у вищому навчальному закладі. В управлінні якістю освітньої діяльності ВНЗ спираються на основні положення міжнародних Стандартів якості Стандартів і рекомендацій щодо забезпечення якості в європейському просторі вищої освіти та Настанов щодо застосування ISO 9001:2000 у сфері освіти. Це базові документи серед основних вимог із забезпечення якості навчального процесу визначають необхідність організації у вищому навчальному закладі моніторингової діяльності. Між тим, система забезпечення якості освітньої діяльності у ВНЗ і донині спирається на результати контролю та педагогічної діагностики. Дослідження останнього десятиріччя (І. Булах, В. Горб, О. Мітіна, О. Пульбере, С. Сіліна, Н. Фоменко, Г. Цехмістрова та ін.) засвідчують, що ці інструменти оцінювання якості освітньої діяльності не відповідають основним напрямкам модернізації системи вищої освіти, оскільки не забезпечують усебічного дослідження процесу підготовки фахівця, не здатні виявити різноманітні впливи на навчальний процес, спрогнозувати перспективи його інноваційного розвитку. Саме тому в теорії та практиці управління вищою освітою визнається необхідність упровадження такого важливого інструмента управління, як освітній моніторинг, різновидом яко-

го є моніторинг якості навчального процесу у ВНЗ.

Аналіз монографічних та дисертаційних робіт, статей науково-періодичних видань В. Вікторова, В. Горба, В. Зайчука, О. Ляшенка, А. Майорова, О. Пульбере, Є. Сахарчука, Г. Цехмістрової, Є. Хрикова та інших науковців виявив, що освітній моніторинг – це складна система збору, обробки, збереження та розповсюдження інформації про стан освітньої системи чи окремих її елементів з метою інформаційного забезпечення управління та прийняття оптимальних управлінських рішень щодо коригування та розвитку визначеного об'єкта освітньої системи. Провідним об'єктом на рівні вищого навчального закладу є навчальний процес, від якості організації та функціонування якого безпосередньо залежить якість підготовки майбутніх фахівців. Навчальний процес є багатокомпонентною системою, відповідно й моніторинг якості навчального процесу теж є складним організованим процесом, що зумовлює необхідність звернення дослідників до методів педагогічного моделювання.

Педагогічне моделювання в останній час набуває широкого застосування в дослідженнях, пов'язаних з модернізацією системи вищої освіти та її змісту, що забезпечує практико-орієнтований характер моделювання. Для цього широко використовують ідеалізовані моделі, побудова яких пов'язана з процесом абстрагування та ідеалізації, завдяки чому відбувається виділення та відображення визначених сторін об'єктів моделювання. Зав-

ПЕДАГОГІКА
ВИЩОЇ ШКОЛИ

дяки моделям дослідники можуть конкретизувати своє уявлення про різноманітні зміни в навчальному процесі.

Теоретичне обґрунтування моделей моніторингу якості вищої освіти відображене в докторських дисертаціях та монографічних роботах І. Булах, О. Волкова, В. Зайчука, О. Ляшенка, Н. Фоменко, Г. Цехмістрової та інших українських науковців. У низці кандидатських дисертацій (А. Денисенко, С. Кретович, О. Локшина, Т. Лукіна, Т. Олександр, О. Острроверх та ін.) дослідники визначили вимоги щодо реалізації у ВНЗ моніторингу якості освітньої діяльності.

Суттєвим внеском у дослідження теоретичних основ моделювання моніторингу якості у вищих навчальних закладах є докторські дисертації та монографічні роботи О. Абдуліної, В. Горба, А. Майорова, О. Пульбере та інших науковців близького зарубіжжя. У кандидатських дисертаціях та численних наукових публікаціях російських дослідників розроблено методичні засади впровадження моделей моніторингу якості вищої освіти. Зокрема відзначимо роботи Л. Васильєвої, Л. Чуриної та ін.

Особливе значення в контексті проблеми, що ми розглядаємо, мають праці, у яких досліджують аспекти моделювання моніторингу якості навчального процесу у вищому навчальному закладі. Цю проблематику розробляють переважно російські науковці, зокрема питання організації моніторингу педагогічно-го забезпечення якості навчального процесу розглянуто в докторській дисертації Г. Шабанова. У кандидатських дисертаціях Н. Круглової, І. Найдьонової, В. Пульбере, О. Сергєєвої та ін. розроблено рекомендації щодо впровадження моделей моніторингу якості навчальних досягнень студентів, а О. Кукуєвим, М. Чандрою запропоновано моделі моніторингу якості навчального процесу. За останні роки внесок у дослідження проблем моніторингу якості навчальних досягнень студентів та моніторингу результативності навчального процесу зроблено Н. Байдацькою, Л. Коробович, О. Туржанською, Т. Хорунженко та іншими українськими науковцями.

Європейські та американські науковці досліджують переважно теоретичні засади мо-

ніторингу якості вищої освіти та інноваційного розвитку вищих навчальних закладів, чому присвячено комплексне дослідження Л. Harvey та Р. Knight, а також статті в наукових виданнях М. Broadbent, J. Cullen, T. Hassall, N. Jackson, J. Joyce, I. Roffe та ін. У публікаціях А. Hunt, А. Irving, М. Tam та ін. приділено увагу моделям моніторингу якості навчальних досягнень студентів та результативності навчального процесу. Ґрунтовний огляд проблем моніторингу якості навчального процесу провели М. Brookes, N. Downie, P. Ramsden та ін.

Як видно, у більшості досліджень моделювання використовують з метою організації моніторингової діяльності, спрямованої на дослідження якості вищої освіти загалом, якості навчальних досягнень студентів або результативності навчального процесу. При цьому поза увагою залишається моніторинг якості навчального процесу як багатокomпонентної системи.

Метою статті є визначення та розкриття сутності структурних елементів моделі моніторингу якості навчального процесу у вищому навчальному закладі на основі узагальнення теоретичних розробок та практичних досліджень вітчизняних та зарубіжних науковців і педагогів-практиків.

Побудова моделі моніторингу якості навчального процесу у вищому навчальному закладі вимагає врахування загальнотеоретичних підходів до управління якістю вищої освіти. Розробка моделі моніторингу якості навчального процесу у ВНЗ, на нашу думку, повинна поєднувати теоретичні засади моделей моніторингу, які створюють для виробки рішень у разі виникнення непередбачених ситуацій, та прогностичних моделей, що забезпечують оптимальний розподіл ресурсів і конкретизацію цілей.

Загальна теорія управління якістю вищої освіти пропонує використання однієї з трьох наявних моделей: оцінної моделі управління якістю діяльності ВНЗ; моделі, заснованої на принципах Загального управління якістю (TQM), та моделі, що ґрунтується на вимогах міжнародних стандартів якості ISO 9001:2000. Дослідження сутнісних характеристик означених моделей та практики їх застосування під час створення систем управління якістю в су-

часних вищих навчальних закладах засвідчує, що найбільш актуальною до розв'язання проблем якості навчального процесу є модель на основі стандартів ISO [1]. Ця модель передбачає механізм внутрішньої та зовнішньої перевірки того, наскільки навчальний процес та якість підготовки майбутніх фахівців узгоджені зі всіма заходами, спрямованими на забезпечення високого рівня якості та визначення ефективності системи підготовки фахівців.

Розробляючи модель моніторингу якості навчального процесу, необхідно враховувати практичний досвід розробки цієї проблематики вітчизняними та зарубіжними науковцями.

Сучасні українські дослідники приділяють увагу переважно моніторингу якості навчальних досягнень студентів. Аналіз наукового доробку дозволив виявити і позитивні, і негативні аспекти моделювання, до яких ми хотіли б привернути увагу. У дослідженні Н. Байдацької [2] здійснено ґрунтовну розробку концептуальної основи моделі моніторингу, що є обов'язковим елементом педагогічного моделювання. Науковцем чітко визначено цілі, завдання, зміст, види, функції та принципи організації моніторингу. Під час розробки моделі обґрунтовано важливі умови практичної реалізації у вищому навчальному закладі моніторингу, а саме вказано на необхідність:

1) теоретичної та методичної готовності викладачів до впровадження моніторингу в навчально-виховний процес;

2) залучення студентів як суб'єктів моніторингу;

3) використання в моніторингу інформаційних технологій.

На нашу думку, визначені педагогічні умови є важливими для побудови моделі моніторингу, але не можуть виявити всі аспекти якості навчального процесу, управління ним суб'єктів навчального процесу та шляхи покращення його організації.

Необхідність розробки концептуальної основи моделі моніторингу враховано в дослідженні О. Туржанської, яка обґрунтувала математичну модель моніторингу якості підготовки майбутніх учителів математики, що ґрунтується на „єдності та взаємозв'язку кількісних та якісних характеристик навчання

на основі використання нечітких множин” [3]. Утім, у дослідженні якість підготовки фахівців пов'язана лише з навчально-методичним забезпеченням цього процесу, а ефективна реалізація моделі моніторингу – з використанням інформаційних технологій. На нашу думку, цього недостатньо, щоб ефективно реалізувати моніторинг та всебічно дослідити якість навчального процесу.

Цікавою з погляду процедури розробки, обґрунтування та компонентного складу є класична модель моніторингу виховної системи вищого навчального закладу, створена А. Денисенко [4]. Дослідницею багато уваги приділено організації моніторингу, його суб'єктам, їхній готовності до моніторингової діяльності, взаємодії, вибору моніторингового інструментарію.

Певне значення щодо нашого дослідження має структура моделі моніторингу, визначена Т. Олеандр, на основі вивчення досвіду моніторингу якості університетської освіти США [5]. Дослідницею акцентовано увагу на етапах проведення моніторингу, його сутності під час визначення якості процесного та результативного складників освітнього процесу, інструментарію моніторингу, а також таких його невід'ємних компонентів, як об'єкт, суб'єкти та критерії.

Корисним для нашого дослідження є розгляд наявних моделей моніторингу в роботах російських науковців. Ґрунтовний підхід щодо використання моніторингу в управлінні якістю навчальним процесом зроблено М. Чандрою [6]. Дослідниця розробила модель системного моніторингу управління якістю процесної та результативної сторін навчального процесу у ВНЗ. Створення моделі передбачає визначення методологічних підходів, суб'єктів та об'єктів моніторингу, його компонентів, критеріїв та показників якості навчального процесу, оцінних процедур, що свідчить про дотримання дослідницею основних правил розробки моделей педагогічних процесів.

Утім, недоліком результатів дослідження М. Чандри є його побудова тільки на основі системного підходу, а також відірваність умов організації моніторингу від технології його реалізації. Однак головною проблемою дослідження є розгляд самого моніторингу як

У провідного елемента системи управління якістю, про що можна судити, зважаючи на розроблену науковцем організаційну структуру управління якістю навчального процесу.

Н Важливою вважаємо позицію професора І Г. Шабанова щодо необхідності проведення моніторингу якості педагогічного забезпечення навчального процесу на загальноуніверситетському, факультетському, кафедральному та індивідуально-особистісному рівнях [7]. Педагогічне забезпечення якості навчального процесу визначається науковцем доволі широко. Тому до основних об'єктів моніторингу дослідник відніс начально-методичний, науководослідний, виховний та частково організаційний компоненти навчального процесу ВНЗ, моніторингове дослідження яких відбувається на різних рівнях освітньої системи вищого навчального закладу. Окремо окреслено особливості моніторингу якості навчальних досягнень студентів як результату впровадження педагогічного забезпечення навчального процесу. Науковцем не наведено графічної інтерпретації моделі моніторингу, утім, теоретично обґрунтовано всі її компоненти.

У Аналіз досвіду зарубіжних науковців свідчить, що взагалі управління якістю підготовки фахівців у вищих навчальних закладах багатьох країн світу ґрунтується на принципах Загального управління якістю (TQM) та вимогах міжнародних стандартів якості ISO. Це передбачає наявність моніторингу як обов'язкового елемента систем управління якістю. Як свідчить результати ґрунтового дослідження N. Becket та M. Brookes проблем оцінки якості у вищій освіті, використання методів та інструментів моніторингових досліджень у вищих навчальних закладах відповідно до цих моделей потребує значного коригування та адаптування [8]. Говорячи про основні вимоги до організації моніторингу у вищому навчальному закладі, дослідниці вказують на необхідність:

- комплексного дослідження процесів та результатів професійної підготовки;
- залучення всіх учасників навчального процесу як суб'єктів моніторингу;
- чіткого визначення критеріїв оцінки якості;
- виявлення взаємозв'язку між якістю та

складниками освітнього процесу з метою спрямування та глибини моніторингових досліджень.

Означене визначає цілі, суб'єктів моніторингу, його критерії та особливості технології реалізації, що повинно бути відображено у відповідній моделі моніторингу якості навчального процесу.

Аналогічну позицію щодо основних параметрів, у яких повинен здійснюватися моніторинг якості вищої освіти, займає J. Blackmore [9]. Утім, дослідниця наполягає на необхідності ґрунтового визначення результатів професійної підготовки, що впливатиме на зміст моніторингу та його інструментарій. Важливою вимогою до моделі моніторингу J. Blackmore вважає забезпечення зворотного зв'язку між всіма суб'єктами моніторингу, серед яких дослідниця називає студентів, викладачів, представників адміністрації ВНЗ. Крім того, пропонується реалізовувати у вищому навчальному закладі різні моделі моніторингу, а саме: модель моніторингу інноваційного розвитку вищого навчального закладу, модель педагогічного моніторингу та модель моніторингу якості навчального процесу (ці назви адаптовані нами відповідно до вітчизняної практики).

Ми проаналізували доробок інших науковців (Л. Васильєва, В. Горб, Л. Коробович, Н. Круглова, О. Пульбере, О. Хорунженко та ін.), які обґрунтовували необхідність моніторингу в системі управління якістю різних аспектів навчального процесу та виявили необхідність, розробляючи моделі моніторингу якості навчального процесу, дотримуватись алгоритму педагогічного моделювання і враховувати наявний позитивний досвід створення моделей моніторингу.

Розробку моделі моніторингу якості навчального процесу ВНЗ ми розпочинаємо зі встановлення її концептуальної основи, до якої відносимо методологічні підходи, функції та принципи здійснення моніторингу.

Методологічною основою моніторингу якості навчального процесу вищого навчального закладу нами обрано системний, процесний та компетентнісний підходи. Відповідно до цього модель моніторингу якості навчального процесу повинна забезпечити си-

стемну реалізацію різноманітних управлінських впливів на кожний з компонентів навчального процесу з метою досягнення високого рівня формування й розвитку особистості майбутнього фахівця, основні риси якого втілені в компетентнісну модель випускника.

Тому розробка моделі моніторингу якості навчального процесу у вищому навчальному закладі повинна сприяти:

- організації моніторингової діяльності;
- забезпеченню якості навчального процесу;
- підвищенню рівня компетентності випускників ВНЗ.

У цих завданнях реалізуються визначені функції моніторингу якості навчального процесу, до яких ми відносимо інформативно-аналітичну, контрольну-оцінну, діагностичну, коригувальну та прогностичну.

До концептуальної основи нашої моделі ми зараховуємо також принципи, що регла-

ментують діяльність суб'єктів моніторингу. Моніторинг якості навчального процесу вищого навчального закладу в нашому дослідженні реалізується на принципах науковості, безперервності, об'єктивності, валідності, діагностико-прогностичної спрямованості, систематичності, єдності управління та самоуправління. Ці принципи регламентують цільові настанови моніторингової діяльності, її зміст, форми й методи роботи, а також підходи до інтерпретації та використання результатів моніторингу. Крім того, зазначені принципи поєднують загальнонаукові, гносеологічні та принципи системи управління якістю ISO 9001:2000, адаптованої до застосування у сфері освіти [10].

Зазначені концептуальні положення є основою моделі моніторингу якості навчального процесу та відбиваються в цільовому, технологічному та результативному блоках моделі, графічне відображення якої наведено на рис. 1.

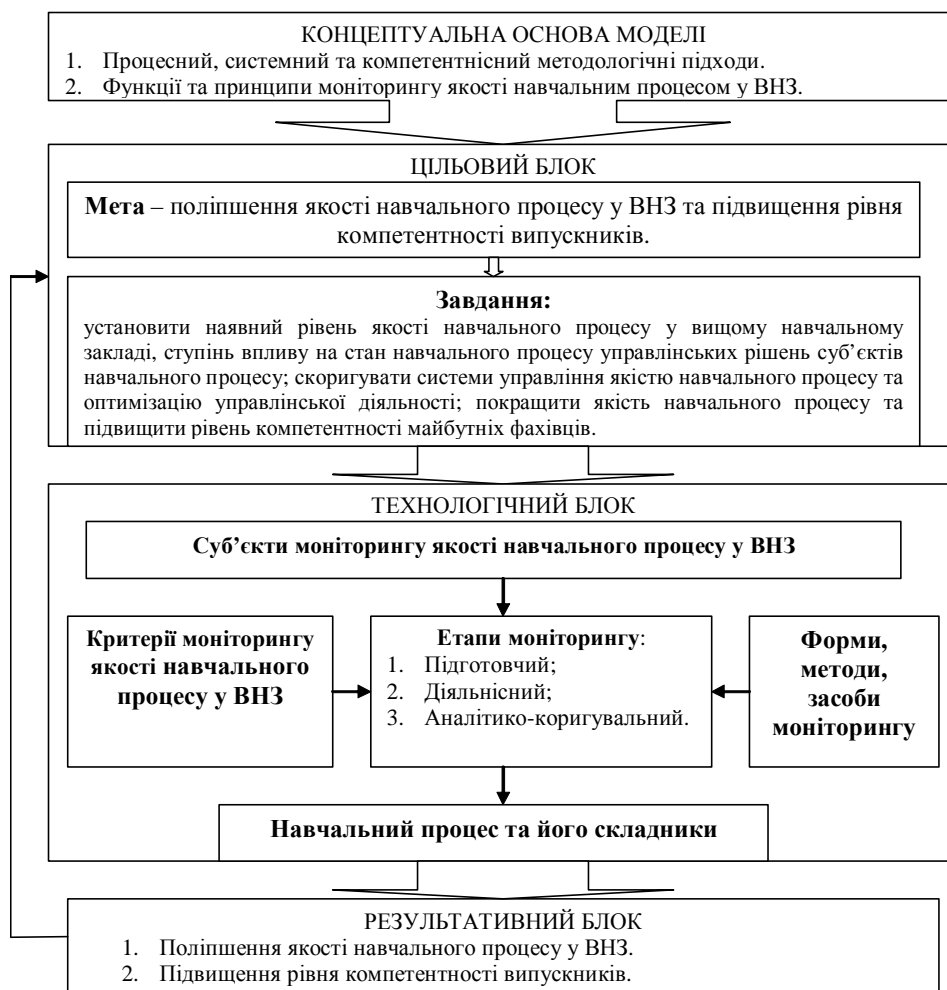


Рис. 1. Модель моніторингу якості навчального процесу у вищому навчальному закладі

Цільовий блок моделі становить єдність цілей та системи завдань, комплексне рішення яких забезпечить її досягнення. Власне мета (ціль) визначається як бажаний стан системи або очікувані результати її діяльності. Відповідно до цього цільовий блок окреслює зміст й розвиток інших блоків моделі та створює умови їхньої взаємодії та поєднання в одне ціле.

Технологічний блок нашої моделі відображає технологію проведення моніторингу якості навчального процесу з метою оптимізації управлінської діяльності на основі отриманих під час моніторингу даних. Відповідно до цього в технологічний блок моделі входять етапи здійснення моніторингу, у яких подано зміст моніторингової діяльності, форми, методи й засоби моніторингових процедур, власне сам об'єкт моніторингу та його суб'єкти, критерії якості навчального процесу у ВНЗ. Також технологічний блок передбачає систематизацію та аналіз отриманих даних, виявлення рівня негативного чи позитивного впливу тих чи тих управлінських рішень на якість навчального процесу, прийняття щодо поліпшення якості навчального процесу.

Результативний блок містить чітке уявлення про якість навчального процесу та ефективність системи управління цією якістю, результативність проведеного коригування управлінської діяльності та ступень досягнення мети й завдань моніторингу. Останнє свідчить про те, що цільовий та результативний блоки постають у своїй єдності, оскільки отримані результати моніторингу ми порівнюємо з метою та завданнями моделі.

Надамо детальний опис блоків моделі моніторингу якості навчального процесу у вищому навчальному закладі, розпочавши з основних положень **цільового блоку**.

Метою нашої моделі є моніторинг якості навчального процесу у ВНЗ, тобто підвищення якості навчального процесу, що дозволить забезпечити професійну підготовку висококваліфікованих фахівців конкурентоспроможних на вітчизняному та світовому ринку праці, що відповідатиме потребам особистості, суспільства та держави.

До завдань моделі віднесено:

- установити наявний рівень якості навчального процесу у вищому навчальному закладі на підставі визначеної системи критеріїв;
- визначити ступінь впливу на стан навчального процесу управлінських рішень суб'єктів навчального процесу;
- здійснити коригування системи управління якістю навчального процесу та оптимізацію управлінської діяльності;
- поліпшити якість навчального процесу та підвищити рівень компетентності майбутніх випускників.

Опис **технологічного блоку** моделі (див. рис. 1) моніторингу якості навчального процесу ми розпочинаємо з визначення тих характерних ознак, яким повинен, на нашу думку, відповідати моніторинг. Уважаємо, що, організовуючи та проводячи моніторинг якості навчального процесу, необхідно, щоб моніторинг:

- був етично витриманим, не порушував права всіх суб'єктів навчального процесу, мав неагресивний характер, був доволі доступним і зрозумілим для всіх суб'єктів моніторингової діяльності;
- сприяв конкретизації та поєднанню особистих та групових цілей усіх учасників моніторингу;
- допомагав краще оцінити рівень управління якістю навчального процесу та визначити шляхи підвищення ефективності управлінської діяльності та покращення якості навчального процесу;
- мотивував усіх суб'єктів управлінської діяльності до підвищення свого професійного рівня та стимулював особистісний саморозвиток;
- створював умови для раціонального розв'язання проблем, пов'язаних з якістю навчального процесу;
- сприяв підвищенню культури спілкування та покращенню взаєморозуміння між усіма суб'єктами навчального процесу;
- допомагав оцінити якість реалізації в навчальному процесі вимог державних та галузевих освітніх стандартів, нормативних

положень Міністерства освіти й науки, а також внутрішніх документів, що регламентують навчальний процес.

Наша модель передбачає реалізацію моніторингу завдяки чітко розробленим процедурам та комплексу методів, форм й засобів, які характерні для різних етапів моніторингу.

Етапи моніторингу реалізуються послідовно, утім, вони є складниками циклу моніторингу. Циклічність здійснення моніторингу якості навчального процесу визначається терміном здійснення навчального процесу, тобто межами навчального року. Якість навчального процесу має процесуальний та результативний складники. Моніторинг результативного складника, утіленого в рівень компетентності випускників ВНЗ, буде мати інші часові межі – сесійні.

Визначаючи етапи моніторингу якості навчального процесу вищого навчального закладу, ми спиралися на результати досліджень Р. Аляутдінової, Н. Байдацької, В. Гафнера, В. Горба, А. Денисенко, Л. Качалової, Л. Коробович, Н. Круглової, С. Кузенкової, О. Кукуєва, І. Найдьонової, Т. Олеандр, О. Островерх, О. Сергєєвої, С. Сіліної, С. Фоменко, М. Чандри та ін.

Аналіз наукової літератури дозволяє виділити кілька етапів моніторингу якості навчального процесу: підготовчий, діяльнісний, аналітико-коригувальний. Ці етапи є складниками циклу моніторингу, загальними часовими межами якого є тривалість навчального року.

Підготовчий етап – це етап, на якому конкретизуються цілі та завдання моніторингу якості навчального процесу у ВНЗ завдяки визначенню критеріїв та показників якості навчального процесу, вибір моніторингових процедур, визначення суб'єктів моніторингу, які прямо чи опосередковано беруть участь у моніторинговій діяльності, розробці механізмів зворотного зв'язку для корекції та оптимізації управлінських рішень.

Формулюючи мету та завдання моніторингу, необхідно чітко розуміти ті кінцеві результати, яких бажано досягти проведенням моніторингу, та обставини, умови, у яких він буде відбуватися; визначити можливості ефек-

тивного виконання всіх завдань моніторингу, установити часові та просторові межі його проведення.

Щодо результатів моніторингу якості навчального процесу ВНЗ, то вони безпосередньо зумовлені метою та завданнями моніторингу. На підставі отриманих даних про якість всіх складників навчального процесу виникає необхідність проаналізувати ефективність управлінської діяльності суб'єктів навчального процесу та визначити шляхи її оптимізації, що дозволить поліпшити якість навчального процесу та збільшити рівень компетентності майбутніх випускників. Оцінка якості навчального процесу спирається на показники науково-обґрунтованих критеріїв якості навчального процесу. До критеріїв якості навчального процесу у вищому навчальному закладі віднесено:

- рівень професійної компетентності студентів;
- якість планування навчального процесу;
- якість організації навчального процесу;
- інформативність навчального процесу;
- якість навчально-методичного забезпечення навчального процесу;
- комунікативність навчального процесу;
- рівень практичної спрямованості навчального процесу;
- рівень науково-дослідної спрямованості навчального процесу;
- рівень розвитку самоосвітнього компонента навчального процесу;
- рівень контрольно-оцінного складника навчального процесу.

Після визначення критеріїв здійснюється вибір моніторингових процедур, що становлять особливе поєднання форм, методів та засобів моніторингу, які найкращим чином дають можливість виміряти (за можливістю) та оцінити всі сторони об'єкта моніторингу [6]. Як зазначає О. Бермус, кожен моніторингову процедуру слід використовувати з певною метою, у чітко визначний період, вона має бути взаємопов'язаною з іншими процедурами вимірювання та оцінювання [11].

Методи моніторингу якості навчального процесу різноманітні. Це спостереження, опитування, експертна оцінка, аналіз документів,

контрольні заходи, анкетування, тестування, самооцінка, вивчення продуктів праці та ін. Від обраного методу моніторингу залежить стійкість результатів вимірювання та оцінювання.

До форм моніторингу якості можна віднести усне опитування, письмове анкетування, співбесіду у формі інтерв'ю, тестування. Засобами моніторингу служать різні бланки збору й обробки інформації, комплекси тестових завдань, контрольних робіт, технічні засоби для математичної та статистичної обробки інформації, зокрема й комп'ютерна техніка, тощо.

На підготовчому етапі також відбувається добір безпосередніх виконавців та інших учасників моніторингу. Вибираючи суб'єкти моніторингу, які прямо чи опосередковано будуть брати в ньому участь, необхідно їх мотивувати до виконання робіт, розподілити обов'язки, ролі, ступінь відповідальності, чітко окреслити результати та критерії якості виконання встановлених завдань.

Визначаючи виконавців моніторингу, як указують Н. Байдацька, А. Денисенко, Н. Круглова, І. Найдьонова, О. Острроверх, А. Пульбере, М. Чандра, Г. Шабанов та ін., необхідно пам'ятати, що більшість з них не володіє необхідними для цього теоретичними знаннями та навичками. Тому виникає потреба проводити тематичні лекції, семінари, на яких обрані представники організаційно-управлінської ланки, викладацького складу, студентства ознайомляться з технологією реалізації моніторингу та набудуть необхідних навичок проведення моніторингових процедур. Цікавим у цьому контексті є план та програма семінару для викладачів, запропонована в дисертаційній роботі Н. Байдацькою [2].

Наступним етапом моніторингу є діяльнісний, метою якого є практична реалізація моніторингу. Сам діяльнісний етап складається із проведення системи моніторингових процедур, які можуть здійснюватись і поступово одна за одною, і паралельно. Оскільки в процесі встановлення рівня якості навчального процесу у вищому навчальному закладі щодо діяльності різних суб'єктів можуть відбуватися різні за змістом моніторингові процедури,

а безпосередні виконавці моніторингу – ставати його учасниками, то необхідно встановити певний графік проведення моніторингових процедур та чітко його дотримуватись. Крім того, моніторинг якості навчального процесу за своєю сутністю багатоаспектний, тому його проведення не повинно ускладнювати основну поточну діяльність суб'єктів навчального процесу та заважати його реалізації.

Останнім етапом є аналітико-коригувальний. У його процесі відбувається систематизація та аналіз отриманих даних про якість навчального процесу та ефективність наявної системи управління якістю навчального процесу. На підставі отриманих даних прогнозується подальший розвиток навчального процесу, підвищення його якості, удосконалення системи управління якістю навчального процесу та результати моніторингу доводяться до всіх його учасників.

Важливо зрозуміти, що результати моніторингу необхідно надавати в доступній для сприйняття кожним суб'єктом моніторингу формі, і не всі отримані дані повинні мати широке розповсюдження. Певну частку інформації, отриману під час моніторингу, має використовувати тільки певна група фахівців або вона буде надана в специфічній формі. Узагалі, поширюючи результати моніторингу, важливо встановити, хто і як доводить ці результати; оперативність та регулярність доведення спеціалізованої інформації до фахівців (особливо представників верхівки організаційно-управлінської ланки ВНЗ, які здійснюють безпосереднє управління якістю навчального процесу).

Корекція управлінської діяльності буде найбільш ефективною, якщо виробка заходів з корекції та прийняття конкретних рішень матимуть колегіальний характер. Для підтримки та підвищення якості навчального процесу це доволі важливо, оскільки навчальний процес та процес управління його якістю є складними, багатоаспектними системами, які є результатом діяльності значної кількості суб'єктів навчального процесу, склад яких доволі неоднорідний.

Коригувальні заходи повинні мати чітку мету, завдання, інструментарій, виконавців,

сферу їхніх повноважень щодо впровадження управлінських дій, систему взаємодії з іншими суб'єктами управління та терміни виконання робіт.

Також на аналітико-коригувальному етапі відбувається оцінка роботи виконавців моніторингу, їхнього вміння проводити моніторингові процедури, організувати власну діяльність, взаємодіяти з іншими виконавцями та учасниками моніторингу, творчо та

ініціативно підходити до виконання завдань.

Саме визначення результатів моніторингу, коригувальних заходів стає кінцем одного циклу моніторингу та початком наступного, на якому, власне, і буде реалізована корекція управлінської діяльності та визначено вплив здійснених заходів на якість навчального процесу. На рисунку 2 наведено цикл моніторингу якості навчального процесу у вищому навчальному закладі.

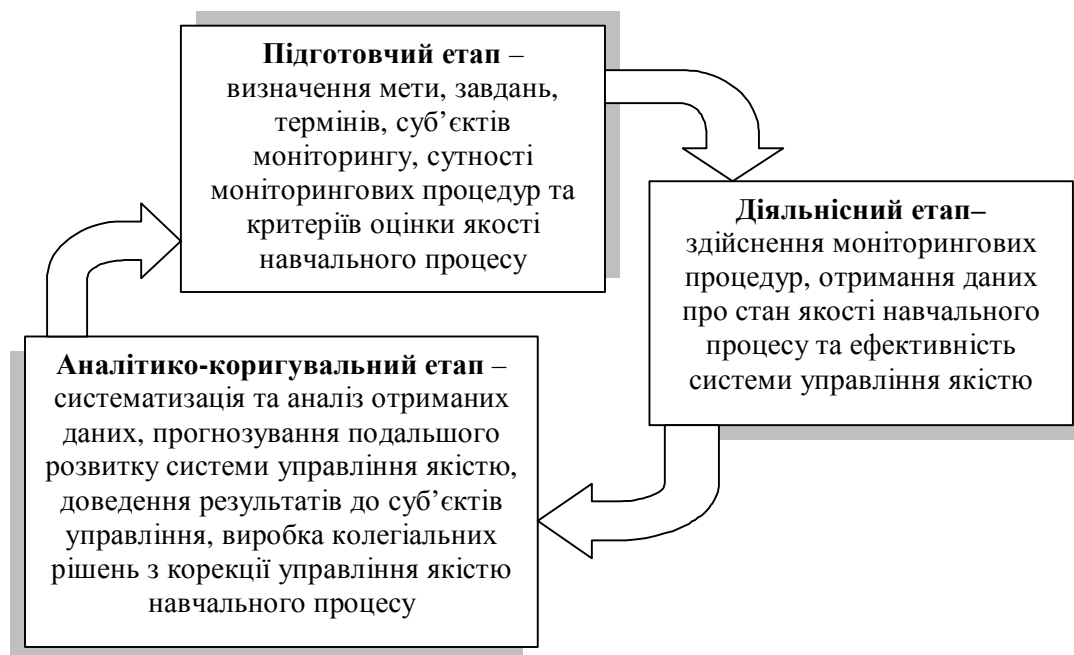


Рис. 2. Цикл моніторингу якості навчального процесу у вищому навчальному закладі

Реалізація всіх етапів технологічного блоку нашої моделі повинна сприяти досягненню мети моніторингу – підвищенню якості навчального процесу, унаслідок чого зростатиме рівень професійної підготовки фахівців, що відповідатиме інтересам та вимогам особистості, держави та ринку праці. Означене буде відбиватися в динамічних зрушеннях показників якості навчального процесу, його процесуального та результативного складників. Відповідно до цього, зміст **результативного блоку** моделі моніторингу полягає в поліпшенні якості навчального процесу та підвищенні компетентності випускників.

Отже, використовуючи базові положення педагогічного моделювання, теоретико-методичні основи створення моделей моніторингу

освітньої діяльності, наявний науково-практичний досвід, нами розроблено авторську модель моніторингу якості навчального процесу вищого навчального закладу, що складається з трьох взаємопов'язаних блоків: цільового, технологічного та результативного. Функціонування моделі моніторингу забезпечується наявною концептуальною основою: обраними методологічними підходами, функціями та принципами. Реалізація зазначеної моделі супроводжується корегуванням системи управління якістю навчального процесу у ВНЗ та самого навчального процесу з метою їхнього вдосконалення та підвищення компетентності випускників ВНЗ.

Модель є доволі узагальненою й може бути адаптованою відповідно до специфіки різних

ВНЗ, напрямів підготовки майбутніх фахівців, урахуваючи впливи різноманітних соціально-економічних та часових чинників.

Як свідчить досвід, ефективне функціонування розробленої моделі може бути забезпечене залученням представників усіх суб'єктів навчального процесу до моніторингової діяльності, їхньою готовністю та вмотивованістю до оцінки якості навчального процесу та ефективності власної управлінської діяльності, удосконаленням всіх рівнів системи управління якістю навчального процесу в напрямку розподілу обов'язків та закріплення відповідальності за забезпечення якості окремих компонентів навчального процесу ВНЗ та формування компетентності майбутніх фахівців.

Модель моніторингу якості навчального процесу у ВНЗ дозволяє відстежити управлінську діяльність різних груп суб'єктів навчального процесу та його функціонування в усій їхній складності та багатоаспектності, що сприятиме своєчасному отриманню інформації про рівень якості навчального процесу, адекватному її аналізу та прийняттю оптимальних управлінських рішень із поліпшення якості навчального процесу. На нашу думку, упровадження представленої в статті моделі моніторингу якості навчального процесу сприятиме переходу системи управління якістю у вищому навчальному закладі на вищий рівень.

Перспективними напрямками нашого дослідження вважаємо визначення необхідного для реалізації моніторингу якості навчального процесу організаційно-правового, інформаційно-методичного та кадрового забезпечення.

Література

1. Зінченко В. О. Моделі управління якістю вищої освіти / В. О. Зінченко // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. / редкол. : Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін. – Запоріжжя, 2011. – Вип. 15 (68) – С. 289 – 298.

2. Байдацька Н. М. Педагогічні умови моніторингу якості навчальних досягнень студентів у вищих навчальних закладах недержавної форми власності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Байдацька Наталія Михайлівна. – Вінниця, 2007. – 220 с.

3. Туржанська О. С. Організаційно-педагогічні умови моніторингу якості підготовки майбутніх учителів математики : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / О. С. Туржанська. – Вінниця, 2012. – 20 с.

4. Денисенко А. О. Організація моніторингу виховної системи вищих педагогічних навчальних закладів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Денисенко Анжела Олегівна. – Х., 2008. – 220 с.

5. Олеандр Т. М. Моніторинг якості природничо-наукової освіти в університетах США : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Т. М. Олеандр. – Тернопіль, 2011. – 22 с.

6. Чандра М. Ю. Системный мониторинг как средство управления качеством образовательного процесса : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / М. Ю. Чандра. – Волгоград, 2008. – 203 с.

7. Шабанов Г. А. Педагогическое обеспечение качества образования в вузе : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Г. А. Шабанов. – М., 2006. – 407 с.

8. Becket N., Brookes M. Analysing Quality Audits in Higher Education / N. Becket, M. Brookes // Brookes eJournal of Learning and Teaching, January 2005 Vol. 1, Iss: 2, 13 p.

9. Blackmore J. A. A critical evaluation of peer review via teaching observation within higher education / J. A. Blackmore // International Journal of Educational Management, 2005, Vol. 19 Iss: 3 pp. 218 – 232.

10. ДСТУ-П ІВА 2:2000. Система управління якістю. Настанови щодо застосування ISO 9001:2000 у сфері освіти (Чинний від 2008-01-01). – К. : Держспоживстандарт України, 2008. – 70 с.

11. Бермус А. Г. Управление качеством профессионально-педагогического образования : монография / А. Г. Бермус. – Ростов н/Д. : Изд-во РГПУ, 2002. – 288 с.

* * *

Зінченко В. О. Модель моніторингу якості навчального процесу у вищому навчальному закладі

У статті, спираючись на основні завдання модернізації вищої освіти, доведено необхідність упровадження у вищих навчальних закладах моніторингу якості навчального процесу як дієвого інструменту управління якістю освіти. Обґрунтована необхідність застосування педагогічного моделювання з метою визначення тих характеристик моніторингу, які дозволять усебічно дослідити навчальний процес у вищому навчальному закладі та знайти шляхи покращення його якості. Автором узагальнено вітчизняний та зарубіжний досвід розробки моделей моніторингу якості в системі вищої освіти та створено модель моніторингу якості навчального процесу.

Ключові слова: освітній моніторинг, педагогічне моделювання, навчальний процес у вищому навчальному закладі, управління якістю навчального процесу, модель моніторингу якості навчального процесу у вищому навчальному закладі.

Зинченко В. О. Модель мониторинга качества учебного процесса в высшем учебном заведении

В статье, исходя из основных заданий модернизации высшего образования, доказана необходимость внедрения в высших учебных заведениях мониторинга качества учебного процесса как эффективного инструмента управления качеством образования. Обоснована необходимость использования педагогического моделирования с целью определения тех характеристик мониторинга, которые позволят всесторонне исследовать учебный процесс в высшем учебном заведении и найти пути повышения его качества. Автором обобщен отечественный и зарубежный опыт разработки моделей качества в системе высшего образования и создана модель мониторинга качества учебного процесса.

Ключевые слова: образовательный мониторинг, педагогическое моделирование, учебный процесс в высшем учебном заведении, управление качеством учебного процесса, модель мониторинга качества учебного процесса в высшем учебном заведении.

Zinchenko V. O. The Model of Monitoring the Quality of Educational Process in the Higher Educational Establishment

The article discusses the need for introducing an effective model of monitoring the quality of educational process in higher educational institutions. The latter is seen as an important instrument of quality management in higher education, which should be developed in regard with the main tasks of higher education modernization. The role of pedagogical modelling in a comprehensive study of the educational process in higher educational establishments is emphasized. The article also identifies the ways of the educational process quality enhancement.

On the basis of Ukrainian and foreign experience in the development of the models of quality in higher education, the model of monitoring the quality of the educational process in higher educational institutions was created. The model consists of three interconnected blocks, such as the target block, which provides for the unity of the purposes and the issues in the system of monitoring the educational process quality; the techniques block, specifying the content and techniques used in a stage-by-stage implementation of quality monitoring; and the productive block, which implies the comparison of the outcomes planned with the outcomes received to outline the necessary administrative measures to improve the quality of the educational process.

Key words: educational monitoring, pedagogical modelling, educational process in the higher educational institution, quality management of the educational process, the model of monitoring the quality of the educational process in the higher educational institution.

Стаття надійшла до редакції 23.05.2013 р.

Прийнято до друку 27.06.2013 р.

ТАРАК Н. Г.

УДК 378. 013 (147)

СУЧАСНИЙ стан розвитку суспільства відрізняється значними реформами і в соціально-економічній, і культурно-освітній сферах життя України. Сьогодні перед вищими навчальними закладами України висуюють нові завдання організації професійного зростання студентів, адаптації їх до міжнародних культурних цінностей, прилучення до самостійної орієнтації у просторі цінностей. На цьому тлі Державною національною програмою „Освіта (Україна XXI століття)” пріоритетними визначені процеси гуманізації та гуманітаризації системи вищої освіти, що мають сприяти розвитку духовної культури майбутніх фахівців. Основні напрями розв’язання проблем освіти молоді загально та виховання зокрема окреслено в Національній доктрині розвитку освіти України у XXI ст., де задекларовано, що освіта України ґрунтується на культурно-історичних цінностях українського народу, його традиціях і духовності.

Значний внесок у розвиток поняття „ціннісні орієнтації” зробили В. Андрущенко, С. Анісімов, С. Гессен, Б. Губман, О. Дробницький, А. Здравомислов, М. Каган, Т. Мальковська, В. Мясіщев, В. Сагатовський, В. Тугаринов, В. Ядов, проте педагогічні умови процесу їх формування в студентській молоді досі всебічно не висвітлено в наукових дослідженнях. Традиційно формування ціннісних орієнтацій розглянуто опосередковано, до того ж, найчастіше ототожнено з духовним розвитком особистості.

Теоретичні основи проблеми формування духовних цінностей особистості, її ціннісних орієнтацій закладені в психологічних дослідженнях К. Альбуханової-Славської,

Л. Божович, Г. Костюка, О. Леонтєва, С. Рубінштейна, А. Петровського, А. Мудрик, В. Семиченко, В. Рибалки та ін. Дослідники вказують на те, що розвиток особистості студента, його ціннісних орієнтацій відбувається під впливом суспільства, сім’ї, друзів тощо, проте в системі освіти реалізація цих завдань є важливим складником навчально-виховного процесу.

Серед сучасних українських дослідників проблемам формування ціннісних орієнтацій особистості в умовах навчально-виховного процесу вищих освітніх закладів присвятили свої праці І. Бех, І. Зязюн, О. Сухомлинська. Учені засвідчують складність процесу формування цінностей та ціннісних орієнтацій студентства, необхідність пошуку ефективних шляхів розв’язання зазначеної проблеми.

Ключовою ланкою нового педагогічного мислення як такого, що центрує свою увагу на людині та осмисленні останньою своєї діяльності, постає гуманізація. Стара освітня парадигма виявилася неспроможною створити належні міжособистісні відносини в новому суспільстві, що сприяли б саме актуалізації особистості та творчому її вияву. Сьогодні перед суспільством, зокрема перед системою вищої професійної освіти, постало важливе завдання: знайти адекватні шляхи до гуманізації та гуманітаризації знань. Одним із базових понять педагогіки та наукових принципів, що лежать в основі гуманізації, виявляється педагогічна взаємодія. Принцип гуманізації освіти передбачає якісне перетворення позицій викладача й студента в суб’єкт-суб’єктні відносини в особистісно-паритетній площині їхньої взаємодії.

Через це очевидно, що аксіологічний підхід, який є органічно гуманістично орієнтований та передбачає спрямованість суб’єктів педагогічної взаємодії на аргументо-

ваний вибір світоглядних, морально-духовних, інтелектуальних та професійних цінностей у взаємодіючому світі, є одним з основних методологічних принципів професійної підготовки майбутніх фахівців.

Значним внеском у розробку проблеми є праці багатьох вітчизняних і зарубіжних дослідників, які розглядали педагогічну взаємодію як:

– педагогічне спілкування (О. Бодальов, В. Кан-Калик, І. Зимня, С. Кондратьєва та ін.);

– істотну характеристику педагогічного процесу (В. Сластьонін),

– діяльність, спрямовану на розвиток студента, становлення його особистісної позиції, підтримку виявів його самостійності (педагогіка підтримки О. Газман, Н. Михайлова, С. Юсфін);

– вияв педагогічної творчості (О. Белкін, Є. Коротаєва, А. Кравченко, І. Демакової, М. Никандрова);

– організацію навчального співробітництва в колективних, кооперативних, групових формах роботи (О. Донцов, В. Дьяченко, О. Захаренко, Х. Лійметс, А. Петровський, В. Фляків, Д. Фельдштейн, Г. Цукерман, С. Якобсон);

– сукупність педагогічних ситуацій (А. Бойко, І. Зязюн, Л. Крамущенко, І. Кривонос та ін.);

– інтеракцію, тобто навчання в малих групах („cooperative learning”) (Р. Славін „Навчання в команді”, Д. Джонсон й Р. Джонсон „Учимося разом”, Шл. Шаран „Групові дослідження”, а також Ел. Аронсон, Спенсер Каган та ін.).

Отже, мета дослідження полягає в розкритті поняття „ціннісна педагогічна взаємодія” в контексті аксіологічної освітньої парадигми, що сприяє розвитку суб’єктного потенціалу особистості, організації ціннісно-орієнтаційної діяльності учасників навчального процесу в процесі їхньої взаємодії, а також у висвітленні ролі мистецтва в цьому процесі.

Розвиток цивілізації та чинники, які впливають на глобалізацію суспільства, стали джерелом не лише позитивних процесів, але й

проблем, пов’язаних з навчанням та духовністю. Перенасиченість інформацією, звеличення змісту навчальних дисциплін загострили проблему збалансованості динаміки сучасного життя з духовним розвитком майбутнього фахівця. Тому однією з визначальних тенденцій світової освітньої системи стало посилення гуманістичної спрямованості духовного та загальнокультурного складника трикутника „наука – освіта – бізнес” та особистісна орієнтація, тобто на внутрішній світ кожного. Останнім часом ефективним шляхом розв’язання ціннісних проблем молоді вчені вважають залучення студентів до мистецтва (Л. Божович, І. Кон та ін.), що сприяє орієнтації учнів у цінностях суспільства, здійсненню особистісного вибору, спрямовує на формування гуманістичної особистості.

Результат такого переосмислення державних освітніх напрямів полягає в реалізації аксіологічного підходу до педагогічної взаємодії в процесі формування професійної компетентності майбутнього фахівця, що передбачає проектування освітнього процесу з урахуванням саме ціннісної педагогічної взаємодії.

Одним з головних інструментів організації ціннісної педагогічної взаємодії в нашому дослідженні вважаємо педагогічну ситуацію, де беруть участь викладач і студенти.

У процесі впровадження передових технологій у навчальний процес вищої школи провідне значення слід надавати не самому навчальному матеріалу, а ланцюжку почуттів, думок, ціннісних орієнтирів у реальності, які набуває майбутній фахівець. Це свідчить про те, що саме повернення до мистецтва допоможе вирішити багато педагогічних завдань, пов’язаних з відходом від традиційної звичайної імперативної організації навчального процесу, з одного боку, та недостатнім рівнем розробки нових технологій ціннісної взаємодії та умов їх реалізації на практиці – з іншого.

Розуміння студента як людини, яка лише починає самостійно крокувати в дорослому житті, що передбачає не тільки набуття основ майбутньої професії, а й людяності, вміння орієнтуватися в ціннісному просторі, підкреслює значущість реалізації саме

ціннісної взаємодії учасників навчально-виховного процесу. Це вимагає від викладача свідомого гуманістично-орієнтованого спілкування зі студентами, починаючи від розвитку емоційно-ціннісних якостей студента до зменшення навчальних перевантажень, від покращення здібностей сприйняття всіх реалій світу до виклику внутрішньої необхідності в самоактуалізації, самовдосконаленні й творчому індивідуальному розвитку кожного.

Одними з головних помилок, яких припускаються викладачі вищої школи, на думку А. Кірсанова та В. Співакова, що негативно впливають на розвиток творчого мислення та творчої діяльності студентів, є невміння організувати продуктивне спілкування зі студентами, небажання вивчати особистість студента, використання стереотипних оцінок особистості та одноманітних шляхів взаємодії, занадто велика кількість дисциплінарних та негативно емоційно забарвлених впливів, невміння орієнтуватися в нестандартних умовах спілкування, відсутність прагнення до творчого спілкування тощо [4, с. 3].

Отже, ціннісна педагогічна взаємодія в межах аксіологічної освітньої парадигми передбачає діалогічну взаємодію, живий інтерес до особистості кожного учасника навчального процесу, зацікавленість у їхньому внутрішньому світі, позитивне ставлення до обраної професійної діяльності тощо.

Так, у сучасних умовах важлива роль візуалізації інформації, використання музейних експонатів для розвитку комунікативних та навчальних здібностей студентів не викликає сумніву, адже серед головних базових принципів такої навчальної стратегії виділяються механізми інтерпретації та комунікації. Інтерпретація передбачає варіативність роботи з матеріалом, креативність сприйняття та тлумачення предмета, який експонують. Для того, щоб надати свій варіант розповіді про предмет, що досліджують, студент має скомбінувати, з одного боку, академічні знання, а з іншого – застосувати вміння аналізувати в поєднанні з наданням індивідуальної емоційно-естетичної оцінки. Вербальна репрезента-

ція індивідуального бачення відбувається через організацію саме багатосторонньої комунікації.

Стратегія багатосторонньої комунікативної діяльності студентів та викладача передбачає більшу кількість контактів між паритетними комунікантами, що уможливорює не стільки саму участь або виклад своєї суб'єктивної думки учасником навчального процесу (тобто „врахування” його думки), скільки привнесення його знань, досвіду та поступове конструювання свого поновленого уявлення про предмет з урахуванням думок, почуттів та асоціативного поля інших (але й „включення” його особистісних функцій) [5]. Викладачу при цьому відведена лише роль підтримувача та координатора. Така стратегія може бути організована за таким формами, як підготовка та проведення студентом екскурсій, конференцій, дискусій, читання доповідей з залученням предметів музею як ілюстрацій, виготовлення рекламно-інформаційних пакетів та ін.

Безсумнівно, що одним з методів, які полегшують навчання, і є мистецтво. Мистецтво є нескінченним джерелом нових педагогічних ідей для досягнення кінцевої мети освіти, „найважливішою характеристикою якої є розвиток особистості” [6, с. 21].

Справді, навіть малюк вивчає алфавіт саме за допомогою малюнків. Пізніше, уже дорослим, він ретельно проробляє книги через привабливі рисунки в них. Важко знайти хоча б одну книжку, де не було б ілюстрацій, схем або таблиць. І це природно, адже в процесі навчання педагог апелює до всіх типів пам'яті людини, одне з головних місць серед яких посідає саме образна пам'ять. Вона має кілька підвидів залежно від модальності образу (зорового, слухового, тактильного та ін.), який треба запам'ятати. Візуальне сприйняття будь-якого виду мистецтва чи ілюстрації до літературного твору змушує учня задіяти цілу низку механізмів, а саме емоції, уяву, логічний аналіз можливих варіантів інтерпретацій, внутрішню систему цінностей, естетичні переваги та ін.

Зазначимо, що історичний дискурс змушує

звертати особливу увагу на ідею цінності, що передбачає постійну фундаментальну критику моральних цінностей, коли „сама цінність цих цінностей” повинна підлягати сумнівам. Саме сучасна педагогіка повинна стати „вченням про загальнозначущі цінності”, оскільки заклик Ф. Ніцше до „переоцінки усіх цінностей” уже став і лозунгом сучасності [8, с. 91].

Отже, застосування творів мистецтва в процесі навчання активізує візуалізацію мислення, трансформує лаконічну наукову інформацію в емоційні, яскраві, а тому цікаві й важливі образи-поняття, чим підкреслює необхідність постійних роздумів над вічними цінностями.

Установлено, що процес сприймання стимулює творчу активність реципієнта (студента). Тим більше, що згідно з добре відомим положенням, твір мистецтва завжди залишає великий простір для доосмислювання та доасоціювання. Згадаємо слова Лессинга про скульптуру: „... Плідно тільки те, що залишає вільне поле уяві. Чим більше ми дивимося, тим більше думка наша додає до видимого, і чим сильніше працює думка, тим більше збуджується наша уява” [5, с. 69]. Концепція про невизначеність та незавершеність мистецьких або художніх творів, а з тим багаточисельність їхніх інтерпретацій посідає важливе місце в теорії естетики Р. Інгардена, функціональному підході лінгвістів – І. Степанченко, М. Правдіна та ін. Деякі ілюстрації можуть бути навіть історично точними та влучними, і в результаті служитимуть своєрідним історичним посібником. Інші допоможуть студенту зрозуміти підтекст твору, осмислити, погодитися з художником чи ні.

Прикладом таких вдалих спроб, що стали добре відомими всьому світові, можуть бути образи Дон Кіхоту (який було знайдено та створено митцем Г. Доре), Швейка (якому надав життя чеський художник Й. Ладе), Шерлока Холмса (у виконанні В. Ліванова) та ін. Їх мистецько-пластична метафора змушує студентів знов і знов перевіряти свої особистісні асоціації, тим самим глибше проникнути в дух та композицію творів.

Наприкінці 1970 р. у Гарварді з’явилася

стратегія „Візуального мислення” („Visual Thinking”) [10]. В основі цієї новітньої стратегії лежить сумісне сприймання викладачем та студентами творів мистецтва, у процесі якого наявні різні колективні дискусії, а її учасники постають паритетними рівноправними партнерами.

Засновником стратегії прийнято вважати психолога-когнітивіста Абігайл Хаузен (Abigail Hausen), яка вперше обґрунтувала її в дисертаційній праці „The Eye of the Beholder: Measuring Aesthetic Development”. Пізніше її було підтримано та дороблено такими психологами-науковцями, як Дж. Брунер, Р. Арухейм та Л. Виготні (Jerome Bruner, R. Aruheim, L. Vygotny).

Результатом такої взаємодії учасників навчального процесу став розвиток у студентів візуального мислення, навичок співробітництва в команді, впевненості у своїх можливостях влучно формулювати думку та приймати спільне рішення.

Ця стратегія вперше була апробована в 1991 р. в США та стала предметом активних дискусій на педагогічних сайтах США, держав Східної Європи, зокрема Росії та Польщі, а також країн Центральної Азії.

Так, наприклад, у Росії стратегію було розглянуто „Сибірським центром інноваційних технологій”, а вже в 1993 р. у Санкт-Петербурзі її адаптований варіант стартував під назвою „Образ и мысль”. На думку російських педагогів-новаторів, така методика якнайкраще відповідає вимогам виховання та освіти покоління третього сторіччя – формування любові до мистецтва, паритетності учасників навчального процесу викладача й студентів та розвитку уміння самоосвіти, комунікабельності та толерантності.

Починаючи з 1990-х рр. набуває поширення реалізація ще однієї навчальної стратегії, яка виходить за рамки традиційної форми проведення занять. На сучасному етапі перспективи розвитку взаємодії учасників навчального процесу в системі вищої школи гуманітарного спрямування зумовлені важливістю пошуку творчих, експресивних та діючих форм співробітництва для залучення студентів до

усвідомлення значущості історико-культурної спадщини, осмислення поєднання минулого й сучасного. Стратегія „музейної педагогіки” [1] передбачає організацію навчального процесу за таким напрямками, як локальні дослідження історії соціально-економічного, суспільного та культурного розвитку різних регіонів України (регіональний компонент в системі освіти), використання потенціалу музеїв як джерела знань (навчальна робота), науково-дослідницька українознавча діяльність.

Отже, наведені теоретичні положення та приклади їхньої практичної реалізації дають можливість узагальнити зміст поняття „ціннісна взаємодія”. На нашу думку, воно включає такі компоненти: обмін цінностями як особистий обмін у вільному спілкуванні й діяльності; цілеспрямоване залучення студентів до цінностей суспільства; взаємне сприйняття та повага до цінностей і викладача, і студентів з метою уникнення їхнього неузгодженості, що реалізується через інтуїтивне й теоретичне освоєння індивідуальних інтересів і прагнень учасників освітнього процесу через діагностику та прогнозування розвитку ціннісних орієнтацій на перспективу, тобто від минулого через сьогодні до майбутнього.

Таке розуміння поняття ціннісної взаємодії вимагає від викладача враховувати вікові особливості й освітній рівень студента, спираючись на емпатію, свідомо встановлювати й підтримувати діалогічну взаємодію із студентами; прагнути використовувати різноманітні методи й технології в навчально-виховному процесі, залучати студентів до різних видів науково-дослідної роботи, різними шляхами й методичними засобами розвивати пізнавальну активність, ініціативу, самостійність і відповідальність студентів, проектувати технології реалізації перцептивної, комунікативної й інтерактивної функції особистісно-орієнтованої взаємодії, забезпечувати співпрацю суб’єктів освітнього процесу; визнавати студента індивідуальною й унікальною особистістю, здійснювати фасилітаційну організацію простору спілкування, стежити за рівнем сформованості ціннісно-сміслової сфери студента.

Результатом освітнього процесу вищої школи є не лише набуття нових професійних

знань та навичок, а й вироблення цінностей, норм та еталонів поведінки. Викладач має вплив та несе відповідальність за розвиток особистості, її ціннісно-сміслової сфери. Ситуація спілкування з творами мистецтва та їх використання в навчанні дає підстави для висновку про впливовість та винятковість ролі мистецтва у процесі освіти. Педагогіка та мистецтво постають взаємозумовленими „двома сторонами однієї медалі”, становлячи інтегровану єдність.

Отже, випереджувальне завдання сучасної теорії та практики педагогіки пов’язане з вирішенням на основі суто наукових знань вирішувати проблему духовно-моральних цінностей й сприяти створенню умов для успішної реалізації ціннісної педагогічної взаємодії учасників навчального процесу вищої школи.

На жаль, обсяг статті не дозволяє висвітлити всі аспекти в повному обсязі, тому перспективами подальшого дослідження може стати проблема формування ціннісних орієнтацій особистості в умовах навчально-виховного процесу вищих освітніх закладів.

Література

1. **Балюк Н. А.** Музей и народное образование. Формы взаимодействия (концепция развития учебно-методического центра Тобольского государственного историко-архитектурного музея-заповедника) / Н. А. Балюк // Музей и общество на пороге XXI века : материалы науч. конф., посвящ. 120-летию Омского гос. историко-краеведческого музея / отв. ред. П. П. Вйбе. – Омськ : Омский историко-краеведческий музей, Сибирский филиал Российской ин-та культурологии, 1997. – С. 12 – 15.
2. **Вища освіта України і Болонський процес** : навч. посіб. / за ред. В. Г. Кременя. – К. : Освіта, 2004. – 384 с. – ISBN 966-692-484-6.
3. **Жураковский Г. Е.** Педагогические идеи А. С. Макаренко / Г. Е. Жураковский. – М., 1963. – 896 с.
4. **Кирсанов А. С.** Специфика педагогического общения в образовательном процессе / А. С. Кирсанов, В. В. Спивакова // Научный потенциал студенчества в XXI веке : материалы IV междунар. науч. конф. студ., ас-

пирантов и молодых ученых (Ставрополь, 2010 г.) – Ставрополь : СевКавГТУ, 2010. – Т. 2. „Общественные науки”. – 231 с.

5. Лессинг Г. Э. Избранные произведения / Лессинг Г. Э. – М., 1953. – 367 с.

6. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька : навч. посіб. / О. П. Рудницька. – Тернопіль : Навч. кн. – Богдан, 2005. – 360 с.

7. Станиславский К. С. Работа актера над собой : собр. соч. : в 8 т. / К. С. Станиславский. – М., 1954. – Т. 3.

8. Філософський енциклопедичний словник / редкол. В. І. Шинкарук. – К. : Абрис, 2002. – 746 с.

9. Ярмаченко М. Педагогіка / М. Ярмаченко // Пед. словник. – К., 2001. – 486 с.

10. Visual Understanding in Education: Visual Thinking Strategies. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.vue.org.

* * *

Тарарак Н. Г. Ціннісна педагогічна взаємодія учасників навчального процесу вищої школи України

У статті проаналізовано основні роботи видатних педагогів сучасності й розглянуто методи, форми, засоби ціннісної педагогічної взаємодії учасників навчального процесу вищої школи.

Автор розкриває поняття „ціннісна педагогічна взаємодія” в контексті аксіологічної освітньої парадигми, що сприяє розвитку суб’єктного потенціалу особистості, організації ціннісно-орієнтаційної діяльності учасників навчального процесу в процесі їхньої взаємодії.

Особливу увагу приділено ролі мистецтва в процесі навчання. Педагогіка й мистецтво постають взаємозумовленими „двома сторонами однієї медалі”, становлячи інтегровану єдність.

Ключові слова: цінність, ціннісні орієнтації, студент, аксіологічна парадигма, педагогічна взаємодія, мистецтво.

Тарарак Н. Г. Ценностное педагогическое взаимодействие участников учебного процесса высшей школы Украины

В статье анализируются основные работы выдающихся педагогов современности и рассматриваются методы, формы, средства цен-

ностного педагогического взаимодействия участников учебного процесса высшей школы.

Автор раскрывает понятие „ценностное педагогическое взаимодействие” в контексте образовательной парадигмы аксиологии, которая содействует развитию субъектного потенциала личности, организации ценностно-ориентационной деятельности участников учебного процесса в процессе их взаимодействия.

Особое внимание отводится роли искусства в процессе обучения. Педагогика и искусство предстают взаимообусловленными „двумя сторонами одной медалі”, представляя собой интегрированное единство.

Ключевые слова: ценность, ценностные ориентации, студент, аксиологическая парадигма, педагогическое взаимодействие, искусство.

Tararak N. H. Values-based Pedagogical Interaction of the Educational Process Participants in Ukrainian Higher School

The article analyzes the works of outstanding modern educators and examines the ways, forms, and means of values-based pedagogical interaction among the participants of the educational process in the higher school. The author exposes the challenges for the professional development of students, their adaptation to the international cultural values.

The author reveals the concept of „values-based pedagogical interaction” in the context of axiological educational paradigm, which contributes to the development of personal potential, organization of value orientation activities of the participants of the educational process during their interactions.

Today, the society, particularly the system of higher education, is aimed to find adequate ways to ensure the humanization and humanistic knowledge. Humanization is seen as a key element of the new pedagogical thinking, which is focused on the person and his/her understanding of the activity.

Special attention is paid to the role of art in the process of learning. Pedagogy and art appear as interdependent „two sides of the same coin”, being an integrated unity.

Key words: value, value orientation, student, axiological paradigm, pedagogical interaction, art.

Стаття надійшла до редакції 05.06.2013 р.

Прийнято до друку 27.06.2013 р.

ФОРМУВАННЯ

аналітичних умінь майбутніх педагогів

засобами інтерактивних технологій

СУЩЕНКО Л. О.

УДК 378.1:37:62

ОСОБЛИВОСТІ професійної діяльності в нових соціокультурних умовах зумовлюють необхідність розвитку в майбутнього вчителя системи логіко-методологічних знань, аналітичних умінь, інтелектуальної практики комунікацій, педагогічної й наукової культури у процесі професійної підготовки.

Тому продуктивна професійно-педагогічна підготовка передбачає досягнення максимального розвивального ефекту, спрямованого на становлення особистості майбутнього вчителя, реалізацію його творчого потенціалу. Спрямованість вектора експансії науки у площину професійної діяльності викладача й студента зумовлює принципову потребу переосмислення всіх чинників, що впливають на цей процес.

Проте постає питання: на якій теоретичній основі має відбуватися зміна орієнтирів у професійній підготовці майбутніх педагогів щодо формування їхніх аналітичних умінь. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває проблема недостатньої розробленості науково-методичних аспектів процесу формування аналітичних умінь майбутніх педагогів, які б відповідали наявним тенденціям сучасного суспільства.

Проведений аналіз наукової психолого-педагогічної літератури щодо професійної підготовки у вищій школі свідчить, що дослідження ведуть за такими напрямками:

- професійна підготовка майбутнього педагога (О. Абдуліна, А. Алексюк, С. Гончаренко, М. Євтух, І. Зязюн, Н. Кічук, І. Підласий та ін.);
- особистісна орієнтація форм та засобів навчання й виховання (Г. Балл, І. Бех, Є. Бон-

даревська, О. Пехота, К. Роджерс, В. Семиченко, І. Якиманська та ін.);

– системний і комплексний підходи до вивчення особистості в професійній діяльності (Б. Ананьєв, Н. Кузьміна, А. Деркач);

– організація процесу інтерактивного навчання (Л. Карамушка, М. Малигіна, Т. Пироженко, О. Пошетун, Г. Сиротенко).

Мета нашої статті полягає в з'ясуванні впливу науково-дослідної роботи на процес формування аналітичних умінь майбутніх педагогів засобами інтерактивних технологій.

Як засвідчують результати опитування, більшість не тільки випускників педагогічних навчальних закладів, а й учителів, незалежно від їхнього фаху, стажу роботи й віку, практично не готові до здійснення своєї професійної діяльності на такому рівні й мають суттєві труднощі в спробах її перебудови та організації на дослідній основі, тобто спостерігається тотальна відсутність готовності до необхідного сьогодні творчого переосмислення й зміщення акцентів у звичній професійній діяльності. Причини такого становища приховані в установленій практиці професійної підготовки майбутніх педагогів, яка все ще не забезпечує сформованості в них аналітичних умінь, навичок, досвіду здійснення дослідної діяльності на творчій основі.

Аналізуючи шляхи формування вмінь, Н. Тализіна зазначає, що „... замість двох проблем – передати знання й сформувані вміння та навички їх застосування, постала одна – сформувані такі види діяльності, які з самого початку включають задану систему знань та забезпечують їх використання в передбачених межах” [5, с. 42].

Так, Ю. Курносів та П. Конотопов [2] характеризують поняття *аналітика* як цілісну сукупність принципів методологічного, організаційного та технологічного забезпечення індивідуальної та колективної розумової

діяльності, що дозволяє ефективно опрацювати інформацію з метою вдосконалення якості наявних та оволодіння новими знаннями, а також підготовки інформаційної бази для прийняття оптимальних управлінських рішень.

І. Кузнєцов [1] виокремлює поняття аналітичної роботи. Її зміст дослідник трактує як зведення розрізнених відомостей в логічно обґрунтовану систему залежностей (просторово-часових, причинно-наслідкових та ін.), що дозволяють дати правильну оцінку всій сукупності фактів і кожному з них окремо.

Зауважимо, що ці підходи можуть бути реалізовані лише за умови планомірних інноваційних змін у системі навчальної та виховної роботи сучасних вишів. Тому ми переходимо до висвітлення власне тих змін, які, на нашу думку, допоможуть у розгортанні нових напрямків наукової діяльності, нового освітнього простору, нового його рівня, змісту, функціонального навантаження, які забезпечать формування аналітичних умінь майбутніх педагогів засобами інтерактивних технологій.

Організуючи експериментальну роботу зі студентами, ми запровадили систему пошуково-дослідницьких завдань, яка заснована на вимогах до майбутніх педагогів, що висувуються до їхньої підготовки. Цей підхід допомагає студентові краще оволодіти цілями, змістом, засобами, формами, методами та прийомами наукового пошуку й дозволяє поглибити свої знання, розширює їх кругозір, викликає на дискусію тощо.

Сутність такого виду діяльності, як *реферування*, полягає в систематизації матеріалу з теми. Але для того, щоб реферативна робота вийшла на рівень науково-дослідної діяльності, украй необхідно ретельно добирати теми. Ми добирали їх таким чином, щоб вони відображали нове бачення проблеми, зачіпали найсучасніші течії досліджень, вимагали самостійних висновків та узагальнень з установленням причинно-наслідкових зв'язків. Тобто виконана систематизація повинна мати достатній ступінь новизни: логіку, наявність нових пунктів, розмежування (вичленування) нових аспектів. Усе це може призвести до нових висновків, а також умовиводів. Якщо ці висновки зроблені самостійно, роботу мож-

на зараховувати до пошуково-дослідницьких.

Той факт, що зачитування рефератів є доволі простою формою взаємодії викладача й студентів, не означає, що вона не вимагала від педагога ретельної підготовки. Викладач мав не просто вести бесіду, а скеровувати її в напрямі, потрібному для досягнення поставлених *пошуково-дослідницьких цілей*. Для успішної реалізації наміченого йому потрібно детально планувати навчальну бесіду, оволодіти технікою постановки запитань із установленням причинно-наслідкових зв'язків і здатністю до швидкого реагування на відповіді та репліки студентів.

Доволі нелегкими виявилися завдання для студентів, пов'язані з *пошуком аргументів для доведення факту, закону чи формули*. Така робота найчастіше буває необхідна для доказу очевидних, на перший погляд, речей, для підтвердження моделей і закономірностей, які працюють на практиці, але не мають суворого доведення. У цьому випадку проблема вже окреслена, завдання фактично поставлені й залишається її розв'язати. Це доволі складна робота, яка вимагає наукової інтуїції, заснованої на знаннях у цій галузі, і масштабного мислення, адже аргумент, який шукають, може мати системний (багатокомпонентний і складний) або опосередкований (непрямий) характер.

Так, після вислуханих аргументів студентів з метою інтелектуального збагачення викладач пропонує до роздумів і дискусій фрагмент із книги українського ученого-психолога І. Русинки: „... найнебезпечнішим для людини – є *невміння думати*. Якщо ви уважно поспостерігаєте за собою, то незабаром помітите, що формулюєте думки, які ґрунтуються лише на бажанні, щоб щось здійснювалося або не здійснювалося. На жаль, у людей виробилася звичка формувати думку, не вивчивши факти, тому і мислення у них залишається неадекватним, тобто таким, що не співвідноситься з реальністю. Натомість, людина, яка прагне мислити, мусить бачити *факти*, а не ілюзії й упередження, і розумно поводитися з ними. Той, хто хоче мати справу з реальністю, мусить пам'ятати, що справжня мудрість починається з визнання фактів, якими б вони неприємними, небажаними, незручними, ней-

мовірними та навіть безглуздими не здавалися, бо зазвичай саме завдяки їм у нас постає можливість дізнатися про істинний стан речей, приховану сутність явища, події, з якими ми стикаємося. *Справжній дослідник* (а кожна мисляча особа прирівнюється до вченого-дослідника, який намагається висунути свою гіпотезу про те, що відбувається в реальності) повинен бути прив'язаний до фактів, пов'язаний фактами, оскільки вони, базуючись на безсторонності й об'єктивності, найбільш точно характеризують реальність, у якій йому доведеться облаштовуватися...” [4, с. 143].

У процесі обміну думками зі студентською аудиторією, ми ставили такі запитання:

- Чи поділяєте Ви думки автора? Чому?
- Як Ви дійшли до цього висновку?
- Яка інформація або аналіз яких власних спостережень переконали Вас у правильності суджень автора?

Отже, ситуація дослідницької діяльності покладала на викладача завдання *спонукати студентів до активної інтелектуальної співпраці*, що мало відбуватися тактовно, без зайвого примусу, і таким чином підготувати майбутніх педагогів до більш складних видів співробітництва.

Також майбутніх педагогів ми орієнтували на *роботу описового характеру*. Перед студентами поставлене завдання: отримати максимально докладну характеристику якогось об'єкта, явища, людини за умови, що таке ще не було зроблено ніким. Якщо, наприклад, студент робить біографічну роботу, така робота не має дослідницької цінності, якщо подібний опис вже існує. У такому випадку, якщо студент має інтерес до особистості досліджуваного людини, він може спробувати зробити порівняльну або узагальнювальну роботу, зіставляючи різні думки, відшуковуючи нові факти, нові документи, нові свідчення, які мають відношення до цієї біографії. Або знову написана біографія може по-новому інтерпретувати відоме. Тобто опис, зроблений студентом, може бути або цілком новим, порівняльним, або розширювати наявний опис, уточнювати його, розкривати в ньому протиріччя тощо.

Також майбутніх педагогів ми орієнтували на *роботу описового характеру*. Перед студентами поставлене завдання: отримати максимально докладну характеристику якогось об'єкта, явища, людини за умови, що таке ще не було зроблено ніким. Якщо, наприклад, студент робить біографічну роботу, така робота не має дослідницької цінності, якщо подібний опис вже існує. У такому випадку, якщо студент має інтерес до особистості досліджуваного людини, він може спробувати зробити порівняльну або узагальнювальну роботу, зіставляючи різні думки, відшукуючи нові факти, нові документи, нові свідчення, які мають відношення до цієї біографії. Або знову написана біографія може по-новому інтерпретувати відоме. Тобто опис, зроблений студентом, може бути або цілком новим, порівняльним, або розширювати наявний опис, уточнювати його, розкривати в ньому протиріччя тощо.

На нашу думку, на лекційних заняттях цілком доцільно застосовувати такий метод, як диспут. Тоді вже на лекції будуть активно

працювати не тільки викладач, а й студенти. Для проведення диспуту академічну групу поділяють на підгрупи з 3 – 5 осіб, кожна з яких надає різні погляди на проблему. За допомогою різних методичних прийомів викладач має залучити кожного студента до диспуту, обговорення поставлених питань. Суперечливі, хибні думки не повинні бути поза увагою: викладач може використовувати додаткові запитання для самостійного знаходження студентами своїх помилок. Особливо важливим є самостійне обговорення та оцінювання прийнятих рішень, аналіз висловлених думок, прийняття всебічно обґрунтованого рішення. Структуру лекції-диспуту можна подати в такому вигляді:

1. Вступна частина, на якій викладач оголошує тему та мету лекції, окреслює коло проблем, що мають бути розв'язані на занятті, визначає вимоги щодо розв'язання задачі, формує підгрупи.

2. Обговорення питань у підгрупах. Викладач має створити умови для всебічного обговорення всіх запропонованих питань та відповідей.

3. Підсумовування формулювання остаточного рішення.

У формі лекції-диспуту ми проводимо заняття на тему „*Методологічні засади наукових досліджень*”. Кожна підгрупа пропонує різні концепції трактування поняття „наукове дослідження”. Після всебічного обговорення студенти приходять до висновку, що формою здійснення розвитку науки є наукове дослідження, тобто цілеспрямоване вивчення за допомогою наукових методів явищ і процесів, аналіз впливу на них різних факторів, а також вивчення взаємодії між явищами з метою отримання переконливо доведених і корисних для науки і практики рішень.

На лекції можна застосовувати ще *метод аналізу конкретних ситуацій (кейс-метод)*. За умов використання кейс-методу основною формою роботи є групова форма організації пошуково-дослідницької діяльності студентів, коли майбутні фахівці та викладач беруть участь у обговоренні ділових ситуацій або завдань. Нами використано на лекціях усі можливі види ситуацій, що можуть бути покладені в основу кейсу:

- ситуацію-проблему, що є певним поєднанням фактів з реального життя, які призначені для обговорення і прийняття рішень;
- ситуацію-оцінку, що подає опис поставленої проблеми й запропонований спосіб її вирішення, який має бути оцінений студентами;
- ситуацію-ілюстрацію, що становить приклад, який пояснює якусь складну ситуацію;
- ситуацію-вправу, що містить конкретний випадок для виконання студентами певних дій [3].

Проводячи лекції з використанням кейс-методу, ми ставили за мету активізувати кожного студента та залучити його до процесу аналізу ситуації та прийняття рішення, тому академічну групу слід поділяти на таку кількість підгруп, щоб останні склалися з 3 – 5 осіб. Склад підгрупи (команди) формують самі студенти за їхнім бажанням. Кожна команда обирає керівника, який відповідає за організацію роботи підгрупи, розподіляє питання між учасниками та приймає рішення. Роботу над кейсом можна побудувати двома шляхами: або кожна підгрупа опрацьовує певну тему, або всі підгрупи працюють водночас над одним і тим самим розділом кейса, конкуруючи між собою в пошуку найбільш оптимального рішення.

Далі відбувається загальногрупове обговорення. Звичайно, кожна група обґрунтовує свою думку по колу проблем, викладених у кейсі. Ефективність обговорення залежить від умінь викладача керувати процесом дискусії. Результатом цього етапу є формулювання групового рішення, яке задовольняє багатьох та найповніше вирішує проблему. Важливо, щоб студенти підготували резюме у формі висновків (текст, графіки, таблиці), використовуючи сучасні інформаційні технології.

Безперечною перевагою кейс-методу є не тільки набуття знань, але й формування системи цінностей студентів, професійних позицій, життєвих установ. Кейс-метод дозволяє сформувати здібності щодо висловлення власних думок, ідей, пропозицій, умінь вислухати альтернативну думку й аргументовано висловити свою.

За допомогою цього методу нами проведено лекції з курсів „Педагогіка”, „Методологія наукових досліджень” з таких тем, як „Про-

цес наукового дослідження та його стадії”, „Конкретно-наукові (емпіричні) методи дослідження”, „Основні етапи підготовки курсових та дипломних робіт”. Лекції із застосуванням кейс-методу ми використовуємо й під час викладання спецкурсу „Технологія наукового пошуку”, пропонуючи студентам завдання – ситуації з реального життя.

Ще одним типом лекції із використанням групової форми навчання студентів є лекція із застосуванням обговорення в підгрупах. На початку лекції викладач розподіляє студентів академічної групи на підгрупи з двох-трьох осіб за їхнім бажанням. Перед студентами ставить проблему. Відбувається обговорення в підгрупах, після чого групи висловлюють рішення, роблять висновки. Студенти мають самостійно оцінювати висловлені думки, а викладач тільки коригує запропоновані ідеї, приймається остаточне рішення. Це обговорення можна використовувати для подальшого викладу матеріалу. Так, на лекції з теми „Творче ядро пошуку” ми ставимо студентам таке запитання: „Чи може дослідник обмежуватись аналізом передового педагогічного досвіду, не проводжуючи власної дослідницької роботи та педагогічного експерименту?”, „Чи можлива трансляція педагогічного досвіду минулого в сучасних умовах? У яких ситуаціях вона може бути продуктивною?”

Або на лекції „Педагогічний експеримент” поставити проблему: провести аналіз досвіду одного з відомих педагогів-новаторів, обґрунтувати актуальність його пошуків, проблему, яку він вирішував, ідею, методіку пошуку, новизну та значущість результатів.

На лекції можна застосовувати такі різновиди методу навчання в співпраці, як навчання в команді та метод Jigsaw. Перший з них передбачає, що кожен студент повинен не лише щось пізнати на занятті, а зробити щось разом із членами своєї команди. Члени команди допомагають один одному під час виконання своїх завдань. На заняттях з використанням методу навчання в командах особливу увагу приділяють успіху всієї команди через самостійну роботу кожного її члена. Уся команда зацікавлена в тому, щоб всі засвоїли навчальну інформацію, оскільки успіх залежить від внеску кожного учасника. Це стиму-

Илює взаємодопомогу, дає рівні можливості студентами, які і добре встигають, і не встигають.

К Так, навчання в команді ми використовуємо на лекції „Створення нового на основі використання передового досвіду”. Цю лекцію можна провести і за допомогою методу Jigsaw. **А** Методика проведення лекції із застосуванням цього методу полягає в тому, що студентів розподіляють на підгрупи з 4 – 5 осіб. Кожен член підгрупи вивчає різний матеріал, що становить частину загального. Потім ті члени підгруп, які вивчали однаковий матеріал, збираються та обговорюють його. Після цього повертаються у свою підгрупу та розповідають іншим членам підгрупи свою частину матеріалу. За такої схеми проведення лекції студенти знають, що дізнатися та засвоїти матеріал можна, тільки уважно слухаючи товариша, своєю чергою, кожен студент знає, що від нього залежить рівень знань членів підгрупи.

На лекційних заняттях ефективним є використання методу „*мозкового штурму*”. Модифікацій цього методу багато, одна з них передбачає поділ студентів на підгрупи залежно від здібностей студентів: хтось з них має здібності до генерування ідей, хтось – до їх критичного аналізу. „Мозковий штурм” починається у підгрупі генераторів ідей, а потім переходить до підгрупи критиків. Під час генерування ідей забороняється критика, заохочуються будь-які вислови, думки, репліки, жарти, що стосуються вирішення проблеми. Кількість запропонованих ідей має бути якомога більшою, дозволяється покращувати ідеї, комбінувати.

Ще одним варіантом організації групової роботи студентів на лекції є підготовка доповідей, повідомлень, ілюстрованого матеріалу, комп'ютерних презентацій, наприклад, на лекції з теми „*Методи як інструменти емпіричного та теоретичного пошуку*” групі студентів було поставлено завдання зробити комп'ютерну презентацію, що відображала б характеристики комплексних методик.

За нашими спостереженнями результати засвоєння матеріалу на лекціях із застосуванням групових форм організації дослідницької діяльності студентів зазвичай значно вищі по-

рівняно зі звичайними лекціями із застосуванням фронтальної форми роботи. Але групова форма навчання містить і низку труднощів. Так, складності під час комплектації груп пов'язані з тим, що групи недостатньо володіють навичками самостійної організації пошуку інформації, вони не завжди вміють провести самооцінку, самоконтроль та об'єктивний взаємоконтроль. Усе це вимагає копіткої підготовки викладача [3].

Отже, використання групової форми пізнавальної діяльності студентів на лекції сприяє кращому розумінню, засвоєнню матеріалу, розвитку пошукової активності та самостійності студентів, поліпшує міжособистісні відносини, у студентів формуються аналітичні уміння, уміння самоконтролю, оцінювання дій інших людей, уміння знаходити засоби оформлення рішень. Студенти стають більш відповідальними, вчаться відстоювати свою думку, допомагати іншим у вивченні навчального матеріалу.

Подальший розгляд аспектів аналітичних умінь майбутніх педагогів дасть змогу виокремити різновиди цих умінь, способи їх формування в рамках професійної підготовки та виявити особливості саме інформаційно-аналітичної діяльності майбутнього вчителя.

Література

1. Кузнецов И. Н. Информационно-аналитическая работа / И. Н. Кузнецов. – М. : ООО Изд-во Яуза, 2001. – 93 с.

2. Курсонов Ю. В. Аналитика: методология, технология и организация информационно-аналитической работы / Ю. В. Курносов, П. Ю. Конотопов. – М. : РУСАКИ, 2004. – 512 с.

3. Лопай С.А. Застосування групових форм організації пізнавальної діяльності студентів на лекціях в курсі інформатики / С. А. Лопай, Н. В. Олефіренко // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : зб. наук. пр. / редкол. : Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін. – Запоріжжя, 2005. – Вип. 36. – С. 329 – 333.

4. Русинка І. Психологія : навч. посіб. / Іван Русинка. – 2-ге вид., переробл. і доповн. – К. : Знання, 2011. – 407 с.

5. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний (психологические аспекты) / Н. Ф. Талызина. – 2-е изд. доп., испр. – М. : МГУ, 1984. – 344 с.

* * *

Сущенко Л. О. Вплив науково-дослідної роботи на формування аналітичних умінь майбутніх педагогів засобами інтерактивних технологій

У статті з'ясувано вплив науково-дослідної роботи на процес формування аналітичних умінь майбутніх педагогів засобами інтерактивних технологій. Проведено аналіз наукової психолого-педагогічної літератури щодо професійної підготовки у вищій школі, де провідні науковці аналізують шляхи формування умінь, характеризують поняття „аналітика”, виокремлюють поняття аналітичної роботи.

Автор надає детальний опис експериментальної роботи зі студентами, де було запроваджено систему пошуково-дослідницьких завдань, яка заснована на вимогах до майбутніх педагогів, що висувуються до їхньої підготовки. На конкретних прикладах доводиться доцільність застосування диспуту на лекційних заняттях. Окрема увага приділяється груповій формі навчання студентів із застосуванням обговорення у підгрупах.

Ключові слова: аналітичні вміння, науково-дослідна робота, майбутній педагог, професійна підготовка.

Сущенко Л. А. Влияние научно-исследовательской работы на формирование аналитических умений будущих педагогов средствами интерактивных технологий

В статье определено влияние научно-исследовательской работы на процесс формирования аналитических умений будущих педагогов средствами интерактивных технологий. Проведен анализ научной психолого-педагогической литературы по профессиональной подготовке в высшей школе, где ведущие ученые анализируют пути формирования умений, характеризуют понятие „аналитика”, выделяют понятие аналитической работы.

Автор предоставляет детальное описание

экспериментальной работы со студентами, где была введена система поисково-исследовательских заданий, которая основана на требованиях к будущим педагогам, предъявляемым к их подготовке. На конкретных примерах показана целесообразность применения диспута на лекционных занятиях. Особое внимание уделяется групповой форме обучения студентов с применением обсуждения в подгруппах.

Ключевые слова: аналитические умения, научно-исследовательская работа, будущий педагог, профессиональная подготовка.

Sushchenko L. O. The Impact of Research Work on the Formation of the Analytical Skills of Prospective Teachers by means of Interactive Technology

The article attempts to clarify the nature of the impact of research work on the process of the formation of the analytical skills of future teachers by means of interactive technology. The article features the analysis of psychological and pedagogical works on university education, in which leading scholars explore the ways these skills are formed, characterize the concept of analytics, and introduce the concept of analytical work.

The author provides the detailed description of the experimental work with the students that incorporates the system of research tasks and is based on the requirements to the training of future teachers. Concrete examples show the usefulness of the dispute during lectures. Special attention is paid to the organization of students' work in groups using discussions as a form of educative interactions in subgroups.

Along with the advantages of the students' group work, such as a better understanding and retention of learning material, development of the heuristic inclinations and independence of students, and improvement of interpersonal relations among students, the author highlights some weaknesses of this form of training, as well as the challenges to be considered when introducing it into the university classroom.

Key words: analytical skills, research work, future teacher, professional training.

Стаття надійшла до редакції 03.06.2013 р.

Прийнято до друку 27.06.2013 р.

НАУКОВІ

й теоретико-методологічні засади

викладання дисципліни „Професійний спорт”

БОРИСОВА О. В.

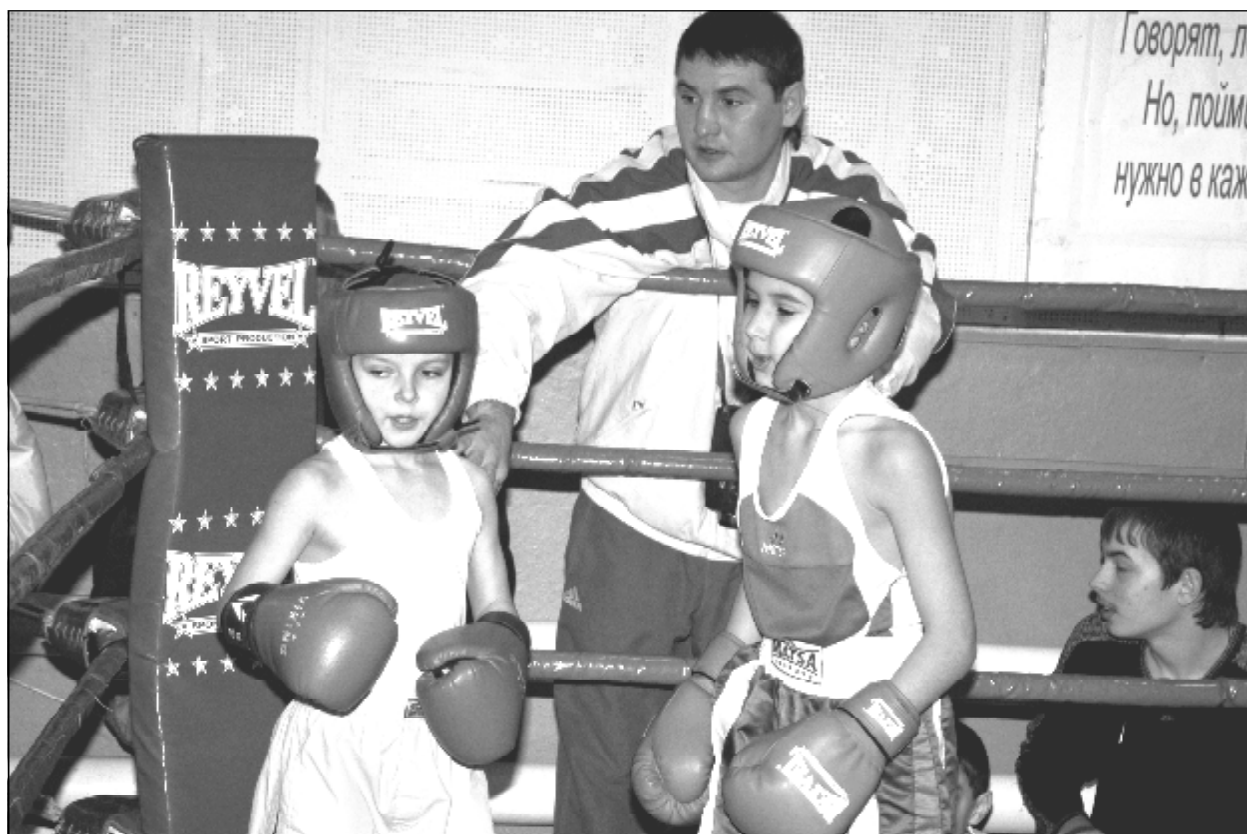
УДК 796.342.071.24 (477)

СПОРТ в історії розвитку цивілізації завжди відігравав важливу роль і був основою для зміцнення іміджу на всіх рівнях і етапах розвитку суспільства й держави. Ця методологічна проблема, яка не знаходить остаточного рішення вже більше 100 років, відбилася й у теорії спорту. Унаслідок перетворень сучасний спорт набув нової якості – це не тільки спортивна діяльність, але й сфера послуг, виробництво і збут продукції. Ефективне вирішення будь-якої проблеми вимагає відповідної теоретико-методологічної бази. Спорт як об’єкт наукового вивчення передбачає розгляд соціальних, організаційних, правових,

економічних, інформаційних та інших аспектів. Становлення спорту, зокрема й професійного, почалося в стародавньому світі, його розвиток мав свої особливості в Середні віки і в Новий час. Аналіз сучасних концепцій має на меті формування уявлень про основні тенденції розвитку спорту в ХХ – ХХІ ст., а також оцінки його сучасного стану та перспектив розвитку [1 – 10].

Робота виконана в рамках теми 1.2. „Сучасний професійний спорт і шляхи його розвитку в Україні” Зведеного плану науково-дослідної роботи у сфері фізичної культури і спорту на 2011 – 2015 рр. Міністерства України у справах сім’ї, молоді та спорту (номер державної реєстрації 0111U001715).

Сучасна спортивна наука має на увазі весь комплекс наукових дисциплін, які дос-



ліджують спорт: громадські, гуманітарні та природничі науки, а також міждисциплінарні наукові галузі, що виконують найрізноманітніші функції в системі пізнання спорту. Одні науки (філософія, соціологія, культурологія) розробляють загальнометодичні підходи, інструменти аналізу, поглиблюючи й розширюючи межі проникнення в предмет вивчення. Інші (історія, соціологія, статистика) орієнтовані на збір даних і систематизацію фактів про процеси й події в спорті, використовуючи при цьому найрізноманітніший інструментарій. Третя група (психологія, педагогіка, біологія, фізіологія, політика, економіка) пов'язана з аналізом окремих сторін та елементів спортивної сфери, механізмів впливу зовнішніх і внутрішніх факторів розвитку. Множинність наукових вимірювань і характеристик визначається тим, що спорт постає одним з важливих регуляторів соціальних відносин, пронизуючи майже всі сфери життя суспільства й людини, і зумовлює необхідність його міждисциплінарного

вивчення, залучення потенціалу та інструментарію всіх громадських, гуманітарних, а в деяких випадках – природних і технічних наук.

Мета дослідження: визначення теоретико-методологічних основ наукової дисципліни „Професійний спорт”.

Методи дослідження: аналіз, синтез і узагальнення; порівняння, зіставлення й аналогія; абстрагування, індукція, дедукція; моделювання; аналіз науково-методичної літератури та документальних джерел; історико-логічний, конкретно-історичний, порівняльно-історичний; системний підхід і структурно-функціональний аналіз; опитування й спостереження; методи математичної статистики.

Найважливішим питанням для розвитку професійного спорту як наукової дисципліни є визначення напрямів його досліджень, які можна подати в єдності трьох взаємопов'язаних аспектів: сфера суспільного життя, вид активності соціальних суб'єктів, тип соціальних відносин (рис. 1).

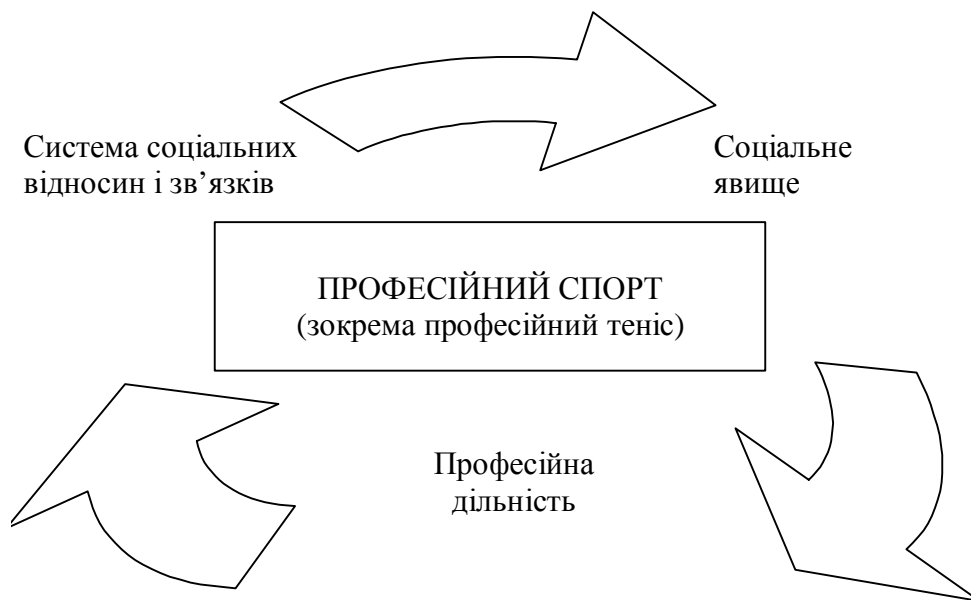


Рис. 1. Аспекти вивчення професійного спорту.

У першому аспекті його слід розглядати як елемент структури суспільства в цілому, її частина, яка посідає певне місце, що

відіграє певну роль і володіє особливими якостями та функціональними властивостями. Професійний спорт постає в ролі струк-

Д
И
Д
А
К
Т
И
К
А

тури, що забезпечує реалізацію соціально-значущих функцій і загальних (оздоровча, виховна, освітня, видовищна, комунікативна), і специфічних („клапана безпеки”, моделювання поведінки, духовності, підтримки надії, індивідуалізації, відволікання, інтеграції) [4]. Другий аспект розгляду професійного спорту – це спосіб сукупної та індивідуальної активності соціальних суб’єктів, виду людської діяльності та соціальної поведінки. У цьому значенні спорт аналізується як підприємство і професійна діяльність, щодо якої всі учасники поділяються на групи: спортсмени, тренери, науковці, керівники, політики, бізнесмени, виробники товарів і послуг, засоби масової інформації тощо, які характеризуються установками й мотиваціями, пов’язаними з уча-

стю спорту. Третій, найважливіший аспект інтерпретації професійного спорту – включення його до складної мережі соціальних відносин і зв’язків.

Олімпійський і професійний спорт як система знань фундаментально розроблені проф. С. Гуськовим та проф. В. Платоновим. Учені розглядають його на двох рівнях пізнання – емпіричному та теоретичному (рис. 2), що реалізується у двох основних напрямках: загальноосвітньому та спеціально-освітньому (рис. 3), які принципово відрізняються не лише за змістом, але й за методологічними, організаційними, матеріально-технічними основами [3 – 4]. Ураховуючи цільову спрямованість нашого дослідження, його предмет і об’єкт, розглянемо це на прикладі професійного спорту.

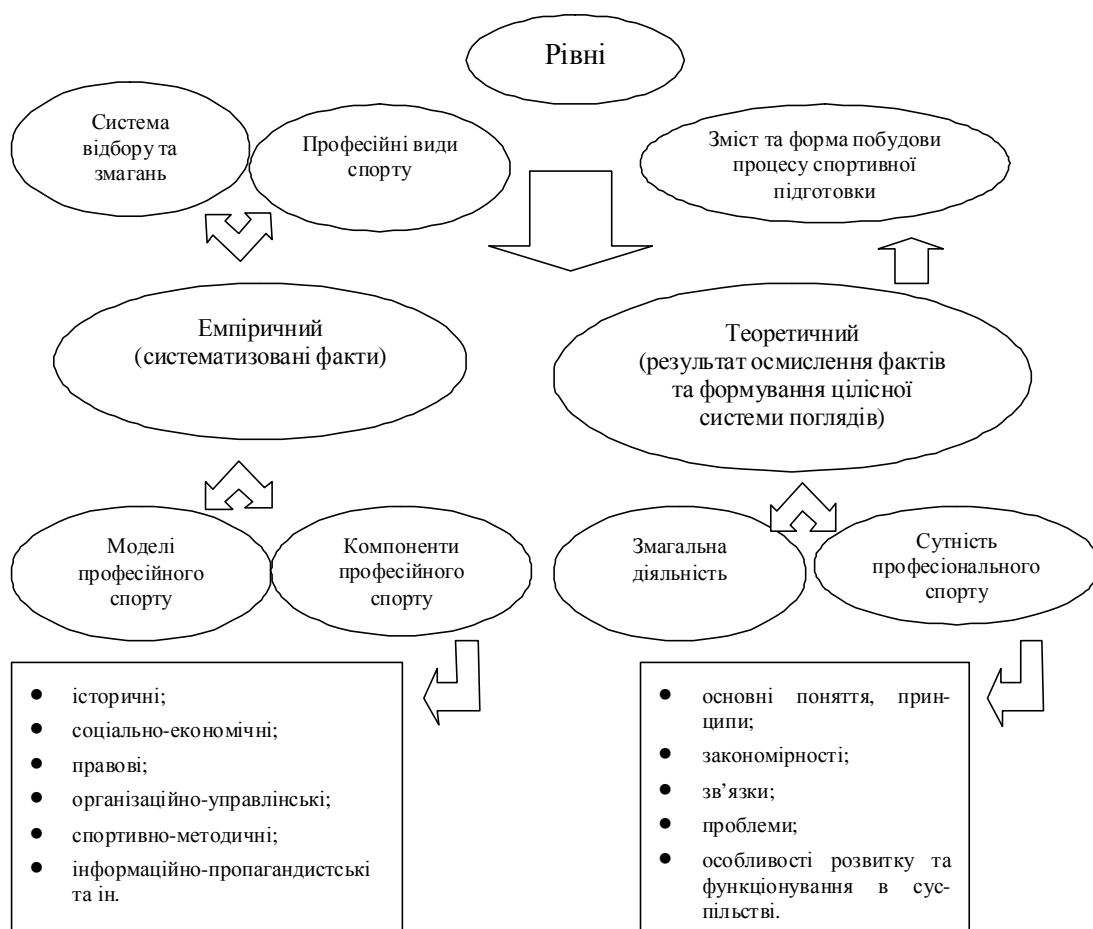


Рис. 2. Система знань з професійного спорту (за В. Платоновим та С. Гуськовим) [4]

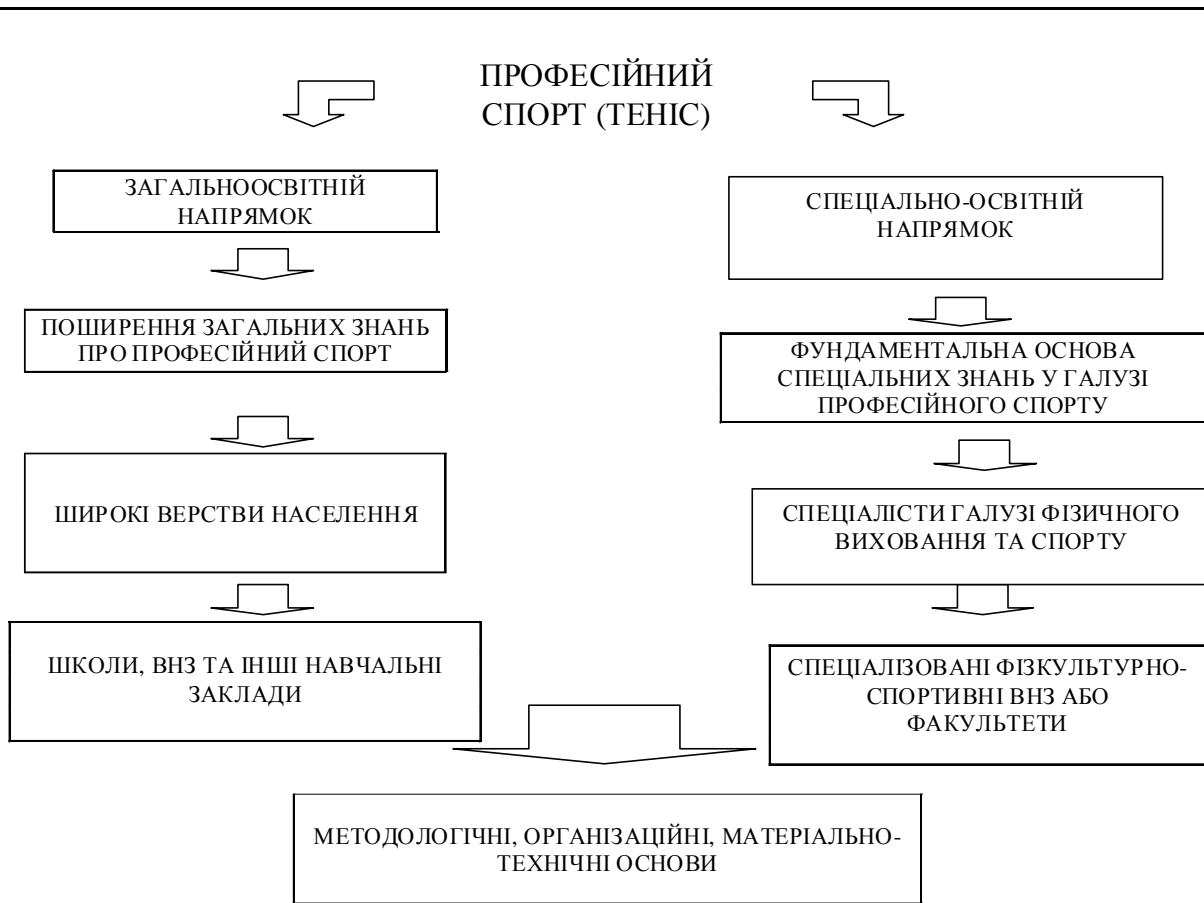


Рис. 3. Механізм набуття знань з професійного спорту в Україні (за В. Платоновим) [4]

Спортивна наука містить емпіричний і теоретичний рівні та аспекти знань і досліджень, які тісно взаємодіють у більшості досліджень, включаючи водночас побудову теоретичних моделей, концептуалізацію й операціоналізацію понять і гіпотез, первинний збір та аналіз даних. Важливою характеристикою наукового знання є його обґрунтування, доказовість, підтвердження або спростування наявних фактів, формулювання гіпотез, виявлення закономірностей, принципів тощо. Основними відмінностями фундаментальних і прикладних досліджень у галузі професійного спорту є їхня цільова спрямованість, роль суб'єкта аналізу, зв'язок теорії з практикою, фаза пізнавального циклу, просторово-часові характеристики [2, с. 5 – 7]. Так, якщо для фундаментальних досліджень характерна пізнавальна спрямованість (пізнання механізмів і

закономірностей), то для прикладних – перетворювальна (використання упізнаних механізмів). Роль суб'єкта аналізу: у першому випадку – об'єктивувати (відсторонено-нейтральна), а в другому – суб'єктивувати (активно-зацікавлена).

Для фундаментальних досліджень характерний опосередкований зв'язок з практикою, вони передбачають збір, опис емпірично-конкретних даних, розробку абстрактно-теоретичних моделей і проводяться у жорстко лімітованому просторі тривалий період часу. Прикладні дослідження мають на увазі безпосередній зв'язок з практикою, перехід від абстрактно-теоретичних моделей до конкретного синтезу їх у практичних технологіях, а також локалізованість простору й обмеженість часу. До прикладних галузей спорту можна віднести концепції розвитку спорту

загалом і окремих видів як моделей функціонування спорту в країні, програм підготовки спортсменів, тоді як фундаментальні розділи спортивної науки можна пов'язати з теорією спорту, компаративним дослідженням фізичної культури та спорту тощо. Слід зазначити, що прикладні дослідження професійного спорту є міждисциплінарними, оскільки поряд з моделями організаційно-управлінської системи вивчаються дії факторів зовнішнього середовища: економічних, психологічних, соціокультурних та інших. У результаті цього прикладне знання про спорт постає не як з'єднання конкретно-емпіричних висновків різних дисциплін, а як синтез абстрактних моделей, що дає можливість теоретичної інтерпретації конкретної ситуації й формування в ній суб'єкта, поєднуючи таким шляхом результати теоретичного, емпіричного та практично зорієнтованого знання.

З погляду взаємозв'язку теорії та практики, необхідно зупинитися на питанні про логіку професійного спорту як наукової та навчальної дисципліни. Для вивчення проблем професійного спорту в Національному університеті фізичного виховання і спорту України створена кафедра олімпійського та професійного спорту (1992 р.), а професійний спорт як навчальна дисципліна в 1994 р. введена в програму підготовки кадрів спеціалізованих навчальних закладів країни. Розвиток наукової дисципліни здійснюється в рамках тем Зведеного плану науково-дослідної роботи у сфері фізичної культури і спорту на 1998 – 2015 рр., представлених у введенні роботи. Побудова навчального курсу тісно пов'язана з науковою дисципліною й розвитком професійного спорту як об'єктивного явища [4].

До питання про закономірності і закони професійного спорту [9 – 10]. З одного боку, це наявність „об'єктивних” законів розвитку та побудови загальної теорії спорту з урахуванням функціональних (або кореляційних) залежностей, з іншого – характер і форма причинно-наслідкових зв'язків: „правил” і „прин-

ципів”, що працюють за певних умов. У результаті цього основними компонентами спортивного знання є:

- пізнавально-оцінний, пов'язаний з процесом дослідження і проникнення в механізм і закономірності спорту, а також описи, пояснення й оцінки тих чи тих подій і явищ;
- інструментально-праксеологічний – використання наукових висновків у спортивній практиці, управлінні, стратегії розвитку, у процесах прийняття рішень і технологіях їх реалізації;
- виховно-соціалізаційний – пов'язаний з впливом спортивного знання на механізм соціалізації особистості, вихованням громадянина.

Невід'ємною характеристикою наукового знання є категоріальний і понятійний апарат. Проф. В. Платонов [4] виділяє базові, пов'язані з олімпійським та професійним спортом в цілому і окремими його аспектами, і похідні терміни, які підпорядковуються базовим і виводяться з них. Базові терміни умовно класифікуються на п'ять груп: загальні – олімпізм, олімпійський і професійний спорт; пов'язані з міжнародною системою – МОК, МСФ, НОК, міжнародні спортивні об'єднання; пов'язані з проведенням Олімпійських ігор, їхньою програмою, виявленням переможців – національна олімпійська команда, програма олімпійських ігор, олімпійські види спорту, спортивна дисципліна, вид змагань, система олімпійських змагань; розкриває систему підготовки спортсменів до змагань – система підготовки спортсменів, спортивна підготовка, спортивне тренування; підводять підсумок спортивної підготовки на певному етапі спортивного вдосконалення – спортивний результат, спортивна кваліфікація. Взаємозв'язок спорту з різними суспільними явищами й використання знань із суміжних галузей зумовлюють використання категорій зі сфер економіки, політики,

права, біології, медицини, філософії, соціології тощо [1; 3 – 4; 9 – 10].

Методологія спортивної науки становить особливу наукову галузь, учення про застосування різних методів і їхніх комбінацій у пізнанні спорту, пов'язане з правильною постановкою проблем і вибором адекватних підходів, трансформацією методологічних принципів і вимог у сукупність конкретних операцій і процедур, використанням різних інструментів. Основні методи та методологія досліджень у спорті склалися поступово впродовж більш ніж 100-літнього історичного розвитку не тільки спорту, а й суміжних наук, на кожному етапі якого домінували різні методологічні підходи (або їхні комбінації) та методичні прийоми [2; 6]. Серед основних методів, що застосовуються в дослідженнях спорту, в основі яких лежить ступінь спільності аналізу об'єкта або діапазону реальності, можна виділити три групи: загальнонаукові, соціально-гуманітарні й спеціальнонаукові.

Загальнонаукові методи використовують дві групи засобів пізнання:

- логіко-евристичні прийоми – індукція й дедукція, аналіз і синтез, діагноз і прогноз, визначення і класифікація, порівняння й аналогія, описово-конкретний опис і абстрактно-пояснювальна інтерпретація, спостереження й експеримент, статистичний аналіз і логіко-математичне моделювання, верифікація та фальсифікація;

- філософсько-аксіологічні принципи пов'язані з філософсько-світоглядними й оцінно-аксіологічними критеріями.

До другої групи методів належать: методи історико-порівняльного й синхронно-компаративного дослідження; аналіз документів і джерел; тести й шкалювання; інтерв'ю, анкетні опитування й зондаж громадської думки; методи вивчення стереотипів і традицій тощо.

Спеціально-наукові – модифікація або комбінування кількох методологічних компо-

нентів в особливий інструментарій, ефективний для дослідження конкретного об'єкта. Завдяки цій групі методів розробляють моделі функціонування професійного спорту в країні з використанням експертних оцінок, програми розвитку, проводять статистичний, порівняльний аналіз країн-учасниць міжнародного спортивного руху тощо [7].

Наступним підходом у класифікації методів є їх поділ на якісні та кількісні, застосування яких стало актуальним у другій половині ХХ ст. У сучасних методиках досліджень спорту дуже складно позначити межу між якісними і кількісними підходами, адже сучасні компаративні дослідження охоплюють десятки й сотні порівнюваних об'єктів, які проводять з використанням і якісних підходів, і новітніх математичних засобів збору та обробки інформації [5]. Компаративні дослідження розглядають явища або процеси в широкому соціально-історичному та соціально-культурному контекстах, припускають усебічний аналіз передумов і наслідків, залучення історичних аналогій, вивчення досвіду інших країн. Потребуваність компаративного аналізу зростає в порівняльних дослідженнях організаційних структур спорту як моделей управління на державному та муніципальному рівнях. Прикладним напрямком компаративних досліджень є аналіз сукупності соціально-економічних, політичних відносин в Україні та розробка на цій основі наукових засад удосконалення організаційної системи спорту в країні.

І останнім з найбільш важливих критеріїв класифікації методів спортивної науки є їхнє функціональне призначення, на основі якого можна виділити, з одного боку, інструменти (з перевагою індукції) для опису та збору даних, а з іншого – переважно дедуктивні способи аналізу та інтерпретації зібраних фактів [2]. Ці функції пов'язують з двома рівнями дослідницької діяльності: конкретно-емпіричним

і абстрактно-теоретичним. До перших відносять такі методи збору первинної інформації, як контент- та івент-аналізи, опитування, інтерв'ю, пряме спостереження, шкалювання та ін., а інші пов'язують з формулюванням теоретичних гіпотез і побудовою абстрактно-логічних і математичних моделей, із засобами концептуалізації та інтерпретації, пояснення та конструювання.

Дуже важливою є проблема визначення перспективних напрямів розвитку методології сучасної спортивної науки з урахуванням останніх досягнень і новітніх технологій. Безумовно, перспективними методологічними підходами у сфері фундаментальних досліджень є порівняльний (компаративний) метод та моделювання. Зазначимо, що багато нових методів та методик застосовуються не лише для проведення фундаментальних, теоретичних досліджень, а й у суто прикладних цілях для аналізу поточних ситуацій і вибору оптимальних рішень на замовлення і державних, і корпоративних структур. Крім того, у прикладному аналізі розвитку спорту постперебудовного простору СНД, зокрема Росії й України, найпоширенішим методом є експертна оцінка, а також „івент-аналіз” з урахуванням основних чотирьох параметрів: суб'єкт і об'єкт, тип взаємодії, час і місце події. Таким чином, новітні методи та методики кінця ХХ – початку ХХІ ст. стоять перед проблемою оптимального поєднання адекватних якісних і кількісних прийомів, які передбачають розробку комп'ютерних програм.

Вивчення соціальної реальності спорту зумовлює застосування методів соціологічної теорії. У соціології спорту існують різні підходи до розгляду взаємозв'язків між спортом і суспільством, мікро-або макроаспекти спорту розглядаються в широкому культурному або структурному контексті. Американські соціологи виділяють в спортивній науці два види інструментів: кількісні (відомості й факти, що піддаються статистичному аналізу) та якісні

(збір яких здійснюється за допомогою інтерв'ю, результатів індивідуальних і групових спостережень або соціальних характеристик і тенденцій) методи дослідження [7 – 10]. Серед методів дослідження виділяють: опитування, інтерв'ювання, контент-аналіз, етнографічні, історичні та соціологічні. Соціологічний аналіз ґрунтується на численних теоріях, але ми зупинимося на тих, які традиційно використовують для вивчення спорту як соціального явища, а саме: структурний функціоналізм, теорія конфлікту й теорія структурації [10].

Прихильники структурного функціоналізму вивчають соціальні процеси в контексті системи відносин як цілісної структури, інтерпретуючи їх як усталені форми [10]. Соціальні інститути як компоненти системи формують ролі й задовольняють функціональні потреби учасників. У результаті цього можна виділити чотири напрямки досліджень: взаємозв'язок спорту з іншими соціальними інститутами (політика, економіка, наука, освіта тощо); відображення в спорті загальноприйнятих практик суспільства (дискримінації, сублімації, націоналізму тощо); вплив суспільної системи (комерціалізація та професіоналізація спорту, розвиток професійного спорту, вплив засобів масової інформації); механізми утворення ролей і мотивація до занять спортом.

Теорія конфлікту ставить в центр аналізу конфлікт як явище, властиве природі людського суспільства. Теорію конфлікту розвивали Р. Дарендорф і Л. Козер як протипагу структурному функціоналізму, що робить акцент на стабільність і рівновагу соціальної системи [10]. Останнім часом теорія конфлікту набула розвитку в роботах американських вчених Д. Белла, Боулдинга, французьких – М. Кроз, А. Турена, представника Норвегії – Ю. Гальтунга та ін., які розглядають спорт як соціальне утворення, яке розвивається завдяки конфліктам [10]. Вони підкреслюють цінність конфлікту в тому, що

він стимулює розвиток соціальної системи, дозволяє послабити напруження між ворожими сторонами й відновити відносини, а також сприяє зближенню і знайомству конфліктуючих груп. Так, в умовах спортивної системи конфлікт може перестати бути актуальним, якщо суб'єкт домагається певної мети, наприклад, перемоги у змаганні. Однак конфлікти в спорті можуть відбуватися й між цілими країнами, наприклад, протистояння США і Радянського Союзу, які мають серйозні наслідки, є комплексними й зачіпають кілька сфер життя.

У теорії структуризації А. Giddens стверджує, що товариство „High modern” відрізняється „внутрішньо властивою модерною рефлексивністю”, й описує взаємовідносини між людською дією й соціальними інститутами [8]. Основним поняттям теорії є поняття соціального агента. В умовах спорту, у вузькому значенні, таким агентом є спортсмен, який діє відповідно до мотивів (досягнення перемоги). Раціоналізація дії – агент розуміє, знає і може пояснити свої дії. Рефлексивний моніторинг – це постійне й безперервне відстеження індивідом власних дій і дій інших людей (суперників), а також фізичних та соціальних умов [7; 10]. У глобальному сенсі ця теорія передбачає аналіз ситуації та визначення основних напрямків розвитку спорту вищих досягнень (цільові програми розвитку видів спорту, програми підготовки спортсменів до Олімпійських ігор та інших основних стартів). Крім того, у теорії А. Giddens структура описана як набір правил, які є умовою дії індивіда (як в функціоналізмі) і результатом (відмінність від функціоналізму). Агент одночасно відтворює і створює правила. Спортсмен як суб'єкт, який діє, активно бере участь у процесі створення спортивної гри та відтворення правил.

Таким чином, перераховані підходи розглядають спорт з різних позицій. Функціоналізм акцентує увагу на формуванні со-

ціальних цінностей і норм, функціях спорту, взаємодіях з соціальними інститутами. Теорія конфлікту розглядає внутрішньогрупові і міжгрупові відносини в спорті, вивчає процес протікання конфлікту, можливі шляхи її розв'язання. У центрі уваги теорії структуризації – людина як діючий суб'єкт, здатний впливати на дійсність всупереч сформованій структурі, зовнішнім і внутрішнім конфліктам. Саме визначення мети й завдань, предмета та об'єкта досліджень зумовлює вибір тієї чи тієї теорії або використання кількох для всебічного вивчення спорту як соціального явища.

Теоретичною та методологічною базою наукової дисципліни „Професійний спорт” є праці вітчизняних і зарубіжних авторів у галузі соціології, історії, управління, економіки й формування ринкових відносин у професійному спорті США, країн Європи, Росії та України, а саме:

- розкриття ролі й значення професійного спорту в суспільстві;
- суперечності становлення й функціонування, тенденції розвитку професійного спорту;
- напрямки модифікації спорту, зв'язок професійного спорту та спорту вищих досягнень;
- проблема аматорства і професіоналізму в спорті;
- організаційні, правові, соціально-економічні основи, а також різні аспекти розвитку індустрії професійного спорту;
- розвиток ринкових відносин у спорті в умовах перехідних соціально-економічних систем;
- аналіз проблем професійного спорту й участі держави в його розвитку;
- політичні аспекти, у яких досягнення національних команд і окремих спортсменів набувають політичного значення, а багато державних та громадських діячів завдяки спорту створюють імідж і підвищують свій рейтинг у політичному житті країни;

• взаємозв'язок професійного спорту з освітою, економікою, мистецтвом, юриспруденцією, засобами масової інформації, міжнародної дипломатією.

Зазначимо, що зв'язок спорту й освіти вчені розглядають у різних аспектах [3 – 4; 6, 10]. З одного боку, спорт сприяє підвищенню прагнення до освіти, набуттю академічних успіхів, посиленню соціальної інтеграції, служить каталізатором громадської активності, з іншого – входить в протиріччя з основними цілями освіти. В останнє десятиліття розгорнули інтенсивні дослідження, спрямовані на оновлення теорії, методики фізичного виховання і спортивної підготовки. Водночас зростає розрив між рівнем підготовленості випускників фізкультурних вузів і посиленими запитамі сучасного суспільства.

Соціальна значущість професійного спорту, професіоналізація та комерціалізація олімпійського спорту зумовлюють необхідність вивчення світового досвіду з питань реорганізації організаційних основ спорту в країні відповідно до сучасних тенденцій. Однак, незважаючи на розвиток наукової думки, розширення кола проблем у працях українських учених, не знайшли належного відображення і глибокого осмислення соціальні, економічні, етичні, правові, спортивні аспекти розвитку професійного спорту в країні, що й становитиме перспективу наших подальших досліджень.



Література

1. **Алексеев С. В.** Международное спортивное право : учеб. для студ. / С. В. Алексеев / под. ред. П. В. Крашенинникова. – М. : ЮНИТИ-ДАНА: Закон и право, 2008. – 895 с.
2. **Батыгин Г. С.** Лекции по методологии социологических исследований / Г. С. Батыгин. – М. : Аспект Пресс, 1995. – 288 с.

3. **Гуськов С. И.** Организационные и социально-экономические основы развития профессионального спорта в США : дис. ... д-ра пед. наук / С. И. Гуськов. – К., 1992. – 510 с.

4. **Профессиональный спорт** : учеб. для студ. высш. учеб. завед. физ. воспитания и спорта / под общ. ред. С. И. Гуськова, В. Н. Платонова. – К. : Олимп. лит., 2000. – 392 с.

5. **Смелзер Н. Дж.** О компаративном анализе, междисциплинарности и интернационализации в социологии / Н. Дж. Смелзер // Социол. исследования. – 2004. – № 11. – С. 12 – 18.

6. **Философия** и социология спорта в XXI веке: „Круглый стол” журнала „Теория и практика физической культуры” совместно с кафедрой философии и социологии РГАФК (29 марта 2000 г.) / В. Столяров, Л. Матвеев, Р. Пилюян и др. // Теория и практика физ. культуры. – 2000. – № 6. – С. 46 – 55.

7. **Cohen R.** Global sociology / R. Cohen, P. Kennedy. – Second Edition, Basingstoke: Palgrave, 2007. – P. 247 – 252.

8. **Giddens A.** The Constitution of Society: Outline of the Theory of Structuration / A. Giddens. – Berkeley, Los Angeles, 1984. – P. 16.

9. **Jarvie G.** Sport and Leisure in Social Thought / G. Jarvie, J. Maguire. – London: Routledge, 1994. – P. 94 – 117.

10. **Maguire J.** Global sport: identities, societies, civilisations / J. Maguire. – Cambridge: Polity Press, 1999. – P. 231 – 245.

* * *

Борисова О. В. Наукові й теоретико-методологічні засади викладання дисципліни „Професійний спорт”

У статті визначено теоретико-методологічні основи наукового аналізу професійного спорту, а також його логіка як наукової

й навчальної дисципліни. Методологічну основу дослідження становив діалектичний підхід, заснований на усвідомленні універсальності взаємозв'язків соціальних процесів і явищ, адекватному відбитті реальної дійсності. В основу методології дослідження також покладено знання й досвід, накопичені у сфері олімпійського та професійного спорту. Модифікація сучасного спорту, зумовлена процесами професіоналізації та комерціалізації, свідчить про необхідність наукового обґрунтування реорганізації національних організаційно-управлінських систем спорту відповідно до загальносвітових тенденцій.

Ключові слова: професійний спорт, наукова дисципліна, навчальна дисципліна, методологія та методи дослідження, емпіричний і теоретичний рівні знань.

Борисова О. В. Научные и теоретико-методологические основы научной дисциплины „Профессиональный спорт”

В статье определены теоретико-методологические основы научного анализа профессионального спорта, а также его логика как научной и учебной дисциплины. Методологическую основу исследования составил диалектический подход, основанный на осознании универсальности взаимосвязей социальных процессов и явлений, адекватном отражении реальной действительности. В основу методологии исследования также положены знания и опыт, накопленные в сфере олимпийского и профессионального спорта. Модификация современного спорта, обусловленная процессами профессионализации и коммерциализации, свидетельствует о необходимости научного обоснования реорганизации национальных организационно-управленческих систем спорта в соответствии с общемировыми тенденциями.

Ключевые слова: профессиональный спорт, научная дисциплина, учебная дисциплина, методология и методы исследования, эмпирический и теоретический уровни знаний.

Borysova O. V. Scientific, Theoretical and Methodological Foundations of the Scientific Discipline „Professional sport”

The article defines the theoretical and methodological foundations of the scientific analysis of the professional sport, as well as its logic as a scientific and academic discipline.

Professional sport as an object of research requires the study of its social, organizational, legal, economic, and informational aspects at the two levels of knowledge: empirical and theoretical. Furthermore, the methodological, organizational, and material foundation of such study differs depending on whether general education or special education aspect is considered.

The methodological foundation of the research featured in this article was the dialectic approach, which proceeds from the acknowledgement of the universality of the interrelations of social processes and phenomena and the adequate reflection of reality. Knowledge and experience in the sphere of Olympic and professional sport are also put into the foundation of the methodology of the research. The reorganization of the modern sport precipitated by its professionalization and commercialization highlights the need for the scientific substantiation of the reorganization of the national organizational and administrative systems of sport according to global trends.

Key words: professional sport, scientific discipline, academic discipline, methodology and research methods, empirical and theoretical levels of knowledge.

Стаття надійшла до редакції 06.03.2013 р.

Прийнято до друку 27.06.2013 р.

МОВНА ПОЛІТИКА та іншомовна освіта в Греції

другої половини ХХ століття

КОРОТКОВА Ю. М.

УДК 37.014(495)„195 199”(045)

ІНТЕГРАЦІЯ українського суспільства до європейського та міжнародного соціально-економічного, культурного, інформаційного простору посилила необхідність використання іноземних мов, знання яких стало важливою передумовою для особистих, культурних, професійних та економічних контактів. З огляду на це наша держава надає доволі великого значення мовній освіті, метою якої є становлення духовно багатой особистості, яка набула вміння й навички практичного користування іноземною мовою, її виражальними засобами, типами, стилями, жанрами, формами в усіх видах мовленнєвої діяльності, орієнтується в інформаційному потоці, який постійно зростає, уміє самостійно навчатися й самовдосконалюватися.

Мовна освіта врегульовується мовною політикою держави, яка посідає чільне місце в системі державних пріоритетів України. На жаль, на сьогодні іншомовна освіта переживає кілька труднощів, пов'язаних з її відповідністю міжнародним стандартам, матеріально-технічним забезпеченням навчального процесу з мови, якістю навчальних програм та посібників тощо.

Пошук шляхів розв'язання сучасних проблем пов'язаний із критичним вивченням минулого і своєї, і зарубіжних країн. Із цього приводу корисним може стати досвід Греції, яка після входження в 1981 р. до Євросоюзу приділяє особливу увагу проблемам навчання іноземних мов.

Теоретичне обґрунтування понять „мовна освіта” / „мовна політика” знаходимо в працях Б. Гершунського, Н. Гальскової та Н. Гез, О. Кузнецової, С. Ніколаєвої, Дж. Фішмана, Е. Хаугена та ін. Питанням реалізації іншомовної освіти в школах країн Європи присвячені дослідження О. Авксентьєвої, В. Базуріної, Н. Гальскової, Н. Гез, В. Гаманюк, Г. Єлізарової, Н. Іващук, О. Кузнецової, С. Спіцина, І. Пасинкової, І. Тараненко, С. Толмачевої та багатьох інших.

Утім, вивчення вітчизняних науково-педагогічних праць з питань освіти в зарубіжних країнах показало відсутність дослідження, яке б висвітлювало грецький досвід забезпечення іншомовної освіти, а зокрема розуміння грецькими науковцями таких понять, як „мовна освіта” та „мовна політика”.

З огляду на сказане вище, метою статті є проаналізувати головні підходи вітчизняних та грецьких науковців до тлумачення понять „мовна освіта” та „мовна політика”, простежити особливості забезпечення іншомовної освіти в Греції у другій половині ХХ ст.

Аналіз психолого-педагогічної та лінгвістичної літератури засвідчив, що серед вітчизняних та грецьких учених не має єдиної думки щодо змісту поняття „мовна освіта”. Так, О. Кузнецова мовну освіту розглядає як соціально-педагогічне явище, спрямоване на вивчення, збереження й відтворення національних здобутків у навчанні й вихованні особистості, а також на забезпечення відкритості системи освіти, її інтеграцію у світовий освітній простір. На її думку, термін „мовна освіта” має практичне спря-

мування, використання якого передбачає розвиток усного та писемного мовлення, формування комунікативної компетенції, і найбільш точно відображає мету та сутність сучасного навчання мов. Це поняття охоплює два провідні напрями, що передбачають: 1) навчання рідної мови і 2) навчання іноземної мови [1; 3].

Н. Гальскова та Н. Гез, услід за Б. Гершунським, розглядають мовну освіту як: 1) цінність, 2) процес, 3) результат; 4) систему. Мовна освіта як цінність передбачає розгляд трьох аксіологічних блоків: мовна освіта як державна цінність, мовна освіта як суспільна цінність, мовна освіта як особистісна цінність. Також мовна освіта за своєю суттю є процесом руху від цілі до результату, який полягає у факті присвоєння і особистістю, і державою, і суспільством усіх тих цінностей, які „породжуються” в процесі освітньої діяльності. Цілком очевидно, що мовну освіту варто розглядати і як систему, яка є складником системи освіти загалом. Мовній освіті як системі притаманні своя структура, функції й основні компоненти [2, с. 4 – 40].

Зазначимо, що грецькі науковці не дають чіткого визначення поняття „мовна освіта”, хоча й розуміють його приблизно таким же чином, як і вітчизняні дослідники. Так, більшість учених підкреслюють той факт, що мова є цінністю і держави, і певних суспільних чи національних прошарків, а також і кожної особистості окремо. Як загальна система освіти врегульовується державною освітньою політикою, так і її підсистема – мовна освіта – визначається мовною політикою держави.

Отже, мовна освіта – це складна багатогранна система взаємодії держави, суспільства, навчальних установ, спрямована на оволодіння громадянами комунікативною компетенцією, на формування засобами мови особистості людини, здатної задовольняти свої особистісні, суспільні, професійні потреби, яка прагне до самовдосконалення й саморозвитку.

Грецькі науковці також зазначають, що мова та мовна освіта завжди становили предмет уваги політики та влади. На національному рівні мова є показником національної ідентичності та може породжувати конфлікти, які завжди мали й матимуть негативні на-

слідки для освіти. На підтвердження цієї думки грецький науковець В. Токатліді наводить приклад самої Греції, точніше, боротьбу навколо двох різновидів грецької мови (демотики та катаревуси), від якої страждала грецька освіта протягом кількох століть. Також авторка як приклад згадує Іспанію з кастильською та каталонською мовами, Бельгію з французькою та фламандською, які й сьогодні становлять джерело соціальних суперечок. На міжнародному рівні мова була і є засобом духовного, політичного та економічного впливу та породжує конкуренцію і серед широкоживаних мов (англійська, французька), і серед рідкісних національних мов.

В. Токатліді наполягає, що мова, окрім засобу спілкування, здатна бути й символічним засобом висловлення своєї позиції, культурної або національної ідентичності. Ця здатність мови, на думку вченої, пояснює, чому мовне розмаїття часто сприймається громадянами і владою як показник відсутності або недостатньої згуртованості суспільства, як фактор недостатнього контролю з боку держави [6, с. 114].

Зі сказаного вище стає очевидним, що з поняттям „мовна освіта” нерозривно пов’язані такі поняття, як „мовна політика” та „мовне планування”.

Термін „мовна політика” („language policy”) був уведений Дж. Фішманом у 1970 р. та доповнював уже відомий термін „мовне планування” („language planning”), уперше використаний Е. Хаугеном у 1959 р. У цей же час (70-ті рр. ХХ ст.) термін „мовна політика” почали активно використовувати в міжнародній літературі, зокрема в Греції та на Кіпрі.

Аналіз літератури засвідчив, що вітчизняні та зарубіжні вчені термін „мовна політика” розуміють приблизно однаково.

Так, доволі вичерпним, на нашу думку, є визначення українського науковця В. Брицина, який мовну політику розглядає як сукупність ідеологічних постулатів і практичних дій, спрямованих на регулювання мовних відносин у країні або на розвиток мовної системи в певному напрямі. У багатонаціональних державах мовна політика є складником національної політики, вона відображає її принципи, відповідає панівній ідеології. Спря-

мування й форми впровадження мовної політики детерміновані існуючим суспільно-політичним ладом, режимом правління, міжетнічними відносинами в економіці, культурі, релігії тощо. Мовна політика здатна або закріплювати привілеї панівної мови, або ж сприяти знищенню національних конфліктів шляхом підтримки мов національних меншин [1].

Грецька дослідниця О. Профілі зазначає, що термін „мовна політика” в загальних рисах описує та просуває різні шляхи/способи, якими мови мають обслуговувати людину задля її активної життєдіяльності в соціумі [5].

На нашу думку, таке визначення є надто спрощеним, оскільки мається на увазі лише піклування держави про мову як засіб комунікації, проте зовсім не враховуються політичні та ідеологічні чинники підтримки тієї чи тієї мови.

Натомість грецька професорка прикладної лінгвістики А. Кіліарі зазначає, що в загальних рисах мовна політика є зазвичай результатом процесу соціальних, економічних та політичних змін [4, с. 54 – 55].

Найбільш повним вважаємо тлумачення цього поняття В. Токатлідю, яка наполягає, що загалом під терміном „мовна політика” варто розуміти позицію певної влади, зазвичай державної, щодо мовних питань, які виникають у середині соціальних груп держави, також і рішення цієї влади, які відображені в Конституції або інших державних документах. Авторка зауважує, що мовна політика формується зазвичай панівною соціальною групою та ідеологією. Звідси мовна політика відстоює мову або мови певної нації чи суспільства, які панівна соціальна група вважає „національно вигідними”.

Науковець підкреслює, що позиція влади щодо мовних питань визначає такі типові мовні ідеології: мовна асиміляція (наприклад, у випадку колоніального устрою), мовний плюралізм (наприклад, у Бельгії, Швейцарії, у Люксембурзі), інтернаціоналізм (у випадку з російською мовою в колишньому Радянському Союзі); ідеологія обмеження певної мови лише для її внутрішнього використання в суспільстві [6, с. 115].

На нашу думку, до визначення поняття „мовна політика”, окрім лінгвістичного та іде-

ологічного, слід додати ще й економічний аспект, адже нерідко питання про застосування чи вивчення тієї або тієї мови (рідної чи іноземної) вирішується шляхом, який є найменш економічно обтяжливим для держави.

Отже, під терміном „мовна політика” ми розуміємо сукупність дій держави, а саме панівної на певний момент влади, спрямованої на вирішення питань підтримки чи гальмування тієї чи тієї мови (і рідної, і іноземних) в усіх сферах суспільного життя, зокрема в освіті, засновуючись на певних ідеологічних та соціально-економічних факторах.

Вивчення наукових та законодавчих джерел дозволяє зробити висновок, що грецькі науковці розмежовують такі поняття, як „мовна політика” та „мовне планування”. Під останнім вони розуміють конкретні заходи реалізації рішень держави, тобто це ті законодавчі документи, які містять шляхи та засоби практичного застосування політичних рішень. Звідси, на думку грецьких дослідників, більш важливим є зміст заходів мовного планування, а не зміст певних задекларованих політичних рішень, які на практиці можуть бути нереалізованими [6, с. 115 – 116].

З такими поняттями, як „мовна політика” та „мовне планування”, на думку грецьких учених, зокрема А. Кіліарі, В. Токатлідю, невід’ємно пов’язане поняття „планування мовної програми”, тобто програми, яка буде застосовуватися для навчання конкретних осіб тієї чи тієї мови. Планування певної мовної програми, укладання та оцінювання її якості в процесі навчання є одним із заходів мовного планування в межах загальної освітньої політики держави. Відповідно, планування мовної програми передбачає існування задекларованої мовної політики та законодавчого простору, який би легалізував застосування цієї програми [Там само, с. 116].

Схематично подати відмінності в змісті трьох понять („мовна політика”, „мовне планування”, „планування мовної програми”), визначити органи, відповідальні за реалізацію мовної політики, мовного планування та укладання мовних програм, а також окреслити результати їхньої роботи в Греції протягом другої половини ХХ ст. можна в таблиці.

**Мовна політика, мовне планування та укладання мовних програм
у Греції у другій половині ХХ ст.**

Зміст поняття	Відповідальний орган	Результат, продукт	Соціальний контроль: відповідальні особи й спеціалісти в галузі навчання мов
Мовна політика: окреслення умов функціонування та розвитку мов, зокрема й в освіті	50 – 70-ті рр. ХХ ст. – Уряд Греції (Парламент)	Конституційні рішення, закони Рішення, резолюції	
	80 – 90-ті рр. ХХ ст. – Рада Європейського Союзу, Європарламент, Уряд Греції (Парламент)	Конституційні рішення, закони	
Мовне планування: реалізація мовної політики через застосування конкретних заходів	50 – 70-ті рр. ХХ ст. – Міністерство освіти	Конституційні рішення, закони Рішення, резолюції	
	80 – 90-ті рр. ХХ ст. – Рада Міністрів Європейська Комісія	Рекомендації, меморандуми, плани дій, доповіді до Ради Міністрів, до Європарламенту	
	Міністерство освіти Вищі навчальні заклади	Законопроекти, Міністерські рішення, Президентські Укази Доповіді міністру Навчальні програми Curricula	
Планування мовних програм: розробка й виготовлення засобів та інструментів для застосування заходів	Організації мовної освіти – відповідні факультети та відділення ВНЗ	Програми мовної освіти/підготовки, навчально-методичні комплекси з мовних дисциплін	
	Організації із сертифікації знань з мови (відповідні центри при університетах)	Портфоліо (навчальний матеріал за рівнями володіння мовою), сертифікати	
	Спеціалісти в галузі методики навчання мов Викладачі мов	Плани, програми, моделі, концепції мовної освіти, дидактичний матеріал Плани, програми, моделі, дидактичний матеріал, конспекти занять	

Як видно з таблиці, уся система підлягала соціальному контролю з боку місцевих органів управління, професійних об'єднань, культурних та інших товариств, батьків, студентів, науковців тощо. Кожна з цих груп оцінювала прийняті заходи на основі своїх критеріїв, а в разі незадоволення висловлювала критику, яка й функціонувала як зворотний зв'язок для компетентних осіб та органів.

Тоді, коли незадоволення чи навіть протистояння владі було загальним та погрожу-

вало соціальному миру, політична влада переглядала свої рішення щодо мови та пропонувала зміни, повертаючи систему до звичайного функціонування (заміна катаревуси на демотику).

В. Токатлідю вважає, що дуже важливим був контроль з боку спеціалістів відповідної галузі. Незважаючи на те, що їхня думка не завжди була сприйнятою, науковці своїми теоретичними аргументами могли підтримувати або серйозно похитнути певну політику чи

сукупність заходів мовного планування, впливаючи на суспільну думку. Також роль наукової спільноти була надзвичайно важливою з іншої причини: своєю дослідницькою діяльністю вчені отримували нову інформацію та нові знання, якими підживлювали систему на всіх її рівнях [Там само, с. 118 – 119].

Аналіз лінгвістичних та лінгвокультурологічних досліджень засвідчив, що з другої по-

ловины XX ст. люди почали вивчати мови, зокрема іноземні, для задоволення певних потреб, зазвичай економічних та соціальних, які не завжди збігалися з офіційною політикою держави. У таблиці покажемо зміни, які відбувались у мовній освіті Греції у другій половині XX ст. у трьох галузях суспільного життя: управлінні, освіті (зокрема вищій), соціальному житті.

Таблиця 2

Особливості забезпечення мовної освіти в Греції у другій половині XX ст.

	50 – 70-ті рр. XX ст.	80 – 90-ті рр. XX ст.
Управління	Офіційна мова – катаревуса. Жодної іноземної мови (іноземна мова не є передумовою для призначення на ту чи ту державну посаду).	Демотика з численними неологізмами, спричиненими паралельними перекладами текстів Євросоюзу, так званий «євролект». Спорадично – англійська або французька.
Освіта (вища)	Катаревува, одна іноземна мова, англійська або французька, у вищих навчальних закладах (у шкільній освіті іноземна мову починали вивчати з гімназії).	Демотика, дві чи навіть більше іноземних мов у вищих навчальних закладах (у шкільній освіті іноземну мову почали вивчати з початкової школи – англійська, а з гімназії й друга іноземна мова на вибір – французька чи німецька).
Соціальний простір	Використання катаревуси чи демотики як ознаки соціальної стратифікації. Володіння іноземними мовами як привілей соціально панівного класу (більше, ніж однією) та середнього класу (однією, як правило, англійською або французькою). Інші мови, мови емігрантів.	Демотика з численними запозиченнями переважно з англійської мови. Новогрецька мова з боку економічних емігрантів (біженців). Англійська, французька, німецька, італійська (на шкільному рівні) під час спілкування з іноземними громадянами. Німецька або французька від репатріантів, які емігрували до Німеччини та Франції. Багато іноземних мов (балканських та азіатських) від економічних біженців.

Як видно з таблиці, соціальний простір сприяв мовному розмаїттю та багатомовності, тоді як контрольовані з боку держави установи та освітня галузь намагалися обмежити поширення та вивчення мов. Вони доволі пасивно відгукувалися на якісні та кількісні зміни, що виявлялися в соціальному просторі, де посилена глобалізація та спричинена нею мобільність (і між людьми, і продуктами їхньої праці) сприяли поширенню багатьох мов і не лише міжнародного значення.

Однак мовні зміни дедалі активізувалися завдяки глибоким змінам грецького суспільства та

посиленій мобільності в усьому європейському світі. Так, символічна цінність, яку мали іноземні мови, змінилася на практичну через те, що сама Греція з країни-донора перетворилася на країну прийому трудових ресурсів, а відповідно всі великі міста стали багатонаціональними. Тому держава в будь-якому випадку змушена була переглядати свою мовну політику.

Зауважимо, що, говорячи про мобільність, грецькі науковці не мають на увазі лише виїзд з однієї країни та в'їзд до іншої або обмін візитами. Ідеться про вільне, без перешкод пересування громадян у новому інформаційному суспільстві та суспільстві знань, забезпечення

можливості вільного пересування з метою співпраці, обміну ідей та пропозицій, успішної реалізації спільних проектів тощо. Мається на увазі також зміна місця проживання на певний часовий проміжок (обмежений або ні), переїзд до іншого місця, зміна роботи, співіснування з людьми іншого культурного середовища.

Отже, мобільність породила нові потреби: потреби комунікації, співіснування та співпраці, які, на думку грецьких дослідників (А. Мозер, В. Токатліду, А. Тсотсору та ін.), не бралися до уваги методикою навчання мов, зокрема й грецької як іноземної. Це є очевидним, якщо проаналізувати навчальні посібники з мов та остаточний результат мовної освіти. Так, організатори європейських освітніх програм, наприклад, програми „Socrates”, фіксували саме проблеми комунікативного характеру [Там само, с. 135], які виникали в студентів – і греків, які виїжджали з Греції, і іноземних студентів, які приїздили до Греції з метою навчання в іншому європейському університеті протягом певного часового періоду.

В. Токатліду наполягає, що мобільність

можна розуміти й іншим шляхом завдяки широкому розповсюдженню інформаційно-комунікаційних технологій, які можуть замінити фізичне пересування з метою співпраці, інформування, навчання, віртуальним, суттєво обмежуючи при цьому витрати. Відеоконференції та віртуальні класи – це частина нової дійсності, яка за певних умов надає доступ до середовища співрозмовника, замінюючи в багатьох випадках природне пересування, яке з певних причин (соціальних, економічних, фізичних) є неможливим.

Грецькі науковці наполягають на тому, що нове оточення, яке постійно змінюється і завдяки розвитку технологій, і змінам у класовій стратифікації суспільства, вимагає нових знань, насамперед мовних, які б забезпечували можливість доступу до інформації. Кількість та якість інформації, також здатність її використовувати є вирішальним фактором рівня участі громадянина в суспільному житті [Там само, с. 137 – 138].

Узагальнити характеристики нового грецького (та світового загалом) і спричинені ними нові потреби громадян можна в таблиці.

Таблиця 3

Характеристики нового суспільства	Нові потреби
<ul style="list-style-type: none"> – вільний доступ до інформації; – глобалізація знання; – популяризація технологій та нові умови роботи й навчання; – освіта протягом життя; – індивідуальний розподіл часу, керування ним; – полікультурні та багатомовні суспільства; – мобільність фізична та віртуальна; – звільнення ринків та втручання мов в економіку. 	<ul style="list-style-type: none"> – доступ до різноманітних джерел інформації; – управління інформацією; – використання інформаційно-комунікаційних технологій; – самоосвіта; – розподіл часу; – володіння кількома мовами; – фізичне та віртуальне пересування; – співпраця (також і дистанційна) у різноманітних галузях.

Цілком очевидно, що ці нові характеристики та породжувані ними потреби, мають бути враховані державою з метою укладання нових інтегрованих освітніх програм, і не лише мовних.

Отже, грецькі науковці розрізняють такі поняття, як „мовна освіта”, „мовна політика”, „мовне планування” та „планування мовної програми”. Мовна освіта розуміється як система взаємодії держави, суспільства, навчальних установ, спрямована на оволодіння громадянами комунікативною компетенцією з метою задоволення своїх особистісних, суспільних, професійних потреб. Мовна політика в загальних рисах – це зміст певних задекларованих політичних рішень щодо функціонування та вивчення мов на території певної країни, а мовне планування – це конкретні заходи реалізації рішень. Одним із ре-

зультатів мовної політики та мовного планування є відповідним чином укладена навчальна програма з мови.

Щодо перспектив подальших розвідок у цьому напрямку, то необхідним є вивчення матеріально-технічного та навчально-методичного забезпечення мовної освіти в Греції в різних типах навчальних закладів.

Література

1. Брицин В. М. Мовна політика / В. М. Брицин. – Режим доступу : <http://litopys.org.ua/ukrmoiva/um51.htm>.
2. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика : учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и

фак. ин. яз. высш. пед. учеб. завед. / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – 3-е изд., стер. – М. : Издат. центр „Академия”, 2006. – 336 с.

3. Кузнецова О. Ю. Розвиток мовної освіти у середніх і вищих навчальних закладах Великої Британії другої половини ХХ століття : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 „Загальна педагогіка та історія педагогіки” / О. Ю. Кузнецова. – Х., 2003. – 43 с.

4. Κοιλιάρη Α. Πολυγλωσσία και γλωσσική εκπαίδευση. Μία κοινωνιογλωσσική προσέγγιση / Α. Κοιλιάρη. – Θεσσαλονίκη : Εκδόσεις Βανιάς, 2005. – 183 σ.

5. Προφίλη Ο. Γλωσσική πολιτική στην Ευρωπαϊκή Ένωση / Ο. Προφίλη [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_c3/index.html.

6. Τοκατλίδου Β. Γλώσσα, επικοινωνία και γλωσσική εκπαίδευση / Β. Τοκατλίδου. – Αθήνα : Πατάκη, 2004. – 310 σ.

* * *

Короткова Ю. М. Мовна політика та іншомовна освіта в Греції другої половини ХХ століття

Статтю присвячено вивченню особливостей реалізації мовної політики та іншомовної освіти у Греції другої половини ХХ ст. Авторкою доведено актуальність вивчення досвіду Греції у сфері мовної політики з огляду на зміни, що відбуваються в Україні. У статті проаналізовано погляди вітчизняних та грецьких науковців на сутність понять „мовна освіта” та „мовна політика” та визначено спільні та відмінні риси в підходах до їх тлумачення; досліджено зміст понять „мовна політика”, „мовне планування”, „планування навчальної програми з мови”, поширених у грецькій науці; визначено особливості забезпечення іншомовної освіти в Греції у другій половині ХХ ст. та виявлено низку чинників, які призводять до змін у потребах громадян та впливають на реалізацію мовної політики в країні.

Ключові слова: мовна освіта, мовна політика, мовне планування, навчальна програма з мови, мобільність.

Короткова Ю. М. Языковая политика и иноязычное образование в Греции во второй половине ХХ века

Статья посвящена проблемам языковой политики и иноязычного образования в Греции во второй половине ХХ в. Автор обосновывает актуальность изучения опыта Гре-

ции в сфере языковой политики, учитывает изменения, происходящие в Украине. В статье проанализированы взгляды отечественных и греческих ученых на сущность понятий „языковое образование” и „языковая политика” и выявлены общие и различные черты в подходах к их интерпретации; рассмотрено содержание понятий „языковая политика”, „языковое планирование”, „планирование учебной программы по языку”, распространенных в греческой науке; изучены особенности обеспечения образования в области иностранных языков в Греции во второй половине ХХ века и выделен ряд факторов, которые приводят к изменению в потребностях граждан и влияют на реализацию языковой политики в стране.

Ключевые слова: языковое образование, языковая политика, языковое планирование, учебная программа по языку, мобильность.

Korotkova Yu. M. Language Policy and Foreign Language Education in Greece in the Second Half of the 20th Century

The article discusses the peculiarities of language policy implementation and foreign language education in Greece in the second half of the 20th Century. The author emphasizes the need to study other countries' experience in the light of the changes Ukraine is facing while entering the European and world educational space. She specifically discusses the difference between the notions *language education* and *language policy* and compares and contrasts the approaches to their interpretation taken by Ukrainian and Greek scholars.

In this article, the terms *language policy*, *language planning*, and *language curriculum composition* are studied in the context of the research conducted in Greece. Special attention is paid to various social, cultural, economic, and political changes that have recently occurred in the Greek society, such as free access to information, the globalization of knowledge, technology popularization, new conditions for teaching/learning, the domination of lifelong learning, physical and virtual mobility, the need for individual time distribution and managements, etc., which have to be taken into consideration while executing language policy and foreign language education in a country.

Key words: language education, language policy, language planning, foreign language curriculum, mobility.

Стаття надійшла до редакції 04.06.2013 р.

Прийнято до друку 27.06.2013 р.

РОЗРОБКА Й СУПРОВІД індивідуального проекту студента

в сучасній допрофесійній педагогічній освіті Франції: практичний аспект

ХАРЧЕНКО Т. Г.

УДК 378.011.3 – 051(44) (043.3)

У КОНЦЕПТУАЛЬНИХ засадах розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції до європейського освітнього простору зазначено, що метою розвитку педагогічної освіти є створення такої системи підготовки педагогічних кадрів, яка на основі національних надбань світового значення та усталених європейських традицій забезпечить формування педагогічних працівників, здатних здійснювати професійну діяльність на демократичних та гуманістичних засадах, реалізувати освітню політику як пріоритетну функцію держави, що спрямовується на розвиток та самореалізацію особистості, задоволення її освітніх і духовно-культурних потреб, а також потребу бути конкурентоспроможними на ринку праці [1].

Проблеми гуманізації та індивідуалізації сучасної вітчизняної професійної підготовки майбутніх фахівців вивчають Г. Балл, І. Бех, М. Берулава, Н. Бібік, А. Богуш, М. Добрускін, О. Заболотська, І. Зязюн, В. Кремень, Н. Кузьміна, О. Романовський, О. Пехота, М. Пентилюк, О. Савченко, В. Серіков, В. Сластьонін, В. Сухомлинський, О. Сухомлинська, Є. Шиянов, В. Ягупов, І. Якіманська та ін. Усі вчені перебувають у пошуках шляхів усебічної та послідовної гуманізації та індивідуалізації системи освіти. Вони усвідомлюють, що розвиток особистості сьогодні стає головним ресурсом України в цілому. У зв'язку з цим особливої актуальності набувають дослідження конструктивного педагогічного досвіду зарубіжних країн.

Мета статті полягає у вивченні особливостей практичної реалізації індивідуального підходу в допрофесійній підготовці вчителів у



Франції на сучасному етапі. Це зумовлено тим, що сучасна французька педагогічна освіта* постійно розвиває й удосконалює форми та методи орієнтації процесу професійної підготовки майбутніх учителів на потреби кожної окремої людини.

Оскільки вступити до УППВ можливо лише на базі диплома ліценціата**, тобто після трьох років навчання в університеті (bac + 3), то допрофесійна підготовка майбутніх учителів (фр. La formation pré-professionnelle) здійснюється саме за часів навчання в університеті. З цією метою після створення УППВ у 1989 р. у кожному французькому університеті були відкриті Університетські центри з підготовки викладачів і методистів (фр. Le Centre Universitaire de Formation des Enseignants et des Formateurs – CUFEF). Це загальноуніверситетська служба, функцією якої є просування й координування діяльності з питань виховання й освіти. Центр відповідає за організацію в університетах особливих освітніх заходів, пропонує загальну підготовку, пов'язану з педагогічними спеціальностями, і сприяє проведенню досліджень у галузі педагогіки. Саме Університетський центр з підготовки викладачів і методистів відповідає за допрофесійну педагогічну підготовку серед студентів та сприяє дотримувannya спадкоємності між навчанням у класичному університеті й професійною освітою майбутніх учителів в УППВ.

У Постанові Міністра національної освіти Франції від 23 квітня 2002 р. щодо університетської освіти для підготовки диплома на ступінь ліценціата зазначено, що навчальний етап ліценціату центрується на тому, щоб побудувати систему освіти, характеризовану трьома основними елементами: багатопредметністю, яка полегшує студенту професійну орієнтацію або навіть переорієнтацію; існу-

* Сучасна педагогічна освіта Франції представлена професійною початковою педагогічною освітою й післядипломною підготовкою педагогічних кадрів. Професійна початкова педагогічна освіта здійснюється за денною формою навчання в Університетському інституті підготовки вчителів (УППВ) і заочною – у Національному центрі дистанційного навчання (НЦДН).

** Ліценціат (фр. La licence) – диплом, що свідчить про завершення трьох років навчання в університеті (bac + 3).

ванням переходів, які дозволяють студенту здійснювати вибори між різними напрямками й етапами підготовки; наявністю механізмів з надання допомоги й супроводу студента в розробці індивідуального проекту, який дозволяє йому бути „господарем” своїх виборів [2, с. 90 – 108]. Оскільки серед студентів університетів навчається велика кількість майбутніх учителів, розглянемо, які характерні властивості практичної реалізації третього елементу цього триптиха в сучасній французькій допрофесійній педагогічній підготовці, а саме: особливості розробки й супроводу індивідуального проекту студента.

Директор Загальноуніверситетської служби інформації й орієнтації університету імені Р. Шумана в Страсбурзі пан Ж. Арру у своїй роботі „Розробка й супровід індивідуального проекту студента: Модуль „Професійний проект” (2006) зазначає, що під індивідуальним проектом студента слід розуміти поєднання, з одного боку, його проекту підготовки та, з іншого – його професійного проекту. До того ж, професійний проект зумовлює проект підготовки, а не навпаки, як це часто розуміють [3, с. 2].

Основним аргументом для розвитку й упровадження в систему сучасної вищої освіти у Франції такого механізму, як розробка й супровід індивідуального проекту студента, є той факт, що приблизно 80% молодих людей, які приходять здобувати освіту до університетів, не мають ясного й чіткого уявлення про свій професійний проект. І саме університет, на думку французьких теоретиків і практиків системи вищої освіти, несе відповідальність за те, щоб спонукати студента до розробки індивідуального професійного проекту й саме в той момент, коли він розпочинає навчання в системі вищої освіти. Багатолітній досвід навчання студентів у французьких університетах свідчить, що насправді вони зосереджуються поступово виключно на своїх заняттях, а якщо бути точнішим, зауважує Ж. Арру, то на отримання оцінок за іспити, зовсім при цьому випускаючи з уваги свою подальшу професійну інтеграцію [Там само, с. 3].

Як показує статистика, кожен клас молодих людей, які збираються скласти свій бакалавреат^{***}, формується з 10% учнів, які знають, за яким фахом вони хочуть працювати, 10% учнів, які мають гарні результати з математики й пов'язують своє майбутнє з Вищими школами^{****}, та інші 80%, які не мають точного уявлення про своє професійне майбутнє [Там само, с. 5].

Причина такої ситуації здебільшого прихована в тому, що сучасна система французької середньої освіти залишається дуже сфокусованою на здобутті бакалавреату й не дозволяє молодим людям по-справжньому розробити свій професійний проект.

Як показує практика, починаючи своє навчання відразу ж після здобуття бакалавреату, молоді люди у Франції обирають тоді подальшу підготовку в системі вищої освіти, здебільшого зважаючи на свої результати в середній освіті. Неясність у їхньому рішенні стає ще більшою з дисциплінами, які не викладають у ліцеї.

У зв'язку з цим мета механізму розробки й супроводу індивідуального проекту студента полягає в тому, аби допомогти йому стати активним учасником свого професійного проекту, ставлячи його перед реальностями професії, а також спонукати студента засвоїти методичку, застосовану до інших ситуацій, якот: вивчення особливостей проходження стажування або відмінних рис організації першого робочого місця. Ця методика, урешті-решт, є методикою наукового дослідження [4].

Першим кроком у практичній реалізації механізму розробки й супроводу індивідуального проекту студента став створений у 1984 р. в університеті імені Клода Бернара в Ліоні (фр. L'Université Claude Bernard Lyon I) модуль „Професійний проект студента” [3]. Призначений для студентів першого курсу університету, він мав на меті сприяти тому, щоб студент, зіштовхуючись з реаліями трудового життя в обраній ним галузі, став активним

учасником свого професійного проекту. Оцінений дуже позитивно студентами, цей модуль повністю вписувався в процесі реформ, пов'язаних з пошуком моделі функціонування французьких вищих навчальних закладів, яка б найкраще інтегрувала головні цілі Болонського процесу.

Економний у засобах, модуль „Професійний проект” дозволив сильно скоротити витрати на переорієнтацію і студентам, і французькому суспільству загалом. Університет імені Клода Бернара в Ліоні, створивши модуль „Професійний проект”, залишався протягом більше 10 років єдиним університетом у Франції, який упровадив його в практику навчання студентів. У 1994 р. модуль „Професійний проект” був уведений як експеримент ще в чотири університети (Тулуза 3, Тулон, Париж 4 і Страсбург 1).

Перш ніж вивчити, що ж таке модуль „Професійний проект” студента, зазначимо, що важливу роль у його поширенні в усі французькі університети відіграв лист Ж. Арру директорів департаменту вищої освіти Міністерства національної освіти Франції пану Ж.-М. Монтейу. У документі, датованому 15 листопада 2004 р., автор особливо виділяє кілька головних тез. По-перше, з огляду на бажання сприяти повному успіху реформи ЛМД^{*****}, нам здається вдалим поширити модуль „Професійний проект” у всі французькі університети, – заявляє Ж. Арру. По-друге, для того, щоб це поширення було найбільш ефективним, він закликає до ініціативи Департамент вищої освіти з тим, щоб під його керівництвом інформувати всі вищі навчальні заклади про існування й зміст модуля „Професійний проект” та звернути увагу адміністрації на його повну відповідність з цілями реформи ЛМД. По-третє, функціонуючи в цей час у половині французьких університетів, цей модуль вимагає в окремих місцях важливої роботи з координації, яку зміг би забезпечити спеціально підготовлений до цієї функції керівник [3; 5].

^{***} **Бакалавреат** (фр. Le baccalauriat) – диплом про повну дванадцятирічну середню освіту, який дає право на вступ до університету без конкурсних іспитів.

^{****} **Вищі школи** (укр. політехнічні інститути).

^{*****} **ЛМД** – реформа з розбудови системи вищої освіти на основі трьох ступенів: Ліценціат (укр. Бакалаврат), Магистр (укр. Магістратура), Докторат (укр. Аспірантура).

Ж. Арру в праці „Розробка й супровід індивідуального проекту студента” подає модель модуля „Професійний проект” у тій формі, у якій вона була визначена з моменту свого створення в 1984 р. в університеті імені Клода Бернара в Ліоні [3]. Французький дослідник зазначає: „Будучи викладачем протягом трьох років модуля „Професійний проект”, я вважаю, що процес його проведення й різні етапи не потребують ніяких змін. Я переконаний, що педагогічна інноваційна технологія, запропонована університетом імені Клода Бернара, блискучо витримала випробовування часом” [Там само, с. 8].

Модуль „Професійний проект” проходить у п’ять етапів: вступне аудиторне заняття, чотири заняття, які є спостереженням за роботою студентів у групах у вужчому складі (тип заняття: роботи під керівництвом). Студент надає результати своєї роботи двома способами: під час четвертого групового заняття у формі усного викладу (використовуючи розроблені ним плакати), а також надаючи під час цього заняття письмове досьє.

Мета першого заняття в аудиторії полягає в тому, щоб представити студентам загальний хід і цілі модуля „Професійний проект”, а також запропонувати кожному студенту обрати тему дослідження, важливу для нього: галузь діяльності, спеціальність, професію або сферу діяльності.

При цьому жодні вказівки не даються щодо теми дослідження. Це робиться для того, щоб не впливати на студентів у їхньому виборі. Ця тема не має бути вузькою, вона повинна відповідати певній професійній галузі, пов’язаній з нею (дослідження в біології, а не СНІД...). Важливо звернути увагу студентів на той факт, що їхня тема не має бути обов’язково пов’язаною з родом їхньої навчальної діяльності і що їхній вибір не матиме жодних адміністративних наслідків у подальшому навчанні.

Студенти залишають заняття, заповнивши картку „Вибір теми”. На занятті може скластися така ситуація, що певна кількість студентів зазнаватиме дуже великих труднощів під час заповнення цієї картки, оскільки жод-

на ідея про професійну діяльність не спадає їм на думку. Проте більшості з них необхідно заповнити картку „Вибір теми”. Можна дозволити лише невеликій кількості студентів почекати першого групового заняття, аби вирішитися й визначитися з темою.

Аналіз змісту карток „Вибір теми” дозволяє відповідно до зроблених студентами виборів поділити їх на групи за напрямками професійної діяльності (25 студентів). Подальші заняття модуля матимуть груповий характер. Кожна група складається, з одного боку, зі студентів, поділених на команди, зважаючи на критерій, що вони обрали вивчати одну й ту ж або близьку професійну сферу; з іншого – студентів, які не визначилися у своєму виборі. В основному кожна група містить від чотирьох до п’яти таких команд.

Це робиться з метою, щоб студенти кожної команди могли вчитися працювати колективно, обмінюватися інформацією, своїми сумнівами й конструктивно розподіляти роботу. Досвід показує, що всередині однієї і тієї ж команди вибори студентів не однакові: вони отримують користь, обмінюючись різними видами й результатами діяльності в професійній сфері, яку вони обрали. Під час послідовних занять члени різних команд, а також і студенти, які не визначилися, зможуть брати до уваги зауваження й ураховувати інформацію від інших членів групи.

Перше заняття в такій групі є зручним приводом для встановлення контакту між студентами кожної команди. Студенти всередині однієї команди обмінюються своїми координатами. Також під час першого заняття кожен студент заповнює картку-проект. У ній він схематично змальовує своє уявлення професійної галузі, сфери, яку вибрав для дослідження. Ця картка-проект буде частиною додатка до досьє, яке він надасть після закінчення чотирьох практичних занять. Окрім цього, перше заняття має на меті передати студентам певну кількість інструкцій щодо пошуку документів про професійну сферу, яку вони обрали для вивчення. Це дослідження спрямує студента до того, що він знайде інформацію з

різних джерел і, зокрема, в Інтернеті. Жоден явний тиск з боку відповідального викладача не повинен чинитися на студента. Плани й пропозиції про види джерел повинні виходити лише від самих студентів.

Мета другого групового заняття полягає в тому, що, по-перше, студенти звітують про результати своїх документальних досліджень, із цією метою просять кожен команду призначити доповідача для того, щоб повідомити групі цю інформацію. По-друге, у процесі цього заняття повідомляються інструкції щодо підготовки студентів до інтерв'ю з професіоналами. Співбесіди з ними будуть проходити під час наступного заняття.

Під час третього групового заняття студенти звітують про результати інтерв'ю. Потім їм повідомляють інструкції для редакції досьє, яке кожен студент повинен надати після закінчення модуля. Це досьє має індивідуальний характер. Воно складається з доповіді на п'ять сторінок і додатків до неї. Також до відома студентів доводять рекомендації до усної презентації результатів індивідуальних досліджень і підготовки плаката, який її супроводжуватиме під час наступного заняття.

Четверте заняття в групі складається з трьох етапів, найважливішим з яких є другий. Під час першого етапу кожен студент надає своє досьє „Професійний проект” відповідальному викладачеві групи. Узяті у своїй цілісності доповіді студентів є дуже цікавою картиною їхніх інтересів упродовж усього модуля. Про це свідчать уривки з їхньої розповідей.

У процесі другого етапу студенти надають в усній формі результати своїх досліджень, спираючись при цьому на плакат, який у принципі розроблений усією командою. Представлення студентів однієї й тієї ж команди колективне. Під час його вони викладають по черзі частину отриманих командою результатів.

Третій етап присвячено картці оцінювання. Студент заповнює її та надає викладачеві. Картка оцінювання є питальником, у кінці якого студент може формулювати вільно свої зауваження.

Такі різні етапи проведення модуля „Професійний проект студента”. На думку Ж. Арру, представлена модель є універсальною для всіх університетів [3, с. 9].

Як бачимо, модуль „Професійний проект” є навчальною одиницею, дуже економною в засобах: для студентів 10 годин аудиторних занять, які не можна порівняти з 500 годинами на рік, відведеними на вивчення різних дисциплін. До того ж, підкреслимо, відзначає Ж. Арру, що ці 10 навчальних аудиторних годин спричиняють ні з чим незрівнянні обсяги індивідуальної роботи студента й розвиток його індивідуальної відповідальності. Робота студента під час модуля оцінюється. Але йому ставиться оцінка не за правильність розробленого проекту, а швидше за запропонований студентом спосіб дій.

Роль викладача в модулі „Професійний проект” полягає в тому, аби супроводжувати студента, наголошує Ж. Арру у своїй праці „Розробка і супровід індивідуального проекту студента” [Там само, с. 10]. Викладач не обов'язково має бути спочатку фахівцем у галузі професійної орієнтації, продовжує свою думку французький дослідник. Тому він не є більше тим, „хто знає”, він є тим, хто супроводжує студента.

Його роль полягає в тому, щоб дотримуватися методології проведення занять з модуля: нагадувати його цілі, підтримувати процес пошуку документів, стимулювати розвиток інтересу студентів, заохочувати й спонукати його до роботи, ставити проблематику під час різних контактів, уточнювати вимоги, яких потрібно дотримуватися в підготовці усної та письмової презентації результатів. Натреновані методологічно й відповідальні за те, аби готувати студентів до проведення досліджень, викладачі володіють достатньою компетентністю, щоб брати участь у подібному модулі.

Основні результати, які очікують отримати від модуля, полягають у тому, що, по-перше, після занять, присвячених розвитку вмінь розробляти свій професійний проект, у студентів відбувається значне підвищення мотивації в їхньому навчанні. Стаючи все більше

усвідомленими у своєму професійному проєкті, студенти змінюють або коректують свій проєкт підготовки.

По-друге, як показала практика, введення цього модуля через посилення мотивації студентів до навчання призвело до значного скорочення кількості невдач, до зменшення запізнілих переорієнтацій, дуже дорогих і для студентів, і для суспільства.

Уведення цього механізму в інші французькі університети зробило очевидною необхідність існування координатора, який був би відповідальним за реалізацію й здійснення спостереження за особливостями функціонування такого механізму, як модульний курс „Професійний проєкт”.

На думку французьких дослідників, координатору необхідно знати історію орієнтації та її основні концепти; знати методологію модуля „Професійний проєкт”; знати університет, у якому повинен бути впроваджений модуль.

Названі компетенції, безумовно, можуть бути засвоєні. Так, із січня 1995 р. до липня 1998 р. три хвили координаторів були навчені в процесі семінарів в університеті імені К. Бернара в Ліоне. Вони були задумані й реалізовані викладачами й дослідниками, які в 1984 р. розробили модуль „Професійний проєкт” у цьому ж університеті. Проїшли навчання представники від 23 університетів (Тулуза 3, Тулон, Париж 4 Сорбонна, Париж Орсей, Монпельє 3, Мец, Париж Кретей, Католицький університет Лілля, Валансьєн, Ам'єн, Страсбург 1, Страсбург 2, Руан, Данкерк, Бордо 1, Мюлуз, Париж 6, Ренн 1, Клермон 1, Труа, Безансон, Брест, Ля Рошель). Загалом, з 1995 до 2001 рр. більше 70 осіб пройшли таку підготовку.

Особливий інтерес становлять результати оцінювання модуля „Професійний проєкт” самими студентами. Координатори механізму в університеті імені Р. Шумана Страсбург 3 (фр. L'Université Robert Schuman Strasbourg 3) наводять як приклад отримані результати опитування студентів у 2003 – 2004 навчальному році. При цьому для порівняння вони надають також результати попереднього року (роки

введення модуля в цьому університеті). Студенти 2003 – 2004 навчального року заповнили 210 анкет оцінювання в процесі четвертого заняття, студенти випуску 2002 – 2003 навчального року заповнили 192 анкети. Результати такі:

- 79% студентів оцінюють модуль як „корисний” (таких було 84% у попередньому році);
- 85% (проти 80,2% у попередньому році) стверджують, що модуль їм дозволив відкрити відповідні дійсності й реальні основи з обраного ними професійного середовища;
- 70% (проти 68,2%) уважають, що їх навчили налагоджувати контакти із зовнішнім світом;
- 63,8% (проти 58%) стверджують, що їх навчили шукати інформацію;
- 64,3% (проти 64%) переконані, що модуль навчив їх надавати структуровано результати своєї роботи;
- 58,5% (проти 49,5%) уважають, що він допоміг їм налагоджувати контакт і обмінюватися інформацією зі студентами, які мають близькі інтереси;
- 55,8% (проти 52%) уважають, що модуль становить інвестиції в майбутнє.

Ці результати свідчать, що цілі модуля „Професійний проєкт” повністю відповідають очікуванням реформи ЛМД, яка турбується про розробку й супровід індивідуального проєкту студента.

Ще одним прикладом утілення в процес університетської освіти студентів-першокурсників індивідуалізованих форм і методів навчання в межах допрофесійної педагогічної підготовки є курс „Супровід індивідуального проєкту студента” (фр. Atelier d'Accompagnement du Projet Personnel). Цей курс розроблено групою викладачів Університету імені Поля Сабатьє (фр. L'Université Paul Sabatier Toulouse III) і призначено для роботи в першому семестрі зі студентами-першокурсниками за напрямом підготовки „Точні науки й технології”. Серед цих студентів є велика кількість майбутніх викладачів коледжів і загальноосвітніх, технологічних, і професійних ліцеїв. Тому такі курси, як „Розробка

індивідуального проекту” і „Супровід індивідуального проекту” викладаються в межах допрофесійної освіти, педагогічної зокрема. Розробляючи курс „Супровід індивідуального проекту студента”, автори проекту за основу взяли тезу про те, що „для того, щоб успішно вчитися в університеті, вчорашній ліцеїст повинен зуміти стати студентом” [6]. На думку викладачів Університету імені Поля Сабатьє, це означає, по-перше, не лише засвоювати нові дисциплінарні знання, але також навчитися адаптуватися в університеті, дізнаватися про правила його функціонування й інтегруватися в новий колектив, організовувати себе в новому житті й особливо розпоряджатися своїм часом, набувати знань у нових умовах. По-друге, для того, щоб досягти успіху, навчаючись у вищому навчальному закладі, потрібно вміти розробляти впродовж усього навчального курсу підготовки Індивідуальний професійний проект. По-третє, студент повинен буде поступально розвивати такі компетенції: самостійність, здатність бути ініціативним, критичне мислення, вміння працювати в команді й конструктивно спілкуватися.

Із цією метою було розроблено й впроваджено в навчальний процес університету П. Сабатьє курс „Супровід індивідуального проекту студента”. Він є особливою формою персоналізованої підготовки, яка реалізовується в межах ательє (практичні заняття за одним напрямом) і має на меті супроводжувати студентів у цей перехідний період, допомагаючи їм у процесі розробки Індивідуального професійного проекту й сприяючи розвитку їхніх власних компетенцій. У межах ательє на допомогу студенту приходять зі своїми порадами, прагненнями відповідальний викладач. Він є також референтом: викладач приймає індивідуально кожного студента на початку навчального року, аби познайомитися, проаналізувати разом з ним його методи роботи й знайти рішення з їх покращення. У кінці першого семестру викладач також зустрічається зі студентом для того, щоб підвести з ним підсумки минулого семестру, поговорити про подальшу орієнтацію. Цей викладач є тьюто-

ром студента впродовж усього першого року навчання в університеті.

Розглянемо, які особливості організації роботи ательє „Супровід індивідуального проекту студента” в університеті П. Сабатьє. Заняття проходять у маленьких групах (приблизно по 16 осіб), і проводить їх спеціально підготовлений для цієї роботи викладач-референт. Робота в групах – це заняття тривалістю в півтори години кожне, які проходять один раз на тиждень.

Упродовж усього навчального року організаційними питаннями щодо ательє займається секретаріат і група відповідальних викладачів, зв'язатися з якими можна за вказаними в спеціально розробленому для студентів Керівництві координатами [Там само].

Проектна робота, яка пропонується, полягає в тому, щоб поглибити індивідуальні роздуми студентів на предмет того, до якої професії в них є покликання й схильності. Група складається з двох або трьох студентів, критерієм відбору яких є спільність інтересів.

Під час роботи ательє студенти відіграють активну роль та є активними учасниками процесу свого навчання. Вони беруть участь у міркуваннях, дискусіях і дебатах, які пропонуються, реалізують індивідуальні або групові форми роботи, виступають з короткими повідомленнями.

Усі форми й результати роботи є предметом оцінювання.

Організатори проекту пропонують у розпорядження тих, хто навчається, спеціально розроблене Керівництво „Супровід індивідуального проекту студента в університеті Поля Сабатьє”. Воно містить усі головні документи, необхідні для роботи в ательє: план і графік проведення занять з указівкою точних дат; стислий опис різних етапів роботи; дидактичні й роздавальні матеріали [Там само].

Перші чотири заняття присвячено постановці проблематики курсу „Супровід індивідуального проекту”. Мета першого заняття „Презентація” полягає в тому, щоб представити відповідального викладача й кожного студента, представити сам курс та індивідуалізовані форми оцінювання роботи. Завдан-

ня другого заняття „Ознайомлення” – допомогти студентам подати якості свого характеру, достоїнства й головні інтереси, а також уперше поговорити про доцільність розробки індивідуального професійного проекту. Після форуму наступне заняття присвячене поняттю проекту, особливостям організації форм і методів роботи, пов’язаної з його розробкою. Завдання четвертого заняття „Методи роботи” полягає в тому, аби розвинути рефлексію про форми роботи з вивчення дисциплін, а також організувати ательє з розвитку навичок запам’ятовування навчального матеріалу.

Подальші заняття курсу „Супровід індивідуального проекту” присвячено безпосередньо розробці й реалізації кожним студентом свого індивідуального та професійного проекту. Метою п’ятого заняття „Пошук документальних джерел” є розвиток навичок, пов’язаних з особливостями збору інформації й різних документів, а також проведення ательє з розвитку навичок управління власним часом. Шосте заняття присвячено підготовці до бесід з представниками різних професій і безпосередньо спостереженню за процесом розробки студентами своїх проектів. Завдання сьомого заняття полягає в тому, щоб допомогти студентам у підготовці до звітів за проектами, які розробляються. Після кількох занять, присвячених індивідуальній роботі студентів, подальші заняття присвячено підготовці до усної презентації проектів, роботі над доповідями й плакатами [6].

Отже, розробка й супровід індивідуального проекту студента є провідним механізмом індивідуалізації сучасної допрофесійної педагогічної освіти в університетах Франції. Він має на меті оптимізувати шанси на успіх усіх без винятку студентів. Соціально-економічні зміни французького суспільства наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст. змінили контингент студентів вищих навчальних закладів. У свої ряди тепер університет приймає студентів, які є вихідцями з різних соціальних верств і різних країн. Вищі навчальні заклади Франції мають

приспособитися до цих соціально-демографічних змін. У зв’язку з цим загальне завдання таких курсів полягає в тому, аби супроводжувати, надавати допомогу кожному студентові для оптимізації його успішності в процесі навчання. За допомогою кращого „пізнання себе” він зможе засвоїти необхідні компетенції й розробити та реалізувати свій індивідуальний професійний проект.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо в дослідженні особливостей практичної реалізації індивідуального підходу в сучасній професійній освіті вчителів початкових і середніх шкіл Франції.

Література

1. Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір : затверджено наказом МОН №998 від 31.12.2004 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.mon.gov.ua/laws/MON_988.doc.

2. Франція у європейському просторі вищої освіти / упоряд. Г. Г. Крючков, В. Б. Бурбело. – К. : Вид.-поліграф. центр „Київ. ун-т”, 2005. – 169 с.

3. Arrous J. Elaboration et accompagnement du projet personnel de l’etudiant: Le module „Projet professionnel” / J. Arrous [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://nte-serveur.univ-lyon1.fr/gilles/projetpro/Le_PPE.pdf.

4. Cahier des charges de la deuxième année de formation dans les IUFM (plan de rénovation de la formation des enseignants du 27 février 2001) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.education.gouv.fr/bo/2002/15/encart.htm>.

5. Режим доступу : <http://www.education.gouv.fr/>.

6. Atelier d’Accompagnement du Projet Personnel. Livret de l’étudiant. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.univ-tlse3.fr/servlet/com.univ.collaboratif.utils.LectureFichiergw?CODE_FICHER=1248352871952&ID_FICHE=6669.

* * *

Харченко Т. Г. Розробка й супровід індивідуального проекту студента в сучасній допрофесійній педагогічній освіті Франції: практичний аспект

У статті на основі аналізу французької науково-педагогічної літератури встановлено, що однією з перших форм індивідуалізованого навчання, з яким стикається майбутній учитель, є механізм „Розробка й супровід індивідуального проекту студента”, який реалізується в межах сучасної допрофесійної педагогічної освіти в університетах Франції. Мета цього механізму полягає в тому, щоб супроводжувати, надавати допомогу кожному студенту в оптимізації його успішності в процесі навчання, а також допомогти студенту стати активним учасником свого професійного проекту. Реалізується він у першому семестрі першого року навчання в процесі таких практичних модульних курсів, як „Розробка індивідуального проекту”, „Супровід індивідуального проекту”, „Професійний проект студента”.

Ключові слова: індивідуальний проект, допрофесійна педагогічна освіта, професійний проект.

Харченко Т. Г. Разработка и сопровождение индивидуального проекта студента в современном допрофессиональном педагогическом образовании Франции: практический аспект

В статье на основе анализа французской научно-педагогической литературы установлено, что одной из первых форм индивидуализированного обучения, с которым сталкивается будущий учитель, является механизм „Разработка и сопровождение индивидуального проекта студента”, который реализуется в рамках современного допрофессионального педагогического образования во Франции. Цель данного механизма заключается в том, чтобы сопровождать, оказывать помощь каждому студенту для оптимизации его успешности в процессе обучения, а также помочь студенту стать активным участником своего профессионального проекта. Реализуется он

в первом семестре первого года обучения в рамках таких модульных курсов, как „Разработка индивидуального проекта”, „Сопровождение индивидуального проекта”, „Профессиональный проект студента”.

Ключевые слова: индивидуальный проект, допрофессиональное педагогическое образование, профессиональный проект.

Kharchenko T. G. The Development and Supervision of the Student's Individual Project in the Modern Pre-Professional Teacher Training in France: Practical Aspect

The article reviews the social and economical changes that took place in the French society at the end of the 20th – beginning of the 21st Centuries and affected the composition of the student populations in the higher educational establishments, which started to enroll students from previously underserved social groups and new countries. Higher educational establishments are yet to adapt to these social and demographic changes. For this reason, theorists and experts of teacher training in France have turned to the development of individualized educational programs. According to scholars, the competent supervision of students' independent learning will yielded better results in terms of mastering necessary skills by them, as well as developing and realizing their individual professional project.

It has been established on the basis of French scholarly pedagogical sources that one of the first forms of the individualized education that a prospective teacher faces is the “Development and supervision of student's individual project”, which is realized in the modern pre-professional teacher training in France. This procedure is aimed to support each student academic success, as well as to help the student to become an active member of his/her professional project. It is realized in the first term of an academic year during such module courses as “Development of the individual project”, “Supervision of the individual project”, “Professional student's project”.

Key words: individual project, pre-professional teacher training, professional project.

Стаття надійшла до редакції 05.06.2013 р.

Прийнято до друку 27.06.2013 р.

ГРОМАДЯНСЬКА ОСВІТА в історичному вимірі:

проблеми становлення та розвитку

ТЕСЛЕНКО В. В.

УДК 37.015.31:316.42

ФУНДАМЕНТАЛЬНОЮ основою становлення та розвитку громадянського суспільства є громадянська освіта, яка набуває останнім часом у світі все більшої актуальності.

Термін „громадянська освіта” має походження від англійського „civic (democratic) education”, який набув поширення в світовій теорії та практиці передусім як сучасна інтегративна педагогічна технологія формування громадянських чеснот насамперед молодого покоління. Громадянську освіту як міждисциплінарну проблему часто розглядають у багатьох наукових дисциплінах: філософії, політології, педагогіці, соціології, психології.

Науково-історичний аналіз розвитку суспільних відносин свідчить, що теоретичні та методологічні основи громадянської освіти мають давнє коріння. В усі часи розвитку людської цивілізації суспільство і педагогіка певним чином сприяли становленню особистості з відповідними загальноприйнятими нормами, правилами та обов’язками, здатної до співіснування та самореалізації в соціумі, яка вміє правовим шляхом задовольнити власні потреби та законні інтереси.

Ідея розвитку громадянської освіти та виховання громадянських цінностей сягає античних часів. Саме тоді зародилася *республіканська модель громадянськості*, яка розглядає особистість як обов’язковий складник

політичного суспільства. Основними принципами цієї моделі були: відчуття належності до загальної політичної спільноти як частини загального життя, відданість вітчизні, пріоритетність громадянських обов’язків щодо власних індивідуальних інтересів тощо. У фундаментальних працях Платон доводить, що закон досконалої держави передбачає не першочергове благо й задоволення потреб особистості чи певного прошарку суспільства, а пріоритетність інтересів держави, і що громадянське виховання буде ефективним лише за умови створення державою таких умов, які забезпечать відмову особистості від вузькоegoїстичних прагнень та наближенню до розуміння загальнодержавних інтересів, а також уперше наголошує на суспільному вихованні як функції держави. Надавши проблемі громадянських цінностей певного наукового оформлення, філософ визначив принцип гармонійного розвитку людини й гармонії як загального закону природи та передбачив взаємозв’язок морального, політичного та правового начал у становленні громадянина. Аристотель, розвиваючи ідеї Платона й Сократа, створив нову модель культури на основі раціоналізму й гуманізму, виражених крізь слово й думку. Виховні ідеї мислителя відштовхуються від нових підходів до набуття знань насамперед як до результату творчої активності людини, а педагогічні ідеї трактуються як частина теорії держави та права. Відстоюючи позицію необхідності формування фактично гро-

мадянського суспільства, Аристотель уважав, що вільний громадянин має належати державі, відчувати себе його невід'ємною частиною. Згідно з концепцією держави і громадянина, запропонованої Цицероном, особистість має бути носієм і патріотичних, і моральних чеснот. Узагальнений досвід наявний на той час практики виховання відображено в працях окремих давньогрецьких філософів. Так, Сократ і Демокрит надавали перевагу переконанню як найбільш дієвому виховному засобу формування громадянина й відхиляли примус і насилля.

Отже, антична *республіканська модель (традиція) громадянськості* була сформована на відповідних суспільних цінностях свого часу та акцентує увагу на належності до колективу, розвитку відповідальності та обов'язків громадян.

Водночас, розмаїття ідей і підходів до громадянського виховання викликало суперечки між розумінням формування особистості та формуванням громадянина. Так, власне тлумачення свободи особистості передусім щодо соціуму, надається у філософській концепції кініків (обґрунтована Антисфеном і Діогеном Синопським), що є своєрідним протестом проти квазідемократичності античного суспільства й полягає в абсолютизації свободи людини, пріоритетності внутрішнього світу особистості, покладанні в основу її життєдіяльності нехтування суспільними нормами та соціальними інститутами держави як ворожого для розвитку особистості феномена. Теоретичні основи поглядів кініків створили надалі підґрунтя для появи напрямку космополітизму як антигромадської цінності.

У країнах Сходу в різні історичні періоди розуміння сутності громадянина теж пов'язували з належністю до держави, при тому перевагу, як і загалом в античну епоху, утилітарно-суспільний погляд на людину. Концепція Конфуціанства як філософсько-педагогічний напрямок ґрунтувалася на служінні людини державі, повазі до старших за віком та суспільному положенню членів громади, де

первинним поставало не особистісне вільне ставлення людини до держави, а підлегле та покірне.

Важливим морально-етичним і педагогічним наслідком прийняття християнства в історії західноєвропейської цивілізації була зміна ставлення до людської особистості, її духовної природи. Освіта у християнському ідеалі набуває характеру спрямованості не тільки на розвиток розумових здібностей, але й на розвиток духовних якостей особистості, при цьому спостерігається часткове дистанціювання від утилітарних підходів. Певні елементи власного наукового обґрунтування проблеми формування громадянських цінностей відображені у працях ортодоксальних християнських філософів.

Так, Августин Блаженний був прихильником структурування соціального простору на основі двоєдності світу людей та світу ідей, надавав безперечну перевагу ідеям. Розглядаючи проблеми формування громадянських та християнських цінностей з позицій гострої взаємної суперечності, він дійшов висновку, що ідея громадянського виховання є в ідеалі кінцевою (завершувалась у Царстві Божому без розподілу за соціально-політичними системами) і виявлялася безглуздою. Зазначимо, що середньовічні тенденції розвитку громадянської освіти були в цілому своєрідними та парадоксальними: з одного боку, це поширення викладання предметів громадянської спрямованості (політична філософія, цивільне та державне право, теологія тощо), а з іншого – посилення ідей про недосконалість природи людини, залежність її прав від місця в суспільній ієрархії. За часи Реформації XVI ст., яка стала своєрідним прологом появи представницьких демократій XVII – XVIII ст., з'явилися інші погляди щодо означених проблем. Теоретична концепція Т. Лютера наголошувала на пріоритетності свободи совісті людини, якої неможливо позбавити й похідними від якої постають добро, зло, справедливі та несправедливі вчинки тощо, тобто підкорятися владі необхідно, але не ціною відмови від своїх

переконань. Зауважимо також, що в цей період поступово відбувається процес виділення із загальнорелігійного виховання громадянського виховання як його складника та спроби часткового примирення двох глобальних аксіологічних моделей: формування громадянських та християнських цінностей.

В епоху Відродження спостерігаємо оновлення теорії вільного виховання, змісту поняття громадянськості, яке тлумачать уже як основу громадянської гідності. Філософсько-педагогічна думка напередодні епохи індустріалізації Європи стверджує рівноправність, єдність релігійно-морального та громадянського виховання, яке розуміється як формування культури особистої гідності та культури соціальної корисності. На відміну від античного суспільства, у якому людину фактично поглинала держава, а в середні віки – церква, для періоду Відродження характерна більша свобода особистості. Так, у працях Т. Мора, Т. Кампанеллі відображена не тільки ідея необхідності громадянської освіти та виховання, але й прямий зв'язок між формуванням особистості громадянина й подальшою демократизацією суспільства, що значно поширило межі громадянського виховання. Нові підходи щодо відносин громадянина та держави запропоновані в теоретичних моделях Н. Макіавеллі. Визнаючи республіку найкращою формою правління, яка забезпечує відповідальність кожної людини за долю держави, він бачив головною умовою її процвітання розвиток громадянських чеснот. Зауважимо також, що ідеї Дж. Локка про права та свободи особистості, співвідношення держави і права відіграли вирішальну роль у політико-правовій і педагогічній думці, стали абеткою сучасної демократії, а його „суспільний договір” – прообразом укладання майбутніх конституцій. Незважаючи на деякі відмінності в розумінні цілей та завдань громадянського виховання в різних країнах, типовою на той час стає модель громадянина, яка містить не тільки розуміння суспільних відносин, а й розвинене відчуття громадянської гідності.

Суттєво змінюється мета громадянського виховання Західної Європи у XVIII ст., коли ідея демократичного виховання зумовила створення державної школи, а ідея виховання людини почала розглядатися як ідея виховання громадянина. Французькі просвітники (К. Гельвецій, Т. Гоббс, Ш. Монтеск'є, Ж. Ж. Руссо) визначили ідею пріоритетності особистісного підходу до розвитку людини та вважали системне грамотне виховання нового громадянина незаперечною умовою успіху у формуванні громадянських цінностей. Прогресивність та значущість нових підходів полягала в розумінні людини як особистості, яка апріорі має право участі в соціально-політичному житті держави незалежно від расової належності та походження. Громадська підтримка нового бачення сутності людини відображена у прийнятті історичного правового документа „Декларація прав людини й громадянина” (Франція, 1789 р.), яким було проголошено свободу особистості, слова, совісті, рівності громадян перед законом, що безпосередньо вплинуло на загальний розвиток Європейської демократії, сприяло утвердженню нових ціннісних підходів до громадянського виховання.

Становлення та розвиток громадянського суспільства на відмінних від англійського лібералізму позиціях, що передбачало необхідність розмежування громадянського суспільства та держави, формування громадських цінностей особистості у процесі цілеспрямованого виховання з виходом за межі приватно-сімейного життя людини та надання процесу соціалізації чіткої спрямованості, отримала наукове окреслення в діалектичній філософії Г. Гегеля.

На початку XIX ст. у філософсько-педагогічній думці відбулося переосмислення мети та спрямованості громадянського виховання. Прихильники так званої „педагогіки соціальних інтересів” – І. Кант, Й. Песталоцці, І. Фіхте – розвинули ідеї, започатковані у працях К. Гельвеція, Ш. Монтеск'є, та наповнили їх новим власним концептуальним баченням

сутності громадянського виховання, котре ґрунтується на загальнолюдських цінностях, які зближують людей різних національностей. Ідеї А. Токвіля про демократію як основу суспільства перекликалися з практикою громадянської освіти тих часів (Ф. Паркер, У. Кілпатрик). Північноамериканська й західноєвропейська філософії освіти обґрунтовують зближення освіти й життя, орієнтуються на ідеал людини, яка б відповідала вимогам індустріального (постіндустріального) суспільства.

Важливим було в цей період формування сталого переконання видатних просвітників про обов'язкову наявність у суспільстві свободи особистості, законності як необхідної умови повноцінного громадянського виховання, при цьому багатовікова трансформація сутності людини від покірливості й підданства до цілісної активної особистості водночас впливає на позитивні зміни в самому суспільстві зі всіма його внутрішніми відносинами.

Загострення протиріч між громадянськими прагненнями та реальними умовами їх втілення, зростання соціальної напруги, поглиблення кризи моралі та ідей, що відбувалося на фоні об'єктивного посилення державності в XIX ст., спонукало наукову думку активізувати пошук нових шляхів перебудови суспільства, удосконалення змісту та завдань громадянського виховання. Кризові явища в суспільстві сприяли появі та поширенню комуністичних ідей, які з часом сформувалися в наукову теорію, представниками якої були А. Сен-Симон, Р. Оуен, К. Маркс, Ф. Енгельс. Ставлячи за мету глобальну перебудову світу, теорія марксизму у сфері виховання пропонувала формування „нового громадянина” без урахування культурних, історичних, релігійних традицій, що фактично проголошувало створення абсолютизованої „штучної людини”. Зазначимо, що в цей час з'явилися різноманітні педагогічні теорії, у яких проблема громадянського виховання набула нової актуальності та остаточно диференціювалася серед інших виховних проблем. Значно зросла при

тому роль масової школи, яка почала генерувати нові напрямки розвитку навчально-виховного процесу.

Ідеологічну основу нового етапу розвитку громадянської освіти на початку XX ст. становила філософія прагматизму (Ч. Пірс, У. Джеймс, Д. Дьюї). Науково-педагогічна теорія Д. Дьюї, як дитиноцентристська за своєю сутністю, проголошує пріоритетність інтересів і потреб особистості, пропонує формувати в неї досвід досягнення успіху, готувати до життя в умовах демократичних прав і свобод. Т. Брамелльд, А. Кумбс, Е. Келлі, розвиваючи ідеї прагматизму, пропонували з дитинства формувати досвід демократичних відносин на протигагу егоїзму та максимальному індивідуалізму. Представники есенціалізму (У. Беглі), навпаки, заперечували прагматизм у вихованні, застерігали, що відмова від систематичної освіти призведе до зниження ролі наукових знань у виховній системі.

Однак за наявності різних поглядів та підходів щодо громадянської освіти поступово в суспільному уявленні формується спільне позитивне розуміння спрямування виховання молоді: не лише для держави, але й для реалізації особистісних потреб у житті.

Зауважимо, що педагогіка у своєму розвитку формувала не лише сутність та спрямованість громадянської освіти, але й класифікувала сутність „виховного ідеалу” відповідно до наявних громадянських цінностей.

Більш оптимальною, на нашу думку, є така класифікація відповідних концепцій:

1. *Соціальний утилітаризм* – інтереси суспільства й держави превалюють та підкоряють інтереси особистості вихованця (Платон, Аристотель, А. Блаженний, Н. Макіавеллі);

2. *Утилістичний евдемонізм* – спрямування особистості вихованця до її індивідуального щастя, успішності, плідної життєдіяльності (Г. Спенсер);

3. *Теорія вільної діяльності духу* – вільний розвиток особистості та її громадянських цінностей, відмова від механічних підходів у

вихованні (Й. Песталоцці, Ж. Ж. Руссо, Дж. Локк, Г. Фіхте);

4. *Теорія „послуху”* побудована на підкоренні громадянського виховання на наявності права лише обраних керувати іншими людьми (набула популярності в східній системі виховання, зокрема в Японії, Китаї);

5. *Теорія гармонійного громадянського розвитку* ґрунтується на пріоритетності духовної свободи особистості (Д. Дьюї, А. Адлер, Л. Кольберг).

На початку ХХІ ст. людство у своєму історичному розвитку постало перед необхідністю об'єднання зусиль у розв'язанні проблем глобального характеру, що висунуло на передній план проблему виховання „громадян світу”, здатних вийти за межі етноцентризму, корпоративних інтересів. Це зумовлює актуальність і складність проблеми розвитку громадянської освіти на сучасному етапі, що відображено у працях Б. Барбера, Ч. Бахмюллера, Е. Бойера, К. Глікмаш, Р. Мошера, С. Хантингтона, Б. Елштейна, С. Франзоса, Ф. Ньюмена, Ю. Хабермаса та ін.

Громадянська освіта радянських часів, побудована на парадигмі авторитарно-імперативної педагогіки, орієнтувалася на абсолютизоване поняття громадянина як комуніста, патріота-інтернаціоналіста та колективіста (Н. Крупська, М. Калінін, А. Луначарський). Заідеологізованість комуністичного періоду зробила виховання односпрямованим та спрощено стандартизованим, що фактично унеможливило вільний розвиток особистості та сформувало правове поле політично вибіркового й формального.

Характерним для української суспільно-політичної думки було її формування на основі історичного прагнення українського народу до свободи та соціальної справедливості. Перші ознаки громадянських аспектів в освіті Київської Русі характерні для робіт митрополита Іларіона, літописця Нестора. У творах Володимира Мономаха фактично вперше в Європі було обґрунтовано необхідність переходу від релігійно-аскетичного вихован-

ня до виховання, пов'язаного з практичними потребами людини, та закладено гуманні основи педагогіки українського народу.

У суспільно-педагогічних поглядах епохи українського відродження просвітниками, педагогами і передусім представниками братських шкіл (І. Вишенським, К. Старовецьким, І. Борецьким, Є. Славинецьким, С. Полоцьким) обґрунтовано вимоги свободи, рівності, справедливості як основи життєдіяльності та суспільного життя людини й народу, утвердження та захист громадянських прав і свобод. Особливий вплив на розвиток громадянського виховання в Україні зрбила козацька педагогіка, яка, спираючись на народну виховну мудрість, ставила головною метою виховання в сім'ї, школі та громадському житті вільної та незламної у своїх прагненнях людини-громадянина, котра, спираючись на вітчизняні основи громадського й політичного життя, повинна розвивати українську культуру, традиції гуманізму та сприяти розвитку вільного суспільства.

З часом в Україні набуває поширення етико-гуманістичний напрямок вітчизняного просвітництва, представником якого був Григорій Сковорода. Відстоюючи принцип народності та загальнодоступності освіти й виховання, педагог уважав соціальним ідеалом такий лад, де вільні громадяни мають можливість жити в співпраці, рівності й пануванні верховенства права та законів, що протистоять тиранії. У своєму ідеалі розбудови незалежної демократичної української держави М. Грушевський, маючи соціал-демократичні погляди, головну роль надавав образу громадянина України, його громадянським добродіям, справедливо вважаючи, що загальний успіх створення фундаменту нового життя можливий тільки за умови цілеспрямованого виховання громадянина-патріота, духовно розвинутої людини. Представники течії народників (М. Лисенко, С. Русова, І. Тешенко), активно проводячи громадсько-політичну діяльність, великого значення надавали патріотичному вихованню молоді, її громадянському станов-

ленню, духовності, любові до України, зробили свій вагомий внесок у створення нової прогресивної концепції національного виховання. Ідеї необхідності системного громадянського виховання відображені також у роботах поміркованих консерваторів, „державників” – В. Липинського, Б. Кістяківського, представників філософського напрямку національної самобутності – Д. Донцова (засновника теорії інтегрального націоналізму), Д. Чижевського.

Освіта часів Радянської України розвивалася під впливом тиску єдиної в державі комуністичної ідеології, продукуючи конформістів, відсторонених від реального управління справами країни, без етнічних громадян, відданих системі. Водночас, педагогічна думка тих часів формувалася також під впливом інноваційних поглядів окремих педагогів-новаторів. Педагогічні підходи А. Макаренка про необхідність поєднання моральних почуттів й емоцій з основами правових знань, подолання невіри у власні сили та бажання бути корисним для суспільства, прагнення до громадсько-політичної активності та розвитку якостей господаря й організатора були значущими й корисними для розвитку особистості. Уважаючи пріоритетним у виховній роботі патріотичне виховання, формування громадянина, В. Сухомлинський визначив теоретичні та практичні засади формування громадянських чеснот, доводячи, що майбутнє держави залежить від вміння забезпечити розвиток духовно зрілих, соціально-активних громадян. Однак занадто заідеологізоване суспільство та радянська школа не сприймали ідей громадянської освіти, яка сама собою переходила у площину формальності та усувалася й із суспільної, й із шкільної практики.

Становлення України як незалежної держави привело до створення нової національної системи освіти на демократичних засадах, яка зорієнтована на досягнення та освітнянський досвід світового співтовариства. Українські вчені (В. Андрущенко, І. Бех, О. Вишневецький, В. Кремень, О. Савченко, О.

Сухомлинська) продовжують дослідження проблеми громадянської освіти на сучасному етапі, ведуть пошук підходів до розуміння його сутності, принципів організації та змісту.

Література

1. Демков М. И. История русской педагогики : в 3 ч. / М. И. Демков. – 2-е изд., испр. – М., 1910.
2. Дьюи Д. Школы будущего / Д. Дьюи, Э. Дьюи. – 2-е изд. – Берлин, 1922.
3. Історія педагогіки / за ред. М. Левківського, О. Дубасенюк. – Житомир : ЖДПУ, 1999.
4. История социальной педагогики / под ред. В. А. Галагузовой. – М. : Владос, 2002.
5. Історія української культури / за заг. ред. І. Крип'якевича. – К. : Либідь, 1999.
6. История политических и правовых учений: Древний мир / отв. ред. В. С. Нерсисянц. М., 1985.
7. Каптерев П. Ф. История русской педагогики / П. Ф. Каптерев. – Пг., 1915.
8. Кершенштейнер Г. О воспитании гражданственности / Г. Кершенштейнер. – Пг., 1918.
9. Платон. Диалоги / Платон // Философское наследие. – М., 1986.
10. Современная западная философия : словарь / сост. : Малахов В. С., Филатов В. П. – М. : Политиздат, 1991.
11. Сухомлинский В. А. Рождение гражданина / В. А. Сухомлинский. – М., 1979.
12. Философский энциклопедический словарь / гл. ред. Л. Ф. Ильичев, Н. Ф. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов. – М. : Сов. энцикл., 1983.

* * *

Тесленко В. В. Громадянська освіта в історичному вимірі: проблеми становлення та розвитку

У статті визначено основні етапи становлення та формування громадянської освіти в історичному розвитку людської цивілізації, підкреслено особливу роль громадянських

загальнолюдських цінностей у розвитку сучасного демократичного суспільства. Проведений науково-історичний аналіз розвитку суспільних відносин свідчить, що теоретичні та методологічні основи громадянської освіти мають давнє коріння, оскільки формування та виховання громадянських цінностей сягає античних часів. Розмаїття поглядів, підходів та моделей виховання громадянина у світовій науковій думці змінювалося та розвивалося разом з розвитком суспільства на всіх етапах його історичного розвитку. Для незалежної України, яка стала на шлях демократичного розвитку та створює нову національну систему освіти, важливо враховувати відповідний освітянський досвід світового співтовариства.

Ключові слова: громадянська освіта, громадянин, демократія, демократичні цінності, демократичне суспільство, виховання, свобода, гідність, особистість, духовність, загальнолюдські цінності.

Тесленко В. В. Гражданское образование в историческом разрезе: проблемы становления и развития

В статье определены основные этапы становления и формирования гражданского образования в историческом развитии человеческой цивилизации, подчёркивается особая роль гражданских общечеловеческих ценностей в развитии современного демократического общества. Проведенный научно-исторический анализ развития общественных отношений свидетельствует о том, что теоретические и методологические основы гражданского образования имеют давние корни, так как формирование и воспитание гражданских ценностей начиналось с античных времён. Разнообразие взглядов, подходов и моделей воспитания гражданина в мировой научной мысли изменялось и развивалось вместе с развитием общества на всех этапах его исторического развития. Для независимой Украины, которая стала на путь демократического развития и создаёт новую национальную систему образования, важно учи-

тывать соответствующий образовательный опыт мирового сообщества.

Ключевые слова: гражданское образование, гражданин, демократия, демократические ценности, демократическое общество, воспитание, свобода, достоинство, личность, духовность, общечеловеческие ценности.

Teslenko V. V. Retrospective Analysis of Civic Education: Its Formation and Development

The article defines the main stages of the formation and development of civic education in the historical development of human civilization, emphasizes the special role of civic and human values in the development of modern democratic society. The conducted research is a historical analysis of the development of public relations; it shows that the theoretical and methodological foundations of civic education are rooted in the Ancient times, when the formation and development of civic values began. The approaches to, views on, and models of the education of the citizen offered by scholars around the world change and develop along with the development of the society at all stages of its historical evolution. This dynamic process has always involved a debate among scholars regarding the understanding of personality formation as compared to that of the citizen. The development of the philosophical and pedagogical thought has also revealed the essence of the “educational ideal” in accordance with the existing civic values. The basic concept includes: social utilitarianism, utilitarian eudaimonism, theory of the free activity of the spirit, theory of obedience, and the theory of harmonious civic development.

The independent Ukraine, which is committed to the democratic development and is creating a new national system of education, has to consider the experience of the international community in this regard.

Key words: civic education, citizen, democracy, democratic values, democratic society, education, liberty, dignity, personality, spirituality, universal human values.

Стаття надійшла до редакції 10.06.2013 р.

Прийнято до друку 27.06.2013 р.

Відомості про авторів

Борисова О. В., доктор наук фізичного виховання та спорту, доцент, професор Національного університету фізичного виховання і спорту України.

Зінченко В. О., кандидат педагогічних наук, доцент Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Короткова Ю. М., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри грецької філології Маріупольського державного університету.

Неживий О. І., доктор філологічних наук, професор Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Пустовіт Г. П., доктор педагогічних наук, професор, вчений секретар Відділення загальної педагогіки та філософії освіти Національної академії педагогічних наук України.

Сущенко Л. О., кандидат педагогічних наук, доцент Класичного приватного університету (м. Запоріжжя).

Тарарак Н. Г., кандидат педагогічних наук, доцент Харківського національного педагогічного університету ім. Г. С. Сковороди.

Тесленко В. В., доктор педагогічних наук, професор Національної академії педагогічних наук України.

Харченко Т. Г., кандидат педагогічних наук, доцент Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.