

ISSN 2227-2844

ВІСНИК

**ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА**

№ 22 (257) ЖОВТЕНЬ

2012

ВІСНИК

ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

За матеріалами

*VI Міжнародної науково-практичної конференції
„Інноваційні процеси в освітньому просторі:
доступність, ефективність, якість”,
присвяченої 10-річчю Українського відділення МАНПО*

№ 22 (257) листопад 2012

Частина VI

Засновано в лютому 1997 року (27)

Свідоцтво про реєстрацію:

серія КВ № 14441-3412ПР,

видане Міністерством юстиції України 14.08.2008 р.

Збірник наукових праць внесено до переліку
наукових фахових видань України
(педагогічні науки)

Постанова президії ВАК України від 14.10.09 №1-05/4

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

Рекомендовано до друку на засіданні Вченої ради
Луганського національного університету імені Тараса Шевченка
(протокол № 3 від 26 жовтня 2012 року)

Виходить двічі на місяць

Засновник і видавець –
Луганський національний університет імені Тараса Шевченка

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Головний редактор – доктор педагогічних наук, професор **Курило В. С.**

Заступники головного редактора –

доктор педагогічних наук, професор **Савченко С. В.**

Випускаючі редактори –

доктор історичних наук, професор **Бур'ян М. С.,**

доктор медичних наук, професор **Виноградов А. О.,**

доктор філологічних наук, професор **Галич О. А.,**

доктор педагогічних наук, професор **Горошкіна О. М.,**

доктор сільськогосподарських наук, професор **Конопля М. І.,**

доктор філологічних наук, професор **Синельникова Л. М.,**

доктор педагогічних наук, професор **Харченко С. Я.**

Редакційна колегія серії „Педагогічні науки“:

доктор педагогічних наук, професор **Ваховський Л. Ц.,**

доктор педагогічних наук, професор **Гавриш Н. В.,**

доктор педагогічних наук, професор **Докучаєва В. В.,**

доктор педагогічних наук, професор **Лобода С. М.,**

доктор педагогічних наук, професор **Максименко Г. М.,**

доктор педагогічних наук, професор **Ротерс Т. Т.,**

доктор педагогічних наук, професор **Сташевська І. О.**

доктор педагогічних наук, професор **Хриков Є. М.,**

доктор педагогічних наук, професор **Чернуха Н. М.,**

доктор педагогічних наук, професор **Чиж О. Н.**

Редакційні вимоги

до технічного оформлення статей

Редколегія «Вісника» приймає статті обсягом 4 – 5 сторінок через 1 інтервал, повністю підготовлених до друку. Статті подаються надрукованими на папері в одному примірнику з додатком диска. Набір тексту здійснюється у форматі Microsoft Word (*.doc, *.rtf) шрифтом № 12 (Times New Roman) на папері формату А-4; усі поля (верхнє, нижнє, правє й лівє) — 3,8 см ; верхній колонтитул — 1,25 см , нижній — 3,2 см .

У верхньому колонтитулі зазначається: Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка № ** (***) , 2012.

Статті у „Віснику” повинні бути розміщені за рубриками.

Інформація про УДК розташовується у верхньому лівому кутку без відступів (шрифт нежирний). Ініціали і прізвище автора вказуються в лівому верхньому кутку (через рядок від УДК) з відступом 1,5 см (відступ першого рядка), шрифт жирний. Назва статті друкується через рядок великими літерами (шрифт жирний).

Зміст статті викладається за планом: постановка проблеми в загальному вигляді 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 невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується ця стаття; формулювання цілей 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.

Посилання на цитовані джерела подаються в квадратних дужках після цитати. Перша цифра — номер джерела в списку літератури, який додається до статті, друга — номер сторінки, наприклад: [1, с. 21] або [1, с. 21; 2, с. 13 – 14]. Бібліографія і при необхідності примітки подаються в кінці статті після слова „Список використаної літератури” або після слів „Список використаної літератури і примітки” (без двокрапки) у порядку цитування й оформляються відповідно до загальноприйнятих бібліографічних вимог. Бібліографічні джерела подаються підряд, без відокремлення абзацем; ім'я автора праці (або перше слово її назви) виділяється жирним шрифтом.

Статтю закінчують 3 анотації обсягом 8 рядків українською, російською та англійською мовами із зазначенням прізвища, ім'я та по-батькові автора, назви статті та ключовими словами (3 – 5 термінів).

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

На окремому аркуші подається довідка про автора: (прізвище, ім'я, по батькові; місце роботи, посада, звання, учений ступінь; адреса навчального закладу, кафедри; домашня адреса; номери телефонів (службовий, домашній, мобільний).

© ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка”, 2012

ЗМІСТ

ОСВІТА ПЕДАГОГА

| | | |
|-----|--|-----|
| 1. | Волобуєва Т. Б. Формування інноваційно активного педагога..... | 6 |
| 2. | Карпінська Н. В. Формування професійного іміджу майбутнього вчителя початкових класів..... | 15 |
| 3. | Літовка О. П. Особистісний аспект дослідження професійної позиції майбутніх учителів як інтегративного феномена..... | 21 |
| 4. | Лукашова Н. І. Формування готовності майбутнього вчителя хімії до реалізації науково-дослідного компонента професійної діяльності..... | 27 |
| 5. | Онищенко Н. П. Інноваційні педагогічні технології в системі професійної підготовки майбутніх учителів..... | 36 |
| 6. | Оніпко В. В. Компетентісний підхід до підготовки майбутнього вчителя природничих дисциплін для профільної школи..... | 44 |
| 7. | Пасечник В. В. Проблема підготовки учителя в свете новой образовательной парадигмы..... | 55 |
| 8. | Погребняк С. В. Зміст поняття „правовиховна робота майбутніх інженерів-педагогів”..... | 63 |
| 9. | Попович Н. М. Інноваційні підходи у структурі професійної підготовки майбутнього вчителя музики..... | 69 |
| 10. | Прошкін В. В. Сутнісні характеристики інтеграції науково-дослідної й навчальної роботи в університетській підготовці майбутніх учителів..... | 76 |
| 11. | Редлих С. М., Козырева О. А., Кошелев А. А. Культура самостоятельной работы педагога как условие и результат саморазвития и самореализации в модели непрерывного профессионального образования..... | 84 |
| 12. | Саприкіна О. В., Хомич О. О. Підготовка майбутніх вихователів до організації образотворчої діяльності з урахування гендерних особливостей дітей..... | 91 |
| 13. | Строганова Г. М. Організація самостійної роботи майбутніх учителів-словесників в умовах інноваційних педагогічних технологій..... | 99 |
| 14. | Хама Саїд Кардохі Дара. Майстер-клас як ефективний засіб формування професійної компетентності у майбутніх учителів образотворчого мистецтва..... | 104 |
| 15. | Черняев В. В., Дрепин В. В. Воспитание статической выносливости будущего учителя на основе изучения физиологии мышечной деятельности..... | 110 |

16. **Шовкопляс О. М.** Обґрунтування педагогічних умов ефективного формування готовності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до профілактико-коригувальної роботи з дошкільниками..... 117

ПЕДАГОГІКА ЗА КОРДОНОМ: ІННОВАЦІЇ ТА ДОСВІД

17. **Аксёнова Э. А.** Инновации в содержании современного школьного образования за рубежом..... 125
18. **Боркач Є. І.** Розвиток системи забезпечення якості вищої освіти в Угорщині на початку нового тисячоліття..... 131
19. **Гергокова Ж. Х.** Инновационные тенденции в системе школьного образования за рубежом..... 139
20. **Заболотна О. А.** Механізми моніторингу якості альтернативної освіти у країнах ЄС..... 145
21. **Киселева Н. С.** Британский инновационный опыт организации исследовательской деятельности в системе педагогического образования..... 152
22. **Ковальчук О. С.** Соціальне партнерство в школах країн Західної Європи..... 158
23. **Кожаметова К. Ж.** Тенденции и перспективы развития высшего педагогического образования в Республике Казахстан..... 170
24. **Котун К. В.** Загальна характеристика здобуття педагогічної освіти у Фінляндії..... 177
25. **Неженцева А. Є.** Організація управління якістю освіти в університетах Великої Британії..... 183
26. **Постригач Н. О.** Развитие образовательной политики относительно механизмов обеспечения качества высшего образования в Греции..... 189
27. **Сапожников С. В.** Сучасна система вищої освіти Грецької Республіки як країни – члена Чорноморського економічного співтовариства..... 197
28. **Шестопалова І. О.** Сучасні підходи до організації навчально-виховного процесу у вищій школі Великої Британії..... 203

СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

29. **Аніщенко А. П.** Волонтерство у паліативній допомозі як засіб соціалізації молоді..... 211
30. **Атаманська К. І.** Роль ігрових технологій в процесі формування професійного іміджу майбутнього соціального педагога..... 216
31. **Воронцовая Л. Н.** Деятельностный подход к формированию социально-нравственного опыта детей дошкольного возраста..... 222

| | | |
|-----|--|-----|
| 32. | Дмитренко К. А. Значення педагогічної практики у формуванні готовності майбутніх соціальних педагогів до професійної комунікації..... | 230 |
| 33. | Логачева Н. В., Козырева О. А. Исследование особенностей социализации и самореализации обучающихся, занимающихся легкой атлетикой..... | 236 |
| 34. | Малькова М. О. Психолого-педагогічна підтримка студентів-першокурсників у період адаптації у вищому навчальному закладі..... | 246 |
| 35. | Першко Г. О. Інноваційні тенденції у підготовці соціальних педагогів до роботи з дітьми, які мають особливості психофізичного розвитку..... | 253 |
| 36. | Плотніков П. В. Соціалізація молоді: соціально-гуманітарні аспекти життєдіяльності (на прикладі Донецького промислового регіону)..... | 259 |
| 37. | Прохоров А. В. Современное смысловое содержание представления педагога о саморазвитии человека национальной культуры..... | 265 |
| 38. | Раскалінос В. М. Методологічні аспекти підготовки майбутніх соціальних педагогів..... | 273 |
| 39. | Рыбаков М. Д. Концептуальные аспекты формирования полилингвальной социокультурной личности будущего педагога..... | 279 |
| 40. | Семенов А. А. Феномен лідерства як психолого-педагогічна проблема..... | 287 |
| 41. | Сорокін І. І. Соціальні проекти у процесі соціалізації учнівської молоді..... | 296 |
| 42. | Степаненко Л. М. Показники готовності студентів – психологів до взаємодії з маргінальними соціальними групами..... | 302 |
| 43. | Франченко Д. И. Джаз в социокультурном пространстве современной Кубани как педагогическая проблема..... | 307 |
| 44. | Шумакова О. С. Інституційний підхід до процесу соціалізації..... | 313 |
| | Відомості про авторів..... | 320 |

ОСВІТА ПЕДАГОГА

УДК 371.1

Т. Б. Волобуєва

ФОРМУВАННЯ ІННОВАЦІЙНО АКТИВНОГО ПЕДАГОГА

Рівень майстерності вчителя завжди пов'язувався зі здатністю до творчо-пошукової роботи. У наш час руйнується консерватизм у педагогіці, що зумовлює інтенсивний пошук нових педагогічних технологій, оновлення змісту навчальних програм. Розвиток інноваційної активності виступає гарантом здійснення стратегій становлення і розвитку українського суспільства. Інноваційний потенціал педагогів має бути підґрунтям для гармонійного входження українського соціуму до світового простору. При цьому освітяни як специфічна соціально-демографічна група, що володіє великим інтелектуальним потенціалом, який уможливорює сприйняття, продукування і впровадження нового в життєдіяльність суспільства, традиційно розглядається як найбільш інноваційно здатна соціальна група.

Протягом останніх десятиріч у системі освіти України спостерігається характерна тенденція до посилення інноваційності навчально-виховного процесу. Однак, використання новітніх підходів не дасть очікуваних результатів без внутрішнього прагнення вчителя до змін, без його принципової переорієнтації на інноваційний підхід.

Актуальність проблеми інноваційної діяльності педагога визначається постійним зростанням вимог суспільства до освітян. Існує реальна суперечність: з одного боку є законодавча та наукова база щодо інноваційних підходів вирішення проблем сучасної освіти (інноваційна діяльність регламентована відповідними нормативними документами: Законами України „Про інноваційну діяльність”, „Про наукову та науково-технічну діяльність”, „Про авторське право і суміжні права”, „Про науково-технічну інформацію”, „Про наукову та науково-технічну експертизу” тощо), з іншого – цей процес гальмується недостатністю підготовки вчителів до створення та впровадження інновацій.

Проблематика загальної педагогічної інноватики є предметом наукових досліджень К. Ангеловські, Х. Барнета, Дж. Бассета, Х. Білла, С. Болена, К. Вазіної, Д. Гамільтона, Н. Гросса, Л. Даниленко, Р. Едем, В. Кваші, М. Кларіна, В. Лазарева, О. Лоренсова, В. Николко, С. Полякова, О. Попової, М. Поташника, А. Хабермана, Д. Чен, Н. Юсуфбекової та ін. Так, філософські засади інноваційної педагогічної діяльності розкривають В. Николко та ін., теоретичні основи – К. Ангеловські, Х. Барнет, Х. Білл, Н. Гросс, Л. Даниленко, Л. Подимова, С. Поляков, О. Попова, М. Поташник, В. Сластьонін, Н. Юсуфбекова та ін. Соціокультурні аспекти освітніх нововведень досліджують Л. Подимова,

В. Сластьонін та ін., соціально-психологічні питання розповсюдження інновацій у педагогічному співтоваристві аналізують Е. Роджерс, Л. Струценко, А. Хон та ін.

Серед праць українських і зарубіжних учених, присвячених розгляду окремих аспектів проблеми формування готовності вчителів до інноваційної професійної діяльності, відзначимо, у першу чергу, монографію Л. Подимової та В. Сластьоніна, кандидатські дисертації М. Дуки, Н. Крицької, І. Протасової, Ю. Рудинової, Л. Сєдової, Л. Струценко. У них певною мірою розв'язуються завдання виявлення теоретико-методологічних і практичних засад формування готовності вчителів до інноваційної професійної діяльності. Зокрема, обґрунтовуються та експериментально перевіряються заходи, спрямовані на формування у педагогів позитивного ставлення до інноваційної професійної діяльності (Л. Струценко), розвиток дивергентного педагогічного мислення (Н. Крицька, Л. Сєдова), виявляються умови формування в освітян готовності до створення освітніх інновацій (М. Дука, Л. Подимова, І. Протасова, Ю. Рудинова, В. Сластьонін).

У дисертаційних дослідженнях українських науковців Н. Клокар, О. Козлової, Г. Кравченко та інших розглянуто питання становлення педагогічних працівників як суб'єктів освітніх інновацій в умовах післядипломної педагогічної освіти, виявлено фактори успішності інноваційної діяльності освітян.

Метою даної статті є створення та обґрунтування моделі інноваційно активного педагога.

Активність особи – це особливий вид діяльності або особлива діяльність, що відрізняється інтенсифікацією своїх основних характеристик (цілеспрямованості, мотивації, усвідомленості, володіння способами і прийомами дій, емоційності), а також наявністю таких властивостей як ініціативність і ситуативність [5].

Дослідження психолого-педагогічної літератури дозволило встановити, що проблему активності особистості та напрямків її формування в процесі навчальної діяльності досліджували психологи: М. Й. Боришевський, Н. П. Галкіна, Ю. А. Міславський, Р. О. Пономарьова, А. В. Кульчицька, а також педагоги: Є. В. Антіпова, В. Є. Гурін, П. І. Ключник, А. Г. Комков, Л. С. Кулигіна, В. І. Лозова, С. Г. Собко тощо.

Незважаючи на активізацію зусиль, націлених на вивчення окремих складових інноваційної діяльності педагога, комплексне дослідження теоретичних основ інноваційної активності ще не завершено.

Якщо адаптувати економічні внески до педагогічної діяльності, то в інноваційній активності педагога можна виділити дві складові. По-перше, вона повинна мати стратегічний характер, причому як у довгостроковій перспективі, так і стратегічній, навіть в реальному часі (оскільки різко збільшилася нестабільність зовнішнього середовища). По-друге, інноваційна повинна мати тактичний характер, тобто вона

повинна бути раціональною і за послідовністю дій, і за їх своєчасністю, що забезпечити необхідну (за ситуацією) їй динамічність [2].

У стратегічному плані інноваційна діяльність визначається наступними п'ятьма показниками:

- якістю інноваційної стратегії;
- рівнем мобілізації;
- інноваційного потенціалу;
- рівнем залучених ресурсів;
- рівнем методів і культури, що використовуються під час проведення інноваційних змін; обґрунтованістю рівня реалізованої інноваційної активності.

У тактичному плані інноваційна діяльність виражається двома показниками:

1. відповідністю нововведень до потреб часу;
2. швидкістю (темпом) дій і проведенням інноваційних змін.

Таким чином, зміст елементів ознаки „інноваційна активність” полягає в наступному:

1. Якість інноваційної стратегії. Відповідність стратегії місії-призначення і місії-орієнтації зовнішньому середовищу, потенціалу, цілям, іншим стратегіям освіти в цілому і навчального закладу зокрема.

2. Рівень мобілізації інноваційного потенціалу. Виявлена здатність залучення необхідного потенціалу, здатність привернути не лише очевидну і відому частину, але також приховану частину потенціалу, тобто здатність проявити вищу компетенцію під час мобілізації інноваційного потенціалу.

3. Рівень залучених ресурсів.

4. Методи, культура, орієнтири, що використовуються під час проведення інноваційних змін.

5. Обґрунтованість рівня інноваційної активності, що реалізовується. Той або інший рівень стратегічної та тактичної активності має відповідати стану зовнішнього середовища і стану навчального закладу. Різке необґрунтоване посилення активності може перетворити педагога на так званого „непотрібного героя”, а неадекватна пасивність прирікає його стати невдахою.

6. Відповідність нововведень викликам часу.

7. Швидкість (темп) розробки і реалізації інноваційної стратегії. Мається на увазі інтенсивність дій щодо створення і просування нововведень, проведення інноваційних змін.

Ми пропонуємо розглядати інноваційну активність як поєднання трьох стрижневих характеристик: інноваційної готовності, інноваційної діяльності та її результативності (*див. схему 1*).

Інноваційна активність учителя в певному випадку спрямована на вдосконалення власної педагогічної діяльності та діяльності всієї школи загалом. В інноваційній діяльності вчителями вирішуються завдання чотирьох основних типів:

- освоєння (впровадження) новацій;
- власної розробки новацій;
- проведення педагогічних експериментів;
- передачі власного досвіду і розробок.

Якщо вчитель входить до складу творчої групи, що реалізовує проект або проводить експеримент, то він вирішує в ній приватні завдання залежно від розподілу обов'язків у групі і форми організації її роботи.

В процесі вирішення загальних завдань інноваційної діяльності вчителі вирішують різні приватні питання:

- аналіз і виявлення проблем власної діяльності;
- аналіз і виявлення проблем діяльності груп, до складу яких входить учитель (наприклад, класних команд) і педагогічного колективу школи в цілому;
- пошук і оцінка інновацій;
- розробка інноваційних пропозицій;
- проектування нової моделі власної діяльності;
- участь у проектуванні майбутньої педагогічної системи школи;
- участь у розробці або самостійній розробці проектів;
- участь у розробці або самостійна розробка програм експериментів;
- аналіз і оцінка результатів реалізації проектів і експериментів;
- виконання проектів і програм експериментів тощо.

Учителі в своїй інноваційній діяльності можуть вирішувати різні за складністю завдання. Одні можуть зосередитися лише на вдосконаленні власної діяльності, а інші, поряд із цим, можуть брати активну участь у розвитку педагогічної системи школи в цілому.

Основні дії, які виконує вчитель у ході інноваційної діяльності:

- аналіз стану освітньої діяльності;
- пошук і оцінка інновацій;
- розробка пропозицій із впровадження новацій в освітню систему школи;
- проектування змін;
- впровадження інновацій;
- підготовка і проведення експериментів.

Всі перераховані дії мають складну структуру і самі складаються з безлічі різних за цілями дій.

Характер інноваційної діяльності вчителя залежить від умов, що існують у конкретній освітній установі, та, насамперед, від рівня його готовності до цієї діяльності.

Під готовністю до інноваційної діяльності надалі розумітимемо сукупність якостей учителя, що визначають його націленість на розвиток власної педагогічної діяльності та діяльності всього колективу школи, а

також його здатності виявляти актуальні проблеми освіти учнів, знаходити і реалізувати ефективні способи їх розв'язання [1].

Готовність педагога до інноваційної діяльності визначають за такими показниками:

- 1) усвідомлення потреби запровадження педагогічних інновацій у власній педагогічній практиці;
- 2) інформованість про новітні педагогічні технології, знання новаторських методик роботи;
- 3) зорієнтованість на створення власних творчих завдань, методик, налаштованість на експериментальну діяльність;
- 4) готовність до подолання труднощів, пов'язаних зі змістом та організацією інноваційної діяльності;
- 5) володіння практичними навичками освоєння педагогічних інновацій та розробка нових.

Ці показники виявляються не ізольовано, а в різноманітних поєднаннях і взаємозв'язках. Зокрема, потреба у нововведеннях активізує інтерес до найсвіжіших знань у конкретній галузі, а успішність власної педагогічної інноваційної діяльності допомагає долати труднощі, шукати нові способи діяльності, відстоювати новаторські підходи у взаємодії із тими, хто їх не сприймає.

Перша складова готовності вчителя до інноваційної діяльності – наявність мотиву включення в цю діяльність. Мотив додає сенсу діяльності людини. Залежно від змісту мотиву інноваційна діяльність може мати різні сенси для різних людей. Участь в інноваційній діяльності може сприйматися:

- як спосіб отримання додаткового заробітку;
- як спосіб уникнення можливої напруги в стосунках із керівництвом і колегами по роботі в разі відмови від участі;
- як спосіб досягнення визнання і поваги з боку керівництва і колег;
- як виконання свого професійного обов'язку;
- як спосіб реалізації свого творчого потенціалу і саморозвитку.

Відсутність мотивації свідчить про неготовність учителя до інноваційної діяльності з точки зору його спрямованості. Матеріальний мотив або мотив уникнення негараздів відповідають слабкій готовності до інноваційної діяльності. Високому рівню готовності до інноваційної діяльності відповідає зріла мотиваційна структура, в якій провідну роль відіграють цінності самореалізації та саморозвитку.

Спрямованість учителя на розвиток своїх професійних здібностей і на досягнення якомога кращих результатів – необхідна умова набуття інноваційною діяльністю сенсу цінності та мети, а не засобів для реалізації якихось інших мотивів. Будь-яка людина в професійній діяльності зможе досягати більш високого рівня майстерності лише змінюючись, лише освоюючи все нові способи діяльності і вирішуючи усе більш складні завдання. Працюючи тільки в режимі репродукції, відтворення вже освоєних колись способів діяльності, високим класним

професіоналом стати неможливо. Всякий, хто прагне досягти висот майстерності, повинен усвідомлювати, що дорога туди лежить через критичне ставлення до себе, до того, що досягнута, і пошуки шляхів і засобів розвитку своєї практики. Без усвідомлення участі в інноваційній діяльності, як цінності для себе особисто, не може бути і високої готовності до цієї діяльності.

Друга складова цієї готовності – комплекс знань про сучасні вимоги до результатів шкільної освіти, інноваційні моделі і технології освіти, інакше, про все те, що визначає потреби і можливості розвитку існуючої педагогічної практики. Чутливість учителя до проблем визначається перш за все тим, як він розуміє цілі шкільної освіти взагалі і з них виводить вимоги до результатів своєї роботи. Якщо ці вимоги не відповідатимуть найвищим стандартам, то і проблем в результатах своєї роботи вчитель бачити не буде. Так само вчитель, слабо орієнтований в інноваційних моделях освіти й інноваційних програмах та технологіях, не бачитиме недоліків педагогічної системи школи і своєї практики, можливостей їх усунення.

Та недостатньо лише знати про існування інноваційних освітніх моделей, програм, технологій. Щоб учитель міг добре орієнтуватися в просторі можливостей і міг зробити правильний вибір, він має добре розуміти умови їх ефективного запровадження. Будь-яка зміна в діяльності має бути не лише актуальною, але і реалістичною, тобто відповідною до реальних умов, що існують у даній школі. Якщо, наприклад, учитель хоче будувати свою роботу, реалізуючи технологію розвивального, проблемного або дослідницького навчання, а загалом педагогічний процес у школі будується за орієнтованою на знання моделлю, то він має усвідомлювати, що в цих умовах можливо лише часткове впровадження інноваційної технології (*див. схему 1*).

Третій компонент готовності вчителя до інноваційної діяльності – сукупність знань і способів вирішення завдань цієї діяльності, якими володіє вчитель, тобто компетентність у галузі педагогічної інноватики. Вчитель, добре підготовлений до інноваційної діяльності в цьому аспекті:

- володіє комплексом понять педагогічної інноватики;
- розуміє місце і роль інноваційної діяльності в освітній установі, її зв'язок із навчально-виховною діяльністю;
- знає основні підходи до розвитку педагогічних систем школи;
- здатний вивчати досвід учителів-новаторів;
- здатний критично аналізувати педагогічні системи, навчальні програми, технології та дидактичні засоби навчання;
- здатний розробляти і обґрунтовувати інноваційні пропозиції щодо вдосконалення освітнього процесу;
- здатний розробляти проекти впровадження новацій;
- здатний ставити цілі експериментальної роботи і планувати її;

- здатний працювати в робочих групах із створення проектів і проведення експериментів;
- здатний аналізувати і оцінювати систему інноваційної діяльності школи;
- здатний аналізувати і оцінювати себе як суб'єкта інноваційної діяльності.

Загальний рівень готовності вчителя до інноваційної діяльності є функцією від:

- рівня мотиваційної готовності;
- рівня компетентності в інноваційній освіті;
- рівня компетентності в педагогічній інноватиці.

Готовність до інноваційної діяльності в сучасних умовах – найважливіша якість професійного педагога, без наявності якого неможливо досягти і високого рівня педагогічної майстерності.

Інноваційна діяльність, як і будь-яка інша діяльність людини, може бути розвинена різною мірою. В. О. Сластьонін і Л. С. Подимова, характеризуючи ступінь сформованості інноваційної діяльності, виділили чотири рівні, перший з яких фактично визначає несформовану інноваційну діяльність [4].

Адаптивний рівень інноваційної діяльності вчителя характеризується нестійким ставленням до інновацій. Ставлення до нового індивідуально, система знань і готовність до їх використання в необхідних педагогічних ситуаціях відсутня. Технологічна готовність пов'язана з використанням свого досвіду. Професійно-педагогічна діяльність учителя будується за заздалегідь відпрацьованою схемою, алгоритмом, творча активність практично не виявляється, підвищення кваліфікації здійснюється через потребу у різних курсах. Новація освоюється лише під тиском соціальної середовища, як правило, на цьому рівні відбувається відмова від використання новацій у власній практиці.

Репродуктивний рівень відрізняється стійкішим ставленням до педагогічних новацій, виявляється прагнення до встановлення контактів із педагогами-новаторами, основний акцент робиться на задоволенні педагогічною діяльністю. Творча активність, як і раніше, виявляється в рамках відтворюючої діяльності, але з елементами пошуку нових рішень у стандартних умовах. Формується позитивна спрямованість потреб, інтересів до вивчення альтернативних підходів у навчанні та вихованні дітей; мислення характеризується копіюванням готових методичних розробок із незначними змінами у використанні прийомів роботи. Вчителями усвідомлюється необхідність самовдосконалення.

Евристичний рівень прояву інноваційної діяльності характеризується у загальному вигляді більшою цілеспрямованістю, стійкістю, усвідомленістю шляхів і способів введення новацій. Помітні зміни відбуваються в структурі технологічного компоненту, особистості педагога, що свідчить про його становлення як суб'єкта альтернативної концепції, технології або вмісту освіти. Маючи досить надійну

технологію, вчитель продовжує шукати і відкривати нові способи педагогічних рішень. У структурі педагогічного мислення важливе місце посідає рефлексія, емпатія, що забезпечують успішність упровадження інновацій, зменшення ризику і відторгнення новацій педагогічним співтовариством. Педагоги цього рівня завжди відкриті новому, беруть нову інформацію із спілкування з іншими групами.

Креативний рівень відрізняється високим ступенем результативності інноваційної діяльності, має високу чутливість до проблем, творчу активність. Позитивна емоційна спрямованість діяльності стимулює перехід до стійко перетворюючої, активно-творчої роботи. Технологічна готовність учителів набуває цілісного, методологічного характеру, особливе місце в її структурі посідають аналітико-рефлексивні уміння. В інноваційній діяльності педагогів важливе місце займають імпровізація, педагогічна інтуїція, творча уява, що забезпечують створення оригінальних авторських підходів до виховання дітей. У структурі особистості гармонійно поєднуються наукові і педагогічні інтереси та потреби. Високий рівень педагогічної рефлексії, творчої самостійності створює умови для ефективної самореалізації поза можливостями вчителя. Педагоги цілеспрямовано ставляться до пошуку відсутньої інформації. Нерідко вони виступають ініціаторами створення авторських шкіл, проведення семінарів, конференцій з інноваційної педагогіки. Вони охоче діляться педагогічним досвідом, добре володіють уміннями організації колективної дискусії, розв'язанням конфліктних ситуацій. Нерідко вони виступають ініціаторами створення авторських шкіл, проведення семінарів, конференцій з інноваційної педагогіки.

Результативність інноваційної діяльності розкривається через такі показники [3, с. 45]:

- створення авторської ідеї навчання і виховання;
- розробку змісту, планів і програм, методик, технологій;
- апробацію інновацій;
- розповсюдження освітніх інновацій;
- прояв інноваційної ініціативи.

Отже, школі, що розвивається, потрібен інноваційно активний педагог. Його головними характеристиками є висока інноваційна готовність та результативність інноваційної діяльності.

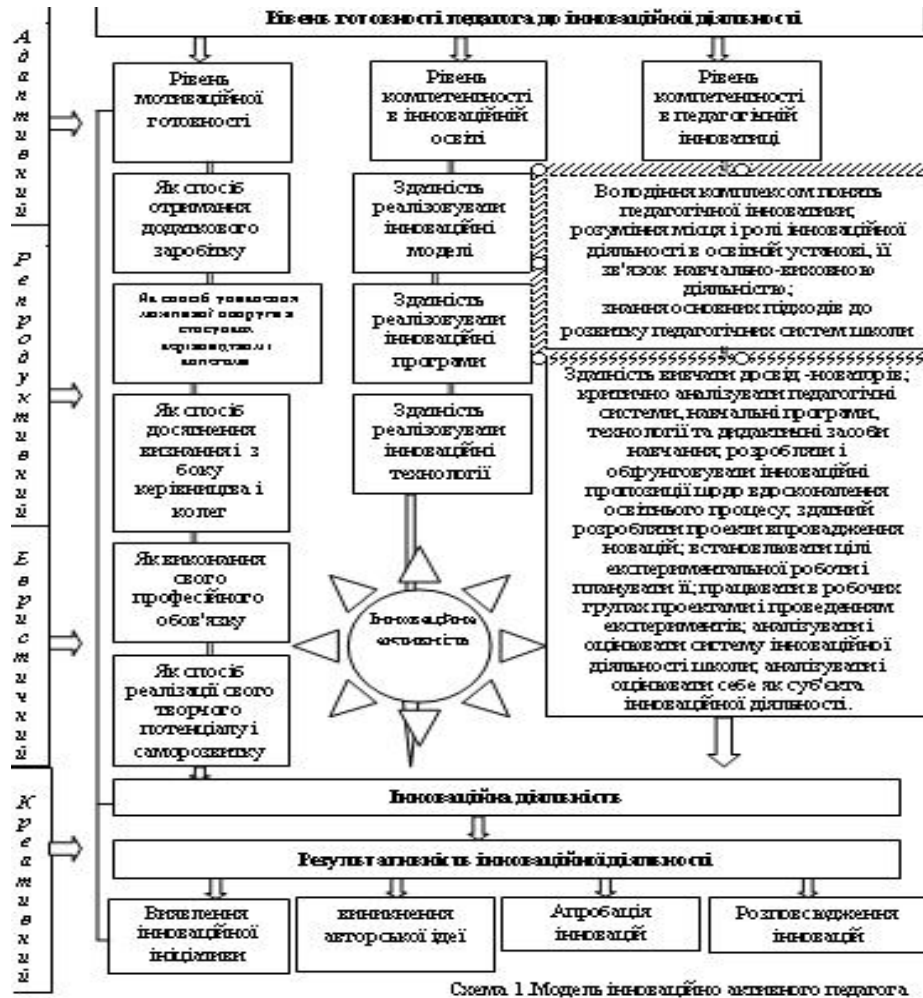


Схема 1. Модель інноваційно активного педагога.

Список використаної літератури

1. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посіб. [Електронний ресурс] / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – Режим доступу : http://ebk.net.ua/Book/pedagogics/dichkivska_ip/part4/404.htm 2. **Иновационная** активность – сущность и пути повышения [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.jourclub.ru/3/165/> 3. **Касьянова О. М.** Моніторинг в управлінні навчальним закладом / О. М. Касьянова. – Х. : Вид. група „Основа”, 2004. – 96 с. (Б-ка ж-лу „Управління школою”; вип.1 (13). 4. **Сластенин В. А.** Педагогика: инновационная деятельность / В. А. Сластенин, Л. С. Подымова. – М. : Педагогика, 1997. – 348 с. 5. **Толковий** словник / [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://ru.wikipedia.org>

Волубєва Т. Б. Формування інноваційно активного педагога

У статті розглядається готовність педагога до інноваційної діяльності та пропонується модель інноваційної активності педагога.

Ключові слова: активність, інновації, модель.

Волобуєва Т. Б. Формирование инновационно активного педагога

В статье рассматривается готовность педагога к инновациям и предлагается модель инновационной активности педагогов.

Ключевые слова: активность, инновации, модель.

Volobuyeva T. B. Formation of Innovative Active Teacher

The article deals with teachers ability of to introduce innovations and suggests a model of innovative activity of the teachers.

Key words: activity, innovations, model.

Стаття надійшла до редакції 17.06.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 378.011.3-051

Н. В. Карпінська

**ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ІМІДЖУ МАЙБУТНЬОГО
ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ**

Демократичні зміни в Україні зумовили виконання соціального замовлення на забезпечення доступності якісної освіти з гарантією професіоналізму, компетентності, працездатності педагогів. З цього приводу вчені зазначають, що група (творча інтелігенція, освітяни, медики, інженерно-технічні працівники), яка мала значний престиж у суспільстві, у 1990 – 2002 рр. поступово втратила його через невідповідність оплати праці [4, с. 59]. Зауважимо, що із творенням громадянського суспільства в Україні простежується позитивна тенденція змін у ставленні до освіти, національних цінностей, культури тощо. Освітянські кола пов'язують з ними великі надії щодо підвищення статусу вчителя в українському суспільстві. Адже вчитель виховує, навчає, плекає нову генерацію – громадянина демократичної держави, громадянина світу. Сучасний учитель має бути готовим до змін, що відбуваються під впливом глобалізаційних процесів у світі, здатним до систематичної праці над собою, до пошуку гнучких технологій навчання, ефективних методів, прийомів і форм організації педагогічної взаємодії. Нові виклики ставлять сьогодні перед майбутнім учителем нові вимоги щодо рівня його готовності до професійної педагогічної діяльності. Процес формування особистості майбутнього вчителя, його професійне становлення, успішність у педагогічній праці залежать від багатьох суспільних та культурних чинників, а також від власної активної діяльності.

Зовнішній вигляд теж допомагає педагогу привернути до себе увагу, створити позитивний образ, показати себе не лише симпатичною людиною, але й прекрасним вчителем. Педагог своїм зовнішнім виглядом повинен створити доброзичливість по відношенню до дітей та дорослих. У ньому повинні гармонійно поєднуватися багатий внутрішній світ, любов до дітей і турбота про них. Слід завжди пам'ятати, що діти вчать у дорослих людей, насамперед в улюбленого вчителя, правильно вдягатися. У манері одягатися виявляється одне з головних правил: красиво вдягатися – означає проявляти повагу до оточуючих людей. Вимоги допомагають педагогу покращити свій професійний імідж, досягти успіху. Справжній учитель підкреслить своїм одягом розум, професійні навички та здібності.

Педагогічна іміджологія – це практична комплексна дисципліна, що використовує результати деяких наук (соціальної психології, культурології, соціології та ін.) з метою створення і перетворення іміджу в професійну діяльність [1, с. 12].

Висвітлення педагогічних аспектів формування професійного іміджу майбутніх учителів початкових класів, роль професійного іміджу як презентації та ствердження унікальності суб'єкта забезпечує професійний саморозвиток особистості, визначає становлення культури педагогічної діяльності вчителя початкових класів, стає однією з актуальних проблем.

Наявність професійного іміджу є необхідною умовою, яка дає змогу вчителю початкових класів показати себе учням як професіонала, водночас не нівелюючи його людську індивідуальність, може бути засобом поліпшення успішності навчального процесу та якості відносин, що складаються в системі „вчитель – учень – батьки”.

Останніми роками з'явилися праці, що подають наукове обґрунтування окремих практичних результатів побудови педагогічного іміджу для тих або інших цілей (див. роботи В. М. Шепеля, Г. Г. Почепцова, Ф. О. Кузіна, О. Ю. Панасюка, Є. Б. Перелигіної та ін.) [5; 6; 9]. Що ж до загальної та якнайповнішої фундаментальної наукової теорії іміджу як соціально-психологічного і педагогічного феномену майбутнього вчителя початкових класів, то її до цих пір не існує.

Розглянемо деякі характеристики педагогічного іміджу: 1) уявлення про учителя, що формується на основі його зовнішнього вигляду, звичок, манери говорити, менталітету, вчинків тощо [3, с. 9]; 2) образ педагога, що формується цілеспрямовано і має справляти емоційно-психологічний вплив на учнів, батьків з метою популяризації своєї діяльності [5, с. 103].

Незалежно від бажань педагогічний імідж є об'єктивним явищем і відіграє істотну роль в оцінці будь-якого соціального явища чи процесу. Поняття „імідж” походить від латинського, що пов'язане зі словом „імітувати”. Відповідно до тлумачного словника Вебстера імідж є „штучною імітацією або поданням зовнішньої форми будь-якого об'єкту, особливо особи” [12, с. 34]. Він є мисленим уявленням про людину чи інститут, що спрямовано формується в масовій свідомості за допомогою

публіситі, реклами або пропаганди. Слід зазначити, що серед різного ґатунку авторів, зокрема в Україні, які останнім часом теж активно „накинулися” на проблеми науки і мистецтва публік рілейшнз, особливо почала мусуватися думка, що саме створення іміджу (імідж-мейкерство) є головним завданням, навіть основою основ цієї системи. Елері Семпсон розрізняє такі типи іміджів, як самоімідж, сприйманий імідж і необхідний імідж. Перший – пов’язаний з нашим минулим досвідом і відповідними самооцінками. Другий – з оцінками інших. Третій – у її інтепретації більше пов’язаний з очікуваними іміджами, в межах тієї або іншої професії. Перші асоціації пов’язані саме із зовнішнім виглядом, оскільки слово „імідж” у першому значенні в англійській мові має такі ознаки, як зображення, відбиток у дзеркалі. Існують різні види педагогічного іміджу: **1. Дзеркальний.** Це імідж, властивий нашому уявленню про себе. Ми так би мовити дивимось в дзеркало і розмірковуємо, які ж ми. Звичайно цей варіант іміджу більш позитивний, тому що психологічно ми завжди висуваємо на перше місце позитив. Тому його мінус – мінімальне урахування думки з боку. Цей імідж може визначати характеристики як окремих педагогів, так і педагогічних установ. **2. Поточний.** Цей варіант іміджу характерний для погляду з боку. Це не просто погляд учнів взагалі, це можуть бути погляди батьків, громадян, журналістів та ін. І найважливішим завданням тут стає не стільки сприятливий, скільки вірний, правильний тип іміджу. **3. Бажаний.** Цей тип іміджу відбиває те, чого ми прагнемо. Він особливо важливий для молодих педагогів, що почали діяльність. **4. Корпоративний.** Це імідж педагогічного закладу в цілому, а не якихось окремих підрозділів або результатів їх роботи. Тут і репутація організації, і її успіхи, і ступінь стабільності.

Велику роль у побудові педагогічного іміджу грає те, хто саме породжує ті повідомлення, що покликані змінити ставлення учнів. Професор соціології Колумбійського університету Поль Лазарсфельд у 1940 р. зводив сутність комунікативних актів до чотирьох складових: а) хто; б) що сказав; в) кому; г) із яким ефектом [11, с. 3]. З огляду на ці складові ми можемо розширити закономірності побудови педагогічного іміджу і, відповідно, можна запропонувати такий закон його поширення: *педагогічний імідж учителя початкових класів може поліпшуватись, якщо суб’єкти його формування та поширення мають позитивний імідж, або погіршуватись, якщо їх, імідж негативний.*

У зв’язку з цим особливо роль у поширенні педагогічних іміджів починають грати лідери думок, які багато в чому формують оцінки масової свідомості, тобто учні, батьки та ін. Це відкриття також належить Лазарсфельду з колегами, що, досліджуючи вплив масової комунікації, виявили, що зміна відбувається не відразу, а через деякий час [11, с. 4]. Імідж породжується іміджевими об’єктами. При цьому ми повинні прагнути наближення нашого об’єкту до позитивного полюсу, забравши з іміджу той набір характеристик, що в певному суспільстві і на певному відрізку часу розглядаються як негативні, а саме: серед студентів-

практикантів було проведено соціоексперимент, який визначив критерії негативного педагогічного іміджу – некомпетентність – 20 %, неохайність у зовнішньому вигляді та документації – 30 %, запальність та невихованість – 35 %, інше – 25 %.

Для формування педагогічного іміджу вчителю початкових класів необхідно значно більше, ніж спеціалістам інших професій тому, що саме вчителі формують імідж своїх учнів. Вчитель для них – еталонна модель. Результати соціоексперименту серед 5 – 6 класів показали, що п'ятикласникам після закінчення початкової школи імпонували в особі вчителя такі складові іміджу: поєднання суворості з душевністю, доброти й пошаною до учнів; шестикласники відзначили справедливість, доброту, ерудицію, взаєморозуміння, охайність. І далі додавали, що основою для формування негативного ставлення до вчителів п'ятикласників були: неувага, нечесність, байдужість, схильність до моралей.

Таким чином, педагогічний імідж формується на основі отриманої про педагога інформації, що ми будемо надалі називати іміджформуючою інформацією. Але думка про педагога початкових класів може бути сформована і без всякої інформації про неї, тобто апріорно. На яких видах інформації може засновуватися думка, а разом із нею і установка – готовність діяти щодо людини певним чином?

За характером одержання іміджформуюча інформація, підрозділяється на пряму і непряму.

Непряма іміджформуюча інформація – це та інформація, яку людина одержує через третіх осіб. Пряма іміджформуюча інформація – та, яку людина одержує при безпосередньому контакті з об'єктом. Як правило, це інформація: а) про особливості психіки (характер, темперамент, інтелект та ін.); б) про зовнішність.

При аналізі впливу іміджформуючої інформації на виникнення думки виділяють три ситуації: 1) реципієнт знає, чому в нього така думка, і ці знання відповідають дійсності, 2) реципієнт знає, чому в нього така думка, але об'єктивно ці знання не відповідають дійсності, реципієнт просто придумав собі таке пояснення і сам у нього вірить, 3) реципієнт не знає, чому в нього така думка.

Думка про педагога може сформуватись на основі прямої іміджформуючої інформації, при цьому ця інформація може: а) цілком усвідомлюватись цією людиною; б) не усвідомлюватись цією людиною, тому що ця інформація знаходиться в її підсвідомості і виявляє себе лише у вигляді тих або інших почуттів. А звідси і перший технологічний принцип формування педагогічного іміджу: *впливаючи на людей із метою створення в них „потрібної” думки, необхідно впливати не тільки на їхню свідомість, але й на їхню підсвідомість, щоб у них виникло почуття приємного, яке було б пов'язано з об'єктом-педагогом, імідж якого формується.*

Доведено, що підсвідомі програми більшою мірою впливають і визначають поведінку людини [2, с. 4]. А звідси й черговий принцип

технології формування педагогічного іміджу: *необхідно більшою мірою впливати на підсвідомість людей, чим на їхню свідомість*. Думка, що виникла в людини під впливом підсвідомої інформації, – мов би її власна, тому що неочевидно джерело цього почуття. А оскільки люди звичайно собі довіряють більше, ніж іншим, то і підсвідомій думці вони будуть довіряти більше, ніж думці „свідомого”.

Таким чином, усвідомлена думка про вчителя початкових класів може виникнути на основі й усвідомленої, і неусвідомленої прямої іміджформуючої інформації; неусвідомлена думка (відношення) може виникнути тільки на основі неусвідомленої прямої іміджформуючої інформації. Їх три джерела: „треті особи”, тобто люди, що повідомили про педагога якусь інформацію; продукти педагогічної діяльності, тобто навчально-виховний рівень учнів початкової школи; сформоване педагогом середовище його існування (випускники початкової школи, батьки, а також імідж усієї організації). Така інформація може бути щирою або помилковою, задокументованою або усної, офіційною або неофіційною.

Можна скористатися аналогією з елементарної математики і побудувати чотири основні закони сполучення педагогічних іміджів: *закон додавання, закон вирахування, закон розподілу і закон множення*, визнаючи всю умовність цих позначень [8, с. 4, 12, 19].

Закон додавання. Сполучення іміджів у результаті посилює більш сильний імідж, що „утягує” в свою орбіту більш слабку характеристику.

Закон вирахування. Визнання наявності незначних рис не послабляє сильний імідж, у ряді випадків роблячи його більш об’ємним.

Закон розподілу. Вилучення якоїсь риси з іміджу може призвести до зміни її оцінки.

Закон множення. Імідж може переноситися з загального на індивідуальний. Наприклад, громадськість низько оцінює якість підготовки в початковій школі, переносячи на конкретних педагогів.

Відомий російський іміджмейкер Олена Русская (серед її клієнтів – І. Тальков, С. Пенкін, М. Горбачов) відзначила, що імідж необхідно створювати всередині себе, усуваючи непотрібні комплекси, виробляючи певні манери, звички, образ думок. Думки і самовідчуття впливають на вираз обличчя, погляд, ходу, голос, жести та ін. [12, с. 5]. Але візуальний образ вчителя „працює” перші п’ять хвилин уроку, а далі увагу дітей тримає особистість учителя.

Отже, можна зробити такі висновки: 1) створення іміджу вчителя початкових класів – це окрема галузь педагогічної іміджології, що потребує додаткових досліджень; 2) на створення педагогічного іміджу впливають ряд чинників: власне ставлення вчителя початкових класів до себе – зовнішні та внутрішні чинники, стосунки з учнями-вихованцями, батьками та ін., інформація від третіх осіб та ін.; 3) емоційно-психологічні фактори в навчально-виховному процесі; 4) імідж навчальної установи – державної школи та інші альтернативні установи.

Перспективи подальших досліджень убачаємо в аналізі інших джерел з іміджології, їх узагальненню, пристосуванні до необхідної галузі, впровадженні експериментальних інструментаріїв для вивчення громадської думки та, врешті-решт, створення унікальної концепції формування нового педагогічного іміджу вчителя початкових класів.

Список використаної літератури

- 1. Данильчук Л. А.** Имиджмейкер : учеб. пособие в 2 ч. / Л. А. Данильчук. – Житомир : ИПСТ, 2002. – 136 с.
- 2. Калюжный А. А.** Использование психотехник в формировании имиджа учителя / А. А. Калюжный // Журнал прикладной психологии. – 2005. – № 6. – С. 45 – 48.
- 3. Калюжный А. А.** Особенности построения профессионального имиджа / А. А. Калюжный // Вестник Государственного университета управления. Серия : Социология и управление персоналом. – № 3 (19). – М. : ГУУ, 2006. – С. 59 – 63.
- 4. Колодій А. Ф.** На шляху до громадянського суспільства. Теоретичні засади й соціокультурні передумови демократичної трансформації в Україні : монографія / А. Ф. Колодій. – Львів : Тріада-плюс, 2002. – 148 с.
- 5. Панасюк А. Ю.** Я Ваш имиджмейкер и готов помочь сформировать Ваш профессиональный имидж / А. Ю. Панасюк. – М. : Дело, 2004. – 240 с.
- 6. Перельгина Е. Б.** Имидж как феномен intersubjectного взаимодействия: содержание и пути развития / Е. Б. Перельгина. – М. : Дело, 2003. – 150 с.
- 7. Мельничук О. С.** Словник іншомовних слів / за ред. О. С. Мельничука. – К. : УРЕ АН УРСР, 1985. – 557 с.
- 8. Стяжкин Н. И.** Формирование математической логики : монография / Н. И. Стяжкин. – М. : Наука, 1967. – 508 с.
- 9. Шепель В. М.** Имиджология: секреты личного обаяния / В. М. Шепель. – М. : Юнити, 1997. – 320 с.
- 10. Режим** доступу : http://bruma.ru/enc/gumanitarnye_nauki/lingvistika/1_3/
- 11. Режим** доступу : http://www.pravo.vuzlib.net/book_z610_page_32.html
- 12. Режим** доступу : <http://www.ruimage.ru/space/politic/>
- 13. Режим** доступу : <http://evartist.narod.ru/text9/17.htm>

Карпінська Н. В. Формування професійного іміджу майбутнього вчителя початкових класів

У статті розглянуто процес формування особистості майбутнього вчителя, його професійне становлення, успішність у педагогічній праці, які залежать від суспільних та культурних чинників, а також від власної активної діяльності. Доведено, що зовнішній вигляд теж допомагає педагогу привернути до себе увагу, створити позитивний образ, показати себе не лише симпатичною людиною, але й прекрасним вчителем. Підтверджено, що для формування педагогічного іміджу вчителю початкових класів необхідно значно більше, ніж спеціалістам інших професій тому, що саме вчителі формують імідж своїх учнів.

Ключові слова: професійний імідж, учитель початкових класів, іміджформуюча інформація, зовнішній вигляд, поведінка.

Карпинская Н. В. Формирование профессионального имиджа будущего учителя начальных классов

В статье рассмотрен процесс формирования личности будущего учителя, его профессиональное становление, успешность в педагогическом труде, которые зависят от общественных и культурных факторов, а также от собственной активной деятельности. Доказано, что внешний вид тоже помогает педагогу привлечь внимание, создать положительный образ, показать себя не только симпатичным человеком, но и прекрасным учителем. Подтверждено, что для формирования педагогического имиджа учителю начальных классов необходимо гораздо больше, чем специалистам других профессий потому, что именно учителя формируют имидж своих учеников.

Ключевые слова: профессиональный имидж, учитель начальных классов, имиджформирующая информация, внешний вид, поведение.

Karpinskaya N. V. The Formation of Professional Image of the Future Primary School Teacher

The article deals with the formation of teachers, his professional development, success in educational work, which depend on social and cultural factors, as well as from its own activity. It is shown that the appearance also helps the teacher to attract attention, create a positive image, to show them not only attractive man, but a great teacher. It is confirmed that for the formation of pedagogical image elementary teachers need much more than professionals in other sectors because it is the teachers form the image of his students.

Key words: professional image, primary school teacher, the image forming information, appearance, behavior.

Стаття надійшла до редакції 23.09.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 371.134

О. П. Літовка

**ОСОБИСТІСНИЙ АСПЕКТ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ
ПОЗИЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЯК ІНТЕГРАТИВНОГО
ФЕНОМЕНА**

Ґрунтовний аналіз теорії і практики вітчизняної системи педагогічної освіти, ціннісні пріоритети сучасного суспільства, динамічні зміни в економічній ситуації та на ринку праці свідчать про зростаючі вимоги до майбутніх учителів, здатних до безперервного розвитку й особистісного зростання.

Актуальним лишається питання якісної фахової підготовки педагогічних працівників. Так, у нормативних документах, зокрема, в Державній національній програмі „Освіта” („Україна XXI століття”) серед основних шляхів реформування освіти позначена необхідність підготовки нової генерації педагогічних кадрів, підвищення їх професійного та загальнокультурного рівня. У Національній доктрині розвитку освіти України в XXI столітті підкреслюється необхідність забезпечення високої якості професійної підготовки майбутніх педагогів, оскільки саме на вчителя покладена відповідальність за формування особистості нової генерації, здатної результативно працювати й навчатися протягом життя.

Ці тенденції зумовлюють необхідність вивчення особистісного аспекту досліджуваної проблеми.

У працях зарубіжних і вітчизняних науковців професійна позиція розглядається як інтегративний феномен, що є характеристикою особистості в цілому (К. Альбуханова-Славська, Л. Анциферова, О. Асмолов, Б. Братусь і ін.); як спосіб реалізації базових цінностей особистості в її взаємостосунках з іншими людьми (В. Слободчиков, А. Григор'єва і ін.); як центральний компонент освіченості особистості (О. Коршунов, О. Лебедев, В. Монтатов і ін.); як джерело активності особистості вчителя (І. Ісаєв, О. Міщенко, В. Сластьонін, Є. Шиянов і ін.); як результат взаємопроникнень соціальних, професійних та індивідуальних типових рис особистості (Д. Майєрс, І. Кон, О. Газман, А. Петровський та інші), як система ставлень особистості до професії (М. Боритко, С. Вершловський, О. Руденко, М. Сергєєв і ін.).

Але все-таки в науковій літературі недостатня увага приділяється дослідженню професійної позиції в якості особистісного утворення майбутніх учителів як особливої суспільної категорії.

Звідси виокремлюються цілі дослідження, спрямовані на конкретизацію дефініції „професійна позиція майбутнього вчителя” і розгляд цього феномена через призму особистісного підходу.

У сучасній науковій літературі термін „позиція” трактується, з одного боку, як складна, відносно усталена система ставлень, установок, мотивів, цінностей людини, якими вона керується в процесі своєї життєдіяльності, а з іншого – як положення індивідуума в статусно-рольовій внутрішньогруповій структурі.

Дефініція „професійна позиція особистості” розуміється як стійка система ставлень людини до праці, суспільства, до себе й до іншої людини. Професійна позиція виражає також професійну самооцінку, рівень домагань, ставлення до свого становища в системі соціальних відносин у трудовому процесі й визначається як узагальнена і часткова. Перша розглядається як відношення працівником себе до великого професійного співтовариства, до професії, прагнення підвищити її престиж у суспільстві. Друга пов'язана з розвитком у працівника окремих професійних здібностей (наприклад, позиція управлінця-аналітика, педагога-методиста й ін.).

Так, педагогічна позиція як часткова професійна позиція – це досягнення особистістю педагога певної гармонії, що дає йому соціальну стійкість і продуктивне включення в суспільне життя й педагогічну працю, а також – особистісний психологічний комфорт. Педагогічна позиція знаходить певне вираження в особистісно-професійних якостях педагога [1, с. 612].

Досліджуючи проблему професійної позиції майбутніх учителів, варто зазначити, що дефініція „професійна позиція педагога” або „професійно – педагогічна позиція” в активний науковий обіг увійшла в 90-ті рр. ХХ століття завдяки роботам Б. Ананьєва, Л. Божович, В. Мясищева, С. Рубінштейна та ін. Досліджуваної проблеми торкалися О. Асмолов, Н. Анікеєва, І. Колеснікова, І. Бех, Л. Кондрашова, А. Маркова, Л. Мітіна, В. Сластьонін, В. Слободчиков, І. Якиманська та ін.

Теорія формування особистісної і професійної позиції педагога активно розробляється в дослідженнях з педагогіки вищої школи В. Сластьоніна, Н. Кузьміної, Є. Білозерцева, С. Архангельського, В. Загвязинського, С. Єлканова, В. Кан-Калика й ін. Дослідники цього напрямку вивчають сутнісні характеристики та засоби формування професіоналізму в педагогічній діяльності, акцентуючи на значенні професійної позиції педагога.

Так, у дослідженнях Є. Білозерцева, Л. Гребьонкіна, А. Маркової підкреслюється, що професійна позиція кожного конкретного педагога виявляється в його педагогічній діяльності як специфічній особистісній освіті [2, с. 77].

Професійну позицію вчителя ґрунтовно розглядають і через парадигму теорії виховання, зокрема такі педагоги, як М. Боритко, Е. Бондаревська, В. Ільїн, І. Колеснікова, В. Краєвський, А. Мудрик, Л. Новікова, Н. Радіонова та ін.

Зокрема, М. Боритко визначає позицію педагога як вихователя, підкреслює її діяльну й суб'єктну природу, наголошуючи на тому, що за кожною особистістю повинно бути закріплене право на самоствердження [3, с. 186].

Аналізуючи дефініцію „педагогічна позиція” в різних аспектах, ми з'ясували, що її робоче визначення розглядається в працях небагатьох вчених (Є. Катрич, О. Томашевська, А. Маркова й ін.). Так, А. Маркова під професійними позиціями педагога розуміє стійкі системи ставлень вчителя (до учня, до себе, до колег), що визначають його поведінку [2, с. 72].

У свою чергу, ряд науковців (Г. Коджаспірова, О. Коджаспіров, М. Прохорова, О. Томашевська й ін.) визначають педагогічну позицію як систему інтелектуальних і емоційно-оцінних ставлень до дитини, педагогічної діяльності й педагогічної реальності в цілому, що знаходить відбиття в наявності в учителя відповідних педагогічних установок, мотивів та прагнень до інновацій [4, с. 253; 5, с. 13 – 16].

Цікаво, що змістовно-компонентна характеристика професійної позиції педагога ґрунтується на теорії структури особистості. Розглянемо цей аспект детальніше.

У теорії особистості концептуальними вважаються погляди Л. Виготського, О. Леонтєва, С. Рубінштейна на поняття особистості. Зокрема, Л. Виготський підкреслював соціальну природу особистості, інтегруючи все, що є в людини надприродне, історичне. Особистість, за Л. Виготським, „виникає в результаті культурного та соціального розвитку” [6, с. 328].

С. Рубінштейн наголошував, що „особистістю є людина зі своєю позицією в житті, до якої вона дійшла в результаті великої свідомої роботи... Особистістю є лише та людина, яка ставиться певним чином до навколишнього світу, свідомо виражає це своє ставлення так, що воно проявляється в усій її сутності” [7, с. 92]. Науковець акцентує увагу на тому, що особистість не є просто соціальна істота, вона – творець свого життя з активною життєвою позицією.

На думку О. Леонтєва, основою особистості людини є сукупність її ставлень до світу, що відповідає змістовому наповненню життєвої позиції людини. Особистість характеризують ті психічні явища людини, які визначають її діяльність. Ієрархії діяльності, підкреслює дослідник, утворюють ядро особистості [8, с. 119]. Тобто, перш за все О. Леонтєв пропонує розглядати особистість через категорію діяльності. Це має сенс, оскільки діяльність характеризує рівень свідомості людини в системі соціокультурних відносин, а її результати – рівень творчості й схильність до саморозвитку.

У свою чергу ряд сучасних дослідників, зокрема, І. Харламов, В. Зарицька, В. Бочелюк і ін. визначають особистість як синтез соціального і психологічного начал. [9, с. 234; 10, с. 127].

Усі автори наголошують на тому, що особистістю не народжуються, а стають під соціально-культурним і історичним впливом, тобто процес становлення особистості є соціальним, а особистість є носієм свідомості та діяльності.

Особливий інтерес для нашої роботи становлять наукові положення В. М'ясищева, О. Моткова, К. Платонова та М. Кагана щодо структури особистості.

В. М'ясищев наголошує на таких складових, як спрямованість (домінуючі відношення: до людей, до себе, до предметів зовнішнього світу), загальний рівень розвитку (у процесі онтогенезу в нормі підвищується загальний рівень розвитку особистості), динаміка нервово-психічної реактивності (як динаміка вищої нервової діяльності, так і об'єктивна динаміка життєвих умов). Виходячи з цього, особистість є цілісним утворенням і їй притаманні мотивація, відношення й тенденції до розвитку [11, с. 376].

О. Мотков розглядає особистість як інтегральну модель, структуровану в два блоки – суб'єктний та мотиваційно-емоційний [12, с. 295].

У свою чергу К. Платонов виокремив чотири компоненти особистості: спрямованість (переконавання, світогляд, ідеали, прагнення, інтереси, бажання). Ця складова, за А. Платоновим, соціально зумовлена й формується в процесі виховання; досвід особистості (знання, уміння, навички, звички). Досвід особистості має психолого-педагогічний контекст і підпорядковується впливу навчальної діяльності, який показує її підготовленість і формується в різних видах діяльності; стійкі особливості окремих психічних процесів (воля, емоції, почуття, сприйняття, мислення, відчуття, пам'ять). Сукупність цих індивідуально-психологічних процесів розвивається завдяки вправам; біологічно зумовлені особливості (темперамент, статеві відмінності, вікові властивості). Перераховані підструктури аналізуються на нейропсихологічному рівні й формуються комплексом правильно підібраних тренувань [13, с. 87].

Доцільними для нашого дослідження є висновки М. Кагана, який підкреслює в структурі особистості, окрім гносеологічного і аксіологічного, ще й творчий, комунікативний та культурологічний потенціали [14, с. 152]. Саме вони, на нашу думку, реалізують особистість в соціокультурному просторі і впливають на її соціально-професійний статус.

Відтак, узагальнюючи різні підходи до структури особистості, ми можемо констатувати, що дослідники цього напрямку мають у більшості спільні погляди й розглядають особистість через поєднання когнітивної, емоційно-вольової, ціннісно-сислової, мотиваційної і діяльнісної сфер.

Отже, розвиток професійної педагогічної позиції особистості майбутнього вчителя визначається, з одного боку, такими компонентами її структури, як спрямованість, установки, потреби, індивідуальні та професійно-педагогічні (гуманістичні) цінності й ін., а з іншого – знаннями, уміннями й навичками, необхідними для творчого рішення певних педагогічних завдань.

На цій підставі робимо висновок про те, що професійна позиція майбутнього вчителя – це інтегративна система ціннісно-сислових ставлень особистості педагога як суб'єкта діяльності до майбутньої професії, що виражається в наявності педагогічних установок, відповідних соціальних і професійних мотивів, прагнень до творчості та інновацій і визначає поведінку особистості в рамках конкретної професійної ролі.

Підсумовуючи сказане, зазначимо, що професійна позиція майбутнього вчителя як інтегративний феномен в особистісному аспекті переходить в акмеологічну та екзистенціально-гуманістичну позиції. Особливе місце в цій ідеї відводиться принципам саморозвитку й самовдосконалення, що визначає здатність особистості трансформувати власну життєдіяльність у предмет практичного перетворення, де велике

значення мають цінності самовираження педагога, усвідомлення ним себе в реаліях педагогічної дійсності засобами власної ініціативи.

Таким чином, науковий пошук навколо питань розвитку й становлення професійної позиції майбутніх учителів розкриває широкі перспективи роботи в напрямі вивчення й узагальнення її змісту та структури, а також розробки педагогічних умов її формування в процесі фахової підготовки.

Список використаної літератури

- 1. Акмеологический** словарь ; под общ. ред. А. А. Деркача. – М. : Пагс, 2004. – 448 с.
- 2. Маркова А. К.** Психология труда учителя : кн. для учителя / А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 1993. – 192 с.
- 3. Борытко Н. М.** Педагог в пространствах современного воспитания : монография / Н. М. Борытко. – Волгоград : Перемена, 2001. – 214 с.
- 4. Коджаспирова Г. М.** Словарь по педагогике / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М. : Март, 2005. – 326 с.
- 5. Прохорова М. В.** Формирование педагогической позиции у будущих специалистов по физической культуре (на примере обучения плаванию) / М. В. Прохорова, О. Б. Томашевская // Физическая культура : воспитание, образование, тренировка. – М., 2004. – № 3. – 58 с.
- 6. Выготский Л. С.** История развития высших психических функций / Л. С. Выготский // Л. С. Выготский. Собрание сочинений : в 6 т.– М., 1982. – Т. 3. – 328 с.
- 7. Рубинштейн С. Л.** Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Питер, 2005. – 713 с.
- 8. Леонтьев А. Н.** Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 304 с.
- 9. Харламов И. Ф.** Педагогика / И. Ф. Харламов. – М. : Юрист, 1997. – 512 с.
- 10. Бочелюк В. І.** Педагогічна психологія : навч. посіб. / В. І. Бочелюк, В. В. Зарицька. – К. : Центр навч. л-ри, 2006. – 248 с.
- 11. Мясищев В. Н.** Личность и неврозы / В. Н. Мясищев. – М. : ЛГУ, 1960. – 426 с.
- 12. Мотков О. И.** Интегральная модель личности : ежегодник Рос. психол. об-ва : м-лы конф. 120 лет РПО. – М. : Эслан, 2005. – Т. 3. – 400 с.
- 13. Платонов К. К.** О системе психологии / К. К. Платонов. – М. : Мысль, 1973. – 216 с.
- 14. Каган М. С.** Человеческая деятельность: (опыт системного анализа) / М. С. Каган. – М. : Политиздат, 1974. – 328 с.

Літовка О. П. Особистісний аспект дослідження професійної позиції майбутніх учителів як інтегративного феномена

У статті охарактеризовано сучасний стан наукового обґрунтування поняття „професійна позиція майбутнього вчителя” як системи ставлень вчителя до учнів, до себе, до колег, що визначає його поведінку, стиль життя й діяльності; обґрунтована необхідність створення педагогічних умов формування професійної позиції майбутніх учителів у процесі фахової підготовки.

Ключові слова: позиція, професійна позиція, особистість.

Литовка Е. П. Личностный аспект исследования профессиональной позиции будущих учителей как интегративного феномена

Охарактеризовано современное состояние научной обоснованности понятия „профессиональная позиция будущих учителей” как системы отношения учителя к ученикам, к себе, к коллегам, что определяет его поведение, стиль жизни и деятельности; обоснована необходимость создания педагогических условий формирования профессиональной позиции будущих учителей в процессе специальной подготовки.

Ключевые слова: позиция, профессиональная позиция, личность.

Litovka E. P. Personal Aspect of the Future Teachers' Professional Position as an Integrative Phenomenon

In the article the modern condition of scientific validity of concept „a professional position” of future teachers as a system of teacher's relation to pupils, to himself, to colleagues that defines his behaviour, lifestyle and style of activity is characterised; necessity of creation of pedagogical conditions of formation of future teachers' professional position in the course of special training in pedagogical college is proved.

Key words: position, professional position, personaliti.

Стаття надійшла до редакції 20.09.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 378.937.378.14

Н. І. Лукашова

**ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ХІМІЇ
ДО РЕАЛІЗАЦІЇ НАУКОВО-ДОСЛІДНОГО КОМПОНЕНТА
ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

В умовах змін у методології шкільної хімічної освіти компетентнісний підхід визнаний концептуальним орієнтиром для всіх рівнів навчання. Компетентнісна парадигма освіти передбачає підготовку творчої, активної та конкурентноспроможної особистості, здатної реалізувати себе в постійно змінному суспільстві.

Все це висуває нові вимоги до підготовки у ВНЗ творчого вчителя, спроможного у процесі своєї професійної діяльності до вироблення власних методичних підходів до організації навчального процесу, коли увага зосереджується не лише на засвоєнні навчальної програми, а на цілеспрямованій роботі щодо розвитку інтелекту школяра. Створюються умови для того щоб учні в процесі своєї навчальної діяльності ставали першовідкривачами і пошукачами істини.

Особливою мірою, в умовах диференціації як основоположного принципу навчання, це стосується поглибленого вивчення хімії у старшій профільній школі, яка покладається, насамперед, на:

– проблемний підхід до розкриття змісту хімії як шкільного предмета, що сприяє розвитку дослідницьких умінь на основі пошукової навчально-пізнавальної діяльності школярів;

– формування практичних умінь, які дають можливість здійснювати наукове дослідження, яке дозволяє учням певною мірою оволодіти методами наукового дослідження;

Тому оновлення професійно-методичної підготовки студентів вимагає переходу на якісно нову організацію освіти. Оскільки на сучасному етапі в професійній діяльності достатньо значущою стає науково-дослідна складова, у пошуках нових шляхів організації співпраці викладача і студентів все більшого значення як пріоритетний набуває пошуковий, дослідницький підхід, який забезпечує формування важливих у структурі професійної компетентності вчителя хімії дослідницьких умінь і навичок.

Дослідницький підхід у навчанні визначається як спосіб організації освітнього процесу, що передбачає активну самостійну діяльність студентів з опанування дослідницьких вмінь і навичок та здобуття на цій основі нових для них знань [2].

У формуванні готовності майбутніх учителів хімії до навчання учнів дослідницьких умінь і навичок, як засвідчили наші дослідження, відіграє освоєння студентами принципів проблемного навчання. У той самий час наші спостереження за студентами в процесі вивчення курсу методики навчання хімії, проходження ними педагогічної практики переконують, що майбутні вчителі обмежено використовують форми, методи й сучасні технології навчання, що передбачають постановку проблем, дискусії, дослідницьку діяльність учнів на уроках хімії. З урахуванням цього стає актуальною підготовка студентів до використання проблемності як важливого структурного елемента розвивального навчання, який створює оптимальні умови для розвитку творчих можливостей учнів, їх самостійності та пізнавальної активності в процесі навчання хімії.

Нами було враховано, що ефективним засобом оновлення змісту фахової методики у цьому напрямі може стати розкриття історичного аспекту зазначеної проблеми, що дозволить студентам аргументовано осмислити сучасний розвиток методики навчання хімії, визначити прогресивні тенденції накопиченого досвіду і творчо використати його в майбутній професійній діяльності [5].

Мета дослідження: проаналізувати як у шкільній хімічній освіті стверджувалась проблемність як важливий структурний елемент розвивального навчання і засіб розвитку інтелекту учнів й формування у школярів системного мислення; окреслити шляхи освоєння цього історичного досвіду в контексті формування дослідницької компетентності майбутніх учителів хімії.

Теоретичні основи розвивального навчання взагалі та проблемного навчання зокрема ґрунтовно розроблені в дослідженнях багатьох психологів та дидактів: А. Алексюка, П. Блонського, Л. Виготського, В. Давидова, Л. Занкова, З. Калмикової, Т. Кудрявцева, І. Лернера, А. Матюшкіна, М. Махмутова, В. Оконя, Н. Тализіної, І. Якиманської тощо.

Окремі аспекти зв'язку навчання і розвитку учнів, принципи проблемного навчання розглядалися в роботах методистів-хіміків, зокрема Н. Буринської, О. Зайцева, М. Зуєвої, М. Пак, Ю. Ходакова, Н. Чайченко, Г. Чернобельської, С. Шаповаленка, О. Ярошенко тощо.

М. Махмутов провідним компонентом сучасної системи розвивального навчання, що включає зміст навчальних курсів, різні типи навчання і способи організації навчально-виховного процесу, вважає *проблемне навчання*. Проблемність виступає як закономірність пізнання, яка обумовлює розумовий пошук і розв'язок проблем шляхом формулювання гіпотез, моделювання, мисленнєвого експерименту і здогадки. Пошук відповіді на поставлену проблему є актом творчості [6]. О. Зайцев [3] наголошує, що проблемне навчання повною мірою відповідає діяльнісному підходу. Воно ґрунтується на діяльності тих, хто навчається, і розраховано на формування розумових дій і понять через власну пізнавальну діяльність.

У педагогічній літературі *проблемне навчання* визначається як система методів і прийомів, за допомогою яких учень включається у діяльність, що потребує творчого застосування знань у процесі розв'язування системи навчальних проблем і проблемних ситуацій. Як наголошує Н. Буринська [1], в основі організації проблемного навчання лежить принцип пошукової навчально-пізнавальної діяльності учня, тобто принцип „відкриття” ним наукових фактів, явищ, законів, методів дослідження і способів застосування знань на практиці. Тому метою проблемного навчання є засвоєння не лише основ хімії, а й самого процесу здобування знань. Р. Іванова обґрунтувала, що в навчанні хімії проблемність реалізується за умов застосування *пояснювально-ілюстративного, частково-пошукового та дослідницького методів* [4, с. 84].

Головним при здійсненні проблемного навчання є *аналіз змісту хімії з метою виявлення у ньому проблем*, які слід вибудувати в порядку підпорядкованості одна одній. У цьому разі використання проблемного навчання, як зазначає Г. Чернобельська набуває системності, що важливо для розвитку системного мислення учнів [8].

У проблемному навчанні чітко виділяються два діалектично взаємопов'язані елементи: проблемне викладання (діяльність учителя) і проблемне учіння (діяльність учня). Зокрема, М. Пак проблемне навчання вважає цілеспрямованим освітнім процесом, що будується на ґрунті співтворчості викладача та учнів, характеризується ініціюванням і реалізацією самостійної пошукової діяльності останніх, спрямованої на розв'язування навчальних проблем [7]. На думку дослідниці [7, с. 252],

організаційно-управлінський компонент в технології проблемного навчання має свої специфічні ознаки (табл. 1.).

Таблиця 1.

Взаємодія суб'єктів у проблемному навчанні (за М. Пак)

| <i>Діяльність учителя</i> | <i>Співтворчість</i> | <i>Діяльність учнів</i> |
|--|----------------------|--|
| Підготовка до сприймання проблеми | ↔ | Актуалізація здобутих знань |
| Створення проблемної ситуації | ↔ | Усвідомлення проблемної ситуації |
| Формулювання навчальної проблеми | ↔ | Сприйняття навчальної проблеми |
| Мотивація пошукової діяльності | ↔ | Пізнавальна потреба в розв'язуванні суперечності, що виникла |
| Управління пошуковою діяльністю учнів | ↔ | Самостійна творча пошукова діяльність |
| Контроль за пошуком | ↔ | Вирішення суперечності |
| Оцінювання результатів творчого пошуку | ↔ | Самооцінка та саморефлексія |

У структурі проблемної ситуації психологи виділяють три основних компоненти: 1) невідоме, що містить видиму або усвідомлену суперечність, яка є рушійною силою пізнавального процесу; 2) пізнавальну потребу, яка породжує мотив діяльності для розв'язання суперечності; 3) інтелектуально-пізнавальні потреби учнів (творчі здібності, життєвий досвід тощо).

Наші дослідження засвідчили, що оптимальні умови для проблемного навчання забезпечує принцип історизму [5]. Ми погоджуємось із Н. Буринською, яка стверджує, що термін „навчальна проблема” свідчить про те, що шукане знання закладено в навчальному матеріалі, і учень, розв'язуючи проблему, не відкриває нового для науки, а лише для себе перевідкриває вже відоме в науці. Таке перевідкриття збагачує учнів знаннями, методами, прийомами, якими користуються під час наукових досліджень і які дають можливість учням здійснювати самостійний пошук.

Як зазначає Н. Буринська, кожна навчальна проблема може виражатися у вигляді запитання або завдання. Запитання або завдання вважаються проблемними тоді, коли вони містять певні суперечливі дані, які вимагають роздумів і пошуків, узагальнень або аналогій, викликають пізнавальний інтерес, спираються на попередній досвід і знання учнів. Дослідниця наголошує, що для успішного здійснення проблемного навчання необхідно додержуватись двох умов: 1) щоб учні добре знали попередній навчальний матеріал і ті передумови, з яких виникає

суперечність і нова пізнавальна проблема; 2) щоб вони усвідомлювали проблему й активно мислили в процесі її розв'язання [1, с. 130 – 131].

У ході розв'язування навчальної проблеми психологи і педагоги виокремлюють декілька взаємопов'язаних етапів (ланок): створення (виникнення) проблемної ситуації; постановку (визначення) навчальної проблеми; висунення припущення, обґрунтування гіпотези і знаходження шляхів розв'язування проблеми; доведення гіпотези, розв'язування і перевірку правильності розв'язування проблеми.

Деякі автори вважають створення проблемної ситуації основою проблемного навчання [6; 8].

Проблемна ситуація – це психічний стан інтелектуального утруднення, яке виникає у людини тоді, коли вона в ситуації вирішення проблем (задач) не може пояснити новий факт за допомогою вже наявних в неї знань або виконати певну дію знайомими способами і повинна знайти новий спосіб дії [6]. Аналіз проблемної ситуації – перший етап самостійної пізнавальної діяльності учня.

Ступінь самостійності учнів під час розв'язування проблем залежить від змісту матеріалу, що вивчається, вікових та індивідуальних особливостей учнів, від ступеня оволодіння ними методом проблемного учіння.

Простежуючи генезис наукових основ проблемного навчання як важливого структурного елементу розвивального навчання, ми дійшли висновку, що ця технологія особливо інтенсивно у вітчизняній методиці хімії розроблялась у 80-х роках минулого століття. Починаючи з 90-х років, практика проблемного навчання поступово почала втрачати свої позиції. Метод проблемного викладу матеріалу досить обмежено використовується в загальноосвітній школі. Теоретичні основи проблемного навчання, що їх було ґрунтовно розроблено в психолого-педагогічній літературі, ще не повною мірою реалізовано у змісті шкільних підручників з хімії, організації навчально-виховного процесу, особливо під час поглибленого вивчення хімії у профільних класах, що не забезпечує повноцінної інтелектуальної діяльності учнів, необхідної для самостійного творчого засвоєння знань, здійснення школярами навчально-дослідної діяльності.

З урахуванням цього стає актуальним оволодіння студентами такими варіантами побудови навчального процесу, коли чільне місце посідає проблемне навчання, до використання якого майбутніх учителів хімії слід готувати більш цілеспрямовано. Коротко проаналізуємо, яким чином ми це здійснюємо в процесі їх професійно-методичної підготовки у ВНЗ.

Наші дослідження засвідчили, що значну роль відіграє здійснення *професійно-педагогічної спрямованості викладання спеціальних хімічних дисциплін, забезпечення глибокої інтеграції психолого-педагогічних, методичних та хімічних знань студентів при засвоєнні ними фахової методики*. У процесі самостійної роботи майбутні учителі хімії опановують накопиченим історичним досвідом розробки теоретичних

основ проблемного навчання, усвідомлюють проникнення його в теорію і практику навчання хімії. Це значно підвищує активність і самостійність студентів у використанні проблемного навчання, що сприяє певною мірою формуванню їх готовності до навчання учнів дослідницьких умінь і навичок.

Нами доведено, що аналіз шкільних програм, змісту варіативних і різнорівневих підручників з хімії під час вивчення фахової методики закладає основи для визначення студентами навчальних проблем і формулювання проблемних запитань. Студенти доходять висновку, що навчальні проблеми, які виникають, розглядаються під час вивчення навчальної теми в цілому, а тому проблемне навчання створює оптимальні умови для формування цілісних, системних та конструктивних знань з хімії.

У процесі навчання методики студенти оволодівають способами виявлення навчальних проблем в хімії. Вони виявляються, насамперед, під час установлення зв'язків між теоріями і фактами, теоріями і поняттями, окремими поняттями тощо [8]. Так, наприклад, проблема, чому одні речовини є електролітами, а інші – ні, виникає під час встановлення зв'язку між теорією будови речовини і виявленим фактом різної поведінки речовин у розчині. Проблеми пояснення властивостей речовин на основі їх будови, висновок про будову речовини на основі її властивостей виникають під час установлення зв'язків між теорією будови речовини та системою понять про речовину.

• Під час методичного аналізу теми „Вуглеводні”, що її вивчають на поглибленому рівні у старшій профільній школі, студенти насамперед розкривають структурні елементи її змісту, встановлюють між ними зв'язки. Як пояснити утворення подвійного зв'язку з погляду електронної теорії?

- Чому sp^2 -гібридизацію називають тригональною?
- Чому кількість ізомерів у алкенів більша, ніж у алканів?
- Які умови необхідні для виникнення геометричних ізомерів?
- Чому алкени більш реакційноздатні, ніж алкани, а найбільш типовими для них є реакції приєднання, полімеризації, окиснення?
- Як пояснити, що реакції заміщення в алканів відбуваються за радикальним механізмом, а реакції приєднання у алкенів – за механізмом електрофільного приєднання?

Чому при взаємодії галогеноводнів і споріднених з ними сполук з несиметричними алкенами атом Гідрогену приєднується за місцем розриву. На цій основі вони самостійно визначають проблеми і формулюють проблемні запитання, які щодо електронної будови та хімічних властивостей алкенів можуть бути такими:

- подвійного зв'язку до більш гідрогенізованого атома Карбону?

Майбутні вчителі доходять висновку, що умовами здійснення проблемного навчання є наявність проблемної ситуації, готовність суб'єкта до пошуку розв'язку, можливість неоднозначного шляху розв'язування.

Лабораторний практикум з методики навчання хімії передбачає підготовку і проведення студентами уроків, які вони конструюють з використанням принципів проблемного навчання та набувають досвіду вести дискусію на уроці. Наведемо фрагмент розробленого студентами проблемного уроку на тему „Електронна будова молекули бензену”.

Основне завдання уроку полягало у формуванні знань про електронну будову молекули бензену, поняття про ароматичний зв'язок і зумовленість ним хімічних властивостей аренів. Своєрідно поєднуючи у собі ознаки насичених і ненасичених сполук, з якими учні вже ознайомились, ароматичні вуглеводні потребують постійного співставлення з іншими групами вуглеводнів, що й створює основу проблемного підходу до їх вивчення. Знання учнів про будову і властивості алканів і алкенів дають змогу визначитись щодо актуалізації опорних знань, що є *першим етапом* проблемного підходу – етапом підготовки до сприйняття учнями навчальної проблеми.

Другий етап проблемного підходу – створення проблемної ситуації. Учень не може виконати завдання вчителя, за допомогою знань, якими володіє й які повинен доповнити новими. Зокрема, учням пропонується розв'язати таку задачу:

- Внаслідок спалювання 0,65 г речовини добули 2,2 г карбон (IV) оксиду та 0,45 г води. Густина пари цієї речовини за воднем дорівнює 39. Знайдіть молекулярну формулу речовини?

Розв'язування задачі приводить учнів до визначення молекулярної формули бензену – C_6H_6 . Порівнюючи її з формулою гексану C_6H_{14} , учні доходять висновку про високу ненасиченість молекули бензену, що дає їм підстави для висунення гіпотези про те, що для цієї сполуки характерні властивості ненасичених вуглеводнів. Для створення проблемної ситуації демонструється дослід з бромною водою, який заперечує висловлену гіпотезу. Виявлена суперечність дає змогу сформулювати проблемну задачу про встановлення хімічної будови бензену – це *третій етап* здійснення проблемного підходу під час вивчення будови молекули бензену.

На *четвертому етапі* відбувається процес розв'язування проблеми. Учням пропонують здійснити короткий екскурс в історію розвитку явлень про будову бензену, що складається з цілої низки проблемних запитань, на які вони поступово шукають відповіді. Наведемо, для прикладу, деякі з них.

- У результаті гідрогенування бензену, кожна його молекула приєднує три молекули водню з утворенням молекули циклогексану. Яку будову бензену можна запропонувати виходячи з цього, якщо експериментальні дані засвідчують рівноцінність шести атомів Карбону в молекулі, а під час синтезу бензену з етину три його молекули сполучаються у кільце?

- Чому запропонована у 1865 р. німецьким хіміком А. Кекуле циклічна структура молекули бензену, в якій уперше в історії хімії з'явився подвійний зв'язок, не усувала суперечностей між складом і властивостями бензену?

На *п'ятому етапі* проблемного підходу відбувається доведення обраного рішення, підтвердження його. Зокрема, вчитель робить висновок про те, що формула Кекуле лише умовно передає будову молекули бензену, хоча і сьогодні широко застосовується й особливо зручна для опису механізмів органічних реакцій. На основі сучасних електронних уявлень бензенове кільце є стійкою, міцною системою, що складається з атомів Карбону, сполучених між собою σ -зв'язками і єдиною π -електронною системою. Хімічний зв'язок у бензені та його гомологах часто називають ароматичним. Саме він і зумовлює хімічну поведінку бензену, який на відміну від ненасичених сполук більш схильний до реакцій заміщення, а не до реакцій приєднання, оскільки при цьому зберігається його ароматична система.

Такому уроку властивий високий ступінь самостійності учнів у роз'язуванні навчальних проблем, що зумовлено, насамперед, змістом навчального матеріалу і попередньою підготовкою з хімії, логікою історичного розвитку хімічної науки у питанні вивчення природи ароматичних сполук. Процес засвоєння знань можна розглядати як процес перетворення основ наук, тобто систематизованого досвіду людства, на особисте надбання учнів, на знаряддя їх мислення, на важливий чинник формування дослідницьких умінь і навичок.

Виконання студентами індивідуальних завдань по підготовці і проведенню проблемних уроків є важливим напрямом формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів хімії. Науково-дослідна діяльність з дослідження проблемного підходу у навчанні хімії продовжується під час проходження студентами педагогічної практики, виконанні курсових, дипломних та магістерських робіт. У формуванні дослідницьких умінь і навичок великого значення набуває підготовка і презентація студентами на лабораторних заняттях з фахової методики реферативних повідомлень, присвячених історико-дидактичному аналізу утвердження і розвитку проблемного навчання у вітчизняній методиці навчання хімії.

Як засвідчили наші дослідження, все це позитивно позначається на якості підготовки творчих педагогів-дослідників, формуванні їх готовності до реалізації науково-дослідного компонента у майбутній професійній діяльності.

Список використаної літератури

1. Буринська Н. М. Методика викладання хімії (теоретичні основи) / Н. М. Буринська. – К. : Вища шк., 1987. – 255 с. **2. Вернидуб Р.** Формування дослідницької компетентності студентів-бакалаврів педагогічних університетів / Р. Вернидуб // Рідна школа. – 2012. – № 6 (990). – С. 58 – 62. **3. Зайцев О. С.** Методика обучения химии: Теоретический и прикладной аспекты : учеб. для студ. высш. учеб. заведений / О. С. Зайцев. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 384 с. **4. Иванова Р. Г.** Методы обучения химии / Р. Г. Иванова // Общая

методика обучения химии: Содерж. и методы обучения химии : пособие для учителей / Л. А. Цветков и др. ; под ред. Л. А. Цветкова. – М. : Просвещение, 1981. – С. 43 – 89. **5. Лукашова Н. І.** Становлення і розвиток методики навчання хімії в загальноосвітніх школах України : монографія / Н. І. Лукашова. – Ніжин : Вид-во НДУ ім. М. Гоголя, 2010. – 315 с. **6. Махмутов М. И.** Проблемное обучение / М. И. Махмутов. – М. : Педагогика, 1975. – 368 с. **7. Пак М.** Основы дидактики химии : учеб. пособие / Марія Пак. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2004. – 307 с. **8. Чернобельская Г. М.** Методика обучения химии в средней школе : учеб. для студ. высш. учеб. заведений / Г. М. Чернобельская. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 336 с.

Лукашова Н. І. Формування готовності майбутнього вчителя хімії до реалізації науково-дослідного компонента професійної діяльності

У статті розглянуто підготовку студентів ВНЗ до здійснення проблемного підходу в навчанні хімії як важливої умови формування дослідницької компетентності майбутніх учителів хімії.

Ключові слова: методика навчання хімії; компетентність, дослідницькі уміння і навички; технологія проблемного навчання.

Лукашова Н. И. Формирование готовности будущего учителя химии к реализации научно-исследовательского компонента профессиональной деятельности

В статье рассмотрена подготовка студентов вузов к осуществлению проблемного подхода в обучении химии как важного условия формирования научно-исследовательской компетентности будущих учителей химии.

Ключевые слова: методика обучения химии, компетентность, исследовательские умения и навыки; технология проблемного обучения.

Lukashova N. I. Forming of Preparedness of Future Teachers' of Chemistry for Implementation of the Scientific-research Component of Their Professional Activity

Preparedness of students of higher educational establishments for implementation of the problem-based approach to teaching chemistry as an important precondition of forming of the scientific-research competence of future teachers of chemistry is considered in the article.

Key words: methods of teaching chemistry, competence, scientific-research skills and habits, technologies of the problem-based teaching.

Стаття надійшла до редакції 26.08.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 378.147

Н. П. Онищенко

ІННОВАЦІЙНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Оновлення змісту вищої освіти зумовлює посилену увагу вчених і педагогів до проблеми професійної підготовки майбутніх учителів, формування в них соціальної та трудової активності. Механізми інноваційного розвитку сучасної вищої освіти ґрунтуються на таких концептуальних положеннях як: культивування інтересу до нововведень; створення творчої атмосфери, соціокультурних та економічних умов для сприйняття і дієвості нововведень у ВНЗ; накопичення інноваційних ідей у постійно діючих пошукових та експериментальних освітніх середовищах; інтеграція найбільш перспективних інноваційних проектів у реально діючі педагогічні системи. Одним із пріоритетних завдань сучасної педагогічної освіти є активізація розробки інноваційних технологій підготовки вчителя, спрямованих на формування готовності педагога до роботи в сучасних умовах.

Проблеми розробки та впровадження педагогічних технологій навчання й виховання в цілому розглядали В. Боголюбов, М. Горчакова-Сибірська, В. Гузєєв, І. Зязюн, Т. Назарова, А. Нісімчук, А. Савельєв, Г. Селевко, В. Сластьонін, І. Смолюк та ін. Безпосередньо технології навчання у вищих навчальних закладах різного рівня вивчали В. Беспалько, В. Бондар, Г. Бордовський, О. Гаврилюк, О. Долженко, В. Євдокимов, В. Извозчиков, М. Кларін, О. Коваленко, Н. Корсунська, О. Околелов, І. Прокопенко, А. Слободянюк, О. Філатов, Д. Чернилевський, Ф. Янушкевич та ін. У зарубіжній педагогічній теорії та практиці проблеми педагогічних технологій представлено в дослідженнях таких учених, як М. Кларк, Ф. Персиваль, Г. Еллінгтон, П. Мітчелл, М. Вулман, С. Сполдінг, С. Ведемейер, Р. Томас та ін.

Мета написання статті – розкриття сутності інноваційних педагогічних технологій, умов та критеріїв, їхньої ефективності, особливостей підготовки майбутніх учителів до використання педагогічних технологій у загальноосвітніх навчальних закладах.

Однією з важливих якостей педагога як професіонала є готовність до інноваційної діяльності, що формує інноваційну позицію педагога. За структурою це складне інтегративне утворення, яке охоплює різноманітні якості, властивості, знання, навички особистості. Як один із важливих компонентів професійної готовності, вона є передумовою ефективної діяльності педагога, максимальної реалізації його можливостей, розкриття творчого потенціалу. Джерела готовності до інноваційної діяльності сягають проблематики особистісного розвитку, професійної

спрямованості, професійної освіти, виховання й самовиховання, професійного самовизначення педагога [1].

Підготовку вчителя до інноваційної діяльності найбільш активно в педагогічній літературі почали обговорювати в кінці 80-х років ХХ ст. Це, на наш погляд, пов'язано з тенденцією переходу від авторської педагогіки (коли на системні зміни в освіті претендували окремі педагоги, які мають власні розробки в галузі навчання: В. Шаталов, С. Лисенкова, Н. Гузик, Е. Ільїн та ін.) до оформлення суспільно-педагогічних рухів (асоціації педагогів, інноваційні комплекси, „Нова школа”, „Еврика” тощо).

Історико-педагогічні передумови цієї проблеми у своїх роботах обговорював ще С. Шацький, який створив першу дослідну станцію Наркомосу, поєднавши теоретичні заняття з творчими „майстернями” з розробки наукових основ нової школи. Навчання передбачало практичні заняття з дітьми та теоретичні заняття з учителями на курсах. С. Шацький розробив дослідницький підхід до підготовки вчителя, де здійснювався безперервний, багаторазовий аналіз практики, її узагальнення та постановка нових педагогічних проблем. Він одним з перших поставив питання про необхідність забезпечення безперервного процесу підвищення кваліфікації вчителів і його зв'язку з практичною роботою в школах [2, с. 34].

Важливим аспектом підготовки педагога до інноваційної діяльності є забезпечення інноваційної готовності. К. Ангеловські одним з провідних ознак кваліфікації вчителя вважає його ставлення до нововведень – активна участь в інноваційних суспільних процесах в цілому і конкретно в своїй діяльності [3]. Вченим виділено основні мотиви роботи педагогів у інноваційному режимі, а саме: підвищення ефективності роботи, задоволеність суспільства результатами освіти, особистісне самоствердження, матеріальні стимули. Також К. Ангеловські визначено основні індикатори готовності вчителя до сприйняття і застосування нововведень – успішне навчання, інформування про майбутню роботу в інноваційному режимі, професійна підготовка до інноваційної діяльності, організація підвищення кваліфікації, наявність спеціальної літератури, проведення семінарів про інноваційну діяльність, видання спеціальних публікацій. Спираючись на дослідження К. Ангеловські, вважаємо, що у процесі професійного становлення педагога, орієнтованого на інноваційну діяльність, особливу увагу необхідно приділяти формуванню мотиваційно-ціннісної компетентності.

У контексті нашого дослідження заслуговують на увагу педагогічні здобутки М. Кларіна, який пов'язує професійний розвиток педагогів з необхідністю безперервної освіти через розробку та реалізацію соціокультурних проектів. Аксиологія цього підходу полягає в ціннісній орієнтації на вільне самовизначення особистості, в якому освітня діяльність займає одне з провідних місць і є важливим засобом особистісного розвитку. На думку автора, важливе місце в професійному становленні та підготовці вчителя до інноваційної діяльності займає

рефлексія, яка спрямована на осмислення та узагальнення педагогічного досвіду [3].

Зазначимо, що готовність педагога до інноваційної діяльності визначають за такими показниками: усвідомлення майбутнім учителем потреби запровадження педагогічних інновацій у власній педагогічній практиці; поінформованість про новітні педагогічні технології, знання новаторських методик роботи; зорієнтованість на створення власних творчих завдань, методик; налаштованість на експериментальну діяльність; готовність до подолання труднощів, пов'язаних зі змістом та організацією інноваційної діяльності; оволодіння практичними навичками засвоєння педагогічних інновацій та розробки нових [1].

Серед сучасних педагогічних технологій дослідники виокремлюють такі: технологія модульного навчання, технологія розвиваючого навчання, особистісно орієнтована технологія, інформаційні технології, технологія дистанційного навчання, ігрова технологія, диференційована технологія навчання, здоров'язберігаючі технології, інтерактивні технології тощо.

Зокрема, особистісно орієнтована технологія навчання спирається на такі вихідні положення: пріоритет індивідуальності, самоцінності, самобутності особистості як активного носія суб'єктного досвіду, що склався задовго до впливу спеціально організованого навчання в навчально-виховному закладі; під час конструювання та реалізації освітнього процесу необхідна особлива робота педагога щодо виявлення суб'єктного досвіду кожного студента; в освітньому процесі відбувається „зустріч” суспільно-історичного досвіду, що його задає навчання та суб'єктний досвід студента; взаємодія двох видів досвіду студента має відбуватися не по лінії витиснення індивідуального, наповнення його суспільним досвідом, а через їхнє постійне узгодження, використання всього того, що студент накопичив у власній життєдіяльності; розвиток студента як особистості (його соціалізація) відбувається не тільки через оволодіння ним нормативною діяльністю, а й через постійне збагачення, перетворення суб'єктивного досвіду як важливого джерела власного розвитку; головним результатом учіння має бути формування пізнавальних здібностей на основі володіння відповідними знаннями та вміннями [4].

Під технологією дистанційного навчання розуміють таку форму, яка використовує глобальні комп'ютерні комунікації (як Інтернет) і базується на індивідуальній роботі студентів з чітко підібраним навчальним матеріалом та активному спілкуванні з викладачами та іншими студентами. Особливостями дистанційної форми навчання порівняно з традиційною є: гнучкість (студенти, які навчаються за дистанційною формою навчання, як правило, не відвідують регулярних занять у вигляді лекцій та семінарів, а працюють у зручній для себе час у зручному місці та в зручному темпі); модульність (кожна окрема дисципліна або блок дисциплін, які засвоїли студенти, створюють цілісне уявлення про відповідну предметну сферу); паралельність (можна поєднувати основну

професійну діяльність з навчанням); віддаленість (відстань від місця перебування того, хто навчається, до навчального закладу не є перешкодою для ефективного освітнього процесу); асинхронність (у процесі навчання і той, хто навчає, і той, хто навчається, можуть реалізовувати технологію навчання та учіння незалежно в часі, тобто за зручним для кожного розкладом і в зручному темпі); масовість (кількість студентів дистанційної форми навчання не є критичним параметром); рентабельність (середня оцінка зарубіжних і українських освітніх систем дистанційного навчання засвідчує, що вартість їх приблизно на 50 % дешевша) [2].

Модульна технологія організації навчання дає змогу використовувати її і на очній, і на заочній формах навчання, зокрема у процесі дистанційного навчання; планування на її основі організації навчально-виховного процесу за умов кредитно-модульної системи підготовки фахівців, що зумовлено входженням системи освіти України до єдиного європейського та світового освітнього і наукового простору. Головна мета модульного навчання – така зміна організаційних основ педагогічного процесу у вищій школі, яка забезпечує його суттєву демократизацію, створює умови для реальної зміни ролі і місця студента, перетворює його з об'єкта на суб'єкт процесу навчання, надає педагогічному процесу необхідної гнучкості для того, щоб реалізувати принцип індивідуалізації навчання. Проблема структурування змісту навчальних дисциплін за принципом модульності набуває актуальності та необхідності саме в умовах реформування сучасної вищої освіти.

Суть модульного навчання полягає в тому, що студент більш самостійно або повністю самостійно може працювати із запропонованою йому індивідуальною навчальною програмою, яка містить цільовий план дій, банк інформації і методичне керівництво з досягнення висунутих дидактичних цілей. Функції педагога можуть коливатися від інформаційно-контролюючої до консультативно-координуючої. Взаємодія педагога і студента в навчальному процесі здійснюється на принципово новій основі: модулі забезпечують усвідомлене самостійне досягнення тими, хто навчається, певного рівня попередньої підготовленості. Успішність модульного навчання залежить від дотримання паритетних взаємин між педагогом та студентами.

Модульне навчання сприяє комплексному аналізу та розв'язанню таких завдань: створення змісту навчання, здатного гнучко реагувати на конкретні умови навчання, потреби практики; стимулювання самостійності та відповідальності студентів; реалізація творчого потенціалу педагога, звільнення його від рутинних обов'язків; забезпечення індивідуалізації навчання щодо темпу, рівня допомоги та диференціації змісту навчання; здійснення якісного процесу навчання, у результаті якого досконало володіють знаннями, уміннями та навичками всі студенти або переважна більшість.

Мультимедійні технології пов'язані зі створенням мультимедійних продуктів: електронних книг, енциклопедій, комп'ютерних фільмів, баз даних, в яких поєднуються текстова, графічна, аудіо- та відеоінформація, анімація тощо. Мультимедіа-технології перетворили комп'ютер на повноцінного співрозмовника, дозволили студентам, не виходячи з навчальної аудиторії, бути присутніми на лекціях видатних вчених, брати участь у конференціях, діалогах, вести кореспонденцію. Як принципово новий навчальний засіб електронна книга відкрила можливості „читати”, аналізувати „живі” озвучені сторінки, тобто можливості бачити, чути, читати.

Мережеві технології призначені для телекомунікаційного спілкування студентів із викладачами, колегами, працівниками бібліотек, лабораторій, установ освіти тощо. Телекомунікаційний доступ до баз даних здійснюється через всесвітню мережу Інтернет. Формами мережевої комунікації є: електронна пошта (призначається для обміну інформацією між суб'єктами зв'язку, здійснення консультування, організації дистанційного навчання); телеконференція (дозволяє викладачеві та студентам, що знаходяться на значній відстані одне від одного, організувати спільне навчання, обговорювати навчальні проблеми, брати участь у ділових іграх, практикумах тощо в умовах так званої віртуальної групи) [5, с. 70].

Технологія ігрової діяльності сприяє розвитку пізнавальної активності студентів, формує у них зацікавленість до процесу навчання та виховання, спрямованість на самостійне здобуття нових знань, вміння колективного мислення, розвиває ініціативу і творчість, навчає культурі спілкування [6]. При організації ігрової діяльності є можливість здійснити особистісний підхід до кожного учасника завдяки розподіленню ролей. Студент приміряє на себе запропоновану роль, будує діяльність згідно зі своєю роллю, приймає рішення, намагаючись при цьому уникнути можливих конфліктних ситуацій. Ця технологія передбачає колективність роботи учасників. Знання, вміння показує не окремий індивід, а вся мікрогрупа, команда, бо рішення приймається колективно, створюється емоційний мажорний настрій учасників та формується культура спілкування в колективі, розвивається вміння поважати думку іншого. Зазначимо, щоб у свідомо змодельованій педагогом технології ігрової діяльності були реалізовані поставлені завдання, необхідно в її організації враховувати разом із загальнопедагогічними принципами і психологічно-педагогічні положення, що висвітлюють специфіку цієї діяльності: врахування вікових та індивідуальних особливостей учасників ігрової діяльності; залучення усіх учасників до ігрової діяльності; створення атмосфери доброзичливості; демократичний стиль керівництва; поєднання різних технологій тощо.

Ідея технології інтерактивного навчання полягає в тому, що процес пізнання відбувається за умови постійної активної взаємодії всіх студентів. Залежно від мети заняття, форм організації навчальної діяльності

використовують інтерактивні технології кооперативного навчання, колективно-групового навчання, ситуативного моделювання, опрацювання дискусійних питань. За визначеннями науковців інтерактивні методи навчання (англ. inter – взаємний і act – діяти, тобто здатний до взаємодії, діалогу) – способи організації активної взаємодії студентів і викладача у навчальному процесі з метою досягнення визначених дидактичних результатів.

Тренінгові технології допомагають викладачеві адаптувати студентів до педагогічної діяльності, навчити їх правильно спілкуватися зі своїми учнями, показати багатосторонність педагогічного спілкування. Тренінгові вправи допомагають розвивати у студентів педагогічні здібності та вміння оволодівати таким складним видом діяльності як діяльність учителя. Впровадження тренінгових вправ на заняттях допомагає практично відтворити комунікативні вміння педагога, що неможливо на звичайних практично-семінарських заняттях, готує студента до викладання конкретної дисципліни в аудиторних умовах [5].

Проектна технологія передбачає системне і послідовне моделювання вирішення проблемних ситуацій, які потребують від учасників навчального процесу пошукових зусиль, спрямованих на дослідження та розробку оптимальних шляхів створення проектів, їх неодмінний захист і аналіз результатів. Зазначена технологія стимулює викладача до вирішення проблем, які потребують певної суми знань; розвиває критичне мислення, навички роботи з інформацією; допомагає вирішувати пізнавальні й творчі завдання у співпраці зі студентами. Проекти можуть бути різних типів: ігрові, інформаційні, дослідницькі, культурологічні, рольові, телекомунікаційні, практикоорієнтовані, соціальні тощо. Останнім часом набувають популярності так звані Інтернет-проекти, які спрямовані підвищувати рівень мовленнєвих навичок студентів та допомагають навчитися отримувати значний обсяг країнознавчої інформації. Існують два види проектів: www-проекти та e-mail-проекти. Планування, проведення та результати суттєво відрізняються між собою. Перші спрямовані на розвиток умінь знаходити інформацію в Інтернеті та презентувати результати власного пошуку, а e-mail-проекти підвищують рівень писемної комунікації. У цілому ж проект – це цільовий акт діяльності, в основі якого лежать інтереси того, хто навчається. Соціальні мережі Інтернет розширюють можливості студентів, дозволяють працювати в мережевих спільнотах, об'єднаннях, робочих групах, дають можливість вчителям знайти відповіді на професійні питання, проявити свою активність і підвищити фахову майстерність.

З педагогічної точки зору використання вікі-сторінок і блогів у практичній підготовці майбутніх учителів свідчить про перехід до технології співробітництва (суб'єкт-суб'єктна модель) і формування персонального освітнього середовища кожного із учасників. Ця тенденція відповідає принципам особистісно орієнтованої освіти і педагогіки співробітництва, проте потребує значної зміни цілей і засобів навчання [7].

Так, майбутніми учителями у процесі професійної діяльності може бути використана блогова технологія як майданчик для педагогічних дискусій із можливістю роботи в мережевих проектах, консультування і здобуття додаткових знань, створення педагогічних „віртуальних мереж”, шкільних щоденників тощо. Вікі-енциклопедії – це середовище для швидкої гіпертекстової взаємодії з високим рівнем інтерактивних ресурсів, зокрема для дистанційного навчання, можливістю спільного редагування статей, проведення навчальних телекомунікаційних проектів, публікацій методичних матеріалів, спільного створення віртуальних краєзнавчих та екологічних екскурсій школярами, колективного створення творчих робіт тощо.

Соціальні пошукові системи, сервіси для створення закладок, карти знань дають можливість майбутнім учителям зберігати на веб-сторінці колекцію своїх закладок-посилань на навчальні матеріали, вести спільний пошук інформації для навчально-виховної роботи. На вікі-порталах є можливість організовувати та проводити інтернет-семінари, інтернет-конференції, віртуальні методичні об'єднання, дистанційні тренінги та майстер-класи, мережеві акції тощо.

Зазначимо, що зарубіжний досвід використання інноваційних педагогічних технологій у вищій школі передбачає використання нетрадиційних форм проведення занять, зокрема лекції – візуалізації (основний зміст лекції представлено у малюнках, графіках, схемах тощо); парна лекція (робота двох викладачів, які викладають матеріал на одну тему, взаємодіючи між собою та аудиторією на основі проблемного викладу); лекція – прес-конференція; іспит-дискусія (поєднує фронтальну, групову та індивідуальну форму роботи, формує вміння дискутувати, аргументувати та вміти висловлювати власну думку, формулювати самостійні висновки); „віїзний” іспит (проводиться під час педагогічної практики у вигляді відкритого уроку із залученням учнів, студентів, методистів, педагогів тощо; супроводжується самоаналізом уроку студентом і аналізом методиста). Зазначимо, що інноваційні педагогічні технології інтенсифікують навчальний процес за рахунок впровадження активних, аналітичних і комунікативних способів навчання; формують професійну компетентність майбутніх фахівців; розвивають здібності до прийняття правильних рішень у нестандартних ситуаціях, уміння створювати авторські технології та творчий потенціал майбутніх педагогів.

Таким чином, одним із найважливіших стратегічних завдань на сьогоднішньому етапі модернізації вищої освіти є забезпечення якості підготовки спеціалістів на рівні міжнародних стандартів. Розв'язання цього завдання можливе за умови впровадження інноваційних педагогічних технологій, які створюють можливості для індивідуалізації освітнього стандарту, розробки варіативних програм, навчальних планів і навчально-методичних посібників, зміни структури й обсягу професійної підготовки з урахуванням держзамовлень і кон'юнктури ринку праці. Важливе значення для забезпечення інноваційності такого середовища має

урахування ціннісних орієнтацій та мотиваційної сфери студентів, формування у майбутніх учителів готовності до використання інноваційних технологій та умінь пізнавальної самостійності. Стаття не розкриває всіх аспектів окресленої проблеми. Подальшого науково-педагогічного пошуку потребує питання вивчення і розповсюдження регіонального досвіду підготовки майбутніх учителів до застосування педагогічних технологій у практиці роботи школи.

Список використаної літератури

1. Адольф В. А. Инновационная деятельность педагога в процессе его профессионального становления: монография / В. А. Адольф, Н. Ф. Ильина. – Красноярск, 2007. – 204 с. **2. Дичківська І. М.** Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с. – (Альма-матер). **3. Інноваційні педагогічні технології у вищій школі : зб. наук.-метод. пр. / Нац. техн. ун-т „Харк. політехн. ін-т”.** – Х. : НТУ „ХП”, 2010. – 211 с. **4. Інноваційний розвиток вищої освіти : тези доп. міжнар. наук.-метод. конф., 10 – 11 берез. 2010 р. / ред. : А. А. Мазаракі, Н. В. Притульська, Т. А. Ротова, Т. І. Гусева, О. Д. Щегініна, Т. В. Божко ; Київ. нац. торг.-екон. ун-т. – К., 2010. – 400 с. **5. Полянина М. М.** Использование технологии веб-квестов в образовательном процессе / М. М. Полянина // Управление качеством образования. – 2011. – № 6. – С. 69 – 79. **6. Современные педагогические технологии в вузе : учеб.-метод. пособ. / сост. О. В. Уваровская.** – Сыктывкар : Изд-во СыктГУ, 2008. – 68 с. **7. Стрельников В. Ю.** Педагогічні основи забезпечення особистісного і професійного розвитку студентів засобами інноваційних технологій навчання : монографія / В. Ю. Стрельников. – Полтава : РВВ ПУСКУ, 2002. – 230 с.**

Онищенко Н. П. Інноваційні педагогічні технології у системі професійної підготовки майбутніх учителів

У статті розкриваються сутнісні характеристики інноваційної діяльності у вищій освіті, досліджуються особливості застосування інноваційних педагогічних технологій у системі професійної підготовки майбутніх учителів.

Ключові слова: інноваційні педагогічні технології, інноваційна діяльність, підготовка майбутніх учителів.

Онищенко Н. П. Инновационные педагогические технологии в системе профессиональной подготовки будущих учителей

В статье раскрываются сущностные характеристики инновационной деятельности в высшем образовании, исследуются особенности применения инновационных педагогических технологий в системе профессиональной подготовки будущих учителей.

Ключевые слова: инновационные педагогические технологии, инновационная деятельность, подготовка будущих учителей.

Onyschenko N. P. Innovative Pedagogical Technologies in the System of Professional Training of Teachers

The article describes the essential characteristics of innovation in higher education, peculiarities of application of innovative pedagogical techniques in the system of training future teachers.

Key words: innovative educational technology, innovation activities, training of future teachers.

Стаття надійшла до редакції 12.09.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 378.22.091.21.22:5:[373.5]

В. В. Оніпко

**КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ДО ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН ДЛЯ
ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ**

Постановка проблеми. Сучасна система освіти переживає період зміни своїх філософських основ, стратегічних напрямів, загальних цільових орієнтирів, методів і засобів їх реалізації. Необхідність змін зумовлена стрімким розвитком суспільства, упровадженням в освітній процес інноваційних технологій, переходом до профільної і професійної школи, побудованої на компетентнісній основі. Це призводить до переосмислення відносин між учителем і учнями, викладачем педагогічного ВНЗ і студентами, до змін структури і змісту освітніх процесів на всіх рівнях.

Компетентнісний підхід до професійної підготовки передбачає і визначення і формування комплексу компетенцій, необхідних для формування майбутнього вчителя природничих дисциплін, і виявлення ним компетентності у ході виконання професійних функцій у профільній школі.

Запровадження в 70-ті роки ХХ ст. в США орієнтації на компетентнісну освіту (competence-based education) та в 80-ті роки – компетентнісного підходу в освіті розвинених країн Європи сприяло уникненню невідповідності традиційної системи освітніх послуг соціальному замовленню, вихованню самостійних, ініціативних членів суспільства, здатних ефективно взаємодіяти в розв'язанні соціальних, виробничих та економічних завдань.

Розробка вітчизняної педагогікою компетентнісного підходу стосовно загальної середньої освіти, що почалася на рубежі 1990 – 2000-х рр., надала нового статусу проблему профільного навчання, оскільки в рамках цього підходу як особливий результат освіти розглядаються ключові та спеціальні компетенції та шляхи їх досягнення,

а реалізація компетентнісного підходу вимагає форм і методів навчання, відмінних від традиційних.

Компетентнісний підхід до формування змісту освіти реалізується сьогодні в Державних стандартах освіти, де на засадах загальнолюдських та національних цінностей визначаються завдання індивідуалізації та диференціації навчання, його профільності в старшій школі, запровадження особистісно-орієнтованих педагогічних технологій, формування соціальної, комунікативної, комп'ютерної та інших видів компетентності учнів [5]. Ці завдання також реалізовано в Критеріях оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти: „Визначення рівня навчальних досягнень учнів є особливо важливим з огляду на те, що навчальна діяльність у кінцевому підсумку має не просто дати людині суму знань, умінь та навичок, а сформувати її компетентність як загальну здатність, що базується на знаннях, досвіді, цінностях, здібностях, набутих завдяки навчанню” [10].

Аналіз актуальних досліджень. Сьогодні компетентнісний підхід є предметом досліджень учених Н. Бібік, Л. Боголюбова, В. Болотової, І. Єрмакова, Е. Зеєра, В. Краєвського, О. Крисана, С. Кульневича, О. Овчарук, О. Пометун, Дж. Равена, Б. Рея, М. Рижаківа, О. Сухомлинської, А. Хуторського, С. Шишова та ін. Окремий напрям складають дослідження, які стосуються розкриття змісту, структури та шляхів формування професійної компетентності майбутнього педагога – це праці В. Байденка, Ю. Варданян, Л. Карпової, Н. Кузьміної, І. Зимньої, А. Маркової, С. Ракова, В. Сластьоніна, Л. Хоружої, А. Хуторського [3; 9; 11; 16].

У педагогіці існує значна кількість думок щодо поняття, класифікації та структури найважливіших компетентностей (А. Андрєєв, І. Зимня, В. Козирєва, Н. Радіонова, О. Пометун, О. Смолянинова, А. Великанова, А. Хуторський, О. Чуракова [1; 6; 7; 13; 16]), проте стосовно тлумачення поняття компетентності не існує єдиної точки зору. Деякі учені-педагоги розглядають компетентність як готовність і здатність особистості реалізувати знання й досвід у нестандартній ситуації. Інша точка зору трактує компетентність як загальну здатність особистості, яка базується на набутих знаннях, досвіді, цінностях, здібностях, тобто компетентність не зводиться лише до знань і способів діяльності, а є складним умінням, нерозривно пов'язаним з індивідуальними здібностями та якостями особистості.

Метою дослідження є визначення методологічних, теоретичних і технологічних аспектів використання компетентнісного підходу в підготовці майбутніх учителів природничих дисциплін до роботи у профільній школі.

Виклад основного матеріалу. Компетентність майбутнього вчителя природничих дисциплін є результатом його навчальної, навчально-дослідної та науково-дослідної роботи і формується внаслідок оволодіння студентом низкою компетенцій. Компетенції розглядаються як знання,

уміння і здібності особистості, необхідні для адаптації і продуктивної діяльності. Вони є своєрідними індикаторами, які дозволяють визначити готовність молодшої людини до життя, професійного зростання, активної участі в житті суспільства. Дослідники наводять різноманітні визначення поняття компетентності. Компетентнісний підхід є їхнім діалектичним підґрунтям й альтернативою. Усередині компетентнісного підходу виділяються два базових поняття: компетенція і компетентність, при цьому перше з них включає сукупність взаємопов'язаних якостей особистості, що задаються стосовно певного кола предметів і процесів, а друге співвідноситься з володінням людиною відповідною компетенцією, що передбачає її особистісне ставлення до предмета діяльності. Компетентність (competency) – здатність успішно задовольняти індивідуальні й соціальні потреби, діяти й виконувати поставлені завдання. Компетентнісний підхід – це підхід, який акцентує увагу на результатах освіти, причому результатом визначається не сукупність засвоєних відомостей, фактів, даних, а здатність людини діяти у проблемних професійних ситуаціях [16].

На думку О. Пометун, компетентність – це складна інтегрована характеристика особистості, під якою розуміють набір знань, умінь, навичок, ставлень, що дають змогу ефективно проводити діяльність або виконувати певні функції, забезпечуючи розв'язання проблеми досягнення певних стандартів у галузі професії або виді діяльності [9].

Таким чином, якщо компетенція трактується як задана норма, вимога до підготовки фахівця, то компетентність розглядається як сформована якість, результат діяльності, „надбання” студента, які будуть використовуватися ним упродовж життя.

На думку М. Рижаківа, „бути компетентним означає уміння мобілізувати в цій ситуації отримані знання та досвід” [11]. Компетентність складається з трьох компонентів: знаннєва (когнітивна); емоційно-ціннісна; діяльнісна.

Компетентнісний підхід тісно пов'язаний із такими підходами до професійної підготовки, як особистісний (потребує трансформації змісту освіти, перетворення його з моделі „для всіх” на суб'єктивні надбання одного учня, що їх можна виміряти); діяльнісний (може бути реалізований тільки в діяльності, тобто у процесі виконання конкретним учнем або вчителем певного комплексу дій). Перехід до компетентнісного підходу означає: а) переорієнтацію з процесу на результат освіти в діяльнісному вимірі; б) зміщення акценту з накопичування нормативно визначених знань, умінь і навичок на формування й розвиток у студентів здатності практично діяти, застосовувати досвід успішних дій у конкретних ситуаціях.

Учені визначають систему компетентностей (ієрархію):

– предметні – ті, що їх набувають при вивченні певного предмета упродовж конкретного навчального року або ступеня навчання;

– галузеві (загальнопредметні) – їх набувають упродовж вивчення того чи іншого предмета освітньої галузі на всіх рівнях підготовки;

– надпредметні компетентності, які часто називають „ключовими”, „базовими”; вони є основою успішного соціального розвитку особистості [14;16].

Існують різні підходи до визначення ключових компетентностей. Так, вітчизняні вчені визначають:

– навчальну (уміння здобувати інформацію з різноманітних джерел різними способами, виділяти головне, аналізувати, оцінювати, використовувати на практиці; складати алгоритм навчальної діяльності; здійснювати навчальну діяльність у взаємодії; прогнозувати результат такої діяльності, докладати зусилля до його досягнення; формулювати, висловлювати, доводити власну думку; здатність навчатися протягом усього життя, підвищувати професійний рівень);

– здоров’язберігальну (здатність зберігати фізичне, соціальне, психічне та духовне здоров’я – своє та інших людей);

– загальнокультурну (спроможність аналізувати й оцінювати досягнення національної, європейської та світової науки й культури, орієнтуватися в культурному й духовному контексті сучасного суспільства; знати рідну й іноземні мови, інтерактивно їх використовувати; опановувати моделі толерантної поведінки, створювати умови для конструктивної співпраці в умовах культурних, мовних і релігійних відмінностей між людьми та народами; застосовувати методи самовиховання, орієнтовані на систему загальнолюдських цінностей);

– компетентність щодо інформаційних і комунікативних технологій (уміння використовувати джерела інформації, зокрема ІКТ, для власного розвитку, технічна компетентність, уміння раціонально використовувати комп’ютер для пошуку, опрацювання й систематизації, зберігання й передавання інформації, оперувати технологіями та знаннями, що задовольняють потреби інформаційного суспільства);

– громадянську (здатність орієнтуватися в проблемах суспільно-політичного життя, здійснювати захист своїх громадянських прав та інтересів; взаємодіяти з органами державної влади на користь собі й суспільству);

– підприємницьку (здатність співвідносити власні економічні інтереси з наявними матеріальними, трудовими й природними ресурсами, інтересами інших людей та суспільства; бути готовим активно діяти, організувати власну трудову й підприємницьку діяльність і працю колективу; змінюватись і пристосовуватись до нових потреб ринку праці; оцінювати власні професійні можливості та здібності; складати й реалізувати плани підприємницької діяльності, приймати економічно обґрунтовані рішення; презентувати інформацію про результати власної економічної діяльності) [9; 12].

Інший підхід пропонує таку класифікацію:

–соціальна компетенція – здатність ухвалювати відповідальні рішення, узгоджувати власні потреби з потребами колективу і суспільства;

–особистісна компетенція – розвиток індивідуальних здібностей і талантів, адекватна самооцінка, здатність до самоаналізу;

–інформаційна компетенція – передбачає володіння інформаційними технологіями, здатність критично оцінювати, аналізувати різноманітну інформацію;

–комунікативна компетенція, під якою розуміють володіння технологіями усного і писемного спілкування, зокрема через Internet, різними мовами;

–когнітивна компетенція, характеризує готовність і здатність до постійної самоосвіти та саморозвитку, підвищення власного освітнього рівня;

–життєва компетенція – це знання, вміння, життєвий досвід особистості, необхідні для розв’язання життєвих завдань і планів;

–спеціальна компетенція – готовність до самостійного виконання професійних дій, оцінювання результатів своєї діяльності [8].

У процесі дослідження виявлено, що деякі зарубіжні вчені (Р. Хайгерті, А. Мейх’ю та ін.) розглядають будь-якого професіонала як носія шести типів професійних компетенцій, які сукупно становлять ядро (інваріант) професійної кваліфікації. Це: технічні компетенції; комунікативні компетенції; контекстуальні компетенції (володіння соціальним контекстом, у якому існує професія); адаптивні компетенції (здатність передбачати і перетворювати перелік нормативних функцій професії, пристосовуватися до професійних контекстів, що змінюються); концептуальні компетенції; інтегративні компетенції (уміння мислити в логіці професії, розставляти пріоритети і вирішувати проблеми у відповідному професійному стилі й ін.) [4].

Аналіз комплексу джерел у рамках цього дослідження дав змогу виявити, що професійно-педагогічну підготовку майбутнього вчителя природничих дисциплін доцільно розглядати через поняття „професійна компетентність”, яке означає сукупність особистісних якостей, знань, ціннісних настанов, умінь, що забезпечують високий рівень самоорганізації професійної діяльності. Професійна компетентність є складним поняттям і передбачає єдність фундаментальної (або предметної), психолого-педагогічної та методичної компетентностей.

Фундаментальна або предметна компетентність передбачає оволодіння глибокими знаннями природничих наук (основних законів, теорій, актуальних проблем сучасної біології), системи теоретичних і експериментальних методів дослідження, наявність наукової ерудиції і здібностей.

Основою психолого-педагогічної компетентності вчителя природничих дисциплін є його обізнаність у галузі дидактики, теорії виховання, психології, зокрема – знання сутності, змісту та структури

освітніх процесів, сучасних технологій навчання, вікових та індивідуальних особливостей учнів, володіння вміннями моделювання, оцінювання та корекції навчального процесу, організації позаурочної та позашкільної роботи учнів, формування учнівських колективів та особливостей керівництва ними, здатність до вироблення індивідуального стилю педагогічної поведінки.

Методична компетентність вчителя природничих дисциплін передбачає оволодіння такими основними компетенціями:

- знання змісту і принципів побудови шкільних курсів природничих дисциплін;
- знання програм і підручників з природничо-наукових предметів з метою реалізації міжпредметних зв'язків;
- уміння планувати свою діяльність;
- уміння оптимального вибору форм та методів навчання природничих дисциплін;
- уміння концептуально мислити, моделювати педагогічний процес і прогнозувати результати власної діяльності;
- володіння різноманітними способами активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів на уроках природничих дисциплін;
- уміння використовувати новітні технології навчання у навчальному процесі з природничих дисциплін;
- уміння здійснювати контроль за навчальними досягненнями учнів відповідно до сучасних вимог;
- креативність як здатність до творчої діяльності;
- уміння забезпечувати диференційований підхід до учнів на навчальних заняттях;
- здатність забезпечувати формування позитивної мотивації учнів до вивчення природничих дисциплін;
- знання вимог до облаштування кабінету з відповідних природничих дисциплін;
- сформованість навичок самоосвіти;
- рефлексія результатів власної діяльності;
- вивчення передового педагогічного досвіду [2].

Однією з важливих умов формування згаданих компетенцій у студентів є наявність цілого ряду особистісних якостей: любов до дітей, уміння будувати свої взаємини з ними, вимогливість до себе та учнів, ерудиція, працездатність, мобільність тощо.

На наш погляд, реалізація компетентнісного підходу у підготовці вчителів природничих дисциплін дозволить підвищити її якість, забезпечити конкурентноспроможність педагогічних кадрів на ринку праці, сприятиме уніфікації навчального процесу в європейському освітньому просторі.

Іншим варіантом компетентісного підходу до формування якостей майбутнього вчителя є підхід через формування професійної культури фахівця.

Сучасна школа розглядається як інструмент суспільства, який надає можливості кожному його членові зайняти відповідну нішу, збагативши себе цілісними знаннями, вміннями і навичками, пов'язаними із життєтворчою функцією в контексті культури. Тому підкреслимо, що створення педагогічної культури є умовою розбудови культурного простору України: школа, особливо профільна, сама по собі є суперпозицією позитивних життєвих зусиль молодого покоління, є самим життям, коли спирається на досвідченого, дібраного суспільством кращого виразника цього суспільства – учителя як носія культурної суті.

Педагогічна культура „вчителя нового типу” складається з таких основних структурних груп компетенцій (на основі класифікацій О. Барабанщикова, С. Муцинова, О. Кобенко):

- науковий світогляд, міцність переконань, загальнонаукова фахова ерудиція;
- моральна витриманість, чистота, гуманістична спрямованість;
- комунікативна компетентність, естетична, психологічна і загальна культура;
- потреба у самовихованні, досвід духовного, професійного і фізичного самовдосконалення.

Методичну компетентність трактують як здатність майбутнього вчителя реалізувати завдання профільного навчання у процесі професійної діяльності. Основними її складниками є:

- планування навчально-виховного процесу, проектно-технологічної та продуктивної діяльності учнів;
- аналіз навчальної, методичної та спеціальної інформації з використанням різних джерел;
- розробка та реалізація творчих, практико-орієнтованих, дослідницьких та інших проектів;
- підготовка навчальної, проектно-технологічної та документації для виховного процесу;
- обґрунтування вибору методів, прийомів, форм і засобів навчання;
- моделювання навчальних ситуацій;
- підготовка і використання засобів навчання (у тому числі й матеріальної бази профільного навчання);
- організація суспільно корисної продуктивної праці;
- контроль і оцінювання навчальних досягнень школярів;
- творче використання та самостійне здобування нових знань, формування вмінь;
- здійснення профорієнтаційної, позакласної роботи з фаху [15].

На нашу думку, виховання „вчителя-носія педагогічної культури” у контексті вирішення завдання підготовки фахівця для профільної школи є дуже важливим. Державна програма „Вчитель” наголошує, що „через

діяльність педагога реалізується державна політика, спрямована на зміцнення інтелектуального й духовного потенціалів суспільства, підходу до модернізації освіти на компетентнісній основі. Компетентнісний підхід передбачає глибокі системні перетворення в освітньому процесі педагогічного ВНЗ, що стосуються викладання, змісту, оцінювання, освітніх технологій, зв'язку вищої освіти з іншими рівнями професійної освіти. Смыслоутворювальним чинником проектування освіти стає розвиток особистості студента. Розвинута особистість учня – чинник нової організації міждисциплінарної інтеграції змісту і технологій навчання вчителя. Диференціація змісту та організації процесу освіти має здійснюватися на основі врахування індивідуально-психологічних особливостей студентів, їх потреб у реалізації і самоздійсненні” [6]. Практична реалізація цих змін є основою технологічного аспекту підготовки професійно компетентного майбутнього вчителя. Метою освіти проголошується формування компетентності, компетенцій та соціально значущих якостей студента, як особистості, здатної до самовизначення, самоосвіти, саморегуляції і самоактуалізації. Моделювання освітнього процесу, зорієнтованого на професійну підготовку майбутнього вчителя природничих дисциплін до роботи у профільній школі виявило, що освітній процес є чинником ефективного розвитку його професійних компетенцій, якщо метою педагогічної освіти в контексті компетентнісного підходу стає образ бажаного результату освітнього процесу у вищій педагогічній школі, який прогнозує розвиток особистості кожного майбутнього фахівця, його професійної компетентності, визначає відповідні педагогічні умови й міру забезпечення цих умов.

Отже, основним завданням вищих педагогічних навчальних закладів є формування компетентної, конкурентноздатної й культурно розвиненої особистості майбутнього вчителя природничих дисциплін, наділеної загальнолюдськими цінностями, фаховими знаннями та вміннями, творчою самостійністю та активністю, необхідними для плідної роботи в умовах освітнього середовища профільної школи.

Розв'язання поставленого завдання, подальше вдосконалення якості професійної підготовки вчителя даного фаху, озброєння його сучасними концепціями природничої освіти освіти, методами та освітніми технологіями неможливі без оволодіння спеціалізованими компетенціями. Вивчення студентами шкільних навчальних курсів забезпечує якісну професійно-дидактичну підготовку вчителів природничих дисциплін, здатних кваліфіковано здійснювати предметне навчання, виховання та розвиток учнів традиційних та інноваційних шкіл (ліцеїв, гімназій, коледжів та ін.), повноцінно реалізуючи в освітньому процесі профільної школи сучасні функції вчителя.

Специфіка підготовки вчителя природничих дисциплін полягає в тому, що вона має інтегральний характер і професійно-практичну спрямованість, ґрунтується на знанні предметів гуманітарно-культурологічного, соціально-економічного, психолого-педагогічного та

природничих циклів, а також тісно пов'язана з практикою природничої освіти в сучасній основній, середній та вищій школі.

Оскільки вчитель природничих дисциплін залучається в наш час до педагогічної діяльності в умовах ринкової економіки та конкуренції, то його професійно-методична підготовка повинна мати випереджувальний характер, ураховувати актуальні моделі фахівців та кваліфікаційні характеристики вчителів природничих дисциплін, а також сучасні освітні парадигми й тенденції подальшого розвитку теорії і практики природничої освіти. Сучасна кваліфікаційна характеристика вчителя природничих дисциплін будується на основі структурно-функціонального (компетентнісного) підходу. Основними спеціалізованими функціями вчителя природничих дисциплін у школі є: інформаційна, розвивальна, орієнтаційна, мобілізаційна, конструктивна, організаторська, комунікативна та дослідницька.

Таким чином, ядром методичної підготовки майбутнього вчителя та основою для формування професійних компетенцій визначаємо теоретичні знання з дидактики та методики предметів природничого циклу, дієве засвоєння яких пов'язане з виробленням професійно значущих умінь, мотивів та інтересів до професійної діяльності.

Аналіз комплексу джерел у межах проблеми цієї роботи також виявив, що вчені й педагоги-практики значну увагу приділяють тому, що майбутні вчителі повинні володіти компетенціями самостійно вдосконалювати свої знання, поєднувати практичну роботу з теоретичною, оволодівати навичками дослідника. У процесі виконання навчально-дослідницької роботи студенти не лише набувають знання, але й знайомляться з раціональними шляхами їх отримання, вчать фіксувати та систематизувати в діяльності учнів типові помилки, знайомляться з принципами складання лабораторних робіт у процесі їх виконання, оволодівають такими загальнонавчальними вміннями, як робота з додатковою довідковою літературою. Тут значну роль відіграють індивідуальні науково-дослідні завдання (ІНДЗ), які базуються на практичному дослідженні різних видів навчальної діяльності учнів у профільній школі. Студент має змогу застосовувати одержані ним знання, виявити свою спроможність робити власні узагальнення та самостійні висновки.

Таким чином, слідом за Н. Бібік підкреслимо, що стосовно структури підготовки майбутніх учителів поняття компетентність виводить нас на універсальний мета-рівень, який в інтегрованому вигляді представляє освітні результати, що досягаються не лише засобами змісту освіти, але й соціальної взаємодії. Аналіз контексту вживання поняття „компетенції” дозволяє розуміти його як соціально закріплений освітній результат, тобто, компетенції можуть розглядатися як реальні вимоги до засвоєння студентами знань, способів діяльності, досвіду ставлень з певної галузі знань, якостей особистості, що діє в соціумі [3].

Висновки. Отже, узагальнені критерії ефективності компетентнісного підходу в підготовці майбутнього вчителя природничих дисциплін до роботи у профільній школі можна сформулювати на основі того, що фахівець уміє:

- приймати відповідальні рішення і реалізувати їх на практиці;
- безперервно реконструювати власну діяльність і проводити її обґрунтування;
- швидко й точно формулювати завдання у проблемних ситуаціях;
- передбачати можливі результати від того чи іншого способу вирішення поточних завдань;
- оперативно порівнювати реальні і цільові результати;
- створювати освітні послуги високої якості.

Список використаної літератури

1. Андреев А. Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа / А. Л. Андреев // Педагогика. – 2005. – № 4. – С. 19 – 27. **2. Барна Л. С.** Підготовка вчителів біології: компетентнісний підхід / Л. С. Барна, М. М. Барна, А. В. Степанюк // Матеріали регіонального наук.-практ. семінару „Професійні компетенції та компетентності вчителя”. – Тернопіль : Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2006. – С. 145 – 147. **3. Бібік Н. М.** Проблема профільного навчання в педагогічній теорії і практиці / Н. М. Бібік // Математ. в шк. – 2006. – № 1. – С. 2 – 6. **3. Бобиенко О. М.** Ключевые компетенции личности как образовательный результат системы профессионального образования : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.08 / Бобиенко Олеся Михайловна. – Казань, 2005. – С. 30. **4. Державний стандарт базової і повної середньої освіти** // Освіта України. – 2004. – № 5 (500). – С. 1 – 13. **5. Зимняя И. А.** Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия / И. А. Зимняя. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. – 2004. – 213 с. **6. Компетентностный подход в педагогическом образовании** : коллективная монография / под ред. В. А. Козырева и Н. Ф. Радионовой. – СПб : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2004. – 315 с. **7. Овчарук О.** Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти / Оксана Овчарук // Стратегія реформування освіти в Україні : рекомендації з освітньої політики. – К. : „К.І.С.”, 2003. – С. 13 – 41. **8. Пометун О. І.** Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн / О. І. Пометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. – К. : „К.І.С.”, 2004. – 112 с. **9. Про затвердження критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти** : Наказ Міністерства освіти і науки України від 5.05.2008 №371 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.licasoft.com.ua>. **10. Рыжаков М. В.** Государственный образовательный стандарт основного общего образования (теория и практика) / М. В. Рыжаков – М. :

Педагогическое общество России, 1999. – 544 с. **11. Смагіна Т. М.** Соціальна компетентність учнів: зміст і структура / Т. М. Смагіна // Педагогічна майстерня : наук.-метод. журнал. – Харків : ТОВ „Видавнича група „Основа”, 2011. – № 2 – С. 21 – 24. **12. Смолянинова О. Г.** Развитие методической системы формирования информационной и коммуникативной компетентности будущего учителя на основе мультимедиа технологий: автореф. д-ра пед. наук / О. Г. Смолянинова. – СПб, 2002. – 256 с. **13. Трубачова С. Е.** Умови реалізації компетентнісного підходу в навчальному процесі / С. Е. Трубачова // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. – К. : „К.І.С.”, 2004. – С. 53 – 56. **14. Туранов Ю. О.** Методичні компетентності майбутнього вчителя трудового навчання / Ю. О. Туранов // Матеріали регіонального науково-практичного семінару „Професійні компетенції та компетентності вчителя”. – Тернопіль : Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2006. – С. 60 – 62. **15. Хуторской А. В.** Ключевые компетенции и образовательные стандарты [Электронный ресурс] / А. В. Хуторской // Интернет-журнал „Эйдос”. – 2002. – 23 апреля. – Режим доступа : www.eidos.ru/news/compet.htm.

Онiпко В. В. Компетентнісний підхід до підготовки майбутнього вчителя природничих дисциплін для профільної школи

У статті обґрунтовуються методологічні, теоретичні і технологічні аспекти використання компетентнісного підходу в підготовці майбутніх учителів природничих дисциплін до роботи у профільній школі.

Ключові слова: компетентнісний підхід, професійна підготовка, майбутній учитель природничих дисциплін, ключові компетенції, спеціалізовані компетенції, варіанти компетентнісного підходу.

Онiпко В. В. Компетентностный подход к подготовке будущего учителя естественных дисциплин для профильной школы

В статье обосновываются методологические, теоретические и технологические аспекты использования компетентностного подхода в подготовке будущих учителей естественных дисциплин к работе в профильной школе.

Ключевые слова: компетентностный подход, профессиональная подготовка, будущий учитель естественных дисциплин, ключевые компетенции, специализированные компетенции, варианты компетентностного подхода.

Onipko V. V. The Competence-based Approach to the Preparation of the Future Teachers of Natural Sciences for the Profile School

Justified by the methodological, theoretical and technological aspects of the competency approach in preparing future teachers of natural sciences to work in the school profile.

Key words: competence-based approach, training, future teacher of natural sciences, core competencies, specialized expertise, options of competence approach.

Стаття надійшла до редакції 27.05.2012 р.
Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 378.011.3-051 : 37.013.3

В. В. Пасечник

ПРОБЛЕМА ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ В СВЕТЕ НОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЫ

Многие десятилетия отечественное образование базировалась на „знаниевой парадигме”, которая предусматривала овладение учащимися определенной суммы знаний и умений. В связи с этим в учебном процессе учитель главное внимание сосредотачивал на объяснении сущности новых понятий, законов, принципов, правил, изучаемой дисциплины, показу приемов умственных действий, а самостоятельная и активная умственная деятельность была на втором плане. При таком подходе к организации учебного процесса, объяснительно-иллюстративная система полностью соответствовала требованиям, которые предъявлялись к результатам обучения, занимала и продолжает занимать доминирующие позиции. В то же время специальные исследования показали, что учащиеся, получившие знания в готовом виде, не подготовлены в должной мере к самостоятельной творческой деятельности. Несмотря на все попытки активизации познавательной деятельности учащихся, при объяснительно-иллюстративном обучении она остается репродуктивной. Простое увеличение числа самостоятельных работ учащихся не оказывает заметного влияния на качество процесса обучения. Можно с уверенностью утверждать, что объяснительно-иллюстративное обучение исчерпало свои возможности и не позволяет полностью использовать потенциал учащихся при организации их самостоятельной учебно-познавательной деятельности.

Положительно, что принятые в России государственные образовательные стандарты начального, основного общего и полного (среднего) образования опираются на новые идеи в образовании. Они коренным образом отличаются от предыдущих образовательных стандартов, строившихся на основе знаниевой парадигмы и четко определявших только объем знаний и умений, которые должны были усвоить учащиеся.

В основе новых Стандартов лежит системно-деятельностный подход, который, как предполагают их разработчики, должны обеспечить:

- формирование готовности к саморазвитию и непрерывному образованию;
- проектирование и конструирование социальной среды развития обучающихся в системе образования;
- активную учебно-познавательную деятельность обучающихся;
- построение образовательного процесса с учётом индивидуальных возрастных, психологических и физиологических особенностей обучающихся [1].

Стандарты устанавливают требования к результатам освоения обучающимися основных образовательных программ начального, основного общего и полного (среднего) образования: личностным, метапредметным и предметным. То есть новая образовательная парадигма базируется на компетентностном подходе. В связи с этим некоторые философы и педагоги выступают с тезисом „Не важно, чему учить, важно, как учить” или „Ученика надо учить не знаниям, а умению мыслить”. При этом часто приводят высказывание мыслителя древней Греции Плутарха „Ученик – это не сосуд, который нужно наполнить, а факел, который надо зажечь”. С этим никто не спорит, но следует заметить, что на самом деле (и в рамках знаниевой парадигмы образования) все то, что стоит за фразой „учитель учит ученика”, фактически является одним из первых, основополагающих мифов дидактики. Учитель не „учит ученика”, учитель создает более или менее оптимальные условия, благодаря которым ученик, опять-таки, более или менее успешно учится. Другими словами учитель должен иметь возможность организовать условия для освоения учеником социального опыта, определенного образовательным стандартом. В то же время необходимо помнить, что развивает и воспитывает только та информация, которую ученик деятельно включает в собственную картину мировосприятия.

Не следует также забывать, что чтобы факел горел необходимо горючее. Для ученика таким горючим могут быть только знания. Знания являются важнейшей составляющей любой компетенции. Их объем в каждой школьной дисциплине определяется предметными требованиями стандарта.

В принятом государственном образовательном стандарте основного общего образования определены требования к результатам освоения основной образовательной программы основного общего образования. В них, кроме прочего, указывается, что личностные результаты освоения основной образовательной программы должны отражать формирование целостного мировоззрения, соответствующего современному уровню развития науки и общественной практики.

Реализовать данные требования возможно при условии, если учащиеся под руководством учителя не только усвоят определенную сумму знаний, но и в процессе организации различных видов учебной деятельности знания перейдут в убеждения. Таким образом, не может быть и речи о „редукции знаний”, проблема состоит в организации

учебного процесса, при котором усвоенные учеником знания были продуктивными.

Обычно, приводя высказывание Плутарха, забывают о ее второй части: „а зажечь факел может лишь тот, кто сам горит”. Другими словами успех обучения зависит от способности учителя работать творчески.

Итак, для выполнения нового стандарта, базирующегося на системно-деятельностном подходе, необходимо будет кардинально изменить методику обучения учащихся в школе. Учителю придется работать не только с классом, но и индивидуально с каждым учеником, проводить работу не только в коллективе, но и научиться организовывать коллективную познавательную деятельность. Самостоятельная работа должна стать ведущим видом деятельности учащихся в учебном процессе. В связи с этим особое внимание необходимо будет уделять формированию универсальных учебных действий (регулятивным, познавательным, коммуникативным), без которых самостоятельная познавательная деятельность учащихся будет мало эффективной. В то же время учитывая, что использование методов обучения всегда ситуативно, учителю в каждом конкретном случае придется решать проблему оптимального сочетания репродуктивной и творческой познавательной деятельности учащихся. Не вызывает сомнения, что при этом в учебном процессе все большее место будут занимать проектно-исследовательская деятельность учащихся и информационно-коммуникационные технологии.

Все это требует новых подходов и в подготовке будущих учителей в педвузах, и в переподготовке действующих учителей.

Достижение этих результатов возможно, на наш взгляд, через включение учащихся в формирование действий по организации и планированию учебного сотрудничества с учителем и сверстниками. Для этого в учебном процессе должны шире использоваться практические занятия, семинары, конференции, проектные задания и т.д., в процессе подготовки и проведения которых учащиеся могут выступить в различных ролях. Такой подход даёт возможность школьникам практически освоить умения, составляющие основу коммуникативной компетенции, т.е. ставить и решать коммуникативные задачи, действовать с учётом позиции другого и уметь согласовывать свои действия, устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми.

Обучение не возможно без общения, но оно может быть непосредственным или опосредованным. В современном учебном процессе, в котором преобладает объяснительно-иллюстративное обучение, непосредственное общение наблюдается в основном между учителем и учащимися (объяснение, опрос, фронтальная беседа). Общение между учащимися в учебном процессе организуется редко, так как преобладает индивидуальная работа, при которой учитель всячески препятствует общению учащихся.

Проведенный анализ педагогических систем показал, что каждая из них по той или иной причине не может в полной мере отвечать

требованиям современного учебного процесса. Необходима педагогическая система, в которой бы успешно сочетались гибкость и универсальность объяснительно-иллюстративного обучения с высокой познавательной самостоятельностью учащихся и обеспечивающая общение учащихся между собой.

Наш анализ многолетней работы по организации познавательной деятельности учащихся, а также обобщение опыта учителей показал, что важным звеном педагогической системы должна стать коллективная деятельность учащихся. Наблюдения показали, что коллективная учебно-познавательная деятельность учащихся способствует развитию их познавательной активности и самостоятельности, оказывает положительное влияние на формирование приемов умственных действий, умений самостоятельной работы, а также коммуникативной компетенции. Следует четко различать понятия „деятельность в коллективе” и „коллективная деятельность”. Деятельность в коллективе в школьной практике чаще всего носит сугубо индивидуальный характер. Так, при общеклассной фронтальной форме обучения прямого общения между самими учащимися практически не происходит, каждый ученик сам ищет ответ на поставленные вопросы, не сотрудничая непосредственно с другими членами коллектива [2].

В то время как коллективная деятельность учащихся характеризуется следующими существенными признаками: 1. Осознание цели деятельности как единой и значимой, требующей объединения усилий каждого члена коллектива; 2. Разделение функций и обязанностей между участниками деятельности; 3. Установление отношений взаимной ответственности и зависимости при выполнении работы; 4. Осуществления контроля, корректировки и оценки деятельности не только педагогом, но и самими ее участниками [3, с. 17 – 18].

Мы согласны с Х. И. Леймитсом, который считает, что „коллективная работа в настоящем смысле этого слова возникает на базе дифференцированной групповой работы” [4, с. 16].

Результаты наших исследований показали, что эффективность организации коллективной познавательной деятельности учащихся в учебном процессе наглядно проявляется лишь в том случае, когда она является не эпизодическим явлением, а системой в работе учителя и учащихся.

При этом следует отметить, что при организации коллективной познавательной не только не отрицается индивидуальная и фронтальная работа учащихся, а, наоборот, поднимает ее на более высокий уровень. Каждый ученик в группе индивидуально выполняет определенную работу, затем он объясняет изученный материал другим членам группы. В ходе взаимного общения происходит обмен усвоенными знаниями, их коррекция и контроль. В то же время в ходе совместной деятельности быстрее и результативнее решаются сложные познавательные задачи, что

приводит к более интенсивному и эффективному протеканию процесса познания [2].

Все это потребует новых подходов и в подготовке будущих учителей в педвузах, и в переподготовке действующих учителей.

С 2011-2012 учебного года все вузы России перешли на двухуровневую систему подготовки учителей: бакалавр – магистр.

Можно приводить много доводов в пользу подготовки учителя в пятилетнем специалитете по сравнению с четырехлетним бакалавриатом [5]. Но закон о переходе на двухуровневую систему обучения принят, поэтому сейчас необходимо искать новую образовательную систему, которая позволит подготовить в условиях бакалавриата учителя, способного успешно работать в школе. При этом необходимо учитывать, что выпускник педвуза должен быть готов к работе в соответствии с новой образовательной парадигмой, заложенной в принятых образовательных стандартах.

В то же время анализ ныне действующего учебного плана бакалавра образования показывает, что в нем предусмотрено резкое сокращение часов на психолого-педагогическую подготовку будущего учителя. Так, например, продолжительность педагогической практики, которая, как известно, играет важнейшую роль в профессиональном становлении будущего учителя, сокращена более чем в два раза. Таким образом, прежняя система образования, многие десятилетия успешно готовившая для страны высококвалифицированные кадры, сегодня уже в значительной мере не способна обеспечить достижение новых образовательных результатов в рамках традиционно построенного содержания образования и традиционного образовательного процесса.

Необходимо разработать новую, т. е. инновационную, образовательную методическую систему. На наш взгляд, эта система должна базироваться на следующих положениях.

1. Инновации в образовании невозможны без опоры на педагогические традиции, которые выступают предпосылкой создания новых образовательных методик.

В настоящее время реализация требований нового образовательного стандарта диктует необходимость замены знаниевой парадигмы на компетентностную. Когда мы говорим о педагогических компетенциях, то понимаем, что практически все они совпадают с теми профессиональными умениями и навыками, без которых успешная работа будущих учителей будет невозможной. Таким образом, вся система обучения бакалавра должна быть профессионально практико-ориентирована.

2. Самостоятельная деятельность студентов в подготовке бакалавров должна занимать приоритетное направление

Одной из главных задач организации учебного процесса при сокращении объема аудиторных занятий становится усиление роли самостоятельной работы студентов.

Многочисленными педагогическими исследованиями было показано, что перенос акцента на самостоятельную работу способствует выработке у обучающихся способностей к самообразованию и саморазвитию, умениям критического мышления. Важно разработать методическую систему, в которой самостоятельная деятельность студентов занимает приоритетное направление. На наш взгляд, необходимым потенциалом в значительной мере обладают средства обучения и методика с использованием информационно-коммуникационных технологий. Именно они смогут обеспечить индивидуализацию обучения, адаптивность к способностям, возможностям и интересам обучаемых, развитие их самостоятельности и творческих способностей, доступ к новым источникам учебной информации, использование информационного моделирования изучаемых процессов и объектов и т.д. Фактически речь идет о создании новой среды обучения на основе средств информационных технологий, направленной на самостоятельную учебную деятельность, развитие творческих способностей и личности обучаемых.

3. Внедрение в учебный процесс информационно-коммуникационных технологий.

Принципиально новые возможности получения информации и ее постоянно растущий объем, новые информационные технологии, безусловно, уже оказывают и дальше будут оказывать значительное влияние на образование. Сам процесс обучения, роль преподавателя и роль студента в нем уже сейчас начинают существенно меняться. Можно выделить несколько основных направлений применения информационных технологий в образовании:

- разработка современных видов представления учебных материалов для различных форм обучения;

- разработка современных форм и методов обучения и контроля знаний, в большей степени для индивидуального усвоения изучаемого материала;

- организация обучения студентов информационной культуре, информационным и компьютерным технологиям, используемым в будущей профессии.

4. Включение студента в научно-исследовательскую деятельность

Современное образование немислимо без включения студента в научно-исследовательскую деятельность. Разработка учебно-творческих и научно-исследовательских заданий является не только важным, но и необходимым условием подготовки бакалавра. Более того, успешность студента в осуществлении этой деятельности будет важным показателем его способности продолжать обучение в магистратуре.

5. Междисциплинарный подход

Важность междисциплинарного подхода признается и в традиционной системе обучения, но при подготовке бакалавра он становится принципиально необходимым. Так, например, новые информационные и коммуникационные технологии будут успешно

освоены будущими учителями при условии, если они на собственном опыте убедятся в их эффективности в ходе изучения различных дисциплин.

6. Положительная мотивация на педагогическую профессию

Целеполагание превратилось в одну из серьезнейших педагогических проблем. Важно, чтобы положительная мотивация на педагогическую профессию формировалась у студентов всеми без исключения преподавателями на протяжении всего процесса обучения.

7. Подготовка и переподготовка преподавателей вуза.

Хорошо известно, что качество образования, прежде всего, зависит от качеств и компетенций преподавателя.

Новые информационные и коммуникационные технологии окажут принципиальное воздействие на процесс обучения в том случае, если эти технологии будут включены в новую (соответствующую их возможностям) модель обучения.

В новой модели обучения во многом должны измениться роли субъектов образовательного процесса. Во главу угла становится сам обучающийся – его мотивы, познавательные потребности, психологические особенности. Деятельность преподавателя в условиях информационно-коммуникационной среды приобретает характер наставничества, выполнение функций координатора и партнера по образовательной деятельности. Исходя из целей обучения, интересов обучающегося, уровня его учебной подготовки, преподаватель должен будет организовывать и направлять образовательный процесс в целях развития личности обучающегося. В этих условиях содержание деятельности преподавателя существенно меняется, в частности, ему приходится реализовывать ряд функций, которые при традиционном обучении порой вообще отсутствуют. Он должен помочь студентам сориентироваться в безбрежном море информации, научить их превращать информацию в знания и привить им вкус к этой работе. Это ставит перед преподавателем новые, более сложные задачи. К сожалению, мы должны признать, что в настоящее время большинство вузовских преподавателей к организации такой деятельности еще не готовы.

Следовательно, вопросы организации подготовки и переподготовки вузовских преподавателей с учетом требований новой модели обучения становятся первостепенными.

Список использованной литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 года. – № 1897. **2. Пасечник В. В.** Организация индивидуально-групповой познавательной деятельности учащихся на уроках биологии / В. В. Пасечник // Современные проблемы методики биологии, географии и экологии в школе и вузе : сб. науч. трудов. – М., 1999. – С. 4 – 29.

3. Коллективная учебно-познавательная деятельность школьников / под ред. И. Б. Первина. – М. : Педагогика. 1985. – 144 с. **4. Леймитс Х. И.** Групповая работа на уроке / Х. И. Леймитс. – М. : Знание. 1975. – 81 с. **5. Федеральный** государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (квалификация (степень) „бакалавр”). Утвержден приказом Министерства образования и науки РФ от 22 января 2009 г. – № 788).

Пасічник В. В. Проблема підготовки вчителя у світлі нової освітньої парадигми

У статті розглядаються положення, на яких, на думку автора, повинна базуватися інноваційна освітня система підготовки сучасного вчителя, здатного успішно працювати в школі в умовах нової освітньої парадигми, закладеної в освітньому стандарті.

Ключові слова: нова освітня парадигма, державний освітній стандарт, системно-діяльний підхід, бакалавр, підготовка вчителя.

Пасечник В. В. Проблема подготовки учителя в свете новой образовательной парадигмы

В статье рассматриваются положения, на которых, по мнению автора, должна базироваться инновационная образовательная система подготовки современного учителя, способного успешно работать в школе в условиях новой образовательной парадигмы, заложенной в образовательном стандарте.

Ключевые слова: новая образовательная парадигма, государственный образовательный стандарт, системно-деятельный подход, бакалавр, подготовка учителя.

Pasechnik V. V. The Problem of Teacher's Training from the Standpoint of the New Education Paradigm

The article examines the statements, on which, according to the author's opinion, the innovative educational systems should be based, which prepares a modern teacher, who is capable to work at school under the conditions of the new education paradigm, which is an essential part of the new education standard.

Key words: the new education paradigm, the state education standard, system and activity approach, bachelor, teacher's training.

Стаття надійшла до редакції 13.09.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 378

С. В. Погребняк

ЗМІСТ ПОНЯТТЯ „ПРАВОВИХОВНА РОБОТА МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ”

У зв'язку із збільшенням кількості наукових досліджень які присвячені правовиховній діяльності та підготовці до неї, встановленню і розвитку правосвідомості як надійного засобу профілактики правопорушень, питання впливу правовиховної роботи на свідомість, поведінку й діяльність особистості набувають усе більшого значення. До таких досліджень варто віднести роботи М. Алемаскіна, Є. Болдирева, Л. Єремєєвої, Г. Єфремової, Л. Зюбіна, К. Ігошева, Ю. Кобринського, Г. Міньковського, В. Тишенка, А. Тузова, В. Устинової та ін.

Проте питання підготовки майбутніх інженерів-педагогів до правовиховної роботи, яке зумовлювало б необхідність поєднання професійних і правових знань і вмінь через використання фахівцями нормативно-правової бази, залишається не розробленим.

У зв'язку з вищезазначеним актуальною постає проблема підготовки майбутніх інженерів-педагогів до правовиховної роботи, оновлення методичних основ формування готовності до виховання правосвідомості з позиції дослідження механізму впливу права на розвиток особистості. Метою статті є визначення змісту поняття „правовиховна робота майбутніх інженерів-педагогів” та дотикова характеристика її структури.

З метою розвитку в державі правової освіти та виховання громадян у дусі поваги до Закону і прав людини Кабінетом Міністрів України 29 травня 1995 року за № 366 було видано постанову Кабінету Міністрів України „Про Програму правової освіти населення України” [0].

З огляду на досліджувану проблему актуальною наразі є Національна програма правової освіти населення, оскільки передбачає створення необхідних умов для набуття та застосування правових знань широкими верствами населення, доступ їх до офіційних джерел правової інформації, визначає основні напрями правоосвітньої діяльності та першочергові заходи щодо їх реалізації.

На онові аналізу документів, які відображають нормативно-правову базу підготовки у вищих педагогічних навчальних закладах та професійно-технічних закладах освіти, нами встановлено, що на сьогодні не визначено виховну роль професійного навчання і не вказано на необхідність організації та проведення правовиховної роботи.

У цьому контексті слід наголосити, що у сучасних закладах профтехосвіти найбільш негативним явищем є відсутність саме правового виховання: у більшості з них продовжується розпочате в школі громадянське і сімейне виховання, що робить виховний процес у ПТНЗ майже ідентичним шкільному.

Через відсутність правової регламентації професійного виховання у професійно-технічних навчальних закладах освіти національним законодавством більшість інженерно-педагогічних працівників приділяє увагу переважно питанням навчання.

Відомо, що людина засвоює правові норми поведінки й діяльності в суспільстві у процесі навчання та виховання під впливом багатьох об'єктивних і суб'єктивних факторів. Ці чинники створюються суспільством і, за певних обставин, сприяють перетворенню правових норм в особистісні переконання, стають внутрішніми мотивами та критеріями поведінки й діяльності людини.

Оволодіння молоддю необхідним обсягом правових знань у нерозривному зв'язку з системою моральних цінностей, етичних правил поведінки є запорукою виховання правослухняної особистості, яка дотримується норм права, знає свої права, обов'язки, усвідомлює свою належність до народу, держави, знає основні питання засад державотворення, конституційного права – „системи норм, що регулюють найважливіші суспільні відносини, які складаються в процесі організації і здійснення державної влади” [2, с. 113].

На підставі проведеного дослідження С. Болоніна [3, с. 7] дійшла висновку, що метою правовиховної діяльності у неюридичних вищих навчальних закладах повинно бути формування позитивно орієнтованої правової свідомості майбутніх фахівців як системи юридичних знань, умінь, навичок і ціннісних орієнтацій, правових настанов, що регулюють поведінку особистості в юридично значущих ситуаціях. При цьому зміст правових дисциплін повинен базуватися на концепції природніх прав людини і включати знання правового положення особистості в суспільстві (конституційні права та обов'язки людини і громадянина), знання окремих галузей права і законодавства, що безпосередньо пов'язані з майбутньою професійною діяльністю студентів. На думку автора, цю підготовку майбутніх фахівців треба розглядати і здійснювати, спираючись на вимоги і зміст майбутньої професійної діяльності фахівців, а не сприймати її ізольовано.

Ми вважаємо, що такий погляд на проблему, є обґрунтуванням необхідності впровадження спеціальної підготовки майбутніх фахівців у вищій школі в межах освоюваної ними професійної діяльності до правовиховної роботи.

Якщо вимоги щодо знання всіх правових норм до педагогічних фахівців, діяльність яких безпосередньо не пов'язана з юриспруденцією, не висувуються, то розуміння законодавства та вміння знайти ту правову норму, що відповідає на запитання стосовно вирішення тієї чи іншої правової ситуації, яка виникає під час реалізації функцій професійної діяльності, є необхідними.

На думку науковців, особистість з розвинутою правовою культурою повинна володіти глибокими знаннями правових норм та принципів,

поважати закони, приймати участь закріпленні законності та правопорядку.

Однак, практика показує, що рівень правової культури більшості громадян і, в першу чергу, молоді, є надзвичайно низьким, що підтверджується правовою безграмотністю, невмінням захистити свої права, відсутністю віри в актуальність законів, неповагою до органів влади та правопорядку, різким ростом кількості правопорушень та злочинів.

С. Вітвицька підкреслює, що кризова ситуація в Україні, пов'язана зі зміною пріоритетів основних цінностей, не може бути вирішена ні примусом, ні компромісом. Активізація розвитку демократичного гуманістичного суспільства відбудеться тільки тоді, коли здійсниться відповідна переорієнтація ціннісних орієнтирів всіх його громадян [4].

Таким чином, виникає необхідність у визначенні сутності понять „правова робота” та „правовиховна робота”.

Деякі науковці розглядають правову роботу у вузькому значенні, тобто як форму практичної реалізації і захисту прав і свобод службовців і працівників [5].

В. Алещенко розглядає правову роботу, порівнюючи її з правовим вихованням як більш вузьке поняття, обґрунтовуючи це тим, що правове виховання – це діяльність, яка забезпечує передачу правової культури, правового досвіду, правових ідеалів і механізмів, досвід вирішення конфліктів у суспільстві від одного покоління до іншого, що має на меті розвиток правосвідомості людини і правової культури суспільства в цілому [6].

М. Карпенко вважає, що правова робота є „особливим видом управлінської діяльності, який, в свою чергу, сам займається забезпеченням усієї управлінської діяльності, тобто наданням необхідної організованості, чіткості, усуненням будь-якого роду аномалій, попередженням порушень тощо” [7].

На нашу думку правове виховання є елементом правовиховної роботи, тобто складовою частиною виховної роботи. Очевидно, що правове виховання не може існувати окремо від правової роботи. У свою чергу її ефективність не може бути забезпечена без належного правового виховання. Правовиховну роботу треба розглядати одночасно як засіб і напрям, як невід'ємну складову правової діяльності, під якою розуміємо систему заходів зорієнтовану на використання необхідних психолого-педагогічних, правових та спеціальних знань, умінь і навичок, що дасть можливість сформуванню в учнів ПТНЗ високий рівень правової свідомості.

Дослідниця С. Болоніна [3] особливо відзначає той факт, що сьогодні в усіх середніх і вищих навчальних закладах викладаються основи права, в яких розглядаються загальні поняття про правову систему, найважливіші закони країни, що регулюють права і свободи її громадян, розкривається зміст Конституції як основного закону. Однак, незважаючи на всі досягнення в цій сфері, у практиці зберігаються суперечності між необхідністю формування в майбутніх фахівців активної життєвої позиції

в соціально-правових процесах суспільства й нерозвиненістю їхньої правової свідомості; між високими вимогами діяльності до правової підготовленості майбутніх фахівців і недостатнім рівнем їхнього задоволення у процесі підготовки у вищому навчальному закладі майбутніх фахівців до професійної діяльності.

Розв'язання цих суперечностей автор пов'язує з умовами, що повинні бути реалізованими в навчальному процесі, а саме: спрямованістю викладання правових дисциплін на формування у студентів позитивно орієнтованої правової свідомості; відображення у принципах добору і змісті правових дисциплін соціально-економічного розвитку сучасного суспільства й вимог професійної діяльності до правової підготовленості майбутніх фахівців; застосування інформаційних комп'ютерних технологій і використання методів, що дозволяють активізувати процес пізнавальної діяльності студентів [3, с. 7].

Визначальною характеристикою громадянської зрілості, на думку Л. Корінної, як результату громадянського виховання є розвинена правосвідомість. Тому стратегічним завданням правового виховання виступає формування в свідомості молоді ідей великої соціальної цінності права, активних правових установок та орієнтацій. При цьому необхідно не просто висвітлювати зміст правових норм, але й показувати їх моральну й політичну суть, соціальну справедливість, гуманізм, демократизм, відповідність світогляду загальним принципам права, розкривати роль правових норм та інших правових явищ в задоволенні громадських та особистих потреб кожної людини.

У правовому вихованні важливо виховувати в молоді правові почуття, які регулювали б її поведінку: почуття законної обраної мети, правомірності шляхів і засобів її реалізації, справедливості, нетерпимості до порушників норм права, відповідальності тощо. Інакше основними регуляторами поведінки молодих людей будуть прості емоції (страх, гнів), які ведуть до ситуативної поведінки, нерідко до неправомірної.

Розглядаючи правове виховання учнів ПТНЗ як цілеспрямовану виховну роботу з формування у них правових уявлень і правомірної поведінки, слід зазначити, що мова йде не про ізольовану сферу виховання, а про одну з важливих ланок в загальному ланцюгу заходів з виховання учнівської молоді. Відповідно організація і планування правового виховання повинно впливати із загальних завдань виховної роботи і узгоджуватись з її планами.

На думку Б. Гершунського, саме підхід до визначення усіх компонентів навчально-виховних систем уособлює усі орієнтири реалізації відповідних доктрин освіти, він може бути не єдиним, а передбачати альтернативність в освітніх стратегіях, що використовуються [8].

Проблеми правового виховання учнівської молоді у професійно-технічних навчальних закладах залишаються недостатньо дослідженими, зокрема поза увагою науковців залишилося питання інтеграції правових впливів навчання, позаурочних заходів, діяльності

громадських організацій, правоохоронних і судових органів, органів місцевого самоврядування тощо.

Н. Саприкіна, визнаючи велику роль правових відносин в організації діяльності сучасного навчального закладу, у своєму дослідженні звертається до проблеми розвитку правової компетентності керівника освітньої установи. Автор розглядає правову компетентність керівника освітнього закладу як „інтегральну властивість особистості, що дозволяє брати участь у розробці рішень, самостійно вирішувати питання правозастосування на основі готовності до правової діяльності, наявності правового мислення і здатності до правової діяльності” [9, с. 3].

Принципами добору змісту правової освіти, на думку С. Болоніної [3], варто розглядати безперервність, міждисциплінарність, зв'язок освіти з практичною діяльністю, інтеркультурність. Для практичної реалізації цих висновків автором розроблена й описана система навчально-професійних завдань, практикум із курсу „Правознавство”, який передбачає використання довідкової правової системи, що призначена для підготовки фахівців у вищому навчальному закладі.

Досягти поставленої мети у правовому вихованні можливо за умови взаємодії наукової системи правового виховання з народною правосвідомістю. У процесі розвитку суспільства справедливі юридичні закони виникають на основі народної моралі. Народна мораль, закони життя, народне звичаєве право ґрунтуються на національних і загальнолюдських моральних ідеях і нормах.

На думку В. Жука, для досягнення бажаного результату до виховання слід залучати правоохоронців, застосовувати спільно з ними максимальну кількість прогресивних форм, методів навчання і виховання, співпрацювати за напрямками: правове виховання юнаків та дівчат та індивідуальна робота з педагогічно занедбаними, важковиховуваними учнями.

Правова регламентація участі міліції у роботі з правового виховання громадян України передбачена низкою нормативно-правових актів, а саме: Законами України „Про міліцію” (20.12.1990); „Про органи і служби у справах дітей та спеціальні установи для дітей” (24.01.1995); „Про попередження насильства в сім'ї” (15.11.2001) тощо. Закон України „Про міліцію” від 20 грудня 1990 р. (п. 6 ст. 10) чітко визначає, що серед основних обов'язків міліції є: „виявляти причини й умови, що сприяють вчиненню правопорушень, брати участь у правовому вихованні населення” [1; 7; 12].

Неперспективним у правовому вихованні є шлях, коли молодь „страшать законом”, надають перевагу ознайомленню із правовими заборонами і санкціями. У процесі правового виховання в учнів треба сформулювати свідоме, переконливе виконання вимог закону, яке не залежить від зовнішнього соціального контролю, від випадкових факторів і впливів мікросередовища.

Метою правовиховної роботи слід вважати досягнення такого рівня розвитку правосвідомості особистості, коли контроль вихователя за її

поведінкою замінюється самоконтролем, а вдосконалення морально-правової сфери свідомості особистості стає функцією самої особистості.

Таким чином, аналіз тенденцій розвитку вищої інженерно-педагогічної освіти, теоретико-методичних праць сучасних дослідників дозволили визначити актуальність дослідження професійно-правової підготовки майбутніх фахівців інженерно-педагогічної галузі до правовиховної роботи, спрямоване на розв'язання існуючих суперечностей щодо її сучасного стану.

Оскільки підготовка до правовиховної роботи повинна здійснюватися на основі врахування особливостей професійної діяльності майбутніх фахівців, потребують з'ясування питання визначення професійних функцій інженера-педагога під час такого виду діяльності, розробки методики підготовки та експериментальної її перевірки.

Список використаної літератури

- 1. Наказ** Президента України № 992 від 18 жовтня 2001 року „Про Національну програму правової освіти населення” // Урядовий Вісник. – 2001.
- 2. Котюк І. М.** Основи правознавства : підручник для 9-го класу загальноосвітніх навчальних закладів / І. М. Котюк. – К. : Генеза, 2003. – 320 с.
- 3. Болонина С. В.** Научно-методические основы преподавания правовых дисциплин в неюридических вузах : автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. пед. наук / С. В. Болонина. – М., 2000. – 25 с.
- 4. Вітвіцька С. С.** Педагогічний аспект проблеми цінностей та цінносних орієнтацій молоді / С. С. Вітвіцька // Теорія і практика формування громадянських цінностей старшокласників : зб. наук.-метод. пр. ; за ред. Л. В. Корінної. – Житомир : Вид-во ЖДЦНТЕІ, 2004. – С. 34 – 35.
- 5. Карпенко М. І.** Організація та зміст правової роботи у Збройних Силах України / М. І. Карпенко // Наука і оборона. – 2001. – № 2.
- 6. Алещенко В.** Правове виховання в механізмі формування правової свідомості військовослужбовців Збройних Сил України / В. Алещенко // Право військової сфери. – 2005. – № 7.
- 7. Карпенко М. І.** Правова робота в Збройних Силах України як форма практичної реалізації і захисту прав і свобод військовослужбовців / М. І. Карпенко // Робочі матеріали семінару у рамках проекту „Міжнародне право і національне законодавство”: Правові основи впровадження засад демократії і захисту прав військовослужбовців у Збройних Силах України / під ред. Т. П. Кудлай. – К. : Українська секція МТПЛ, 2002. – 104 с.
- 8. Гершунский Б. С.** Философия образования для XXI века : учеб. пособие для самообразования / Б. С. Гершунский. – Изд. 2-е, переработанное и дополненное. – М. : Педагогическое общество России, 2002. – 512 с.
- 9. Сапрыкина Н. Н.** Развитие правовой компетентности руководителя образовательного учреждения в системе повышения квалификации: автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. пед. наук / Н. Н. Сапрыкина. – Оренбург, 1999. – 18 с.
- 10. Мартинюк І. В.** Національне виховання: теорія і методологія / І. В. Мартинюк. –К. : ІСДО,

1995. – 160 с. **11. Долгова А. И.** Правовое воспитание молодежи и проблемы укрепления социалистической законности // Правовое воспитание молодежи / под ред. В. Н. Кодрявцева. – М. : Юрид. лит., 1974. – С. 44 – 45. **12. Про міліцію** : Закон України від 20 грудня 1990 р. // Відомості Верховної Ради України. – Офіц. вид. – 1991. – № 4. – Ст. 20.

Погребняк С. В. Зміст поняття „правовиховна робота майбутніх інженерів-педагогів”

У статті зроблено спробу розкрити зміст поняття „правовиховна робота майбутніх інженерів-педагогів”, на основі аналізу різних підходів науковців проаналізувати його сутність та структуру.

Ключові слова: правове виховання, правовиховна робота, інженери-педагоги.

Погребняк С. В. Содержание понятия „правовоспитательная работа будущих инженеров-педагогов”

В статье сделана попытка раскрыть содержание понятия „правовоспитательная работа будущих инженеров-педагогов”, на основе анализа различных подходов ученых проанализировать его сущность и структуру.

Ключевые слова: правовое воспитание, правовоспитательная работа, инженеры-педагоги.

Pogrebnyak S. V. Contents of the Concept of „a Law Job Future Engineers-teachers”

The article attempts to uncover the meaning of „a law job future engineers-teachers” based on the analysis of different approaches scientists analyze its nature and structure.

Key words: legal education, a law job, engineers, teachers.

Стаття надійшла до редакції 03.09.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 378.147.091.33-027.22:78

Н. М. Попович

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ У СТРУКТУРІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

В умовах розбудови української держави, глибоких і динамічних перетворень, що відбуваються в усіх сферах нашого суспільства, швидкого розвитку інформаційно-комунікаційних технологій, різкої зміни соціальних орієнтирів, ідеалів та переоцінки цінностей здійснюється

реформування системи вищої освіти. Вища школа в Україні насамперед зорієнтована на задоволення освітніх потреб особистості, відновлення національних освітніх традицій і примноження досвіду, відтворення інтелектуального духовного потенціалу нації, вихід української науки і культури на світовий рівень, становлення державності та демократії в суспільстві, забезпечення ринку праці компетентними висококваліфікованими фахівцями.

Організаційно-методичні аспекти підготовки фахівців у системі неперервної педагогічної освіти проаналізовано у працях А. Бермуса, Б. Гершунського, Т. Десятова, І. Зимньої, В. Краєвського, Н. Кузнецової, Н. Кузьміної, Н. Ничкало, О. Пометуна, С. Сисоевої, А. Хуторського та ін.; проблему підготовки фахівців подвійної компетенції в умовах поєднання основної спеціальності зі спорідненими досліджували Г. Булгаков, О. Кочнев, Л. Лободіна, О. Лубянніков, К. Позднова, І. Соколова та ін.; сучасні підходи до професійно-педагогічної підготовки вчителя та підвищення його кваліфікації розглядають Л. Дудіна, А. Єрмола, І. Жуковський, Н. Клокар, Н. Комаренко, Ю. Мальований, В. Маслов, Л. Мітіна, І. Осадчий, О. Остапчук, Н. Протасова, О. Сидоренко, Л. Хоружа, В. Шарко та ін.

Мета статті – розкрити сутність інноваційних підходів у структурі професійної підготовки майбутнього вчителя музики.

З аналізу сучасної методології педагогічної освіти можна зробити висновок про взаємодію двох різноспрямованих чинників. Так, зовнішній пов'язано з кардинальною зміною ціннісних орієнтирів, внутрішній свідчить про те, що рушійною силою розвитку сучасної освіти є інноваційний рух, який набуває дедалі більшої масштабності.

Цілком упевнено можна стверджувати, що вища школа сьогодні є соціокультурним простором, який характеризується підвищеною інтенсивністю інноваційних процесів. Пошук нових прогресивних технологій навчання в галузі музично-педагогічної освіти, що відбувається на тлі реформування вищої школи України, методологічно ґрунтується на гуманістично-культуротворчій парадигмі, стратегічна мета якої – становлення особистості як творчого суб'єкта культури.

Педагогічна освіта зорієнтована на практичні результати, досвід особистої діяльності, вироблення ставлень, що зумовлює принципові зміни в підготовці майбутніх фахівців. Реалізація компетентнісного підходу у вищій педагогічній освіті надає широкі можливості для забезпечення освітніх потреб особи, забезпечивши гнучкість загальноосвітньої, загальнокультурної та наукової підготовки майбутніх вчителів музики, підвищення їх соціального захисту на ринку праці та інтеграцію у світове освітянське й мистецьке співтовариство.

Головною метою діяльності педагогічних навчальних закладів в системі неперервної освіти є підготовка освіченого, творчого фахівця, зорієнтованого на особистісний та професійний саморозвиток, а також формування системи педагогічних та гуманістичних цінностей, де цінність

особистості й мистецтва визначаються як провідні (Національна доктрина розвитку освіти України, Закон України „Про ступеневу освіту”, Державна програма „Вчитель”, Концепція педагогічної освіти).

Проте, на наш погляд, у структурі підготовки майбутнього вчителя музики має місце низка суперечностей, зокрема:

– між потребами студентів у якісній підготовці до професійної діяльності і відсутністю ґрунтовної системи науково-методичного забезпечення відповідного навчання спеціальних дисциплін;

– між підготовкою фахівців з музичного мистецтва і виховання різних освітньо-кваліфікаційних рівнів – бакалавр, спеціаліст, магістр – та потребами суспільства у спеціалістах вказаних рівнів;

– між предметним характером навчання та інтегрованим характером музично-педагогічної діяльності;

– між сучасними професійними вимогами до вчителів музичного мистецтва та їх фактичним професійно-особистісним досвідом.

Усе це вказує на виникнення гострої потреби у створенні якісно нового підходу до науково-теоретичної й практичної підготовки вчителя музики, що пов’язаний з трансформаційними процесами у педагогічній освітній галузі.

На думку науковців (В. Береки, О. Навроцького та ін.) специфіка культурних та освітніх інновацій полягає в тому, що їх статусна позиція, функціональні можливості та системні характеристики залежать від процедур пояснення і розуміння, оскільки інновації, упроваджені до системи, яка функціонує за своїми правилами, потребують легітимізації, а також таких характеристик, які б забезпечили їх інтеграцію до системи.

Сьогодні вища школа повинна передбачати орієнтацію пріоритетів визначення освітніх ідеалів у відмові від технократичних підходів у педагогічній справі, формуванні особистості вчителя, олюдненні знання, підготовці творчого спеціаліста. Зокрема, акцентується увага на озброєнні майбутніх педагогів принципами наукової методології, тобто на формуванні здатності до продуктивно-творчого мислення.

Зазначимо, що педагогічні нововведення сьогодні здійснюються під час усіх освітніх процесів – самоосвітнього, дослідницького, управлінського, психологічного тощо. Ефективне вирішення завдань музичної освіти здебільшого базується на якості кадрового забезпечення навчальних закладів, на рівні професійної компетентності викладачів, які реалізують процес підготовки особистості до суспільної та професійної життєдіяльності.

І. А. Зязюн підкреслює, що стан і розвиток педагогічних систем в кожному епоху можна поцінювати за рівнем розвитку педагогічних технологій: „простежуючи динаміку цих процесів (від індивідуальної майстерності, тобто мистецтва педагога, і до загальновідомих, усталених активних методів і форм освіти) можна відзначити, що саме розвиток засобів учіння і пов’язаних з ними методик, збільшення їхньої ваги в педагогічних системах від епохи до епохи стимулював процес

технологізації педагогіки в таких означеннях: стандартизація, уніфікація „освітнього виробництва” в системі масової освіти; винесення творчого процесу (створення і оцінка технологій учіння) на більш високий рівень; упорядкування освітньої системи на основі ієрархії рівнів організації і відповідних їм специфічних технологій тощо. В результаті роль педагога і його мистецтва на стадії учіння поступово знижується і зовсім зникає у сфері самоучіння, самовиховання” [13, с. 30].

Інноваційні ідеї розвиваються відповідно до нової освітньої парадигми, сутність якої полягає передусім у зміні самого ставлення людини до світу: не оволодіння світом, а осмислення людиною свого місця в цілісній світобудові. Монологізм у викладанні замінюється діалогом, суб’єкт-суб’єктивними відносинами, а далі перспектива цілісного інтегративного розуміння змісту навчально-виховного процесу.

Слід підкреслити, що впровадження інноваційних підходів у системі неперервної педагогічної освіти зумовлює надзвичайно високий рівень вимог до сформованості теоретичних знань і практичної підготовки майбутнього вчителя музики. Він повинен уміти спрямовувати навчально-виховний процес на особистість вихованця, будувати свою професійну діяльність так, щоб кожний учень мав необмежені можливості для ефективного творчого й особистісного розвитку та самореалізації. А це актуалізує необхідність створення музично-педагогічних систем, зорієнтованих на інноваційну діяльність.

Важливим змістом сучасної освітньої ситуації, як підкреслюють В. Андрущенко, І. Бех, М. Євтух, В. Кремень, є поєднання національних виховних традицій із загальноцивілізаційними, розвиток особистісно орієнтованого навчання та виховання, духовне становлення особистості через гуманізацію освіти. Ураховуючи це, музично-педагогічним працівникам необхідно усвідомити свою роль у реалізації гуманістичної парадигми освіти, оволодіти новими, незвичними інтелектуальними вміннями, які піднімуть рівень їхньої самосвідомості. Адже сьогодні суспільству потрібний не тільки фахівець, який має та передає відповідні знання, грамотний управлінець чи виконавець, який репродукує їх, а, насамперед, професіонал, спроможний до самовдосконалення, орієнтований на творчість; особистість, якій притаманні нове мислення, демократичний стиль діяльності, високий рівень громадської самосвідомості, правової культури.

Сучасна освітня ситуація характеризується становленням гуманістичної парадигми, яка має інші, відмінні від традиційних, підходи до організації музично-навчального процесу, засновані на концепції особистісно-орієнтованого навчання. Його основною метою є забезпечення творчого розвитку та саморозвитку особистості на основі виявлення її індивідуальних особливостей як суб’єкта пізнання та результатів її творчої та навчальної діяльності.

Розуміння особистості як самосвідомого відповідального суб’єкта власного розвитку і суб’єкта виховної взаємодії потребує пошуку нових

технологій навчання, де особливо перспективним стає особистісно орієнтований підхід.

Особистісно орієнтований підхід має суттєво гуманізувати навчально-виховний процес, наповнити його високими морально-духовними переживаннями, утвердити взаємини справедливості й поваги, максимально розкрити потенційні можливості кожного студента, стимулюючи їх до особистісно розвивальної творчості.

Слід наголосити, що особистісно орієнтований підхід є важливим психолого-педагогічним принципом, а також певним методологічним інструментарієм для організації навчально-виховного процесу, в основі якого сукупність вихідних концептуальних уявлень, цільових настанов, методико-психодіагностичних засобів гармонійного розвитку особистості.

Зміст музичного навчання, його мета та завдання, методи навчання реалізуються через організаційні форми навчання, що являє собою побудову способів спілкування вчителя та учнів у попередньо встановленому режимі. Кожна з цих форм характеризується своєю структурою, принципом впорядкованості елементів.

Так, педагогічне спілкування, організоване за принципом діалогічної взаємодії, відкриває нові шляхи для творчої самореалізації студентів, збагачення їхнього художньо-творчого потенціалу, оскільки щирість спілкування учасників діалогу забезпечує особистісну формуючу функцію.

Діалог як вирішальна умова ефективності спільної творчої взаємодії активних суб'єктів навчально-виховного процесу є характерною ознакою нової педагогічної парадигми.

Досліджуючи унікальність діалогічних відносин слід підкреслити, що діалог є своєрідним всезагальним способом осягнення основ буття, особливою формою віднайдення себе у світі Істини, Краси і Добра. Музично-естетичний розвиток особистості відбувається в процесі діалогу його власної свідомості із зовнішніми стосовно неї свідомостями. Зовнішніми суб'єктами діалогу можуть бути й окремі персоналії (людське оточення), і свідомість, сконцентрована у творах музичного мистецтва.

Зазначимо, що процес спілкування стосовно діалогу є його умовою, адже саме через спілкування формуються засоби і передумови діалогу, реалізуються окремі думки, ідеї і рішення. Утім, характерна особливість діалогічного спілкування полягає не тільки у взаємному обміні інформацією, а й у створенні нових знань, осмисленні мотиваційного підґрунтя творчої взаємодії.

Варто наголосити, що важливість формування педагогічних вмінь у структурі професійної підготовки майбутніх вчителів музики зумовлена: запитами ринку праці та загальносвітовими тенденціями розвитку освітньої системи; необхідністю ефективного функціонування ступеневої системи підготовки фахівців та створенням умов для формування на відповідних рівнях освіти загальних знань, умінь і навичок, а також професійних якостей особистості, що визначатимуть теоретичні засади

досягнення якісно нового рівня підготовки вчителя, здатного до діяльності в сучасному соціокультурному просторі.

Необхідною складовою багатогранного розвитку майбутнього вчителя музики є формування музично-творчого потенціалу, який забезпечує готовність суб'єкта навчання до музично-творчої діяльності.

Ефективність цього процесу, на нашу думку, забезпечується інтеграційним вивченням дисциплін музично-теоретичного циклу. Як відомо, творчість вимагає особливої психологічної атмосфери, у якій спроможні розкритися неординарні творчі здібності людини. Музично-творчий потенціал як найвище вираження музикальності особистості є глибоко індивідуальним утворенням. Він являє собою сукупний результат актуальної творчої діяльності.

Залучення майбутніх вчителів до музично-творчої діяльності зумовлене метою та системою діючих мотивів, що забезпечують особистісне прагнення до творчого самовираження.

Важливою професійною рисою сучасного фахівця є оперування на належному рівні системою інтегрованих різнопредметних знань, навичок та умінь: загальнопедагогічних, дидактичних, спеціально методичних, предметних тощо. Це можливо забезпечити, якщо в процесі навчання та в період удосконалення післядипломної освіти цілеспрямовано формуються ті основні структурні елементи та відношення, які готують педагогічних працівників до сприйняття і нових професійних знань, і переструктурування чи перегляду знань, отриманих в процесі навчання.

Серед стратегічних завдань модернізації вищої педагогічної освіти важливу роль відіграє забезпечення інформатизації навчального процесу та доступу до міжнародних Інформаційних систем. Комп'ютерні технології в сучасній системі освіти розглядають як один із необхідних засобів професійної діяльності вчителя. Професійна діяльність вчителя музики специфічна, вона сповнена елементами творчості – властивості людині цілеспрямованої діяльності, що відзначена неординарністю, оригінальністю, креативністю мислення, емоцій та почуттів, музично-творчої діяльності. У діяльності вчителя музики постійно доводиться поєднувати дві тенденції – строгої детермінованості в професійній діяльності та здатності до творчої імпровізації. Саме опора на інформаційно-комунікаційні технології забезпечує ефективну підготовку сучасного, творчо активного майбутнього фахівця.

Таким чином, складність змін, що відбуваються в суспільстві й зокрема в системі освіти, потребують від майбутнього фахівця високого рівня професійності й загальної культури, ціннісного самовизначення, здатності здійснювати свою діяльність згідно з принципами демократизму і гуманізму, у дусі толерантності й визнання самоцінності кожної людини. Вчитель музики постає головним суб'єктом інноваційної діяльності. Орієнтуючись в освітніх інноваціях, володіючи різними технологіями викладання свого предмету та застосовуючи їх у своїй роботі, учитель, таким чином, самореалізується у професійній діяльності, набуває здатності

до самостійного інноваційного пошуку. Все це зумовлює високі вимоги і до системи професійної підготовки майбутнього вчителя музики до професійної діяльності, і до якості цієї діяльності.

Список використаної літератури

- 1. Дичківська І. М.** Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с. **2. Зязюн І. А.** Технологізація освіти в контексті удосконалення професійного розвитку особистості // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992 – 2002. Збірник наукових праць до 10-річчя АПН України / Академія педагогічних наук України. –Х. : ОВС, 2002. – Ч. 2. – С. 28 – 43. **3. Кремень В. Г.** Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. – К. : Грамота, 2005. – 446 с. **4. Сериков В. В.** Личностный поход в образовании: концепция и технологии / В. В. Сериков. – Волгоград : Перемена, 1994. – 152 с. **5. Сисоєва С. О.** Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня / С. О. Сисоєва ; АПН України; Інститут педагогіки і психології професійної освіти. – К. : Поліграфкнига, 1996. – 406 с.

Попович Н. М. Інноваційні підходи у структурі професійної підготовки майбутнього вчителя музики

У статті розкрито сутність інноваційних підходів у структурі професійної підготовки майбутнього вчителя музики. Проаналізовано специфіку культурних, мистецьких та освітніх інновацій. Висвітлено роль модернізації та інформатизації навчального процесу у вищій школі.

Ключові слова: інноваційний підхід, професійна підготовка, майбутній вчитель музики.

Попович Н. М. Инновационные подходы в структуре профессиональной подготовки будущего учителя музыки

В статье обосновывается сущность инновационных подходов в структуре профессиональной подготовки будущего учителя музыки. Проанализирована специфика инноваций в сфере культуры, искусства и образования. Определена роль модернизации и информатизации системы высшего образования.

Ключевые слова: инновационный подход, профессиональная подготовка, будущий учитель музыки.

Popovich N. M. Innovative Approaches in Structure of Vocational Training of the Future Teacher of Music

In article the essence of innovative approaches in structure of vocational training of the future teacher of music is proved. Specificity of innovations in sphere of culture, art and formation is analysed. The role of modernisation and information of system of higher education is defined.

Key words: the innovative approach, vocational training, the future teacher of music.

Стаття надійшла до редакції 17.09.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 378. 011. 3. – 051: 001. 89: 378. 091. 2

В. В. Прошкін

**СУТНІСНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ІНТЕГРАЦІЇ
НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ Й НАВЧАЛЬНОЇ РОБОТИ
В УНІВЕРСИТЕТСЬКІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ**

Прагнення української вищої школи до європейських стандартів зобов'язує університети здійснювати таку професійну підготовку студентів, при якій максимально забезпечено їх залучення до дослідницької діяльності в процесі навчання.

На наш погляд, розробка актуальної проблеми інтеграції науково-дослідної й навчальної роботи в університетській підготовці майбутніх учителів вимагає системного підходу. Для цього необхідно насамперед визначитися з її сутністю та змістом, що допоможе надалі розробити ефективні механізми з досягнення, впровадження й підтримки педагогічної системи інтеграції науки й освіти. До таких механізмів ми зараховуємо, насамперед, педагогічні умови, методи, принципи й технології.

У різні історичні періоди робилися численні спроби інтегрувати науково-дослідну й навчальну роботу у вищій школі. Разом з тим акцент ставився скоріше на активізації наукової роботи, а не на гармонійному її об'єднанні з освітою. Для цього використовувалися різні шляхи, серед них – підвищення статусу студентської науки, активізація діяльності наукових структурних підрозділів, посилення взаємодії ВНЗ з академічними інститутами тощо.

Вищезазначені теоретичні, методологічні й методичні результати подано в багатьох науково-педагогічних роботах. Більшість із них мають певну цінність для нашого дослідження. Виділимо з них найбільш значущі: дисертаційні роботи українських авторів (О. Адаменко, О. Гнізділова, Г. Кловак, М. Князян, О. Микитюк та ін.), дисертації російських учених (О. Глущенко, А. Козлов, Т. Калашнікова, З. Сазонова, Ю. Солянико́в, Т. Торґашина та ін.), наукові видання, монографії (О. Глузман, О. Дубасенюк, В. Загвязинський, Г. Кремень, В. Краєвський, Н. Кузьміна, В. Сластьонін, Б. Коротяєв, С. Сисоєва та ін.).

Разом з тим, проблема розробки ефективних механізмів інтеграції науки й освіти в університетській підготовці майбутніх учителів

залишається не до кінця вирішеною. Тому метою нашої статті є вивчення особливостей такої інтеграції.

У межах дослідження „Інтеграція науково-дослідної й навчальної роботи в університетській підготовці майбутніх учителів” (державний реєстраційний номер 0108U07930), що розробляється в Луганському національному університеті імені Тараса Шевченка, нами було здійснено ретельний аналіз літературних джерел [1; 2].

На підставі розглянутих робіт ми прийшли до висновку, що не всяке зближення науково-дослідної й навчальної діяльності в університеті може привести до їх інтеграції, якщо розглядати її як нову цінність. Об’єднання, що виявляється винятково на рівні нових законів, принципів і теорій, може стати інтеграцією науки й освіти в підготовці майбутніх учителів, тобто такою цілісністю, що не зводиться до суми окремих складових частин.

Отже, ми повністю поділяємо думку сучасних науковців, що не стільки інтеграція породжує зв’язки й взаємовідносини, скільки характер цих зв’язків визначає інтеграційний процес.

У результаті вивчення наукових робіт когорти авторів (Б. Ахлібінський, В. Вернадський, Г. Гегель, А. Ейнштейн, І. Кант, Б. Кедров, В. Левін, Є. Маркарян, Д. Менделєєв, С. Мелюхін, Г. Спенсер, А. Урсул, М. Чепіков та ін.) зазначаємо, що реалізація інтеграції пов’язана з якісними перетвореннями всередині кожного елемента системи, що піднімає її на якісно новий рівень. Залежно від взаємозв’язків між науково-дослідною й навчальною роботою створюється певна структура як основа нової інтеграційної освіти.

Після того, як визначено спрямованість, склад і форма інтеграційного процесу, розробляються механізми інтеграції, тобто зв’язки й відносини, що встановлюються між інтегрованими об’єктами на підставі певних принципів.

Важливими для нашого дослідження є ідеї З. Сазонової, про те що інтеграція освіти й науки є процесом, що переводить цю систему з одного стану в інший. Кожному стану системи відповідають різні зв’язки між її компонентами, в яких виражається та чи інша форма інтеграції [3, с. 123].

Автором запропоновані концептуальні положення інтеграції освіти й науки. Значущим є судження, що на сучасному етапі світового розвитку, котрий характеризується глобалізацією й інформатизацією, стає закономірною необхідність переходу до системної цілісності інтеграційної взаємодії освіти й науки. Гносеологічним критерієм такої цілісності є рівень їхньої взаємної рефлексивності як взаємовизначення, взаємна зміна змісту й розвиток, спрямований на виникнення загального результату й якості [3, с. 135].

У процесі роботи ми узагальнили погляди Л. Гохберга, що дозволило виділити основні напрями інтеграції науки й освіти:

- підвищення якості професійної підготовки майбутніх учителів, а також науково-педагогічних кадрів, які володіють сучасними знаннями на рівні новітніх досягнень науки й практичним досвідом участі

в наукових дослідженнях у процесі навчання;

- залучення й закріплення талановитої молоді в науці та освіті;
- залучення вчених до навчальної діяльності;
- підвищення ефективності використання кадрових, інформаційних і матеріально-технічних ресурсів університетів при проведенні фундаментальних і прикладних досліджень, а також підготовці майбутніх учителів;
- активізація процесів комерціалізації результатів наукових досліджень [4, с. 73 – 74].

Вивчення проблеми показує, що системоутворювальним чинником інтеграції освіти й науки в усіх компонентах університетської освіти є загальна кінцева мета підготовки майбутнього вчителя. Можна стверджувати, що мета інтеграції співвідноситься з метою підготовки майбутнього педагога. До неї ми зараховуємо розвиток гнучкого й сприйнятливого до знань науково-педагогічного мислення, стійкої професійної мотивації; формування комплексної системи знань про майбутню професійну педагогічну діяльність та її зміст; розвиток досвіду комплексного вирішення сучасних педагогічних проблем; формування досвіду творчої діяльності, отримання знань на основі засвоєння узагальнених уявлень про сфери професійної педагогічної діяльності тощо.

У нашому дослідженні концептуальними є ідеї О. Глузмана [5], який серед основних принципів розвитку університетської педагогічної освіти виділяє саме принцип інтеграції, що полягає в органічному зв'язку й взаємопроникненні елементів теоретичної, науково-дослідної й практичної педагогічної підготовки студентів.

Для більш чіткого розуміння сутності процесу інтеграції в університеті ми звернулися до низки досліджень (З. Сазонова, О. Кубасов, А. Козлов, О. Глущенко та ін.), що дозволило нам узагальнити й виділити ряд принципів інтеграції науково-дослідної й навчальної роботи. Найбільш значущими ми вважємо такі принципи:

1) принцип симбіозу, спрямований на дослідження й посилення взаємозв'язків між освітою й наукою з метою розвитку їх взаємодії й формування системної цілісності;

2) принцип обопільності розвитку освіти й науки, що забезпечує доцільність змін їх структурних складових;

3) принцип релевантності, що допускає формування інтеграційних форм взаємодії соціальних інститутів освіти й науки за допомогою об'єднання в єдине ціле раніше різнорідних частин та елементів;

4) принцип функціональності, що припускає формування системної так званої цілісності „освіта-наука” при одночасному розділенні між ними функцій;

5) принцип комутації, який означає, що зміни в освітній, науковій діяльності впливають на трансформацію системної цілісності „освіта-наука”, а також на динаміку розвитку якості освіти;

6) принцип спільності, відповідно до якого формується нова єдність освітньої й наукової діяльності на основі інформаційних обмінів з метою оптимізації підготовки сучасного фахівця.

Сукупність педагогічних принципів інтеграції науки й освіти забезпечує орієнтацію вищої освіти, що ґрунтується на науковій роботі, на становлення особистості майбутнього вчителя, його ерудиції, компетентності, а також на розвиток творчих якостей й загальної культури.

Узагальнивши вищеназвані положення, зробимо висновок, що система професійної підготовки майбутніх учителів повинна орієнтуватися на наукові дослідження. Разом з тим констатуємо, що проблема сучасної вищої школи полягає в тому, що навчання, засноване на науковій роботі, не є обов'язковим для більшості студентів і не виступає як найважливіший компонент професійної підготовки.

Вивчивши численні дисертаційні роботи (З. Сазонова, О. Глущенко, А. Козлов, В. Чернолес, П. Васильєв, О. Загора, Є. Неборський, Ю. Шагіна та ін.), виділимо педагогічні умови підготовки сучасного вчителя при інтеграції освіти й науки:

- єдність мети науково-дослідної й навчальної діяльності викладачів і студентів;
- професійно-педагогічна компетентність викладачів;
- творча взаємодія викладачів і студентів;
- наявність інноваційного навчально-методичного забезпечення, інформаційного середовища;
- організація варіативної самостійної роботи студентів;
- формування готовності майбутніх фахівців до інноваційної міждисциплінарної багатофункціональної діяльності;
- моніторинг рівня якості професійної підготовки.

У вищеназваних дослідженнях закладено найважливішу умову реалізації ідеї інтеграції науково-дослідної й навчальної роботи майбутніх учителів – розробка процедури оптимального вбудовування інтеграції освіти й науки в усі елементи процесу підготовки сучасного фахівця, і, перш за все, у зміст навчального матеріалу.

Для нас значущою є позиція А. Шайдулліної, яка виділяє механізми інтеграції:

- організаційно-структурні, що забезпечують розподіл функцій і ролей, встановлення різних зв'язків між суб'єктами інтегрованої системи, що характеризуються гнучкістю, адаптивністю до змінних умов, здатністю до розвитку й саморозвитку системи;
- змістовно-цільові, що забезпечують компетентнісну модель фахівця, мету й зміст професійного навчання, враховують вимоги й

інтереси суб'єктів освіти;

- організаційно-технологічні, пов'язані з узгодженням і реалізацією технологій освітнього процесу в даній інтегрованій системі [6, с. 24].

Досвід організації науково-дослідної роботи в університеті дозволяє нам стверджувати, що на основі виділених педагогічних умов і механізмів інтеграції стає можливим управління процесом професійної підготовки майбутніх учителів через посилення різних форм інтеграції освіти й науки у ВНЗ.

Проаналізувавши наукову діяльність університетів України робимо висновок, що однією з найбільш ефективних форм інтеграції освіти й науки є навчально-наукові центри.

Наприклад, в ЛНУ імені Тараса Шевченка проведено організаційну роботу з відкриття науково-навчальних центрів з фізико-математичних і природничих наук.

Розглянемо їх детальніше. Метою створення й діяльності науково-навчальних центрів є здійснення фундаментальних і прикладних досліджень, поглиблення інтеграції освіти й науки для підготовки висококваліфікованих фахівців і конкурентоспроможних наукових розробок.

Виділимо основні завдання діяльності:

- максимальна інтеграція науково-дослідної, навчальної та інноваційної діяльності;

- поглиблена наукова підготовка майбутніх учителів, аспірантів і докторантів;

- комплексні дослідження фундаментальних і прикладних проблем;

- посилення практико орієнтованої спрямованості прикладних досліджень у контексті запитів соціальної сфери регіону;

- реалізація новітніх стратегій ефективного співробітництва з установами НАН України, НАПН України та закордонних країн на основі створення спільних наукових колективів;

- здійснення маркетингу в науковій сфері відповідно до напрямку досліджень та розробок, впровадження інноваційної діяльності;

- підвищення наукової кваліфікації науково-педагогічних працівників шляхом здійснення наукових досліджень і розробок.

У процесі роботи нами окреслено основні напрями діяльності науково-навчальних центрів:

- проведення фундаментальних і прикладних досліджень, зокрема міждисциплінарних;

- створення конкурентоспроможних прикладних розробок, методик, технологій;

- виконання робіт на замовлення закладів освіти, підприємств за основними напрямками діяльності;

- підготовка науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації через

аспірантуру і докторантуру університету;

- використання кадрового наукового потенціалу для вирішення актуальних наукових проблем на регіональному і національному рівнях;
- інтегрування науково-навчальної діяльності центру з науковою діяльністю академічних наукових установ;
- міжнародне наукове та освітнє співробітництво з університетами-партнерами, фірмами, фондами.

Грунтуючись на поглядах авторів [3; 7], укажемо систему заходів для ефективного становлення інтеграції науково-дослідної й навчальної роботи майбутніх учителів:

- 1) розробка концепції й педагогічних принципів об'єднання науки й освіти в університеті;
- 2) формування всередині ВНЗ наукових й інноваційних програм досліджень у межах навчальних дисциплін;
- 3) розробка організаційних форм науково-дослідної, інноваційної діяльності ВНЗ, орієнтованих на розвиток фундаментальних і прикладних досліджень, спрямованих на вирішення потреб регіону;
- 4) створення видавничко-інформаційної служби й регулярне проведення виставок, ярмарків, наукових конференцій, рекламної діяльності, що пропагує розвиток науки в університеті;
- 5) розробка інфраструктури спільної інноваційної наукової й освітньої діяльності ВНЗ, що максимально концентрує науковий потенціал на пріоритетних напрямках науки.

Для більш чіткого розуміння проблеми ми звернулися до наукових розробок В. Курейчика, який виділяє критерії ефективності інтеграції освіти й науки в університеті.

1. Рівень підготовки майбутніх учителів, що гарантує їм затребуваність і конкурентоспроможність.

Ми вважаємо, що результатом інтеграції є формування педагогів-учених, націлених на виконання наукових досліджень у професійній діяльності. Інтеграція сприяє розвитку творчої ініціативи, пошуку ефективних і нестандартних рішень сучасних педагогічних проблем.

Дійсно, в наш час потрібні й затребувані фахівці, які мають високі професійні знання, навички організаційної й управлінської роботи, власний науковий світогляд. Отже, наукові дослідження в процесі університетської підготовки визначають гарантії й умови підготовки висококваліфікованих педагогів.

2. Омолодження й розвиток науково-педагогічного складу у ВНЗ, активне залучення студентів до наукових досліджень.

У контексті цього висунемо положення – інтерес до досліджень формується з першого року навчання в університеті.

3. Результати наукової діяльності.

До них ми зараховуємо проведення актуальних фундаментальних і прикладних наукових досліджень; реалізацію навчального процесу на основі новітніх фундаментальних і прикладних досліджень; практичне

ознайомлення студентів з постановкою наукових досліджень і залучення до виконання науково-дослідних робіт; подальша підготовка науково-педагогічних кадрів через докторантуру й аспірантуру; підвищення наукової кваліфікації професорсько-викладацького складу кафедр та ін. [3, с. 265 – 266].

Отже, аналіз літературних джерел дозволяє нам стверджувати, що системоутворювальним чинником інтеграції освіти й науки в усіх компонентах університетської освіти є загальна кінцева мета підготовки майбутнього вчителя. Розглянуті особливості інтеграції науково-дослідної й навчальної роботи в університетській підготовці майбутніх учителів (основні напрями, принципи, педагогічні умови, механізми тощо) свідчать, що об'єднання науки й освіти виключно на рівні нових законів, принципів і теорій може привести до їх інтеграції у процесі професійної підготовки майбутніх учителів.

Список використаної літератури

1. Прошкін В. В. Інтеграція університетської освіти і науки: історичний аспект / В. В. Прошкін [Електронний ресурс] // е-журнал „Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку”. – 2010. – № 2. – Режим доступу: http://intellect-invest.org.ua/ukr/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_vypuski_n2_2010_st_1/. – Загол. з титул. екрану. **2. Прошкін В. В.** Інтеграція університетської освіти і науки: теоретичний аспект / В. В. Прошкін // Гуманітарний вісник ДВНЗ „Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди”. – 2010. – Вип. 19. – С. 184 – 189. **3. Сазонова З. С.** Інтеграція образования, науки и производства как методологическое обоснование подготовки современного инженера : дисс. на соискание учен. степени д-ра пед. наук : 13.00.01 / Зоя Сергеевна Сазонова. – Казань, 2008. – 439 с. **4. Гохберг Л. М.** Наука и образование в России: пути интеграции / Л. М. Гохберг // Вестник Финансовой академии. – 2006. – № 1 – 2. – С. 37 – 38. **5. Глузман А. В.** Профессионально-педагогическая подготовка студентов университета: теория и опыт исследования : монография / А. В. Глузман. – К. : Институт педагогики и психологии профессионального образования АПН Украины, 1998. – 255 с. **6. Шайдуллина А. Р.** Интеграция ССУЗа, ВУЗа и производства в региональной системе профессионального образования : дисс. на соискание учен. степени д-ра пед. наук : 13.00.01 / Шайдуллина Альбина Рафисовна. – Рязань, 2010. – 207 с. **7. Курейчик В. М.** Проблемы интеграции науки и образования в инновационном обучении / В. М. Курейчик // Известия Таганрог. гос. технич. ун-та. – 1999. – № 3. – С. 265 – 270.

Прошкін В. В. Сутнісні характеристики інтеграції науково-дослідної й навчальної роботи в університетській підготовці майбутніх учителів

У статті розглянуто сутнісні характеристики інтеграції науково-дослідної й навчальної роботи в університетській підготовці майбутніх учителів (основні напрями, принципи, педагогічні умови, механізми тощо). Установлено, що найбільш ефективними формами інтеграції освіти й науки є навчально-наукові центри. Виділено їх мету, основні завдання й напрями діяльності.

Подано критерії ефективності інтеграції освіти й науки в університеті.

Ключові слова: інтеграція науково-дослідної й навчальної роботи, університетська підготовка, майбутній вчитель.

Прошкин В. В. Сущностные характеристики интеграции научно-исследовательской и учебной работы в университетской подготовке будущих учителей

В статье рассмотрены сущностные характеристики интеграции научно-исследовательской и учебной работы в университетской подготовке будущих учителей (основные направления, принципы, педагогические условия, механизмы и др.). Установлено, что наиболее эффективными формами интеграции образования и науки является учебно-научные центры. Выделены их цель, основные задачи и направления деятельности.

Представлены критерии эффективности интеграции образования и науки в университете.

Ключевые слова: интеграция научно-исследовательской и учебной работы, университетская подготовка, будущий учитель.

Proshkin V. V. Essential Features of Integration Scientific and Research and Educational Work in the Process of Future Teachers' University Training

This article is about features of integration scientific and research and educational work in the process of future teachers' university training (the main directions, principles, pedagogical condition, arrangements). It is established that educational and scientific centrums are the most effective form of integration science and education. The author singles out its aim, basic tasks and activities.

Performance criteria of science and education integration in the university are singled out.

Key words: integration of scientific and research and educational work, university training, future teachers.

Стаття надійшла до редакції 12.09.2012 р.
Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 378.1; 371.3

С. М. Редлих, О. А. Козырева, А. А. Кошелев

**КУЛЬТУРА САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ПЕДАГОГА
КАК УСЛОВИЕ И РЕЗУЛЬТАТ САМОРАЗВИТИЯ И
САМОРЕАЛИЗАЦИИ В МОДЕЛИ НЕПРЕРЫВНОГО
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Непрерывность педагогического образования есть категория, несомненно первостепенная, тем более, что в решении противоречий современной, сложившейся, устоявшейся и эволюционирующей системы образования в ее микро-, мезо-, макро- и мегамасштабах представляет собой широкий интерес как для общей, так и для профессиональной педагогики. Кроме того, согласно совокупности принципов модернизации педагогического образования в контексте идей современной гуманно-личностной педагогики, пересмотру содержания и политики в законодательной системе, касающейся образования как ресурса и условия сохранения многонациональной культуры и языка, – это еще и совокупность отраслей методики преподавания различных дисциплин, специального образования и системы, занимающейся разработкой основ, качества и специфики физического воспитания и спорта.

Исследование формирования коммуникативной культуры, профессиональной, профессионально-педагогической, этнической культуры, культуры самостоятельной работы и прочих видов культур есть ничто иное, как то неизвестное-объективное, стимулирующее построение вектора преобразования как общественного, антропологического способа познания и преобразования объективной реальности согласно канонам историко-культурных ценностей и норм, так и специфически ситуативного, личностного и уникально-реконструируемого, стимулирующего выделение способов соотношения пространственного и временного, антропологического и социально-средового, гносеологического и аксиологического, акмеологического и гуманно-личностного, в таком перечислении можно не отразить всех направлений преобразования внутреннего и внешнего мира, но существует одна тонкая грань, которая определяет перспективы саморазвития и самосохранения пространства и антропологической среды – это ее реконструируемое и ретранслируемое подобие, – так дети повторяют своих родителей, так нация поликультурного пространства повторяет своё наследие в продуктах цивилизации и государства, способных гибко варьировать и созидать, в противном случае, – все цепочки векторного (мультисредового – компетенции, ценности, различные типы культур и пр.) и скалярного (полисубъектного – проекции общества на объектную, индивидуальную, субъектную, личностную основу антропологических единиц, т. е.

достижения в различных областях деятельности, труды, продукты общения и деятельности) генеза оборвутся и цель, смыслы и продукты антропологической среды канут в небытие. Непрерывность в данном феноменологическом поле и есть то, что проверяет целостность всех цепочек, отраженных в выше перечисленной структуре.

Если рассмотреть внутреннюю составную непрерывности в типологии скалярного и векторного преобразования – это культура самостоятельной работы, если рассмотреть внешнюю составную непрерывности – это состоятельность и целостность государства и его политико-экономических, морально-этических, деятельностно-практических, социально-профессиональных, гносеолого-акмеологических, дидактико-генетических и пр. устоев.

Специфика деятельности педагога в системе непрерывного профессионального образования заключается в создании условий для формирования культуры самостоятельной работы и реализации законодательной, исполнительной, силовой, правоохранительной, экономической, контрольно-ревизионной и пр. базы государственного управления всеми звеньями и единицами микро-, мезо-, макро- и мегасред, соразмерно и адекватно описывающих возможности и специфику общественно-экономических, правовых, образовательных, здравоохранительных, культурно-просветительских и пр. отношений.

Итак, процесс формирования КСР в контексте реализации идеи непрерывности может быть выделен в:

- *микро-* (микросреды и микроциклы формирования КСР определяются витка образовательного комплекса услуг, например, учебного года или пределами возможностей одного учреждения, например, средняя школа, музыкальная школа и пр.),

- *мезо-* (мезосреды и мезоциклы формирования КСР определяются совокупностью двух систем/структур, предопределяющих постановку и реализацию идей непрерывности образования и, как следствие, формирования культуры самостоятельной работы),

- *макро-* (макросреды и макроциклы формирования КСР определяются совокупностью включения в поле моделирования и апробации двух поколений непрерывно обучающихся субъектов учебной и профессиональной деятельности и общения, например, – это создание школы с последователями-учениками),

- *мегамасштабах* (мегасреды и мегациклы формирования КСР определяются появлением, созданием, реконструкцией и выживаемостью гносеолого-антропологического конгломерата в системе школ, ресурсного трансформирования моделей сознания и деятельности, общения и взаимодействия в мультисредовом, полисистемном направлении оценки качества преобразования и жизнеспособности).

Кроме того, в данный процесс включена 4-уровневая структура внутриличностного формирования культуры самостоятельной работы, опосредованной такими нюансами в рассмотрении сущности личностного

становления и развития, как объект, индивид, субъект, личность.

Учет этих двух ярусов моделей формирования КСР педагога выделяет перспективы этого и будущих исследований, фасилитирующих понимание и ситуативные изменения, возникающие в среде внутреннего и внешнего генеза, предопределяющие исход состоятельности, продуктивности, целостности и прочих выявляемых характеристик личности и пространства.

Непрерывность как качество в исследовании рассматривается нами в нескольких смыслах (направлениях):

- *локально-дидактическая непрерывность* (непрерывность в локальном смысле) – характеризует один курс занятий в гносеолого-герменевтическом, дидактико-аксиологическом, системно-антропологическом ракурсе формирования потребностей, склонностей, предпочтений, компетенций и пр. характеристик образовательной деятельности в рамках одного конкретного предмета. Данный вид непрерывности в рамках классно-урочной системы обучения обеспечивается соблюдением/выполнением системы дидактических принципов по Я. А. Коменскому, в рамках системы обучения по Л. В. Занкову – системой принципов развивающего обучения по Л. В. Занкову. В системе высшего образования одним из примеров является система принципов по Н. В. Басовой.

- *целостно-образовательная непрерывность* (непрерывность в узком смысле) – характеризует самостоятельный виток системы образования с позиций единства соблюдаемых норм, правил, законодательных актов в данном учреждении образования. Данная целостность сохраняет уникальность авторства в системе образования и полисубъектных отношениях, регулируемых на основе законодательства РФ, образовательного учреждения.

- *антрополого-гносеологическая непрерывность* (непрерывность в широком смысле) – характеризует процесс формирования потребностей, склонностей, предпочтений, знаний, смыслов, умений, навыков, компетенций и пр. на протяжении всей жизнедеятельности человека.

Непрерывность как категория современной педагогики специфично отражает неоднородность, относительность, устойчивость, системность, полисубъектность и прочие характеристики воспитательно-образовательной, свободной образовательной и прочей среды в рассмотрении всех составных антропологического генеза.

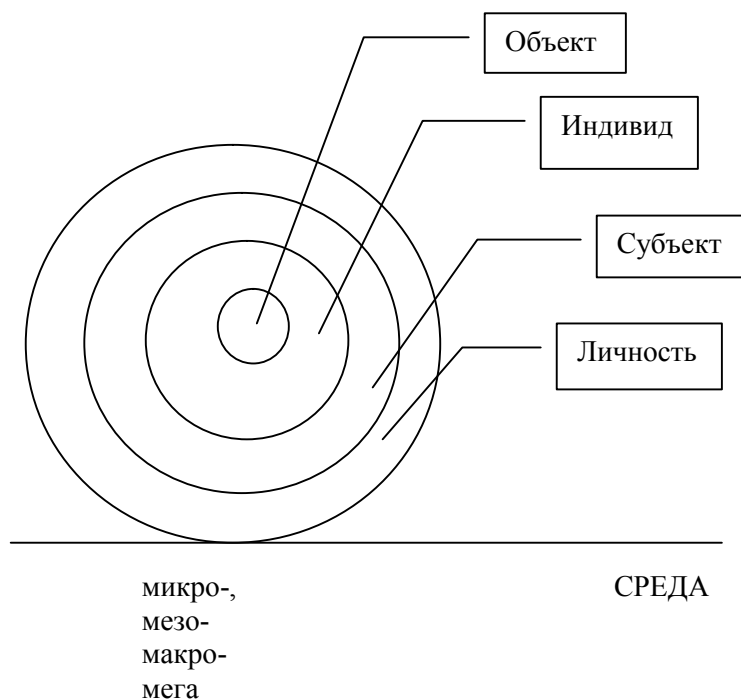
Данное качество рассматривается во всех моделях формирования КСР педагога. Следствием данного факта является следующее положение, что формирование КСР педагога – непрерывный процесс реализации определения (выявления) противоречий антрополого-средового генеза и своевременного решения на микро-, мега-, макро- и мегауровнях. Это отражено в феноменологической модели формирования КСР педагога.

Возможность формирования КСР педагога может быть реализована двумя путями – первый путь – путь стихийного самообучения, в

результате которого мы в мировой истории можем выделить все выдающиеся имена не только нашей науки, напрямую связанные с ней, но и все другие имена выдающихся ученых, деятелей искусства, спорта, культуры и пр., на которых действие и роль педагогической науки и практики оказывало второстепенное значение. И второй путь – путь создания среды, реализующей модели и условия, технологии и методы формирования КСР в образовательном или свободном, культурно-историческом пространстве.

Итак, с одной стороны, КСР педагога – это совокупность требований и норм, предъявляемых к планированию и организации самостоятельной работы как механизма и средства саморазвития, самосовершенствования и самореализации личности в микро-, мезо-, макро- и мегапространстве, обусловленных различными включениями в личностные, социальные и профессиональные отношения, ограниченных типологией и сущностью противоречий и факторов развития личности и среды, в предельном счете сводимых нами к следующим показателям сформированности: продуктивности, активности, востребованности, креативности, здоровьесбережению, гибкости, устойчивости, интерферентности и профессионализму. Данный список можно продолжить, но, в конечном счете, мы докажем, что все нами выше выделенные показатели сформированности можно свести к одному – продуктивности в широком смысле толкования этого феномена.

Феноменологическая модель сформированности КСР педагога



С другой стороны, КСР педагога – это совокупность формально-логических и содержательно-методологических требований и норм, предъявляемых к самостоятельной работе как психолого-педагогическому феномену, обуславливающему формирование и развитие личности, способствует отражению объективных закономерностей, требований, норм, специфики деятельности субъектов культуры в системе субъект-субъектных и субъект-объектных отношений, является фундаментальным явлением, предопределяющим результат саморазвития и самореализации в полисистемном ракурсе – это и общение, и профессиональная деятельность, и культура, и досуг, и искусство, и религия, и пр.

С третьей стороны, КСР педагога – это интегративное личностное образование, стимулирующее педагога к познанию объективной реальности и преобразованию ее согласно системным, культурологическим, деятельностным и компетентностным возможностям и ограничениям в постановке и решении проблем и задач мотивационно-рефлексивной, социально-средовой, организационно-деятельностной и профессионально-педагогической составляющих условий, раскрывающих возможности формирования данного феномена на этапах и уровнях (объектный, индивидуальный, субъектный, личностный), учитывающих факторы (личностные или психогенетические, общекультурные, социальные, профессиональные) и принципы формирования (сциентизма и мастерства, интерактивности и преемственности, синергетичности и рационализма, персонификации и сотворчества, состоятельности и продуктивности, дихотомичности и взаимодополнения), базирующихся на парадигмах (антропологической, культурологической, акмеологической и гуманистической), имеющих свои виды, формы, методы, средства и технологии формирования и диагностики.

С четвертой стороны, формирование КСР педагога – это механизм создания *мотивационно-рефлексивных* условий (многоступенчатое преобразование личности от самоопределения до самореализации в различных видах деятельности от профессионального общения, трудовой, научной, культурно-просветительной, оздоровительной, здоровьесберегающей... до досуговой); *социально-средовых* условий (актуализация и апробация показателей сформированности и моделей формирования КСР педагога), *организационно-деловых* условий (учет факторов формирования КСР педагога – личностных (психогенетических), общекультурных, социальных, профессиональных в модели формирования КСР педагога), *профессионально-педагогических* условий (становления педагога в системе возможностей и ограничения поля его деятельности и общения) и их реализации в микро-, мезо-, макро- и мегапространстве в структуре модели „хочу – могу – надо – есть”.

С точки зрения культурологического подхода КСР педагога – это

- механизм самосовершенствования и самореализации, социализации и адаптации субъектов социального пространства, определяющий ориентиры и особенности социального взаимодействия

субъектов-носителей деятельности и культуры.

- совокупность составляющих векторного, скалярного и матричного генеза, предопределяющих выявление, моделирование, апробацию, внедрение, реконструкцию и трансформацию ЗУН, СУД, СЭН, компетенций, моделей поведения, отношений, моделей преобразования объективной реальности внутреннего и внешнего, моделей социализации и самосовершенствования, саморазвития и самореализации, которые являются вторичным ресурсом такого преобразования, системно обеспечивающих соблюдение норм и сохранение эталонов культуры и деятельности, общения и науки. Примером такого рода совокупности в этнопедагогике служит витая нить, состоящая из ЗУН, СУД, СЭН, компетенций, предопределяющих типологию социальных ролей, отношений, связей и качество жизни. А вся жизнь и деятельность – изготовление изделий пространственно-временного генеза той самой витой нитью, которая описана выше.

В рамках культурологического подхода можно бы было отразить не одно определение феномена КСР педагога. Это бы представляло интерес как для педагогики в широком смысле научного знания как вида деятельности и способа бытия, так и в узком общепедагогическом и воспитательном – для упражнений в формировании культуры умственного труда, иллюстрирующего уровень развития личности и социально-профессиональный возраст. Такого рода работа проводится со старшекурсниками и аспирантами.

С точки зрения деятельностного подхода КСР педагога – это процесс получения и формирования общеучебных и предметных ЗУН-ов, фасилитирующих формирование четырехуровневой структуры компетенций педагога в условиях непрерывного профессионального образования, конкретно решающий проблемы и задачи самостоятельной работы, самоопределения, саморазвития, самосовершенствования и самореализации.

В данном определении мы связали два направления педагогики – традиционной педагогики (общеучебные и предметные ЗУН, стандарты первого и второго поколения ВПО) и инновационной педагогики (компетенции, стандарты третьего поколения).

В таком контексте можно отразить, что формирование КСР педагога в условиях непрерывного профессионального образования выступает как продукт и процесс моделирования и апробации моделей обучения, самосовершенствования и самореализации педагога в контексте узкого смысла профессиональной деятельности – сформированности компетенций ФГОС специальности 050100 по направлению „Педагогическое образование”, в контексте широкого смысла профессиональной деятельности – ситуативного продуктивного общения и труда, где личность и ее продукты творчества являются ценностями, из которых складываются предпосылки построения гуманистических основ как маленькой ячейки общества, так и общества в размерах государства и содружества государств.

Переходим к компетентностному подходу. С точки зрения компетентностного подхода КСР педагога – социально, профессионально и личностно ориентированный ресурс, формируемый у педагога в условиях непрерывного профессионального образования нормами, эталонами и моделями культуры и деятельности, ФГОС (компетенции), а также ситуативно получаемым опытом в системе общечеловеческого, индивидуального, субъектного и личностного взаимодействия и роста.

Отсюда следует построение феноменологической модели формирования КСР педагога и, как следствие ее реализации, возможности социализации, самореализации, саморазвития и самосовершенствования.

Список использованной литературы

- 1. Редлих С. М.** Культура самостоятельной работы учителя как вектор самореализации и самосовершенствования личности в педагогической деятельности / С. М. Редлих, О. А. Козырева // Педагогическое образование и наука. – 2011. – № 11. – С. 58 – 65.
- 2. Редлих С. М.** Математические и статистические методы в технологии диагностики сформированности культуры самостоятельной работы педагога / С. М. Редлих, О. А. Козырева // Ученые записки Забайкальского государственного гуманитарно-педагогического университета им. Н. Г. Чернышевского. – 2011. – № 6. – С. 40 – 44.

Редліх С. М., Козирєва О. А., Кошелев О. О. Культура само-самостійності роботи педагога як умова і результат саморозвитку і самореалізації в моделі безперервного професійного обрнання

У статті розглянуто моделі формування культури самостійної роботи педагога в умовах безперервної професійної освіти, що реалізує ідеї продуктивної педагогіки в системі гуманістичної педагогічної думки.

Ключові слова: моделі формування культури самостійної роботи педагога, саморозвиток, самореалізація.

Редлих С. М., Козырева О. А., Кошелев А. А. Культура самостоятельной работы педагога как условие и результат саморазвития и самореализации в модели непрерывного профессионального образования

В статье рассмотрены модели формирования культуры самостоятельной работы педагога в условиях непрерывного профессионального образования, реализующего идеи продуктивной педагогики в системе гуманистической педагогической мысли.

Ключевые слова: модели формирования культуры самостоятельной работы педагога, саморазвитие, самореализация.

Redlih S. M., Kozyreva O. A., Koshelev O. O The Self-depending Living Activities Culture of a Teachers as a Result Self-retaliation and Self-dialectic in Model of a System by Educations

The article is an analysis of a models and features forming a self-depending living activities culture by teachers in system of educations transformed ideas of productive and humanistic pedagogics.

Key words: models a self-realization, self-depending living activities culture by teachers.

Стаття надійшла до редакції 30.08.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 378.011.3–051:373.2.016:7

О. В. Саприкіна, О. О. Хомич

**ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ
ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ОБРАЗОТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
З УРАХУВАННЯМ ҐЕНДЕРНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ДІТЕЙ**

Актуальність дослідження зумовлена концептуальними положеннями Національної доктрини розвитку освіти України у ХХІ столітті, де освіта визначається стратегічною основою розвитку особистості, суспільства. Пріоритетним напрямком державної політики в сучасній освіті є її особистісна орієнтація, у реалізації якої важлива роль належить педагогу. Саме тому набуває актуальності проблема якісної професійної підготовки фахівців з урахуванням вимог сучасного суспільства. У сучасній педагогічній освіті виокремилось широке коло ґендерних питань у підготовці фахівців, зокрема проблема підготовки майбутніх вихователів до реалізації ґендерного підходу в організації навчально-вихованого процесу.

Метою статті є визначення психолого-педагогічних умов підготовки майбутніх вихователів до організації образотворчої діяльності з урахуванням ґендерних особливостей дітей та характеристика засобів реалізації визначених умов на кожному з етапів експериментальної роботи.

Зважаючи на те, що поняття „ґендер” є відносно новим (*було запропоновано Робертом Столлером у 1968 р.*) [5, с. 8], є сенс досліджувати питання статево-рольового виховання в історичному аспекті, яке висвітлювали класики педагогічної думки: Я. Коменський, Й. Песталоці, Е. Роттердамський, Ж-Ж. Руссо, В. Фельтре та ін. Серед вітчизняних педагогів – Г. Ващенко, А. Макаренко, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін.

На сучасному етапі з’являється новий категоріальний апарат, що містить низку термінів з ключовим словом „ґендер”. Ґендер означає соціальну стать з притаманними їй особливостями поведінки, мислення (*на відміну від біологічної sex, яка визначається первинними та вторинними статевими ознакам*), що в цілому визначають соціально-

рольовий статус людини [2, с. 26]. Гендер як одна з базових характеристик особистості зумовлює психологічний і соціальний розвиток людини. Гендерні відмінності мають місце у різних видах діяльності в дошкільному віці (ігрова, образотворча тощо). Їх наявність зумовлює необхідність у реалізації гендерного підходу до організації різних видів діяльності.

Різні аспекти гендерного виховання підростаючого покоління досліджують Л. Аругюнова, Г. Бендес, Г. Говорун, Л. Градусова, О. Кононко, С. Макаренко, М. Машовець, І. Мунтян, Г. Репіна та ін.

Аналіз результатів спостережень та анкетувань свідчить, що вихователі ДНЗ недостатньо інформовані щодо проблеми реалізації гендерного підходу до організації різних видів діяльності, зокрема образотворчої, бракує спеціальної методичної літератури. Існуючі протиріччя між об'єктивною потребою реалізації гендерного підходу у вихованні дітей дошкільного віку та практикою статеворольового підходу в організації освітнього процесу ДНЗ, між необхідністю гендерного виховання, починаючи з молодшого дошкільного віку, і недостатньою розробленістю організаційно-педагогічних умов його реалізації, між вимогами практики та рівнем фахової підготовки майбутніх вихователів ще раз доводять актуальність досліджуваної проблеми.

Під фаховою підготовкою майбутнього вихователя слід розуміти процес його особистісного розвитку й професійного становлення, формування професійно значущих якостей і контекстного засвоєння фундаментальних знань, умінь та навичок, що забезпечуватимуть компетентне вирішення професійних завдань.

У сучасних умовах підготовка педагогів зазнала зміщення акцентів з гностичного підходу на особистісно-діяльнісний, який передбачає розвиток особистості сучасного педагога, формування у нього здатності до активної діяльності, творчої професійної праці (А. Бойко, І. Бех, О. Вербицький, В. Загвязинський, А. Коржуєв, В. Кремень, З. Курлянд, А. Новиков, Н. Платонова, В. Попков, О. Савченко, С. Сисоєва, О. Сухомлинська, Г. Троцько та ін.) [4].

У контексті нашого дослідження ми визначили психолого-педагогічні умови підготовки майбутніх вихователів до організації образотворчої діяльності з урахуванням гендерних особливостей дітей: *усвідомлення майбутніми вихователями необхідності урахування гендерних особливостей у вихованні дітей; опанування студентами основ гендерного підходу до організації образотворчої діяльності дошкільників; використання системи специфічних завдань та педагогічних ситуацій у процесі засвоєння майбутніми вихователями методики керівництва зображувальною діяльністю дошкільників.*

Реалізація визначених психолого-педагогічних умов здійснювалась в три етапи: підготовчий, основний, заключний.

На підготовчому етапі пріоритетною умовою для нашого дослідження було визначено *усвідомлення майбутніми вихователями*

необхідності урахування гендерних особливостей у вихованні дітей. Наведемо приклади засобів реалізації визначеної педагогічної умови:

- Складання бібліографічних каталогів (студенти мають можливість переконатись в тому, що останнім часом (в період з 90-х років) актуалізовано питання гендеру в різних галузях, зокрема і в дошкільній освіті; однак, бракує методичної літератури для вихователів та батьків, спрямованої на реалізацію гендерного підходу у різних видах діяльності дошкільника (ігровій, мовленнєвій, образотворчій тощо).

- Цитування першоджерел з філософії та педагогіки (опрацьовуючи роботи філософів (Аристотель, Платон, Дж. Локк, Клод Гельвецій) зарубіжних педагогів-класиків (Ж-Ж. Руссо, Я. Коменський, Й. Песталоці та ін.), вітчизняних (К. Ушинський, А. Макаренко, В. Сухомлинський та ін.), майбутні вихователі мають змогу переконатись, що проблема гендеру не вигадана сучасними науковцями, а існує протягом століть. Сучасний стрімкий розвиток суспільства, акселерація тільки загострили її.

- Опрацювання статей. У наш час існує багато періодичних видань, у яких щодня з'являються нові погляди психологів, педагогів та філософів на існуючі проблеми дошкільної освіти. Зокрема розглядаються питання гендерного виховання. Працюючи з періодичними виданнями, студенти мають змогу ознайомитися з актуальними проблемами дошкільця та проаналізувати сучасний стан проблеми гендерного виховання.

- Перегляд та аналіз відеозаписів занять. Дошкільна освіта знаходиться на стадії реформування та детального аналізування усіх аспектів, зокрема гендерного виховання. Основною формою організації дітей в дитячому садку є заняття. Переглядаючи відеозаписи занять, майбутні вихователі можуть побачити та проаналізувати позитивні та негативні сторони реалізації гендерного підходу в роботі досвідчених вихователів.

- Складання порівняльних характеристик перебігу різних видів ігрової діяльності тощо. Безумовним є той факт, що гра – найважливіший вид діяльності дітей дошкільного віку. За видами гри бувають різні – це і рухливі (з правилами), і театралізовані, і дидактичні, і конструктивні, і сюжетно-рольові. Такі вчені, як О. Леонтьєв [3], Д. Ельконін [6], О. Запорожець [1] називають рольову гру провідною діяльністю дитини дошкільного віку. Саме під час ігор максимально виявляються відмінності між хлопчиками і дівчатами. Результати досліджень показали, що в дошкільному віці саме гра дає можливість дитині виконати ролі чоловічої та жіночої статі. Під час порівняння ігор хлопчиків та дівчаток студенти можуть побачити, що хлопці залюбки грають у рятівників, пожежників, солдатів, дівчатка ж полюбляють гру в жінок, вихователів, лікарів, матусь та ін. Відрізняються ігри і в тематиці, яку діти самі собі обирають.

Окрім того, усвідомленню студентами необхідності врахування гендерних особливостей сприяють міжпредметні зв'язки, зокрема це взаємозв'язок між філософією, психологією, віковою психологією, педагогікою, дошкільною педагогікою та методикою образотворчого

мистецтва. Ми прогнозували, що в результаті експериментальної роботи протягом першого етапу студенти будуть активно включатися у роботу. Студенти мали можливість ознайомитися з працями відомих педагогів, психологів, філософів та усвідомити необхідність урахування гендерних особливостей до виховання дітей. Ми мали змогу констатувати, що студенти мають достатній рівень мотиваційної готовності, але низький рівень знань не дозволяє їм організувати образотворчу діяльність з урахуванням гендерних особливостей дітей.

Тому доцільно було розпочати наступний – основний етап, на якому провідною умовою було *опанування студентами основ гендерного підходу до організації образотворчої діяльності дошкільників*. Ми ставили за мету: збагатити знання студентів та допомогти опанувати основами гендерного підходу до організації образотворчої діяльності дошкільників. Робота на даному етапі передбачала аналіз результатів образотворчої діяльності (студенти мали змогу проаналізувати відмінності малюнків хлопчиків та дівчаток на різні теми), розв'язання проблемних ситуацій, зміст яких включав питання гендеру та урахування гендерних особливостей при організації різних видів діяльності. Студенти змогли побачити, які труднощі можуть виникати у дитячому садку, якщо буде недостатньо реалізовуватися гендерний підхід. Було прочитано ряд лекцій, як-от: „Гендерні особливості у контексті образотворчої діяльності”, ключовими поняттями якої були такі: гендер, гендерні особливості у перебігу різних видів образотворчої діяльності; „Окремі аспекти гендерного виховання дошкільників”, ключові поняття: гендер, гендерне виховання, гендерна культура, гендерна соціалізація, гендерні ролі, гендерні стереотипи та ін.

Усвідомивши необхідність урахування гендерних особливостей до виховання дітей дошкільного віку та опанувавши основи гендерного підходу до організації образотворчої діяльності, буде доцільно визначити наступним кроком саме використання системи специфічних завдань та педагогічних ситуацій у процесі засвоєння майбутніми вихователями методики керівництва зображувальною діяльністю дошкільників.

На останньому – заключному етапі – пріоритетним напрямком було *використання системи специфічних завдань та педагогічних ситуацій у процесі засвоєння майбутніми вихователями методики керівництва зображувальною діяльністю дошкільників*. Нами було розроблено систему завдань, змістом яких була організація різних видів образотворчої діяльності (сюжетне малювання, предметне малювання, ліплення, аплікація, конструювання). Під час реалізації цього завдання студенти мали можливість самостійно розробити заняття з різних видів образотворчої діяльності, ураховуючи гендерні особливості дітей. Наведемо кілька прикладів.

Завдання 1. Розробити та змоделювати фрагменти занять для дітей старшого дошкільного віку з сюжетного малювання за темою: „Морське царство”, „Мої друзі”, „Моя сім'я”, „У світі казки”, „Космічна подорож”, „Мандрівка до моря” та інші. Наприклад, під час моделювання заняття на

тему „Морське царство”, студенти намагалися хлопцям більше розказати, а дівчатам показати, звертали увагу хлопців на те, що морське царство різнокольорове, багате на мешканців. Під час організації заняття з теми: „У світі казки” студенти спрямовували увагу хлопчиків на розгортання сюжету на аркуші паперу, звертали увагу на різнокольорову гаму; а дівчатам, навпаки, допомагали скоротити сюжет та вчили швидше робити ескіз.

Завдання 2. Розробити та змоделювати фрагменти занять для дітей старшого дошкільного віку з предметного малювання за темою: „Веселий цирк”, „Портрет друга”, „Новорічні прикраси”, „Різдвяні подарунки”, „Казкові герої” та інші. На занятті „Новорічні прикраси” хлопчикам розповіли про існування великої кількості різнокольорових прикрас, про їх форму, розміри, про ялинку, яку вони прикрашають, а дівчатам запропонували зразок та показали з чого краще почати малюнок (з ялинки).

Завдання 3. Розробити та змоделювати фрагменти занять для дітей старшого дошкільного віку з ліплення за темою: „Три ведмеді”, „Котигорошко”, „Екзотична ваза” та інші. У процесі розглядання теми „Екзотична ваза” майбутні вихователі звертали увагу хлопців на різноманітність наповнюваності вази, на кількість присутніх у ній деталей, на акуратність виконання, дівчатам пропонували роботу за зразком.

Завдання 4. Розробити та змоделювати фрагменти занять для дітей старшого дошкільного віку з аплікації за темою: „Весела карусель”, „Калейдоскоп”, „Український килимок”, „Вітраж” та інші. На занятті з теми „Український килимок” дітям розповіли історію походження килимка, показали зразки, за якими діти будуть малювати, звернули увагу на різнобарвність та на візерунки.

Завдання 5. Розробити та змоделювати фрагменти занять для дітей старшого дошкільного віку з конструювання: з *будівельного матеріалу* – „Бабусина кухня”, „Гараж”, „Казковий палац”, з *паперу* – „Маска”, „Закладка для книги”, з *природного матеріалу* – „Чоловічок з насіння”, „Чудернацька тваринка” та інші. При організації заняття з конструювання на тему „Казковий палац” студенти дітям пропонували уявити собі того, кому вони будуть будувати цей палац і спланувати яким він буде.

Наступна серія завдань передбачала моделювання фрагментів занять щодо ознайомлення дітей з творами мистецтва. Майбутні вихователі, переглядаючи орієнтований перелік художніх творів, репродукцій в програмі „Я у світі” обирали потрібну тему та, використовуючи репродукції моделювали фрагмент заняття з урахуванням гендерних особливостей дітей. Наприклад:

Завдання 1. Змоделювати фрагмент заняття для дітей старшого дошкільного віку щодо ознайомлення з портретом за картинами: Т. Шевченка „Автопортрет”, І. Репіна „Портрет М. П. Третьякова”, В. Серова „Дівчинка з персиками” та інші. Під час демонстрування фрагменту заняття щодо ознайомлення дітей з портретом за картиною І. Репіна „Портрет М. Третьякова” майбутні вихователі звертали увагу дівчаток на одяг, тобто на зовнішній вигляд, на його інтелігентність, на

довгі пальці рук, а увагу хлопців через розповідь про цю відому людину спрямовували на його силу, яку можна було побачити в руках, та на мужність, що мала виявлення у виразі обличчя.

Завдання 2. Змодельовати фрагмент заняття для дітей старшого дошкільного віку щодо ознайомлення з картинами побутового жанру. Студенти при ознайомленні дітей з картинами побутового жанру, увагу хлопців привертати до способу використання різних предметів, які зображені на картині, а увагу дівчат спрямовували на естетичний вигляд картини.

Важливим моментом реалізації цієї умови був аналіз продуктивної діяльності дітей. Переглядаючи та аналізуючи роботи дітей, студенти визначали тематику, характеризували особливості композиції малюнку виявляли відмінності у сприйнятті довколишнього світу хлопчиками і дівчатками, проаналізували відмінності у використанні дітьми кольору та ін. При аналізі продуктивної діяльності дітей майбутні вихователі відзначали розбіжності у малюнках хлопчиків та дівчаток: використання кольору, заповнюваність аркушу папера деталями та промальовування кожної деталі, акуратність виконання, сюжет та інші. Студенти з легкістю визначали тематику, характеризували особливості композиції малюнку.

У ході експериментальної роботи студентам були запропоновані проблемні ситуації. Наведемо кілька прикладів ситуацій та варіантів їх вирішення студентами:

Проблемна ситуація 1. Хлопчики часто відчують труднощі в зображенні об'єкта у русі. Для розв'язання цієї ситуації студенти запропонували такі шляхи вирішення: запропонувати хлопцям з геометричних фігур викласти фігуру людини у русі; викласти з паличок фігуру людини у русі; продемонструвати перед дітьми різні рухи людини (демонструє сам педагог, діти друг другу); запропонувати самій дитині зобразити рухи людини та подивитись на себе в дзеркало.

Проблемна ситуація 2. Хлопчики часто не можуть малювати пензликом тонку лінію та нажимають на усю площу пензлика. Шляхи вирішення: дати хлопчикам тонкий пензлик для промальовування кожної деталі малюнка, раніше намальованого простим олівцем; запропонувати схему використання тонкого пензлика; давати тонкий пензлик навіть при замальовуванні великих деталей.

Проблемна ситуація 3. Хлопчики обмежуються кількома кольорами, обираючи темні відтінки. Шляхи вирішення: запропонувати хлопчику варіанти розмальовування майбутнього малюнка (кольорові фішки, кольорові схеми). Нехай хлопчик перед розмальовуванням підбере кольорову гаму і разом з вихователем обміркує та обере кольори для свого малюнка.

Проблемна ситуація 4. Дівчата дуже широко розгортають тему, вигадують великий сюжет, довго роблять ескіз. Шляхи вирішення: розділити процес малювання на 2 частини – малювання великих деталей, а

після просушування вимальовування маленьких деталей (з поданням схеми); відвести визначений час на ескіз та на розмальовування.

Проблемне запитання 5. Яким чином можна організувати образотворчу діяльність дошкільників, урахувавши ці відмінності. Студентами було запропоновано багато ідей, наприклад:

- до організації предметно-розвивального середовища заволікаються самі діти, його наповнення залежить від улюблених кольорів та інтересів дітей;

- для дітей можна зробити різні по формі та кольору склянки (Наприклад, для хлопчиків у вигляді ракети та ін., а для дівчаток – у вигляді дерева, квітки та ін.);

- підкладні під аркуш серветки для хлопчиків із зображенням чоловічих видів спорту, різної техніки, узорами в клітинку та лінію, підводного світу, чоловічих героїв мультфільмів та казок, а для дівчат – із зображенням тварин, ляльок, казкових принцес та ін;

- пензлики, олівці, фломастери прикрашені „спідничками” з улюблених кольорів дівчат;

- розмальовки з різними зображеннями. Наприклад, гарних принцес для дівчаток і лицарів, воїнів для хлопчиків;

- трафарети із зображенням предметів чоловічого (машини, інструменти) та жіночого (квіти, тварини) характеру;

- рамочки для дитячих малюнків різних кольорів, які за своїм бажанням обирають хлопчики та дівчата;

- розроблення схем для хлопчиків і дівчаток, що допомагатимуть їм у малюванні;

- сюжетні меблі (стілець у вигляді квітки для дівчаток, стілець у вигляді болта для хлопців та ін.) тощо.

Отже, проблема реалізації гендерного підходу до організації різних видів діяльності дітей залишається актуальною і вимагає методичного супроводу. Існуюча проблема зумовлює потребу у підготовці майбутніх вихователів до такої роботи. Позитивна динаміка готовності майбутніх вихователів до організації образотворчої діяльності з урахуванням гендерного підходу свідчить про доцільність визначених нами педагогічних умов.

Список використаної літератури

1. Запорожець А. В. Некоторые психологические проблемы детской игры. / А. В. Запорожец // Дошкольное воспитание. – 1965. – № 10. **2. Кравець В. П.** Гендерна педагогіка : навч. посіб. / В. П. Кравець. – Тернопіль : Джура, 2003. – 416 с. **3. Леонтьев А. Н.** Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Наука, 1975. – 304 с. **4. Мунтян І. С.** Гендерний підхід у професійній підготовці студентів вищих педагогічних закладів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 / Південноукраїнський держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. – Одеса, 2004. – 20 с. **5. Stoller R.** Sex and Gender:

On the Development of Masculinity and Femininity. – New York, 1968.
Б. Эльконин Д. Б. Психология игры : учеб. пособие / Д. Б. Эльконин. – 2-е изд. – Москва : Владос, 1999. – 360 с.

Саприкіна О. В., Хомич О. О. Підготовка майбутніх вихователів до організації образотворчої діяльності з урахування гендерних особливостей дітей

У статті визначено психолого-педагогічні умови підготовки майбутніх вихователів до організації образотворчої діяльності з урахуванням гендерних особливостей дітей, охарактеризовано засоби реалізації визначених умов на кожному з етапів експериментальної роботи.

Ключові слова: гендер, гендерні особливості, гендерний підхід, образотворча діяльність.

Сапрыкина Е. В., Хомич Е. А. Подготовка будущих воспитателей к организации изобразительной деятельности с учетом гендерных особенностей детей

В статье определены психолого-педагогические условия подготовки будущих воспитателей к организации изобразительной деятельности с учетом гендерных особенностей детей, охарактеризованы средства реализации определенных условий на каждом из этапов экспериментальной работы.

Ключевые слова: гендер, гендерные особенности, гендерный подход, изобразительная деятельность.

Saprukina O. V., Khomich O. O. Preparation of Future Teachers to Organization Graphic Activity Taking into Account Gender Features of Children

The psychological and pedagogical conditions preparation of future teachers to organization graphic activity taking into account gender features of children are determined in the article, the methods of realization such conditions on each stage of experimental work are characterized.

Key words: gender, gender features, gender approach, graphic activity.

Стаття надійшла до редакції 20.09.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 378.091.12.011

Г. М. Строганова

**ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ МАЙБУТНІХ
УЧИТЕЛІВ-СЛОВЕСНИКІВ В УМОВАХ ІННОВАЦІЙНИХ
ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ**

Інновації характеризують будь-який вид людської діяльності. Результати нових напрацювань потребують наукових досліджень та ефективної системи управління. В освітньому просторі інноваційні процеси розуміють як комплексну діяльність, пов'язану зі створенням, засвоєнням, використанням і реалізацією нових технологій, підходів, принципів, форм, методів, прийомів і засобів навчання.

Новітні педагогічні технології мають підвищувати мотивацію навчання та інтерес до предмета, формувати обстановку творчого співробітництва й конкуренції, актуалізувати особистість майбутнього вчителя, давати відчуття творчої свободи й упевненості у своїй професійності. У зв'язку з цим змінюються характер і функції навчання у вищих педагогічних навчальних закладах: тут мають не просто передавати знання, формувати уміння до самостійної роботи, навчити відповідальності і за себе, і за своїх майбутніх учнів. Завдання викладача – навчити студентів орієнтуватися, аналізувати, виділяти і обґрунтовувати переваги, зіставляти традиційні та інноваційні педагогічні технології. За таких умов якісно змінюється характер взаємодії викладачів і студентів.

Аналіз спеціальної літератури показав, що сучасні інноваційні педагогічні технології сприяють створенню нової педагогічної системи, в основі якої є принципи науковості, диференціації й індивідуалізації, гуманізації, демократизації тощо.

Механізми інноваційного розвитку в системі освіти в центрі уваги таких дослідників, як О. Єльнікова, І. Зимня, Г. Коберник, О. Коберник, О. Комар, Т. Кравченко, П. Матвієнко, В. Мельник, О. Пехота, Л. Пироженко, О. Пометун, І. Шевчук та ін. Теоретичні аспекти, пов'язані з визначенням сутності самостійної роботи, найбільш поширених її видів, опису її структури набули висвітлення в працях таких вчених, як О. Адаменко, А. Алексюк, В. Буряк, В. Вергасов, В. Вихрущ, Н. Гупан, Н. Дем'яненко, О. Микитюк, О. Мороз, П. Підкасистий, Т. Шаламова, Г. Щукіна та ін.

Метою цієї статті є аналіз організації самостійної роботи майбутніх учителів-словесників в умовах інноваційних педагогічних технологій.

Шляхи самореалізації особистості майбутнього словесника напряму залежать від особливостей інноваційних педагогічних технологій, від розуміння їхньої специфіки і вдалого використання у навчальному процесі.

Розгляд сучасних наукових джерел засвідчує, що в теорії і практиці накопичено значний досвід вивчення різних педагогічних технологій, який зможе стати основою вдосконалення самостійної роботи студентів.

Майбутні вчителі мають усвідомлювати, що їхня позиція у сучасному навчальному середовищі є принципово новою і вимагає постійного самовдосконалення, адже „систему науково-методичної роботи в освітньому закладі спрямовано на формування професійно-педагогічної культури педагогів, неперервного оновлення та прирощення їхніх знань, продукування нових педагогічних ідей, технологій, узагальнення та поширення передового педагогічного досвіду” [1, с. 23].

Поняття „педагогічна технологія” більшість авторів розглядають як певний набір операцій з конструювання, формування і контролю знань, умінь, навичок і відношень у відповідності з поставленими цілями.

У своєму дослідженні ми враховували наукові положення вчених, які ґрунтуються на розумінні того, що інновації в навчальних технологіях це ті нововведення, в яких втілюється реконструкція освіти з метою підвищення ефективності. „Інноваційна освітня діяльність орієнтована на поглиблення фундаментальних знань, гармонізацію і гуманізацію навчання, максимальне розкриття творчого потенціалу учня” [2, с. 56].

Самостійна робота студентів – це будь-яка організована викладачем активна діяльність студентів, спрямована на пошук знань, їх осмислення, закріплення і розвиток умінь та навичок, узагальнення і систематизацію знань. Термін „самостійна навчальна робота” тлумачать у Педагогічному словнику як „вид навчальної діяльності, при якому має бути наявним певний рівень самостійності того, хто навчається в усіх її структурних компонентах – від постановки проблеми до здійснення контролю, самоконтролю і корекції, з переходом від виконання простих видів роботи до більш складних, що мають пошуковий характер, і як засіб формування пізнавальних здібностей, їхньої спрямованості на неперервну самоосвіту” [3, с. 134].

Самостійну роботу студента розглядають ще як „по-перше, діяльність, що планується викладачем під прямим або ж опосередкованим керівництвом (у навчальних кабінетах, наукових лабораторіях, науково-допоміжних установах, роботі гуртків і товариств тощо), з метою спрямування самодіяльної особистості студента на самостійне вивчення конкретних наук для розв’язання наукових, практичних завдань майбутньої професії; по-друге, діяльність індивіда, що здійснюється своїми власними силами без сторонньої допомоги” [4, с. 32]. Отже, самостійну роботу можна розуміти як будь-який вид занять, що створює умови для зародження самостійної думки, пізнавальної активності, основний спосіб одержання і накопичення знань, умінь і навичок з майбутньої спеціалізації. Саме вона забезпечує неперервний і системний характер навчання та розвиває творчу активність майбутніх учителів. Самостійна робота може реалізовуватися в навчальних аудиторіях і поза їх межами:

- в аудиторіях: на лекційних, практичних, семінарських та лабораторних заняттях;
- спілкування з викладачем: консультації, індивідуальні завдання;
- у поза аудиторний час: у бібліотеці, вдома.

Виконують самостійну роботу майбутні вчителі-словесники у двох формах: письмові роботи і практична діяльність, і реалізують у таких формах:

- практичні завдання, контрольні роботи, тести;
- розробка власних планів-конспектів уроків;
- виготовлення наочності для уроків;
- підготовка звітів проходження педагогічної практики;
- доповіді, реферати;
- курсові роботи.

Усі види самостійної роботи групують за різними ознаками: за дидактичною метою, за характером навчальної діяльності, за змістом, за ступенем самостійності, за елементами творчості.

Особливої уваги потребує підготовка і самостійна робота студентів з науково-довідниковою і спеціальною літературою, яка проходить у кілька етапів опрацювання джерел:

- пошук;
- обробка;
- аналіз;
- систематизація;
- вивчення;
- конспектування;
- цитування;
- зберігання інформації.

Під час планування і проведення самостійної роботи необхідно керуватися основним завданням самостійної роботи студентів (майбутніх учителів української мови), яке полягає у розвитку умінь набувати знань шляхом самостійного пошуку необхідної інформації, формуванні стійкого інтересу до креативного підходу у навчальній діяльності.

За час навчання в педагогічному університеті студенти мають самостійно навчитися передбачити можливі проблеми, ставити перед собою завдання, аналізувати шляхи вирішення цих проблем, доводити правильність своїх рішень, коментувати та аргументувати їхню послідовність. Першими кроками самостійної роботи студентів має керувати досвідчений викладач, який власним прикладом демонструє ефективну творчо організовану діяльність, спрямовує у такий спосіб студентів на самостійне набуття знань, формування вмінь і навичок. За таких умов має змінитися роль самого викладача, що потребує глибоких трансформацій на рівні свідомості і психології. Викладач вже не є простим ретранслятором готової інформації, готових знань, а має виконувати роль організатора, координатора, консультанта, тобто навчає вчитися самостійно.

Активним стимулом до продуктивної самостійної роботи є серйозна та стійка мотивація. Основним мотиваційним чинником виступає прагнення підготуватися до подальшої результативної фахової діяльності.

Орієнтація навчального процесу на особистість студента, виявлення його творчих можливостей допомагає індивідуалізувати діяльність кожного студента, обрати правильні підходи до організації їхньої самостійної роботи. Самостійне вивчення теми, матеріалу вимагає певного часу, спеціальної підготовки, формує внутрішню потребу постійно вдосконалювати свої знання, уміння і навички.

Як відомо, конкурентоспроможність сучасного фахівця у багатьох випадках залежить від його вміння оволодівати новими технологіями. Не виняток і вчителі української мови. На нашу думку, адаптуватися у цьому процесі сприятиме використання технології „портфоліо вчителя”. Портфоліо допоможе враховувати результати, що досягаються вчителем у різних сферах діяльності: навчальній, розвивальній, виховній, дослідницькій, творчій і методичній.

Основна мета портфоліо – оцінювання самостійної роботи вчителя, характеристика його дій, простежування творчого і професійного зросту, сприяння формуванню навичок самооцінки.

Чітко сформульована мета вимагає послідовної реалізації таких завдань:

- визначення напрямків і шляхів професійного зростання;
- узагальнення й систематизація передового педагогічного досвіду;
- об’єктивне оцінювання потенційних професійних можливостей;
- самооцінювання власної педагогічної діяльності;
- виявлення рівня майбутнього вчителя української мови;
- суспільне визнання педагогічних досягнень.

Розрізняють кілька видів портфоліо залежно від мети створення:

- портфоліо-розвиток – формується у процесі педагогічної діяльності з метою оцінювання прогресу в роботі, осмислення накопиченого досвіду;
- портфоліо-звіт – підтвердження успіху певного досвіду в роботі вчителя;
- портфоліо-демонстрація – це зібрання кращих робіт вчителя.

Процес формування портфоліо вчителя обов’язково повинен відповідати певним принципам:

- системності й регулятивності;
- достовірності й об’єктивності;
- логічності й лаконічності;
- акуратності й естетичності;
- цілісності й завершеності;
- наочності тощо.

Майбутній учитель у своєму портфоліо матиме можливість відстежити ефективність власного викладання, проводячи самооцінювання своєї педагогічної діяльності (підготовку, хід і результати навчального процесу). Увесь обсяг матеріалу, що містить портфоліо, сприятиме

пошуку ефективних шляхів розв'язання складних питань навчання, розвитку і виховання майбутніх учнів.

Завдання викладача на етапі навчання студентів у стінах педагогічного університету полягає саме у тому, щоб допомогти засвоїти технологію роботи над власним портфоліо вчителя з метою акумуляції і осмислення педагогічного і методичного досвіду, а також для створення умов моделювання самостійної і творчої діяльності. Під час опрацювання такої технології від майбутніх учителів української мови будуть потрібні знання різних видів роботи педагога, вміння самореалізації і самовираження, а також навичок мислення високого рівня: вміння аналізувати, протиставляти, компонувати, конструювати, порівнювати, класифікувати, встановлювати порядок, відтворювати ідею, передбачати результат, робити висновки.

Отже, практичний досвід свідчить, що систематичне проведення правильно організованої самостійної роботи студентів сприятиме формуванню міцних і глибоких знань. Упровадження інноваційних педагогічних технологій у самостійній роботі майбутніх учителів української мови дасть змогу вирішити проблему організації, змісту і контролю їхньої роботи. Актуальною залишається проблема орієнтації навчального процесу на оптимізацію й активізацію самостійної роботи студентів-словесників.

Список використаної літератури

- 1. Химинець В. В.** Інноваційна освітня діяльність / В. В. Химинець – Ужгород: Інформаційно-видавничий центр ЗППО, 2007. – 364 с.
- 2. Інноваційні** пошуки в сучасній освіті / упоряд. Г. М. Перевознікова; ред. Л. І. Даниленко, Ф. Паламарчук; Центральний ін-т післядипломної педагогічної освіти АПН України. – К.: Логос, 2005. – 220 с.
- 3. Коджаспирова Г. М.** Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М.: Издательский центр „Академия”, 2001. – 448 с.
- 4. Бенера В. Є.** Самостійна робота студентів у вищій школі України: історичні трансформації (друга половина XIX – кінець XX ст.): монографія / В. Є. Бенера; Нац. акад. пед. наук України, Ін-т вищ. освіти. – Рівне: ПП ДМ, 2011. – 640 с.

Строганова Г. М. Організація самостійної роботи майбутніх учителів-словесників в умовах інноваційних педагогічних технологій

У статті розкрито суть інноваційних педагогічних технологій в аспекті організації самостійної роботи майбутніх учителів-словесників, сформульовано мету, форми, види, етапи. Приділено увагу особливостям використання технології „портфоліо вчителя”.

Ключові слова: самостійна робота, учителі-словесники, інноваційні педагогічні технології, технологія „портфоліо вчителя”.

Строганова А. Н. Организация самостоятельной работы будущих учителей-словесников в условиях инновационных педагогических технологий

В статье раскрывается суть инновационных педагогических технологий в аспекте организации самостоятельной работы будущих учителей-словесников, формулируется цель, формы, виды, этапы. Внимание уделяется использованию технологии „портфолио учителя”.

Ключевые слова: самостоятельная работа, учителя-словесники, инновационные педагогические технологии, технология „портфолио учителя”.

Stroganova H. M. The Organization of Individual Work of the Future Teachers of Language and Literature in Innovative Teaching Technologies

In the article essence of innovative pedagogical technologies opens up in the aspect of organization of independent work of future teachers-philologists, a purpose, forms, kinds, stages, is formulated. Attention is spared the features of the use of technology of „portfolio teacher”.

Key words: individual work, teachers of language and literature, innovative pedagogical technologies, technology of „portfolio teacher”.

Стаття надійшла до редакції 14.09.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 378.011.3:75-051

Хама Саїд Кардохі Дара

МАЙСТЕР-КЛАС ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИТСЦТВА

Однією з найважливіших характеристик інноваційного педагогічного професіоналізму сучасного учителя визнається його рефлексивна компетенція, здатність до узагальнення й поширення власного досвіду. Серед методичних форм цього процесу дедалі більшу популярність здобувають так звані майстер-класи. Високу ефективність цієї форми навчання майбутніх педагогів неодноразово підтверджено науковими дослідженнями [1; 2; 3; 4].

М. Поташнік указує, що майстер-клас – це яскраво виражена форма навчання саме у вчителя-майстра, процес передачі майстром свого досвіду, майстерності найчастіше шляхом прямого й коментованого показу прийомів роботи, тобто інтерактивної комунікації [5, с. 16]. Майстер-класи – це можливість познайомитися з інноваційною технологією, новими методиками, авторськими наробітками. Майстер-клас

– це семінар, під час якого провідний фахівець розповідає й, що ще більш важливо, показує, як застосовувати на практиці нову технологію або метод.

Методика проведення майстер-класів не має якихось строгих і єдиних норм [1, с. 29]. Здебільшого вона ґрунтується і на педагогічній інтуїції викладача, і на художній сприйнятливості студента. Майстер-клас – це двобічний процес, і відносини „вчитель-учень” є цілком виправданими. Тому майстер-клас нерідко називають школою розпізнавання смислів, знаків і прийомів певного напрямку в літературі й мистецтві. Але, крім суто практичного призначення, майстер-клас переслідує й ще одну, хоч і менш очевидну, але дуже важливу мету – інтелектуальне й естетичне виховання студента. У це поняття вкладається, насамперед, розвиток у ході майстер-класу здатності студента самостійно й нестандартно мислити [4, с. 66].

Мета статті – визначити методичні особливості технології майстер-класу як ефективного засобу формування професійної компетентності у майбутніх учителів образотворчого мистецтва у процесі вивчення фахових дисциплін.

Мета проведення майстер-класу – створення умов для повноцінного прояву й розвитку педагогічної майстерності його учасників на основі організації простору для професійного спілкування з обміну досвідом.

До завдань проведення майстер-класів зараховують:

- узагальнення досвіду роботи вчителя-майстра з певної проблеми;
- передача вчителем-майстром свого досвіду шляхом прямого й коментованого показу послідовності дій, методів, прийомів і форм педагогічної діяльності;
- спільне відпрацювання методичних підходів учителя-майстра й прийомів вирішення поставленої в програмі майстер-класу проблеми;
- рефлексія власної професійної майстерності учасниками майстер-класу;
- надання допомоги учасникам майстер-класу у визначенні завдань саморозвитку й формуванні індивідуальної програми самоосвіти й самовдосконалення [1, с. 9].

У ході занять майстер-класу рекомендується використовувати різні методи роботи:

- представлення системи занять зі спостереженням по заздалегідь заданому плану;
- вивчення результатів діяльності вчителя-майстра і його учнів;
- самостійна розробка студентами власної моделі заняття за методикою або технології вчителя-майстра;
- спільне моделювання заняття;
- відвідування й аналіз відкритих занять вчителя-майстра й учасників майстер-класу;
- проведення круглих столів;
- організація дискусії за результатами проведення заняття тощо [4, с. 28].

З метою підвищення ефективності формування професійної компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва у процесі вивчення фахових дисциплін ми розробили систему майстер-класів, в рамках проведення яких демонструються особистості вміння викладача виконувати акварельний етюд з натури від композиційного пошуку, етапів виконання роботи, створення художнього образу до завершальних елементів, деталізації й узагальнення, що, на нашу думку, позитивно впливає на розвиток художньо-образного мислення майбутнього художника-педагога.

Майстер-клас як методично правильно організована система творчого показу є важливим чинником, що сприяє розвитку художнього сприйняття, художньо-творчих здібностей, композиційного мислення та, як наслідок, художньо-образного мислення.

Майстер-клас являє собою наочний творчий показ викладачем етапів виконання твору й паралельне виконання студентами разом з викладачем того самого завдання. Позиції проведення майстер-класу збігаються з практикою, яка існувала в художників Відродження, коли учень міг бачити й удосконалюватися, сприймаючи наглядно роботу майстра. Майстерний показ викладачем тих чи тих прийомів зображення, майже миттєва виразна ілюстрація на підтвердження сказаних слів, безперечне володіння всім комплексом навичок зображення від вибору композиції, початку виконання роботи, техніки живопису (інструменти, матеріали, прийоми) до створення художнього образу – усе це є складниками ставлення педагога до образотворчої діяльності. До цього слід додати, що швидкий і наглядний показ виконання живописної роботи викладачем не лише слугує поясненням до матеріалу, що викладається, але і є одним з найсильніших засобів естетичного впливу на студентів.

За нашою методикою майстер-класи передують тільки основним темам пленерної практики, до яких належать:

- пейзаж з низькою лінією горизонту;
- пейзаж з високою лінією горизонту;
- „пейзаж-стан” (світанок, захід сонця);
- пейзаж з водою;
- натюрморт на пленері;
- натюрморт з польовими квітами;
- портрет на пленері;
- фігура на пленері.

Під час проведення заняття ми враховували індивідуальні особливості студентів і рівень їхньої підготовки з акварельного живопису, часто в групі учнів він має різний ступінь розвитку (високий, середній і низький). Рівень підготовки з акварельного живопису визначали раніше, переглядаючи етюди студентів. Студенти середнього й низького рівнів розвитку володіння акварельним живописом обов'язково виконували роботу паралельно з викладачем, дотримуючись усіх етапів ведення роботи по вологому аркушу, студенти високого рівня розвитку

спостерігали за роботою викладача й писали за бажанням разом з іншими, урахувавши необхідну послідовність етапів, підмічаючи найсуттєвіші моменти в роботі. Далі ми пропонували студентам повторити варіанти етюду самостійно, давали завдання виконати ще один чи кілька етюдів у техніці *a la prima*. У роботі над етюдами слід урахувувати необхідні етапи акварельного живопису, шукати найбільш удачу композицію, дотримуватися рекомендацій, які дав викладач під час майстер-класу.

Застосування майстер-класів акварельного живопису ми вважаємо важливим методичним прийомом у викладанні акварелі на пленері. Своєчасна наглядна ілюстрація слів викладача якнайкраще допоможе уникнути помилок, зняти момент нерозуміння, показати найрезультативніший хід виконання етюду, навчити писати аквареллю.

Розглянемо проведення майстер-класу з акварельного живопису на конкретному прикладі.

Тема: „Пейзаж з водою”. Матеріал: папір, акварель. Час виконання 30 – 40 хвилин. Завдання: у процесі бесіди дати студентам уявлення про матеріали й техніку акварельного живопису, про можливості використання паперу, губки, пензлів, води в роботі аквареллю з натури; навчити писати пейзаж з водою, пояснивши можливості у виборі формату, композиції; показати послідовність у виконанні акварельного етюду методом *a la prima*, по вологому; запропонувати можливі варіанти вирішення цієї теми; використовувати індивідуально-диференційований підхід.

Хід роботи:

1. Збирається група студентів і разом з викладачем вирушає на пленер, берег лісового озера, дорогою бесідує про очікуваний етюд, створюється емоційно-дружня атмосфера. Отже, розпочинається майстер-клас у показі вміння знайти об'єкт, у виборі цікавої композиції.

2. Після вибору місця викладач розкладає художні принадлежності, коментуючи, що йому знадобиться в роботі. Далі йде розповідь про вибір формату, колір і якість паперу. Студенти розташовуються навколо викладача, студентам низького й середнього рівнів володіння акварельним живописом рекомендовано виконувати роботу паралельно з викладачем. Студенти високого рівня володіння акварельним живописом спостерігають за процесом роботи й самостійно виконують етюд, прослухавши рекомендації викладача.

3. Викладач починає роботу, змочує папір, прикріплює його до пластикової основи, детально розповідаючи про власні дії.

4. Вибираючи й намічаючи композицію, викладач розповідає про можливі інші композиційні рішення етюду, наприклад, ми пишемо пейзаж з водою, і значне місце в нашій роботі займає відображення. Можна виконати композицію з високою або низькою лінією горизонту, залежно від цього зміниться й характер відображення. Композицію намічають одразу пензлем без попередньої прорисовки олівцем. Студенти можуть використовувати олівець.

5. Далі працюють кольором в акварельній техніці а la prima. Живопис на попередньо зволоженому аркуші виконують широко, великими колірними заливками. Колір потрібно брати одразу по можливості в повну силу бажаного відтінку й тону. Живопис етюд доцільно починати зверху, з неба, поступово набираючи потрібне колірне рішення етюд, ураховуючи властивості акварелі текти зверху вниз. Для цього можна використовувати незначний нахил.

6. Після того як набрано основну колірну гаму етюд, викладач розповідає й показує, як виділити головне, як працювати над деталями, як акцентувати передній план, як виправити помилки.

7. Завершення роботи. Далі студентам пропонують виконати ще один етюд пейзажу з водою, але з іншого ракурсу й самостійно. Викладач підходить до кожного й у процесі роботи вказує на помилки, підказує можливі шляхи вирішення завдання.

За таким само принципом, з незначними відмінностями, проводять й інші майстер-класи акварельного живопису в техніці а la prima. Натюрморт установлюють попередньо, краще, якщо одночасно стоятимуть одразу два натюрморти на фоні пейзажу, для можливості вибору. Модель для портрета обирають заздалегідь, краще, якщо позують одразу дві моделі й час створення етюд обмежений. Малюючи світанок і захід сонця з натури, час роботи обмежувати не треба, він і так мине швидко, а от композицію краще обрати заздалегідь.

Використання розробленої нами методики проведення майстер-класів як системи творчого показу з акварельного живопису на пленері дало позитивні результати, що ефективно вплинуло на формування професійної компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

Унаслідок проведення серії майстер-класів ми досягали закріплення здобутих умінь і знань, творчого пошуку у вирішенні художнього образу, виконання завдання як обдуманого варіанта акварельного живопису. У проведенні майстер-класів ми використовували широкий спектр завдань пізнавального, практичного, методичного, розвивального й творчого значення. Мета полягала в оволодінні широким спектром роботи аквареллю, в осмисленому підході до роботи над твором під час пленерної практики, композиційному пошуку найкращої презентації художнього образу в рішенні композиції.

Застосування майстер-класів акварельного живопису ми вважаємо важливим методичним прийомом у викладанні акварелі на пленері. Своєчасна наглядна ілюстрація слів викладача якнайкраще допомагає уникнути помилок, зняти момент нерозуміння, показати найрезультативніший хід виконання етюд, навчити писати аквареллю.

Список використаної літератури

1. Формы профессионального обучения педагогов: мастер-классы, технологические приемы / авт.-сост. Т. В. Хуртова. – Волгоград : Учитель, 2008. – 381 с. **2. Ларичев О. И.** Теория и методы принятия решений /

О. И. Ларичев. – М. : Логос, 2000. – 217 с. **3. Шавровська В.** Майстер-клас – ефективна форма навчання педагогів / Валентина Шавровська // Дошкільне виховання. – 2009. – № 6. – С. 5 – 9. **4. Селевко Г. К.** Альтернативні педагогічні технології / Г. К. Селевко. – М. : НДІ шкільних технологій, 2005. – 224 с. **5. Поташник М. М.** Требования к современному уроку / М. М. Поташник // Серия: Образование XXI века. – М. : Центр педагогического образования, 2008. – 272 с.

Хама Саїд Кардохі Дара. Майстер-клас як ефективний засіб формування професійної компетентності у майбутніх учителів образотворчого мистецтва

Статтю присвячено аналізу методичних особливостей технології майтер-класу як ефективного засобу формування професійної компетентності в майбутніх учителів образотворчого мистецтва у процесі вивчення фахових дисциплін. Використання розробленої автором методики проведення майстер-класів дозволило досягти закріплення у студентів здобутих умінь і навичок, сприяло розвитку творчого пошуку у вирішенні художнього образу, допомогло студентам оволодіти широким спектром можливостей роботи з аквареллю.

Ключові слова: майстер-клас, професійна компетентність, майбутні учителі образотворчого мистецтва, методичний засіб, акварельний живопис.

Хама Саид Кардохи Дара. Мастер-класс как эффективный способ формирования профессиональной компетентности у будущих учителей изобразительного искусства

Статья посвящена анализу методических особенностей использования технологии мастер-класса как эффективного способа формирования профессиональной компетентности у будущих учителей изобразительного искусства. Использование разработанной автором методики проведения мастер-классов позволило достичь закрепления у студентов полученных умений и навыков, развития творческого поиска в решении художественного образа, помогло студентам овладеть широким спектром возможностей при работе с акварелью.

Ключевые слова: мастер-класс, профессиональная компетентность, будущие учителя изобразительного искусства, методический способ, акварельная живопись.

Hama Saeed Kardokhy Dara. Master-Classes as an Effective Means of Formation Professional Competence of Would-Be Teachers of Visual Arts

The article deals with the analysis of the methodological peculiarities of the technology of master-classes as an effective means of the formation of the professional competence of the would-be teachers of visual arts. The use of the methods of the master-class worked out by the author of the article allowed to reinforce the skills and practices gained by the students, to develop the creative

search in the process of the solution of the artistic image, to assist the students to master a wide range of the possibilities represented in the art of watercolors.

Key words: master-class, professional competence, would-be teachers of visual arts, methodological means, water-color painting.

Стаття надійшла до редакції 12.09.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 796/799

В. В. Черняев, В. В. Дрепин

ВОСПИТАНИЕ СТАТИЧЕСКОЙ ВЫНОСЛИВОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НА ОСНОВЕ ИЗУЧЕНИЯ ФИЗИОЛОГИИ МЫШЕЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Успех педагогической деятельности определяется не только профессиональными компетенциями учителя, но и уровнем его специальной физической готовности к выполнению трудовой нагрузки, в основном монотонного статического характера [1].

Малая двигательная активность уменьшает снабжение коры головного мозга чувствительными стимулами от опорно-двигательного аппарата, что способствует развитию процессов торможения в центре коры больших полушарий, наблюдаются застойные явления в мышцах спины и нижних конечностей. При этом умственная работа сопровождается выраженными нервно-психическими и эмоциональными напряжениями.

Особенность физической подготовки будущего учителя к выполнению профессиональных обязанностей определяется, прежде всего, развитием статической выносливости, поэтому основная направленность занятий по физической культуре в вузе должна заключаться в увеличении диапазона функциональных возможностей организма, совершенствовании координационных способностей, а главное, в обеспечении эффективной адаптации организма к мышечной деятельности статического характера [4; 10].

Работать в условиях малой подвижности без ущерба для здоровья способны лишь очень хорошо физически подготовленные педагоги, в первую очередь с хорошим уровнем развития статической выносливости. При низком уровне развития статической выносливости педагогическая деятельность может привести к серьезным отклонениям в состоянии здоровья [7].

Известно, что мышечная система человека, основной функцией которой является двигательная деятельность, обеспечивает перемещение тела в пространстве или отдельных его частей относительно друг друга.

Мышечную работу разделяют на динамическую и статическую. При статической работе происходит мышечное сокращение, но не происходит движение. При динамической работе происходит как сокращение мышцы, так и перемещение частей тела относительно друг друга. Статическая работа более утомительна для организма и для мышц по сравнению с динамической той же интенсивности и длительности, так как при статической работе отсутствует фаза расслабления мышц, во время которой могут пополниться запасы энергетических веществ, израсходованные на мышечное сокращение.

Кроме этого, мышцы при статической работе осуществляют поддержание определенного положения тела в пространстве. Если при динамической нагрузке требуется увеличить мощность работы при одновременном снижении её продолжительности, то при статической нужно добиться увеличения продолжительности работы при её неизменной мощности. В этом заключается принципиальное различие в протекании физиологических процессов при динамической и статической мышечной деятельности.

Образование энергии, необходимой при статическом усилии, происходит в результате химических превращений. Наибольшие изменения в мышцах происходят в связи с нарушениями в системах энергетического и пластического обмена [2; 9].

Покоящаяся мышца, подобно другим тканям, для поддержания постоянства своего состава и непрерывного протекания метаболических процессов, требует постоянного обеспечения АТФ. Аденозинтрифосфат (АТФ) является универсальным и прямым источником энергии, при расщеплении которого образуется аденозиндифосфат (АДФ) и остаток фосфорной кислоты, АДФ активизирует гликолитический механизм и участвует в процессе образования энергии [2].

Содержание АТФ в мышце относительно постоянно: около 0,25 % массы мышцы, концентрация АТФ не может быть ниже 0,1% (поскольку при этом перестает действовать кальциевый насос) Запасов АТФ в мышце достаточно на 3 – 4 одиночных сокращения. Следовательно, необходимо постоянное и весьма интенсивное восполнение АТФ – её ресинтез [2; 5; 11].

В результате снижения уровня концентрации АТФ в мышцах, ответственность за её процесс восстановления (ресинтез) ложится на креатинфосфатный способ [5; 9].

Скорость расщепления креатинфосфата в работающей мышце прямо пропорциональна интенсивности выполняемой работы и величине мышечного напряжения. Аденозинтрифосфат и креатинфосфат находятся рядом и вблизи от сократительных элементов мышечного волокна. Как только уровень аденозинтрифосфата начинает снижаться, немедленно запускается реакция, обеспечивающая процесс восстановления [2; 11].

Креатинфосфат (Креатин + Фосфат) – вещество, „богатое” энергией, которое при исчерпании запасов аденозинтрифосфата в работающей мышце отдает остаток фосфорной кислоты на пополнение АДФ.

Химическая реакция выглядит следующим образом: АД(2)Ф+ Креатин+фосфат(1) >> АТ(3)Ф+ Креатин (фосфата 0) [2; 5; 9].

Креатинфосфат имеет минимальное время выхода на максимальную мощность – порядка 1 – 2 секунды. Малое время развёртывания и высокая максимальная мощность пополнения энергии являются главными преимуществами креатинфосфатного пути восстановления аденозинтрифосфата [9].

Однако на полную мощность данный механизм может функционировать всего 8 –10 секунд, после чего процесс восстановления аденозинтрифосфата начинает уменьшаться в связи с уменьшением концентрации креатинфосфата в мышцах. При уменьшении количества аденозинтрифосфата соответственно увеличивается количество аденозиндифосфата, что приводит к расщеплению гликогена, глюкозы и образованию молочной кислоты, т. к. происходит активация гликолитического механизма. Для протекания данной реакции необходимо наличие в среде ионов Mg^{2+} , с которым комплексно связывается молекула АТФ. Эта реакция необратима и является первой ключевой реакцией гликолиза [5; 11].

Гликолиз – катаболический путь исключительной важности, он обеспечивает энергией клеточные реакции. Благодаря гликолизу производительность митохондрий и доступность кислорода не ограничивают мощность мышц при кратковременных предельных нагрузках.

Результатом гликолиза является превращение одной молекулы глюкозы в две молекулы пировиноградной кислоты (ПВК). Несмотря на то, что метаболизм человека преимущественно аэробный, в интенсивно работающих скелетных мышцах наблюдается анаэробное окисление. В условиях ограниченного доступа кислорода пируват превращается в молочную кислоту. Боли в мышцах, возникающие через некоторое время после непривычной интенсивной физической нагрузки, связаны с накоплением в них молочной кислоты. Образование молочной кислоты является тупиковой ветвью метаболизма, но не является конечным продуктом обмена веществ [9].

В энергообеспечении мышечной деятельности участвуют все механизмы восстановления аденозинтрифосфата. Ресинтез АТФ при мышечной деятельности может осуществляться как в ходе реакций идущих в анаэробных условиях, так и за счет окислительных превращений в клетках, связанных с потреблением кислорода. В организме человека распад веществ с образованием энергии может проходить с участием кислорода (аэробно) и без участия кислорода (анаэробно). Эффективность образования АТФ в процессе окислительного фосфорилирования зависит от снабжения мышцы кислородом. В действительности же во время мышечной работы наблюдаются оба варианта распада веществ, однако, один из них, как правило, преобладает [11].

Итак, гликолиз включается в процессе энергообеспечения с меньшей скоростью относительно креатинфосфата, его время выхода на максимальную мощность энергопродукции составляет 20 – 30 секунд. Гликолитический механизм (анаэробный процесс) подхватывает эстафету восстановления аденозинтрифосфата у креатинфосфатного механизма [5; 9].

В результате снижения интенсивности работы креатинфосфатной реакции гликолиз остаётся хотя и не единственным, но доминирующим путём восстановления аденозинтрифосфата. Молочная кислота (показатель отражающий степень недостаточности кислорода в мышцах и тканях), образуемая в процессе гликолиза накапливается внутри мышечных клеток и повышает их кислотность. В свою очередь, накопление лактата (соль молочной кислоты) в мышечных клетках ведёт к набуханию этих клеток вследствие поступления в них воды из межклеточного пространства, что в итоге уменьшает сократительные возможности мышц, приводит к возникновению чувства „тяжести” в рабочих мышцах участвующих в поддержании вертикального положения тела [9; 11].

Описанный физиологический механизм является причиной появления утомления в связи с длительным пребыванием человека в статической позе. Как известно профессиональная деятельность учителя характеризуется именно такими условиями труда, что нередко приводит к снижению физической и умственной работоспособности, а иногда и к различным заболеваниям.

В целях профилактики профессиональных заболеваний учителя и повышения его работоспособности необходимо минимизировать участие гликолиза в процессе восстановления аденозиндифосфата. Данный механизм будет функционировать в случае, если физическая нагрузка будет носить „антигликолитическую” направленность.

Принципиальная возможность приведения гликолиза к предельно возможному минимуму имеется. Дело в том, что гликолиз (2-й механизм восстановления аденозинтрифосфата), включается в работу после креатинфосфатного (1-й механизм восстановления аденозинтрифосфата) и до окислительного механизма (3-й, заключительный механизм восстановления аденозинтрифосфата) [5].

Итак если с одной стороны увеличить ёмкость креатинфосфатной реакции и замедлить падение её мощности, а с другой существенно сократить время выхода аэробного (окислительного) механизма на максимальную мощность и одновременно повысить саму величину максимальной мощности (попутно повысив „уровень устойчивости” мышц к повышенной кислотности), то времени, в течение которого гликолиз будет играть ведущую роль, может значительно сократиться.

Таким образом, основываясь на изучении физиологии мышечной деятельности, мы определили физиологические факторы, влияющие на уровень развития статической выносливости. Улучшение показателей статической выносливости произойдет лишь в том случае, если в рабочих

мышцах будут созданы условия для эффективной работы механизма ресинтеза АТФ с учетом особенностей физиологии статического усилия.

С нашей точки зрения, целесообразно определить ведущий „антигликолитический” фактор для концентрации педагогических усилий в направлении целенаправленного развития статической выносливости у будущих учителей в условиях вуза.

Для решения данной задачи было проведено исследование по выявлению уровня статической выносливости на представителях тех видов спорта, которым наиболее характерен один из представленных „антигликолитических компонентов”, а именно представители циклических и ациклических видов спорта. Характер тренировочной нагрузки взаимосвязан с особенностями ресинтеза АТФ, так определенному виду тренировочной нагрузки характерен доминирующий, ключевой механизм ресинтеза АТФ от которого в большей степени зависит результат спортсмена [11].

Рассмотрев „антигликолитические” компоненты относительно характера работы циклических и ациклических видов спорта, можно сделать следующий вывод. В ациклических видах спорта (на примере тяжелой атлетики) тренировочная нагрузка характеризуется, предельно короткой работой (В. С. Фарфель, 1948, 1960) с максимальной мощностью 90 – 100 % выполняется в основном на внутриклеточных запасах фосфорсодержащих веществ (фосфорная кислота, креатинфосфат, АТФ), т. е. данный вид характеризуется емкостью креатинфосфатной реакции. Исходя из того, что работа спортсменов в циклических видах спорта (на примере плавания) должна обеспечиваться в первую очередь аэробными источниками энергии, можно предположить, что ключевой механизм ресинтеза АТФ, от которого в большей степени зависит результат спортсмена, является скорость развертывания аэробного механизма. Данный механизм создает условия для эффективной работы характерной циклическим видам спорта.

Развитию статической выносливости работников физического труда посвящены работы А. М. Андреева, 2007; Н. К. Верещагина, 1961; Т. Н. Голубова, 2007; Э. А. Городниченко, 1965; Г. Г. Дмитриева, 2008. Статическую выносливость работников умственного труда изучали О. Э. Коломийцева, 2007; Т. И. Кудряшова, 2009; А. В. Лейф, 2008; С. В. Халайджи, 2008; Н. В. Чухланцева, 2010 и др.

Физиологические механизмы статического усилия определены в трудах В. В. Скрябина, 1957; И. Б. Темкина, 1977; В. И. Тхоревского, 1975; Р. А. Шабунина, 1969.

В работах М. Я. Виленского, В. И. Ильинича, 1987; С. А. Кугаевского, 2011; Е. А. Пирожковой, 2011 рассматриваются вопросы воспитания статической выносливости в системе профессионально-прикладной физической подготовки учителей и студентов педагогических вузов.

Вместе с тем, в литературе отсутствуют работы по обоснованию эффективной методики воспитания статической выносливости у лиц учительской профессии, а также студентов педагогических вузов.

Недостаточность разработанности указанной проблемы послужило основанием нашей работы, цель которой заключается в изучении физиологических основ развития статической выносливости у будущих учителей и обосновании средств и методов активного воспитания этого профессионально-значимого физического качества.

Уровень развития статической выносливости студентов Липецкого государственного педагогического университета мы определяли по методике В. И. Тхоревского (1975). Методика заключается в оценке степени мышечного утомления при удержании статического усилия равного 30 % МПС в течение максимально возможного времени на кистевом динамометре. Время удержания данного статического напряжения служит показателем уровня развития статической выносливости испытуемого. Чем оно больше, тем более выражена адаптация студента к утомлению при статическом усилии, следовательно, выше уровень его статической выносливости.

Исследования проводились на факультете физико-математических и компьютерных наук и факультете физической культуры и спорта Липецкого государственного педагогического университета. В исследовании приняли участие 45 юношей в возрасте 18 – 20 лет.

Таблица 1

Показатели статической выносливости у спортсменов (Э, Э1) и студентов, не занимающихся спортом (К)

| Тест | Группы испытуемых | | |
|--|-------------------|-----|-----|
| | К | Э | Э1 |
| Время удержания статического усилия (30 % от Max) в сек. | 99 | 129 | 165 |

Примечание: К – контрольная группа; Э – тяжелоатлеты; Э1 – пловцы.

Полученные нами данные свидетельствуют о том, что уровень развития статической выносливости выше у представителей циклических видов спорта, ведущим механизмом энергообеспечения которых выступает аэробный процесс. Можно предположить, что ведущим „антигликолитическим” компонентом при воспитании статической выносливости является увеличение скорости развёртывания аэробного механизма.

Список использованной литературы

- 1. Виленский М. Я.** Основы профессиональной направленности студентов педагогических институтов / М. Я. Виленский. – М., 1980. – 103 с.
- 2. Гальперин С. И.** Физиология человека и животных : учеб.

пособие для ун-тов и пед ин-тов / С. И. Гальперин. – М. : Высш. шк., 1977. – 653 с. **3. Железняк Ю. Д.** Основы научно методической деятельности в физической культуре и спорте / Ю. Д. Железняк. – М. : Изд. центр „Академия”. 2002. – 425 с. **4. Жолдак В. И.** Методы совершенствования физического воспитания в ВУЗе / В. И. Жолдак. – М., 1983. – 143 с. **5. Зимкин Н. В.** Физиология человека / Н. В. Зимкин. – М. : Физкультура и спорт, 1975. – 234 с. **6. Ильин В. И.** ППФП студентов в ВУЗах. Научно-методологические и организационные основы / В. И. Ильин. – М., 1978. – 132 с. **7. Кабачков В. А.** Профессионально-прикладная физическая подготовка учащихся в средних ПТУ / В. А. Кабачков, С. А. Поливский. – М. : Высш. шк., 1982. – 202 с. **8. Коровин С. С.** Функции профессионально-прикладной физической культуры / С. С. Коровин // Теория и практика физической культуры. 1997. – № 3. – С. 31 – 35. **9. Коц Я. М.** Физиология мышечной деятельности : учеб. для ин-тов физ. культ. / Я. М. Коц. – М. : ФиС, 1982. – 347 с. **10. Меньшиков В. М.** Профессионально-прикладная физическая культура учащейся молодежи как предмет теоретического исследования / В. М. Меньшиков // Теория и практика физ. культуры. – 2000. – № 4. – С. 55 – 59. **11. Михайлов С. С.** Спортивная биохимия : учебник / С. С. Михайлов. – Спб. : ГАФК им. П. Ф. Лесгафта, 2002. – 250 с. **12. Раевский Р. Т.** Профессионально-прикладная физическая подготовка студентов технических вузов / Р. Т. Раевский. – М. : Высш. шк., 1985. – 183 с.

Черняев В. В., Дрепін В. В. Виховання статичної витривалості майбутнього вчителя на основі вивчення фізіології м'язової діяльності

У статті обґрунтовано необхідність розробки фізіологічно обґрунтованої програми професійно-прикладної фізичної підготовки майбутніх вчителів, в основі якої визначені засоби і методи виховання статичної витривалості.

Ключові слова: професійно-прикладна фізична підготовка, фізіологія м'язової діяльності, адаптація до фізичних навантажень, фізичні якості.

Черняев В. В., Дрепин В. В. Воспитание статической выносливости будущего учителя на основе изучения физиологии мышечной деятельности

В статье обоснована необходимость разработки физиологически обоснованной программы профессионально-прикладной физической подготовки будущих учителей, в основе которой определены средства и методы воспитания статической выносливости.

Ключевые слова: профессионально-прикладная физическая подготовка, физиология мышечной деятельности, адаптация к физическим нагрузкам, физические качества.

Chernyaev V. V. Drepin V. V. Education static endurance future teachers by studying the physiology of muscle activity

In the article the need to develop a physiologically based program of professional and applied physical training of future teachers, based on the means and methods defined static endurance training.

Key words: professional and applied physical training, physiology of muscle activity, adaptation to physical activity, physical qualities.

Стаття надійшла до редакції 03.09.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 378

О. М. Шовкопляс

**ОБҐРУНТУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ЕФЕКТИВНОГО
ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ
ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ДО ПРОФІЛАКТИКО-
КОРЕГУВАЛЬНОЇ РОБОТИ З ДОШКІЛЬНИКАМИ**

Підготовка майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до профілактико-корегувальної роботи з дошкільниками неможлива без організації та реалізації в практиці вищої професійної освіти тих умов, які дозволять підвищити її ефективність. Умови, в яких здійснюється професійна підготовка, пов'язані з психологічними, педагогічними та організаційно-методичними аспектами.

Психологічний аспект передбачає дослідження внутрішніх характеристик досліджуваного феномена, модельованого явища у внутрішніх структурах особистості з метою спрямованого впливу на них [1].

Педагогічний та організаційно-методичний аспекти передбачають зв'язок психологічного змісту з факторами і механізмами, що забезпечують бажаний розвиток процесів, явищ, властивостей. Вони передбачають виявлення і створення обставин, що забезпечують ефективність впливів [2].

Отже, стосовно ефективності формування готовності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до профілактико-корегувальної роботи з дошкільниками то вона залежить, більшою мірою, від низки педагогічних й організаційно-методичних умов. Ми не виключаємо присутності психологічного аспекту, він органічно включений в структуру кожної виокремленої умови.

Огляд наукової літератури свідчить, що наразі в педагогіці існують різні точки зору на проблему визначення необхідних і достатніх умов.

Аналіз специфіки професійної діяльності вихователя, освітнього стандарту, навчальних програм, досвіду роботи педагогічних факультетів Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка, Бердянського державного педагогічного університету, та інших вишів України дозволив нам визначити комплекс педагогічних умов, реалізація яких забезпечує ефективне формування готовності майбутніх вихователів до профілактико-корективної роботи з дошкільниками: рівень мотиваційної та професійно-педагогічної спрямованості до діяльності вихователя; формування теоретико-методичних знань щодо розуміння сутності та механізмів роботи з дітьми з функціональними порушеннями ОРА. Включення до варіативної частини робочих навчальних планів підготовки бакалаврів спецкурсу „Профілактика та корекція функціональних порушень опорно-рухового апарату у дітей дошкільного віку”; оптимальне поєднання змісту, форм та методів навчання задля забезпечення цілісності системи фахової підготовки; застосування спеціального обладнання у процесі опанування методиками діагностики та корекції функціональних порушень ОРА у дошкільників; включення до змісту педагогічної практики завдань, що формують у студентів уміння здійснювати профілактично-корективну роботу з дітьми, що мають функціональні порушення ОРА. Розглянемо їх більш детально.

Одна з ключових умов – забезпечення мотивації навчального процесу. Тому в студента необхідно розвивати здібності до самовиховання і самоосвіти, тобто надавати кожному з них перспективу внутрішнього росту. З цією метою доцільним є виконання різноманітних індивідуальних творчих завдань, які не є готовими педагогічними рецептами, а лише орієнтують студента в самостійних пошуках шляхів професійного становлення.

Що стосується професійно-педагогічної спрямованості до діяльності вихователя, то слід зазначити, що поняття „професійна спрямованість” є інваріантним. Так, Н. Єлаєв і М. Добринін, вважають, що це – інтерес до професії, нахил до певного виду діяльності; О. Землянська – єдність почуття й прагнення до оволодіння професією; Г. Кашканова – система захоплень, бажань, інтересів, нахилів, ідеалів, світосприймань і переконань особистості; Ю. Вавілов – комплекс вибірних за важливістю й емоційно-вольових ставлень особистості до професії установок; В. Кривенюк – вибірне ставлення до професії.

Отже, професійна спрямованість майбутнього вихователя – це мотивація до професії, головне в якій – орієнтація на розвиток дитини, що має в собі не тільки любов до дітей. Насамперед, це прагнення стати висококваліфікованим фахівцем, що допомагає подолати труднощі на цьому шляху. Спрямованість виявляється й у професійній життєдіяльності, в окремих педагогічних ситуаціях, у логіці поведінки, у загальних проявах особистості тощо.

Формування професійної спрямованості майбутнього вихователя до профілактично-корективної роботи передбачає комплексну

організаційно-педагогічну й психолого-педагогічну дію на його особистість.

Результатом такого впливу є:

- формування культури, соціальних властивостей особистості, її психофізичних якостей і рухових здібностей, потреб у самовихованні й самовдосконаленні, необхідних і достатніх для успішного, необмеженого виконання професійних функцій, культури розумової праці;

- ініціативне й компетентне використання засобів фізичного виховання у профілактично-корективній роботі з дітьми, зміцненні їх здоров'я, організації діяльності, цікавого дозвілля, активного відпочинку тощо.

Наступна педагогічна умова – формування теоретико-методичних знань щодо розуміння сутності та механізмів роботи з дітьми з функціональними порушеннями ОРА. Включення до варіативної частини робочих навчальних планів підготовки бакалаврів спецкурсу „Профілактика та корекція функціональних порушень опорно-рухового апарату у дітей дошкільного віку”, що передбачає збагачення інформаційного поля майбутнього вихователя, яке розглядається вченими-педагогами й психологами як суб'єктивне відображення інформації у свідомості студента.

Обґрунтовуючи необхідність збагачення інформаційного поля студентів-майбутніх вихователів, ми виходили з того, що у змісті їх підготовки сьогодні не існує теоретичного курсу „Профілактика та корекція функціональних порушень ОРА у дітей дошкільного віку”, хоча деякі аспекти підготовки до профілактичної й корективної роботи розглядаються окремими дисциплінами, але опосередковано.

Аналіз робочих програм дисциплін, що передбачені навчальним планом підготовки бакалаврів спеціальності „Дошкільна освіта” показав, що питання роботи з дітьми з функціональними порушеннями ОРА певно мірою розглядаються у змісті тільки незначної кількості дисциплін.

У навчальній дисципліні „Теорія та методика фізичного виховання дітей дошкільного віку” в темах:

- „Завдання та засоби фізичного виховання дітей дошкільного віку” (в групі оздоровчих завдань виділяється завдання формування правильної постави й склепіння стопи, а одним із засобів вирішення цього завдання виступають корегуючі вправи);

- „Основні форми роботи з фізичного виховання у дошкільних навчальних закладах” (розглядається структура гігієнічної гімнастики з елементами корекції, особливості її проведення в різних вікових групах);

- „Організація та керівництво системою фізичного виховання в ДНЗ” (в контексті питання „Методика діагностики рухової підготовленості й стану здоров'я дітей дошкільного віку” охарактеризовано види порушень постави й методи їх діагностики).

У дисципліні „Оздоровчі технології та діагностичні методики у фізичному вихованні дітей дошкільного віку” в основному розглянуто

питання впровадження нових оздоровчих технологій у практику ДНЗ і методи діагностики фізичного розвитку та фізичної підготовленості дітей дошкільного віку.

У навчальній дисципліні „Методика викладання в спецмедгрупах та техніка масажу”, яка вивчається в межах спеціалізації „Фізичне виховання” до змісту теми „Масаж при захворюваннях ОРА”, додано питання „Техніка масажу при плоскостопості та сколіозі”.

Такий стан справ призводить до того, що кожен викладач засобами одного навчального предмета, „закладає” лише окремих елементів у формування готовності майбутніх вихователів до роботи з дітьми з функціональними порушеннями ОРА, породжуючи тим самим певні суперечності:

– між „уривчастими” знаннями, які отримує студент під час вивчення різноманітних дисциплін та необхідністю їх комплексного застосування у своїй здоров’язберігаючій діяльності;

– між необхідністю синтезувати, інтегрувати знання профілактично-корективної діяльності, скласти їх у цілісну картину й вузькоспеціалізованим підходом до змісту матеріалу з різних дисциплін, а також порушенню єдності у викладанні окремих питань.

Відсутність системності й послідовності у викладі навчального матеріалу негативно впливає на формування готовності майбутніх вихователів до роботи з дітьми з функціональними порушеннями ОРА навіть на рівні теоретичних знань. Вихід із такої ситуації вбачаємо в реалізації інтегративного підходу в підготовці майбутніх вихователів до роботи з дітьми з функціональними порушеннями ОРА.

Ми досліджували питання інтеграції навчальних дисциплін: міжпредметні зв’язки, дидактичний синтез (спільні ідеї) й цілісність (створення нової дисципліни на зламі існуючих). Найбільш прийнятним для вироблення готовності майбутніх вихователів до роботи з дітьми з функціональними порушеннями ОРА вважаємо дидактичну інтеграцію на рівні міжпредметних зв’язків.

Генералізуючу (узагальнювальну, системоутворювальну) роль у процесі формування готовності майбутніх вихователів до роботи з дітьми з функціональними порушеннями ОРА ми відводимо спецкурсу „Профілактика та корекція функціональних порушень опорно-рухового апарату у дітей дошкільного віку”.

Наступною педагогічною умовою є оптимальне поєднання змісту, форм та методів навчання задля забезпечення цілісності системи фахової підготовки. Ефективність засвоєння знань студентами залежить не лише від методів і прийомів навчання, а й від форм організації навчальної роботи. Сукупність форм і методів створює єдиний дидактичний комплекс, функціонування якого підпорядковане об’єктивним психолого-педагогічним закономірностям навчального процесу. Причому кожна форма, вирішує конкретні завдання.

Відповідно до Закону України „Про вищу освіту” (Стаття 43) сучасні ВНЗ проектують навчальний процес студентів на базі поєднання різних форм його організації. Основними серед них називають: лекції, практичні, семінарські, лабораторні заняття, спецкурси, спецсемінари, педагогічні практики, консультації, колоквиуми, виконання контрольних, курсових і дипломних досліджень тощо [3].

Під час розробки методів формувального впливу ми використовували окремі положення з дослідження Р. Низамова, який розмежовує форми навчання, форми контролю й оцінки знань, умінь і навичок студентів, а також форми науково-дослідної роботи. Учений наголошує, що „класифікація форм навчання залежить від положення про складний діалектичний характер процесу навчання та має два розгалуження: управлінсько-організаційна діяльність викладача й навчально-пізнавальна діяльність студентів” [5].

На нашу думку, поєднання різних форм організації навчання у процесі підготовки майбутніх вихователів до роботи з дітьми з функціональними порушеннями ОРА дасть змогу студентам комплексно розв’язувати завдання з навчальної, виховної і наукової роботи, міцно й свідомо засвоювати знання, оволодівати основами педагогічної майстерності.

У професійній підготовці майбутніх вихователів дітей дошкільного віку у Глухівському національному педагогічному університеті імені Олександра Довженка, Бердянському державному педагогічному університеті було використано традиційні форми організації педагогічного процесу, що застосовуються в сучасних ВНЗ: лекції, семінарські, практичні, лабораторні, консультації, екскурсії, навчальна, виробнича (педагогічна) практика, самостійна робота, а також форми контролю, обліку й оцінки знань, умінь і навичок студентів й організація їх науково-дослідної роботи: наукові гуртки, проблемні гуртки, студентські наукові товариства тощо. Під час вибору форм і методів професійної підготовки майбутніх вихователів до роботи з дітьми з функціональними порушеннями ОРА орієнтувалися на їх оптимальне поєднання, а не на механічне застосування в кожній педагогічній ситуації.

За спрямованістю, близькою до практикуму, формою практичної підготовки є лабораторні заняття. У процесі їх проведення реалізовувалася ще одна умова – застосування спеціального обладнання у процесі опанування методиками діагностики та корекції функціональних порушень ОРА у дошкільників. Лабораторні заняття проводились у спеціально обладнаному спортивному залі, де було створено умови для ознайомлення з методиками діагностування й корекції порушень ОРА (діагностування – пантограф, сколіозометр Біллі-Кірхгофера, поставометр „МП”, ростомір, дзеркальна стінка тощо; корекція – „Доріжки здоров’я”, гімнастичні палиці, м’ячі-футболи, шведська стінка тощо), моделювання педагогічних ситуацій. Такі види робіт дають можливість майбутнім вихователям самостійно оволодіти основами медико-педагогічного

контролю за поставою, ознайомитись зі змістом спеціальних фізичних вправ, спрямованих на профілактику порушень постави, а також методикою проведення корегуючої гімнастики для дітей дошкільного віку з різними видами порушень постави й плоскостопістю.

Таким чином, на лабораторному занятті студенти практично підтверджували певні теоретичні положення окремої навчальної дисципліни, набували практичних навичок роботи. Умови проведення лабораторних занять наближалися до умов реального ДНЗ.

Під час експериментального навчання ми не відчували труднощів у проведенні індивідуальних консультацій на старших курсах, адже студенти вже мали звичку консультуватись з викладачем. Проте викладач повинен постійно стежити за рівнем засвоєння матеріалу студентами групи, і якщо деякі студенти „відстають” – запрошувати їх на додаткові консультації, усувати причини й прогалини в знаннях.

В нашому експериментальному дослідженні було використано такі види самостійної роботи: написання рефератів, письмових повідомлень, розробка змісту консультацій для батьків, створення спеціальних програм корекції відповідно до видів функціональних порушень ОРА, розробка комплексів корегуючих вправ тощо.

Отже, поєднання різних форм організації навчання у ВНЗ дає змогу студентам комплексно розв'язувати завдання з навчальної, виховної і наукової роботи, міцно й свідомо засвоювати знання, оволодівати основами педагогічної майстерності. Слід зазначити, що при правильному виборі викладачем форми організації заняття й видів діяльності студентів можна відпрацювати з ними значну кількість дій, що входять до складу майбутніх функціональних обов'язків вихователя.

До педагогічних умов підготовки майбутніх вихователів ДНЗ до профілактично-корегувальної роботи необхідно віднести ще одну важливу умову: включення до змісту педагогічної практики завдань, що формують у студентів уміння здійснювати профілактично-корегувальну роботу з дітьми, що мають функціональні порушення ОРА, яка забезпечує реалізацію одного з провідних принципів підготовки фахівця у вищій школі – єдність теорії й практики. Така єдність обумовлюється змістом навчально-методичної практики, яка проходить на базі дошкільних навчальних закладів.

Професійну підготовку майбутнього вихователя бажано спрямовувати на формування умінь самостійно вчитися, самовдосконалюватися. Адже від такого фахівця чекають професіоналізму в діяльності, відповідального й творчого ставлення до своєї праці.

У процесі формування педагогічної відповідальності майбутнього педагога педагогічна практика розв'язує наступні завдання: забезпечує фундаментальний науковий всебічний розвиток особистості; позитивно впливає на психолого-педагогічну підготовку; сприяє виробленню умінь та навичок професійної діяльності, що дозволить одразу після закінчення ВНЗ включитися у професійну діяльність; формує розуміння необхідності

володіти навичками неперервної освіти; розвиває здібності спілкуватися з дітьми їх батьками та колегами.

Виходячи з вищезначеного, ми включили до змісту програми навчально-методичної практики з фізичного виховання для студентів IV курсу спеціальності „Дошкільна освіта” доповнення у вигляді додаткових завдань:

– оцінка стану ОРА й виявлення порушень постави, плоскостопості у дітей закріпленої групи;

– аналіз наявності фізкультурного обладнання у дошкільному закладі для здійснення профілактико-корегувальної роботи з дітьми;

– планування й проведення різних форм роботи з дітьми, що мають функціональні порушення ОРА;

– здійснення просвітницької роботи серед батьків [6].

Таким чином, реалізація визначених педагогічних умов підготовки майбутніх вихователів ДНЗ до роботи з дітьми, що мають функціональні порушення ОРА, дозволить, по-перше, сформувати мотиваційну готовність до здійснення такої роботи; по-друге, повідомити студентам знання про найбільш поширені у дітей порушення системи руху, їх діагностику, особливості добору й методик проведення корегуючих вправ; по-третє, сформувати практичні уміння оцінки стану хребта, м'язів і склепіння стоп дошкільників, проведення різних форм корегуючої роботи з дітьми й просвітницької роботи з батьками. Високий рівень готовності майбутніх вихователів до роботи з дітьми з функціональними порушення ОРА сприятиме поліпшенню здоров'язберігаючої роботи у сучасному ДНЗ.

Список використаної літератури

- 1. Бегидова С. Н.** Психолого-педагогические условия реализации акмеологического подхода в профессиональном образовании [Электронный ресурс] / С. Н. Бегидова, С. А. Хазова // Вестник Адыгейского государственного университета: сетевое электронное научное издание. – Адыгея, 2008. – Режим доступа : http://vestnik.adygnet.ru/files/2008.3/686/begidova2008_3.pdf. – Заголовок с экрана.
- 2. Ганин Е. А.** Педагогические условия использования современных информационных и коммуникационных технологий для самообразования будущих учителей [Электронный ресурс] / Е. А. Ганин // Международная конференция-выставка „Информационные технологии в образовании”. – Москва, 2003. – Режим доступа : <http://ito.edu.ru/2003/VII/VII-0-1673.html>. – Заголовок с экрана.
- 3. Закон України „Про вищу освіту”** // Офіційний вісник України. – 2002. – № 8. – С. 1 – 43.
- 4. Навчальний процес у вищій педагогічній школі : навч. посіб. / за заг. ред. акад. О. Г. Мороза. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2001. – 337 с.**
- 5. Низамов Р. А.** Формы и методы обучения в вузе / Р. А. Низамов // Вопросы вузовской педагогики и методики. – Казань, 1991. – С. 36 – 41.
- 6. Шовкопляс О. М.** Удосконалення навчально-методичної практики з

фізичного виховання в системі підготовки майбутніх вихователів дітей дошкільного віку / О. М. Шовкопляс // Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету: Оновлення змісту форм та методів навчання в закладах освіти : зб. наук. пр. – Вип. 2 (45). – Рівне : РДГУ, 2011. – С. 165 – 168.

Шовкопляс О. М. Обґрунтування педагогічних умов ефективного формування готовності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до профілактико-корегувальної роботи з дошкільниками

У статті подані обґрунтування та детальна характеристика педагогічних умов формування готовності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до профілактико-корегувальної роботи з дошкільниками

Ключові слова: педагогічні умови, профілактико-корегувальна робота, майбутні вихователі, діти дошкільного віку.

Шовкопляс О. Н. Обоснование педагогических условий эффективного формирования готовности будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений к профилактико-корректирующей работе с дошкольниками

В статье представлены обоснование и подробная характеристика педагогических условий формирования готовности будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений к профилактико-корректирующей работе с дошкольниками.

Ключевые слова: педагогические условия; профилактико-корректирующая работа; будущие воспитатели, дети дошкольного возраста.

Shovkoplyas O. M. Rationale Pedagogical Conditions of the Preparedness of Future Educators Pre-schools to Preventive-adjusting Work With Pre-schoolers

The article presents the rationale and detailed description of Pedagogical conditions of formation of future teachers of preschool education for prevention, adjusting work with preschool.

Key words: teaching conditions, prevention, corrective work, future educators, preschool children.

Стаття надійшла до редакції 20.07.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

ПЕДАГОГІКА ЗА КОРДОНОМ: ІННОВАЦІЇ ТА ДОСВІД

УДК 373.5.011.33(100)

Э. А. Аксёнова

ИННОВАЦИИ В СОДЕРЖАНИИ СОВРЕМЕННОГО ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ЗА РУБЕЖОМ

Развитие современной школы за рубежом происходит на фоне процессов глобализации, нового поворота в истории цивилизации, концепции „общества, основанного на знании”, новых подходов к образованию с учетом мировой перспективы и международных влияний. Различные перемены, происходящие в последние десятилетия, выдвигают перед школой ряд требований к способам организации знаний, умений и навыков, индивидуализации учебного процесса, новых подходов к внешкольной деятельности, социализации личности учащегося, подготовке выпускников к новым условиям мира труда и профессий.

В теории педагогики существует множество различных нововведений в развитии школы. Среди них заслуживает внимания инновационный подход к развитию школы как освоению новой образовательной модели, реализованный в теории развития школы голландских ученых Л. де Калуве, Э. Маркса, М. Петри. В этой модели выделяется пять типов образовательных систем „поточно-отборочно-сегментная”, „постановочно-линейная с горизонтальной консультационной структурой”, „коллегиальная модель смешанных способностей”, „интегративно-матричная”, „инновационно-модульная”. Все пять типов различаются по определенным признакам. Одни из этих моделей обладают меньшим образовательным потенциалом, а другие – большим. Эти пять моделей образовательных систем определяют границы пространства, внутри которого могут быть размещены различные варианты развития школы.

Другим инновационным подходом к развитию зарубежной школы следует назвать подход с позиций концепции „организационного развития”, реализованный в теории норвежских ученых П. Далина и В. Руста. Данный подход отличается от предыдущего, прежде всего, тем, что ориентирован не на изменение непосредственно образовательной системы школы, а на развитие ее способности осуществлять эти изменения. С точки зрения П. Далина и В. Руста, способность школы к развитию – один из центральных факторов, влияющих на процесс совершенствования образования. Они ставят задачей „научить школу учиться”, т. е. улучшить ее способность выявлять и решать свои проблемы. Если Л. де Калуве, Э. Маркс, М. Петри определяют пространство развития школы как возможные изменения ее организационной и образовательной систем, то П. Далин и В. Руст

определяют это пространство как возможные изменения и способности школы осуществлять эффективную инновационную деятельность, или иначе, способности школы изменяться. Они предлагают школьную программу развития (IDP – Innovation Development Program) как активную стратегию вмешательства в жизнь школы, направленную на то, чтобы помочь школе оценить свою деятельность и наметить пути своего совершенствования. П.Далин и В. Руст специально обращают внимание на то, что IDP нацелена не на изменения в целях, методах и способах образования, а на изменение в способах выявления и решения проблем школы. Изменения в целях, методах и способах работы школы должны стать следствием улучшения ее способности понимать свои проблемы и решать их. Осуществление программы IDP позволяет определить состояние школы и наметить дальнейшие пути ее развития. Все это свидетельствует о том, что усилия ученых за рубежом направлены на изменение содержания образования и на его совершенствование. Реформы образования в разных странах вызвали к их проведению и внедрению множество инициатив, осуществление которых стало поучительным для дальнейшего совершенствования содержания образования, появления многочисленных новых организаций и учреждений по разработке и распространению педагогических новшеств. Как заметил британский ученый Hugh Hawes (Хос), „все мы, занимающиеся образованием, будем вспоминать этот период – пусть не без горечи – как время, когда мы „открыли” разработку содержания образования”. В США повсюду создавались педагогические лаборатории, по эту сторону Атлантики возник Совет школ Англии и Уэльса, ЮНЕСКО создала в Париже Международный институт планирования образования. При этом инновации в содержании образования были, как правило, претенциозными и широкими по масштабам внедрения. Международное влияние американских стратегий и опыта также становилось все более очевидным, во многих странах была взята на вооружение централизованная модель обновления учебных программ „исследование-разработка-внедрение” (R. G. Havelock). Так, Центр развития образования Массачусетского технологического института распространял новые и более эффективные методы подготовки улучшенных школьных программ по математике и естественным дисциплинам, основанных на американском опыте школьных реформ середины прошлого века в различных странах.

Сегодня школу рассматривают через призму экономики, как предприятие сферы услуг, где реализуются равные шансы на образование, и как институт социализации и воспитания. К примеру, создаваемые сегодня Центры образования для учащихся старших классов в Финляндии, – это школы будущего. В них находят применение новые формы и методы обучения, реализуется идея профессионально-технического центра обучения, идея сближения школы и производства, подготовки учащихся к будущей жизнедеятельности.

Школа за рубежом рассматривается также как институт гражданского образования, нравственного становления личности, подготовки инициативных индивидуумов с активной жизненной позицией.

Новые приоритеты в сфере производства вызывают необходимость развивать у школьников универсальные умения и навыки. Школьники должны быть готовы к овладению новыми информационными технологиями в условиях доминирования электронных систем. Образовательная среда становится все более сложной, новая культура образования связана с Интернетом и разнообразным пространством открытого внешкольного образования.

Резко возросло значение альтернативных ресурсов обучения. Современный учитель вынужден постоянно совершенствовать свой профессионализм на фоне такого конкурента, как электронные ресурсы. Отсюда и отношение к учителю со стороны современных школьников кардинально изменилось.

Таким образом, в развитии зарубежной школы отмечены тенденции, которые свидетельствуют о новых образовательных ситуациях в развитых странах. Прежде всего, это профильная школа – подготовка школьников к будущей жизни в новом мире труда и профессий. Во-вторых, информатизация социальной жизни. Доминирование разнообразных информационных технологий и электронных систем. Большинство школьников имеют персональные компьютеры и свободно ими пользуются. К примеру, в Финляндии персональными компьютерами оснащены все школы, и практически каждый ребенок имеет его дома. В-третьих, рост научного знания. Интеграция наук и изменение содержания научного знания, насыщенность научными знаниями предметов школьного цикла. В-четвертых, открытость содержания образования; создание альтернативных школ, предлагающих учащимся разнообразный спектр образовательных услуг. В-пятых, ориентация на индивидуальное образование. Новое отношение к овладению ключевыми компетенциями в сфере школьного образования. Намечился приоритет экологических знаний. Современный школьник должен бережно относиться к природным ресурсам.

Важной тенденцией современного учебно-воспитательного процесса в школе является толерантность, овладение учениками знаниями основ мировой культуры и цивилизации. Одновременно развитие современного общества вызвало необходимость развития внешкольных систем образования, проблемных и практико-ориентированных форм обучения, развития непрерывного образования и самообразования.

Глубокие изменения в сфере занятости предъявляют новые требования к качеству подготовки специалистов, определяют постоянную потребность в повышении их профессиональной

квалификации и мобильности. Не случайно, сегодня в странах Евросоюза приоритетными являются следующие цели образования: как обеспечить интеграцию молодого человека в окружающий мир; как помочь ему социализироваться и адаптироваться в культуре современной быстроменяющейся жизни; как создать условия для самоопределения и самореализации; как подготовить его к работе и к жизни в демократическом обществе (Методист, № 7, 2008). Очевидно, что в мире актуальна нацеленность на социализацию личности, на подготовку ее к жизни в современном обществе.

К концу прошлого столетия на Западе усилились тенденции к созданию новой модели средней школы, обеспечивающей свободный доступ к полноценному образованию в полном объеме, и в то же время предоставляющей всем возможность профессионального обучения. Таким образом, уже к началу 80-х годов была создана новая модель среднего звена, состоящая из двух ступеней и подразделяющаяся на общее (в объеме неполной и полной средних школ) и профессионально-техническое образование. Эта модель является наиболее распространенной структурой западных школ, начиная с конца 70-х годов и до настоящего времени.

Во многих странах Европы наибольшую популярность приобрели объединенные школы, прототипом которых послужила американская всеохватывающая средняя школа, представляющая собой единое учебное заведение, состоящее из младшей (7 – 9 классы) и старшей (10 – 12 классы) средних школ. После окончания начальной школы обучения (6-ти или 8-летний срок) учащиеся продолжают обучение в средней школе (4-х или 6-летний срок). К 10 классу здесь также складывается система деления учащихся на потоки как форма дифференциации. Многообразие потоков соответствует различным учебным курсам, программам академического (ориентирующего на высшую школу), профессионального (направляющего на трудовую деятельность) и общего профиля.

В Великобритании английская объединенная школа представляет собой многопрофильное учебное заведение нескольких типов („сквозные”, „колледжи 6 класса”, „двухъярусные”, „промежуточные” и др.) с широким выбором учебных предметов. В Швеции была создана 9-летняя обязательная школа для учащихся 7 – 16 лет, а ранее функционирующие три типа школ второй ступени объединены в интегрированную гимназию, состоящей из 22 отделений; специализация обучения в ней достигается как за счет различия в уровне подготовки по традиционным школьным дисциплинам, так и путем включения в учебный план около 80 специальных профилирующих и практических предметов. Новым типом неполной средней школы во Франции стал колледж (в США, Великобритании и других странах – колледж) – четырехлетнее учебное заведение для всех учащихся 11 – 15 лет, которые

прежде могли обучаться в разных типах школ. 55 % выпускников коллежа по его окончании попадают в полную среднюю школу.

В связи с обострением трудоустройства молодежи были созданы новые учебные заведения, направленные на решение проблемы соединения обучения с производительным трудом, которые появились в 80-е годы; в ФРГ (колледжи), Франции (лицей профессионального образования), Англии (городские технологические колледжи). Получили развитие и альтернативные массовые школы, обучение в которых связано с созданием особых условий и нацеленных на индивидуальное развитие личности. Среди них, получивших достаточно распространение в США и Западной Европе, следует назвать, к примеру, школу гуманистического обучения им. Дж. Мьюра (США, штат Калифорния). Названная школа базируется на идеях гуманистической философии, и ставит целью обучение, направленное на самостоятельность и социальную ответственность при формировании критического мышления учащихся, решение ими различных проблем в процессе познания, на развитие творческих навыков, исследовательских методов и совершенствование коммуникативных способностей.

Широкое распространение получили в Европе продуктивные школы, нацеленные на повышение эффективности существующей системы среднего образования. Основой образовательного процесса в данных школах является трудовая деятельность на практических местах. Во Франции в качестве одного из таких проектов получает распространение сеть частных школ нетрадиционного типа, целью создания которых стало предотвращение миграции молодежи в города. В Дании сеть продуктивных школ возникла в 70-е годы в период роста безработицы среди датской молодежи, не окончившей среднюю школу. Сегодня это независимые учреждения, финансируемые государством, которое оплачивает каждое занятое место в течение года. Продуктивные школы Скандинавии работают довольно успешно, соединяя традиции и ценности общего образования с принципами демократии и методами индивидуального обучения ремеслу.

В Германии аналогом продуктивного обучения является школа Вильгельма Буша, функционирующая с 1996 года. Одним из инновационных подходов в этой школе является оказание помощи молодым людям, интегрирующим в мир труда и профессий. Деятельность продуктивных школ, несомненно, способствует преодолению в обществе социальной напряженности.

Таковы нововведения в развитии зарубежной школы на современном этапе, из опыта работы которой, как российская система среднего образования, так и системы образования стран СНГ, могут почерпнуть много полезного. Как отмечено выше, содержание образования в современном мире изменяется, идет интенсивный поиск его обновления, и оно все чаще становится средством решения многочисленных социальных проблем.

Список использованной литературы

1. **Боровикова О. Н.** Зарубежная школа: авторский поиск, эксперименты, находки / О. Н. Боровикова, Н. С. Дежникова, Е. Н. Ришар – М., 1993. 2. **Далин П.** Могут ли школы учиться / П. Далин, В. Руст // Социология образования. – М., 1994. – Т. II. – Вып. III. 3. **Де Калуве Л.** Развитие школы: модели и изменения / Л. Де Калуве, Э. Маркс, М. Петри ; пер с англ. – Калуга, 1993. 4. **Джуринский А. Н.** Развитие образования в современном мире / А. Н. Джуринский. – М., 1999. 5. **Кларин В. М.** Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках / В. М. Кларин. – М., 1994. 6. **Профильное** обучение в условиях модернизации школьного образования. – М., 2003. 7. **Уотермен Р.** Фактор обновления / Р. Уотермен ; пер. с англ. – М., 1988.

Аксёнова Э. А. Инновации в содержании современного школьного образования за рубежом

Развитие современной школы за рубежом происходит на фоне процессов глобализации, нового поворота в истории цивилизации, концепции „общества, основанного на знании”, новых подходов к образованию с учетом мировой перспективы и международных влияний. Автор рассматривает инновационный подход к развитию школы как освоению новой образовательной модели, реализованный в теории развития школы голландских ученых.

Ключевые слова: образовательные системы, качество подготовки специалистов, продуктивное обучение.

Аксёнова Е. А. Інновації у змісті сучасної шкільної освіти за кордоном

Розвиток сучасної школи за кордоном відбувається на тлі процесів глобалізації, нового повороту у історії цивілізації, концепції „суспільства, заснованого на знанні”, нових підходів до освіти з урахуванням світової перспективи і міжнародних впливів. Автор розглядає інноваційний підхід до розвитку школи як освоєння нової освітньої моделі, реалізований у теорії розвитку школи голландських учених.

Ключові слова: освітні системи, якість підготовки фахівців, продуктивне навчання.

Aksenov E. A. Innovation in the Content of Modern Schools Abroad

The development of modern schools abroad against the backdrop of globalization, a new turn in the history of civilization, the concept of "a „society based on knowledge”, new approaches to education in the global outlook and international influences. The author considers an innovative approach to the development of the school as the development of a new educational model that is implemented in the theory of school development of Dutch scientists.

Key words: educational system, quality of specialists training, productive education.

Стаття надійшла до редакції 12.10.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 371.13

Є. І. Боркач

РОЗВИТОК СИСТЕМИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УГОРЩИНІ НА ПОЧАТКУ НОВОГО ТИСЯЧОЛІТТЯ

Система вищої освіти України перебуває у стані реформування. Основні напрями її змін визначаються загальноєвропейським перетворенням вищої освіти відомим як Болонський процес, кінцевою метою якого є створення єдиного й ефективного простору вищої освіти. У зв'язку з цим питання забезпечення якості вищої освіти набуває особливого значення. Створення та розбудова системи забезпечення якості вимагає, окрім розробки документів рекомендаційно-інструктивного характеру, прийняття ряду нормативно-правових актів, створення відповідних структур і механізмів та джерел фінансування. Усе це актуалізує вивчення досвіду тих країн, у яких ситуація у вищій освіті склалася аналогічним чином. Угорщина, з якою нас тісно пов'язує спільне минуле, інтенсивні сусідські контакти, особливості історичного, суспільного та економічного розвитку, є саме такою країною.

Питаннями забезпечення та оцінювання якості вищої освіти в Європейському Союзі почали займатися наприкінці 1980-х років, коли в процедурі взаємного визнання навчальних досягнень на місце точного визначення та узгодження змісту підготовки почало висуватися вивчення її умов. Це в значній мірі підвищило інтерес до досягнення та підтвердження якнайвищого рівня якості, оцінювання якості підготовки всередині закладу та зовнішніми незалежними агенціями, партнерами. Поява значної кількості студентів у ВНЗ також вимагала більш точної та суворої регуляції. Якість вищої освіти в першу чергу залежить від здатності об'єднати наявні в закладі елементи забезпечення якості в єдину систему, тобто створити систему забезпечення якості. Однак обов'язкова звітність перед засновниками та суспільством робить необхідним її об'єктивне внутрішнє та зовнішнє оцінювання.

В угорській вищій освіті під впливом загальноєвропейських процесів, починаючи з 90-х років минулого століття, відбулися значні зміни: впровадження кредитно-модульної системи, електронного обліку студентів, інтеграція закладів, перетворення системи підготовки та обов'язкове впровадження системи забезпечення якості [1, с. 95].

Дослідженням системи забезпечення якості угорської вищої освіти в умовах Болонського процесу займалися Балінт Ю. [1] Бажа Дь. [3], Деренї А. [4], Козма Т. [5], Полонї І. [7], Топар Я. [8] та інші. Учені провели аналіз законодавчих актів щодо забезпечення якості, програм підвищення якості, узагальнили наявний досвід впровадження та діяльності систем забезпечення якості в угорській вищій освіті.

Мета дослідження – вивчити характерні особливості забезпечення якості у вищій освіті Угорщини, завдання та функціонування її основних елементів.

Для вирішення поставлених дослідницьких завдань автор провів аналіз нормативно-правових та регламентуючих документів, баз даних, документацій та електронних ресурсів вищих навчальних закладів та Міністерства людських ресурсів Угорщини, фахової літератури щодо забезпечення якості вищої освіти в Угорщині.

Одним з важливих елементів системи забезпечення якості в умовах Болонського процесу є кредитно-модульна система, яка на самому початку її застосування в США мала небагато відношення до забезпечення якості освіти. Вона скоріше сприяла утвердженню достовірності викладання, розбудові власного життєвого шляху студента на основі навчальних досягнень та здобутих кредитів, підйому ефективності організації освіти [4, с. 64]. На стадії розробки та початкових етапах упровадження кредитно-трансферної системи ECTS в Європі вона розглядалася як суто кумулятивна система, покликана сприяти формуванню індивідуальної навчальної траєкторії студента та досягненню вищої ефективності організації навчання у вищих закладах освіти. Питання якості освіти у зв'язку з упровадженням ECTS тоді ще не піднімалося.

Так само трапилося і при впровадженні кредитно-трансферної системи в Угорщині: в першу чергу вона розглядалася як засіб організації навчання, а згодом – як засіб трансферу навчальних досягнень [6, с. 14]. Уперше система навчальних кредитів була пов'язана з забезпеченням якості освіти в програмах минулого десятиліття при розробці критеріїв конкурсів якості [2, с. 106]. Необхідність визначення й однозначного та зрозумілого для всіх закладів відображення рівня та інших характеристик підготовки в здобутих кредитах особливо гостро постала під час порівняння підготовки за певними напрямками в різних країнах. Важливість питання вимагала розробки теоретико-методологічних засад оцінки якості здобутих у підготовці кредитів. Поєднання кредитів та механізмів гарантії якості мало б піднести вищу освіту на новий рівень. Результати моніторингового дослідження кредитно-трансферної системи, проведеного в Угорщині у 2005-му році, показали, що її засоби, процеси, регуляторні механізми, статистичні дані можуть знайти широке застосування в системах підвищення якості вищих навчальних закладів. Очевидно, що навчальна діяльність має настільки комплексний характер, який неможливо описати виключно показниками кредитно-трансферної системи, без залучення значної кількості інших засобів. Водночас треба визнати, що без

дослідження та аналізу системи кредитів нині вже неможливо ні дослідження системи вищої освіти, ні гарантія її якості [4, с. 74].

Гарантія та контроль якості нині є частиною загальної культури менеджменту [5, с. 52]. На початку нового тисячоліття гарантія якості вищої освіти отримала особливе значення в контексті загальноєвропейського перетворення вищої освіти відомого як Болонський процес. Болонський процес є типовою, керованою зверху реформою кінця 20-го століття, яка реалізується як серія централізованих змін, а контроль якості здійснюється на рівні вищих навчальних закладів. Саме тому гарантія якості в умовах Болонського процесу має дещо суперечливий характер: гарантія якості стала новою, більш широкою формою контролю держави над вищими навчальними закладами, завдяки якій урядам вдалося впровадити своїх представників (координаторів та агенції з гарантії якості) у ВНЗ, значно обмеживши їх автономію та самоврядування [5, с. 53].

В Угорщині, як і в інших країнах Центральної Європи, ці зміни переплелися не тільки з Болонським процесом, а й з інтеграцією до Європейського Союзу. Ейфорія 1990-их років, з якою угорці вітали перемогу своїх визвольних змагань і розпочали розбудову власної самостійності, відійшла в минуле. На початку нового тисячоліття настав час інтеграції в нову наднаціональну структуру. У цій інтеграції система освіти не може залишитися недоторканою, вища освіта в тому числі. У 90-их роках минулого століття державними органами була проведена акредитація щойно звільнених від партійного контролю вищих навчальних закладів. На початку нового тисячоліття уряди країн членів Євросоюзу контролюють вищу освіту під приводом гарантії якості. У країнах Центральної Європи реформа вищої освіти проводиться з ініціативи й за розпорядженням урядів як власників закладів вищої освіти. Цей взаємозв'язок варто завжди мати на увазі при дослідженні освітніх процесів у даному регіоні, розбудови системи забезпечення якості вищої освіти зокрема [5, с. 53]. Усі без винятку уряди регіону, хоч і з незначними відмінностями, намагаються застосовувати принципи гарантії якості, сформульовані на різних етапах Болонського процесу. Відмінності проявляються як на організаційному, так і на структурному рівнях. Однак, поза всяким сумнівом, шляхом реформ кожний уряд намагається пристосуватися до західноєвропейських систем вищої освіти та гарантії якості [5, с. 56].

Серед міжнародних аналізів вищої освіти, проведених у 2007-му році за дорученням Ради Європи, є й такий, на основі якого країни поділені на чотири групи залежно від того, скільки незалежних організацій міжнародного рівня з контролю якості діє в кожній з них. До першої ввійшли країни, у яких зовсім немає інституцій відповідних за контроль якості у вищій освіті. Це Боснія-Герцеговина, німецькомовна частина Бельгії, Кіпр, Ліхтенштейн, Люксембург, Мальта. До другої групи ввійшли країни, інституції з контролю якості яких не можна вважати незалежними. Серед них немає жодної країни члена Європейського Союзу. Це такі

країни, як Албанія, Азербайджан, Вірменія, Ватикан, Ісландія, Молдова, Росія, Чорногорія. До третьої групи ввійшли країни, у яких діє принаймні одна незалежна інституція з контролю якості вищої освіти. До неї увійшли дві третини країн учасниць Болонського процесу, серед них такі, як Велика Британія, Італія, Польща, Словаччина, Чехія, прибалтійські країни, які мають власну мережу з контролю якості. У країнах четвертої групи за якість вищої освіти відповідає кілька незалежних міжнародних організацій. Це Австрія, Франція, Голландія, Хорватія, Ірландія, Македонія, Німеччина, Іспанія та фламандська частина Бельгії. Угорщина ввійшла до третьої групи [10, с. 37].

Контроль якості та акредитація у вищій освіті центральноєвропейських країн, як правило, є нероздільними супутниками. Це особливо наочно проявляється в їх мотивації та аргументації. Те, що одні називають акредитацією, інші іменують контролем якості. Навіть при поверхневому ознайомленні з реальним процесом акредитації виявляється, що він, як правило, проводиться з посиленням на забезпечення якості підготовки. Якщо на кінець минулого тисячоліття для вищої освіти регіону було характерним розповсюдження процесу акредитації, то на початок нового тисячоліття саме під впливом Болонського процесу ключовим питанням вищої освіти стало забезпечення якості. Ця обставина пояснюється відносним спізнанням реформи вищої освіти в країнах Центральної Європи. Ті системи вищої освіти, які розпочали процес приєднання до європейського простору вищої освіти із запізненням, постали перед двома вимогами одночасно [5, с. 61].

Контроль якості не є просто новою назвою тієї самої діяльності – державного контролю вищої освіти. Міжнародні дослідження вже на початку XXI-го століття вказували на можливість утвердження в європейській вищій освіті міжнародної акредитації, однак така практика поки не набула розповсюдження. Акредитація, що сформувалася в країнах Центральної Європи в 1990-их роках, і надалі залишається національним процесом, а поняття забезпечення якості відносно швидко з'явилося в міжнародних офіційних документах і з часом отримало все більший акцент. Своєрідним засобом європейського об'єднання вищої освіти стала не акредитація, а забезпечення якості. Саме така практика й політика в найбільшій мірі впливають на формування європейського простору вищої освіти [5, с. 62].

Відповідність правовим нормам в Угорщині забезпечується зовнішньою системою управління якості. Відповідно до Закону Угорщини про вищу освіту цю функцію виконує Угорська акредитаційна комісія вищої освіти (УАК). Завдання, що стосуються гарантії якості вищої освіти, були розподілені між Міністерством освіти і культури (нині Міністерством людських ресурсів), Угорською акредитаційною комісією вищої освіти та навчальними закладами таким чином [3, с. 40].

Роль міністерства в акредитації в багатьох аспектах є визначальною:

– Міністр визначає принципи політики якості всієї галузі, контролює законність діяльності УАК.

– Міністерство розробляє нормативні документи системи забезпечення якості у вищій освіті, створює й забезпечує умови її діяльності.

– Міністерство розглядає апеляції вищих навчальних закладів щодо експертних висновків УАК.

– Міністерство здійснює щорічне фінансування вищих навчальних закладів та УАК і, таким чином, має визначальний вплив на їх діяльність.

Усі зацікавлені сторони в Угорщині вважають, що гарантія якості вищої освіти є насамперед завданням вищих навчальних закладів. УАК виконує тільки функції зовнішнього контролю якості. Закріплені законом завдання угорських вищих навчальних закладів щодо гарантії якості є такими:

– Згідно із Законом Угорщини про вищу освіту в кожному закладі має бути розроблена програма підвищення якості, у рамках якої визначається завдання управління, планування, контролю, вимірювання й оцінки якості, захисту споживчих прав та порядок їх виконання. У програмі визначається порядок оцінки студентами викладацької діяльності. Керівництво закладу зобов'язане щорічно проводити оцінку якості та оприлюднювати її результати на своєму сайті та в прийнятий у закладі спосіб. Закон не містить точного змісту програми, однак, на думку угорських фахівців, вона має представляти собою план дій, який складається на певний період на основі аналізу результатів діяльності системи гарантії якості й визначає подальші цілі її роботи.

– Беруть участь у роботі УАК по оцінюванню якості на рівні програм та закладів, а саме: експертизі ліцензійних та акредитаційних матеріалів напрямів та спеціальностей, докторських програм, викладацьких грантів, підготовці самоаналізу, прийому експертних комісій, розробці та виконанні рішень.

– Відповідно до Закону Угорщини про вищу освіту в редакції 2000-го року вищі навчальні заклади країни були зобов'язані створити внутрішню систему забезпечення якості та забезпечити умови її функціонування в усіх підрозділах. Система має забезпечити невинне наближення цілей та діяльності закладу. Функціонування системи має зосереджуватися на задоволенні потреб безпосередніх та опосередкованих партнерів закладу, у першу чергу студентів, роботодавців, замовників наукових досліджень, міжнародної та вітчизняної наукової співдружності. Наявність та діяльність системи аналізується УАК під час акредитації відповідно до європейських принципів та стандартів забезпечення якості. Заклади, факультети або навіть менші підрозділи мають право впроваджувати такі системи забезпечення якості (наприклад ISO), які можуть підтверджуватися агенціями із зовнішнього забезпечення якості, акредитованими Національним акредитаційним корпусом Угорщини. Таке підтвердження не пов'язане безпосередньо з акредитацією закладу

Угорською акредитаційною комісією вищої освіти (УАК не видає посвідчень ISO), але її експерти обов'язково враховують наявність такої системи в ході акредитації.

– Закон Угорщини про вищу освіту в редакції 2006-го року не приписує в обов'язковому порядку, але створює умови для участі закладів у конкурсі на Приз якості у вищій освіті, заснований відповідно до постанови Уряду 221/2006.11.15.

– Для всіх угорських вищих навчальних закладів відкрита можливість запрошення іноземних організацій із забезпечення якості для проведення оцінки якості, акредитації або замовлення консультативної діяльності. Як гарний приклад можна згадати програму оцінювання закладів Європейської Асоціації університетів, у ході якої міжнародна група експертів оцінює діяльність, організаційну роботу, методи керівництва та забезпечення якості закладу. Першими в Угорщині такою можливістю скористалися Сегедський та Дебреценський університети. Подібним чином міжнародна або іноземна організація може провести акредитацію окремого підрозділу, програми.

Завдання та повноваження УАК визначені Законом Угорщини про вищу освіту, постановою Кабінету Міністрів про УАК, установчими документами та Статутом. Відповідно до Закону Угорщини про вищу освіту УАК має такі завдання:

Згідно із Законом УАК є незалежною організацією, створеною для оцінки підготовки, наукової роботи, мистецької діяльності та аналізу діяльності системи забезпечення якості у вищій освіті. УАК виконує такі завдання, пов'язані із забезпеченням якості в системі вищої освіти:

– бере участь у розробці принципів політики забезпечення якості та наглядає за процесом її реалізації;

– виконує завдання підтвердження якості, пов'язані із заснуванням та діяльністю вищих навчальних закладів;

– робить пропозиції щодо системи вимог до викладачів університетів;

– наглядає за гармонізацією галузевої системи забезпечення якості з нормами Європейського простору вищої освіти;

– на запит вищого навчального закладу проводить експертну оцінку рівня підготовки, наукової та мистецької діяльності;

– проводить експертну оцінку при започаткуванні процесу ліцензування бакалаврської, магістерської, докторської підготовки;

– на запит вищого навчального закладу проводить експертну оцінку при присудженні викладацьких звань;

– готує й оприлюднює список експертів вищої освіти;

– кожні вісім років проводить перевірку наявності умов підготовки, наукової та мистецької діяльності у вищому навчальному закладі, у ході якої вивчає належне функціонування в закладі програми забезпечення якості та виконання розпоряджень щодо її підвищення.

На основі акредитаційної експертизи УАК робить пропозицію міністру щодо діяльності закладу. УАК представляє інтереси забезпечення якості всієї угорської вищої освіти, а не окремих закладів. Її члени та експерти відстоюють інтереси не окремих закладів, а спільні акредитаційні цінності. У результаті чого трапляються зіткнення інтересів УАК та окремих ВНЗ. Усе частіше в боротьбі за існування закладу питання змісту та якості відходять на задній план. ВНЗ природнім чином очікують позитивних висновків УАК на кожен подану справу, що УАК, відстоюючи інтереси забезпечення якості, не завжди може зробити [3, с. 43].

Найважливішими чинниками, що впливали на впровадження систем забезпечення якості у вищій освіті Угорщини в минулому десятилітті були: вітчизняне та європейське середовище вищої освіти, нормативно-правові приписи, керівництво закладів, здатність об'єктивного самоаналізу та оцінювання сучасного стану у вищій освіті, залучення студентів та роботодавців, планування та впровадження системи, наявність необхідних ресурсів, утримання та функціонування системи, здолання складностей реалізації та звітності [1, с. 94]. Хоча створення законодавчої бази для впровадження системи забезпечення якості у вищій освіті в Угорщині розпочалося понад 20 років тому, неточні формулювання в нормативних документах, плутанина в термінології, відсутність необхідних вказівок та методик оцінювання якості тощо довго перешкоджали її ефективній роботі. На початку нового тисячоліття визначальними елементами системи забезпечення якості в Угорщині стали політика уряду щодо якості та системи забезпечення якості вищих навчальних закладів. На думку угорських фахівців, завдання забезпечення якості вищої освіти в країні вже тоді вимагали створення незалежної від акредитаційної комісії організації із забезпечення якості, посилення систем забезпечення якості в закладах та створення необхідної для цього нормативно-правової бази [7, с. 20].

Список використаної літератури

- 1. Bálint J.** Működnek-e a minőségfejlesztési rendszerek a felsőoktatásban / J. Bálint // *Educatio*. – 2008. – N. 1. – P. 94 – 110.
- 2. Bálint J.** A minőségi díj felsőoktatási alkalmazhatóságának vizsgálata / In: Bálint J., Polonyi I., Siklós B.: *A felsőoktatás minősége*. – Budapest, Felsőoktatási Kutatóintézet. – 2006. – P. 105 – 159.
- 3. Bazsa Gy.** Felsőoktatási akkreditáció Magyarországon – tegnap, ma, holnap / Gy Bazsa, T. Szántó // *Educatio*. – 2008. – N. 1. – P. 36 – 50.
- 4. Derényi A.** Kreditrendszer és minőségbiztosítás / A. Derényi, J. Temesi // *Educatio*. – 2008. – N. 1. – P. 64 – 75.
- 5. Kozma T.** Minőségbiztosítás a „Bologna folyamatban”. Közép-Európai tapasztalatok / T. Kozma, A. Juhász // *Educatio*. – 2008. – N. 1. – P. 52 – 63.
- 6. Kodácsy T.** ECTS rendszerben oktató felsőoktatási intézmény kredit-optimalizációja / T. Kodácsy // *Magyar felsőoktatás*. – 2003. – N. 7. – P. 14 – 16.
- 7. Polónyi I.** A felsőoktatás minőségügye / I. Polónyi // *Educatio*. – 2008. – N. 1. – P. 5 – 21.
- 8. Topár J.** Felsőoktatási intézmények minőségbiztosítása / J. Topár // *Educatio*.

– 2008. – N. 1. – P. 76 – 93. **9. Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти.** – К. : Ленвіт, 2006. – 35 с. **10. Fókuszban az európai felsőoktatás rendszere 2006/2007. Nemzeti trendek a Bologna folyamatban.** – Eurydice. – 2007. – 351 p. / [Електронний ресурс]. Режим доступу : http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/086HU.pdf.

Боркач Є. І. Розвиток системи забезпечення якості вищої освіти в Угорщині на початку нового тисячоліття

У статті аналізуються характерні особливості розвитку системи забезпечення якості вищої освіти в Угорщині в минулому десятилітті. У країні вже тоді була створена необхідна законодавча база, однак система забезпечення якості тривалий час діяла неефективно. Вища освіта потребувала створення незалежної організації із забезпечення якості та посилення систем забезпечення якості в закладах.

Ключові слова: якість освіти, Болонський процес, Угорщина.

Боркач Е. И. Развитие системы обеспечения качества высшего образования в Венгрии в начале нового тысячелетия

В статье анализируются особенности развития системы обеспечения качества высшего образования в Венгрии в прошлом десятилетии. Хотя уже существовала необходимая законодательная база, система была неэффективной. Высшее образование нуждалось в создании независимой организации по обеспечению качества и усилению систем обеспечения качества в высших учебных заведениях.

Ключевые слова: качество образования, Болонский процесс, Венгрия.

Borkach E. I. Development of Quality Assurance of Higher Education in Hungary at the Beginning of the New Millennium

This article analyzes the characteristics of a quality assurance system of higher education in Hungary in the past decade. The country has already established the necessary legislative framework, but a quality assurance system for a long time operated inefficiently. Higher education needed to establish an independent organization to ensure the quality and enhance quality assurance in schools.

Key words: quality of education, Bologna process, Hungary.

Стаття надійшла до редакції 21.09.2012 р.
Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 37.014.3

Ж. Х. Гергокова

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В СИСТЕМЕ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ЗА РУБЕЖОМ

С момента своего зарождения, образование постоянное реформируется, отвечая на изменяющиеся потребности общества. Но если раньше процесс развития образования был естественным, неуправляемым властными структурами, то с XVIII века государства постепенно начали контролировать процесс образовательных изменений. Стимулом для развития образования и ориентиром стали потребности социально-экономического развития стран. Государства проводили время от времени образовательные реформы, которые вызвали качественные изменения в национальных системах образования. Однако с XX века в мировом сообществе начала нарастать неудовлетворенность качеством проводимых реформ. Разрыв между государственными и общественными потребностями и возможностями образовательных систем стал нарастать. В результате национальные образовательные системы вступили в состояние кризиса, признаки которого имели сходные черты во всем мире. Конец XX – начало XXI вв. называют „временем больших задач в образовании”, и, действительно, в национальных образовательных системах были проведены беспрецедентные по количеству реформы.

Огромное количество образовательных изменений значительно превышает наш объем знаний о том, как они должны проводиться. Ученые полагают, что в настоящее время уже недостаточно обращаться к проблемам отдельных, единичных изменений и вызовов, которым сегодня противостоят работники образования.

Отмечают, что для современных паттернов образовательных изменений характерны множественность, сложность и иногда противоречивость. Требования к изменениям сменяют друг друга с безумно возрастающей скоростью. Сегодня типичные начальные и средние школы должны одновременно решать непростые для них проблемы: изучать, осваивать и развивать новые образовательные программы, современные технологии обучения, думать, как правильно применять в учебном процессе новые компьютеры и другие технические средства обучения, осуществлять взаимодействие с родителями, постоянно контролировать и оценивать получаемые образовательные результаты. Последние должны соответствовать требованиям стандартизованных тестов, навязанных государством. Усилия, предпринимаемые в области координации требований стандартов с реальными потребностями, часто сводятся на нет новым постановлением вновь избранного правительства.

В связи с этим у педагогов и работников образования формируется мнение, что системы, в которых они работают, заведомо сложны, но в то же время хаотичны и нестабильны. Этот хаос отчасти присущ обществам и организациям, в которых с большой скоростью циркулирует информация и принимаются решения. Он также есть результат образовательной политики, постоянно пребывающей в состоянии формирования и изменения под влиянием различных групп с конкурирующими интересами в идеологической борьбе за сознание (умы) молодежи. А иногда он является результатом сфабрикованной неопределенности, когда некоторые правительства преднамеренно вызывают панику, чтобы создать почву для своего политического вмешательства и держать в состоянии дисбаланса работников образования и заинтересованных лиц.

В системах общего образования общей стратегией правительств, инициировавших крупномасштабные реформы, является централизация образовательной политики и в то же время смещение ответственности на уровень образовательных учреждений. Реализация задачи по балансировке централизованно направленных изменений при переносе ответственности за успешное внедрение изменений на уровень образовательных учреждений оказалась на практике очень сложной и трудоемкой. Сложилась ситуация, при которой если новшества в процессе освоения и внедрения оказывались неэффективными, то виноваты были в этом не его разработчики, а те, кто их осваивает и внедряет, то есть учителя, школы, местные управленческие структуры.

В русле вышеуказанной стратегии, реформы, как правило, направлены на:

- содержание образования: правительства ввели более жесткие требования к содержанию учебных программ, особое внимание уделялось при этом естественным наукам, компьютерным технологиям, а также так называемым базовым навыкам, таким как грамотность;

- систему подотчетности: правительства усилили систему тестирования учащихся и сделали публичными их результаты. В практику введена в некоторых случаях внешняя инспекция образовательных учреждений;

- систему управления: правительства ввели единые учебные программы и системы оценивания, одновременно с подобной централизацией инициировали децентрализацию, перенеся ответственность за принятие многих решений с посредников – местных органов управления на сами школы; увеличили участие родителей в управлении школами. При этом неизбежно усилилось внешнее давление на педагогические коллективы;

- рост конкурентоспособности: правительства пытались ввести элементы рынка в системы школьного образования за счет предоставления возможности выбора школы родителям и учащимся в

соответствии со своими потребностями (или, наоборот, дали школам возможность выбирать учащихся на основе вступительных экзаменов);

- статус учителя: в ряде стран правительства ограничили роль учительских профсоюзов в управлении школами [5].

Кажется невероятным, что страны и системы образования с очень разными культурами, этапами исторического и экономического развития проводят столь схожие образовательные политики. Ученые по-разному отреагировали на подобный политический консенсус и инициацию международного процесса „взаимного обучения”, при котором, исследователи образовательных систем и организаторы реформ, тщательно проанализировав задачи, стоящие перед ними, и изучив опыт друг друга, приняли аналогичные образовательные стратегии. Одни восприняли позитивно, другие называют это „политикой заимствований” [4]. Р. Славин говорит о явлении „фэддизма” (англ. faddism), под которым понимается принятие (освоение) любых популярных „модных” новшеств вне зависимости от того, подходят они для решения имеющихся проблем или нет [7]. „Политика заимствований”, по мнению Д. Хопкинса, порой также преследует цели „фэддизма”, только на более высоком, международном уровне, создавая видимость деятельности в ответ на внешнее давление недовольного качеством образования общества. При этом приходит на ум английская пословица „the more things change the more they stay the same” – *чем больше что-то меняется, тем больше остается прежним, неизменным.*

Таким образом, резкое увеличение количества образовательных реформ в большинстве западных стран за последние десятилетия оказывает недостаточное влияние на уровень успеваемости учащихся. С одной стороны, есть громкие заявления об успехах реформ в области повышения грамотности [1]. В то же время, анализ экзаменационных результатов по английскому языку средних образовательных учреждений Англии выявил лишь незначительный постепенный рост грамотности даже в тех школах, которые признаны эффективными [3]. С другой стороны, существует обширная литература, посвященная причинам провала реформ в достижении заявленных целей.

Причину неудачи централизованных реформ 70-х годов в США М. Маклафлин [6] видит в том, что очень трудно изменить практику, поскольку характер, объем и темпы изменений на местном уровне зависят от местных факторов, находящихся в основном вне контроля тех, кто определяет образовательную политику.

Анализ исследовательской литературы, посвященной причинам неэффективности реформ в западных странах, позволил выделить следующие причины их неудач. Во-первых, такие инициативы, как децентрализация управления, введение внешней инспекции, оценивание учителей, развитие организации лишь косвенно влияют на повышение успеваемости учащихся. Как указывают Маргарет Ван и её коллеги [8], эти „дистальные переменные” слишком далеки от повседневной практики

обучения. Переменные, которые оказывают положительное влияние на обучение учащихся, они назвали „проксимальными”. Проведенный ими мета-анализ позволил выделить три ключевые переменные: психологические, учебные и домашние условия. Вывод, который делают ученые, это привлечение учащихся и родителей в качестве активных участников деятельности школы, увеличение акцента на качество преподавания и обучение студентов. На наш взгляд, данный подход является, важным, но недостаточным условием повышения эффективности школы. Ричард Элмор говорит о том, что лучшие педагогические технологии плохо приживаются в других школах, поскольку а) требуют знаний содержания и педагогического мастерства, которых не имеет средний учитель, б) новые технологии требуют изменений в организации обучения. При этом ни одна проблема не может быть решена независимо от другой. Чем больше организация деятельности школы остается прежней, тем меньше вероятность возникновения положительных изменений в учебной практике [2].

В-третьих, большинство реформ не базируются на системном подходе. О необходимости „системных изменений” говорят практически во всех политических инициативах. Однако многие реформы, называемые системными, на самом деле не являются ими и, как результат, не оказывают существенного воздействия на рост успеваемости учащихся [8].

Исследовательская база, накопленная в эту эпоху изменений, огромна. Неудачи государственных реформаторов заставили последних задуматься о необходимости научного обеспечения изменений в области образования. На сегодняшний день немногие из существующих зарубежных теорий и стратегий образовательных изменений обогащают работников образования необходимыми знаниями для того, чтобы эффективно работать с этой сложной, хаотической и противоречивой средой образовательных изменений. Рациональные теории планированного изменения, которые движутся через предсказуемые стадии применения или „роста”, вряд ли подходят для образовательных учреждений, в работе которых неожиданные искривления и повороты являются скорее нормой, чем исключением. Конвенциональные академические и поведенческие результаты, которые в прошлом определяли, что должна производить продуктивная школа, устарели в век, когда от нее требуется развивать навыки мышления высокого порядка, способностей принимать решения, работать в команде. Ожидания общества растут количественно и качественно. В изменившихся условиях эффективные школы прошлого не могут обеспечить современные потребности общества. Наконец, теории и модели, которые помогали работникам образования определить, как следует и не следует применять отдельные инновации в области содержания образования, малополезны для школ, в которых инновации являются множественными, а приоритеты конкурирующими.

Эффективные стратегии развития школы фокусируются на специфических результатах, относящихся скорее к обучению учащихся, а не к становлению жертвами внешнего давления в попытках идентификации неспецифических целей, таких как „повышение результатов экзаменов”; опираются на теорию, исследование практики и собственный опыт учителей при формулировании стратегий развития, так, чтобы логическое обоснование для требующихся изменений формировалось в сознании тех, кто ожидает их внести. При этом, признание важности развития педагогического коллектива очень важно, поскольку невозможно, чтобы качество знаний учащихся повышалось без повышения качества педагогической подготовки. Эффективность стратегии обеспечивается также путем своевременного и регулярного мониторинга воздействия стратегии на подготовку учителей и учащихся. Кроме того, необходимо сделать акцент на организационные процессы на уровне школы, на организационную деятельность учителей, а также на последовательность (согласованность) выполнения плана развития школы.

Таким образом, в большинстве западных образовательных систем наблюдается движение от несколько патерналистского подхода к образованию в сторону создания ситуации, в которой от школ требуется принятие на себя ответственности за свое развитие. Акцент на саморазвитие возрос в последнюю декаду вместе с тенденцией большинства западных стран к децентрализации ответственности за применение образовательной реформы. В то же время возрастает уровень поддержки школ внешними организациями. Параллельно крепнет уверенность, что традиционные стратегии образовательных изменений не работают. Недостаточная изученность проблемы образовательных изменений на уровне отдельных школ или небольших групп школ не дает в полной мере адекватно понимать вызовы многоступенчатых масштабных реформ. Существующая база знаний о развитии школы показывает, как развивать отдельные школы, совокупности школ, но не дает представления о том, как развивать национальные системы образования. В связи с этим особую актуальность приобретают научные исследования в области образовательных изменений и разработка теоретических моделей и методов развития образовательных систем.

Список использованной литературы

1. Barber M. Reflections on progress towards a world class education system / M. Barber, J. Sebba // Cambridge Journal of Education, 29 (2) (1999): 183-93. **2. Elmore R.** Teaching, learning, and school organisation: principles of practice and the regularities of schooling, Educational Administration Quarterly, 31 (3) (1995): 355-74. **3. Gray J., Hopkins D., Reynolds D., Wilcox, B., Farrell, S. and Jesson, D.** Improving Schools: Performance and Potential, Buckingham: Open University Press. (1999). **4. Halpin A. W.** and Troyna, B. The politics of policy borrowing, Comparative Education, 31 (1995): 303-10. **5. Hopkins D.** and Levin, B. Government policy and school development, School Leadership

and Management, 20 (1) (2000): 15-30. 6. **McLaughlin M. W.** The Rand change agent study revisited: macro perspectives, micro realities, Educational Researcher, 19 (9) (1990): 11-16. 7. **Slavin R. E.** PET and the pendulum: faddism in education and how to stop it, Phi Delta Kappan, June (1989): 752-8. 8. **Wang M.**, Haertel, G. and Walberg, H. Toward a knowledge base for school learning, Review of Educational Research, 63 (3) (1993): 249-94.

Гергокова Ж. Х. Инновационные тенденции в системе школьного образования за рубежом

Проблема развития школьного образования широко обсуждается в зарубежной научно-исследовательской литературе. В статье проанализированы основные тенденции реформирования системы школьного образования за рубежом, причины неудач в реализации реформ. Исследованы также наиболее эффективные инновационные стратегии развития школ.

Ключевые слова: инновации, инновационные процессы в образовании, инновационные стратегии развития образования, управление образовательными изменениями.

Гергокова Ж. Х. Інноваційні тенденції в системі шкільної освіти за рубежом

Проблема розвитку шкільної освіти широко обговорюють у зарубіжній науково-дослідній літературі. У статті проаналізовано основні тенденції реформування системи шкільної освіти за кордоном, причини невдач у реалізації реформ. Досліджено також найбільш ефективні інноваційні стратегії розвитку шкіл.

Ключові слова: інновації, інноваційні процеси в освіті, інноваційні стратегії розвитку освіти, управління освітніми змінами.

Gergokova Zh. Kh. Innovacionnyye Tendencies in System of School Education after Border

The problem of school education development is widely discussed in foreign research literature. The article analyses main tendencies of school system reforming, reasons of reform failures. The most effective innovation strategies for school development are also investigated.

Key words: innovations, innovation processes in education, school development strategies, management of educational changes.

Стаття надійшла до редакції 24.09.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 37.018(4)

О. А. Заболотна

МЕХАНІЗМИ МОНІТОРИНГУ ЯКОСТІ АЛЬТЕРНАТИВНОЇ ОСВІТИ У КРАЇНАХ ЄС

Альтернативна освіта, яку в різних джерелах називають „нетрадиційною освітою”, „неконвенціональною освітою”, „холістичною освітою”, „освітньою альтернативою” тощо, охоплює низку підходів до навчання й виховання, які відрізняються від концепцій, що реалізуються в загальній середній освіті. Зважаючи на їх розмаїття і непідпорядкованість чітко визначеній структурі, науковці постають перед проблемою оцінки ефективності альтернативного освітнього досвіду.

Дослідженням теоретичних засад альтернативної педагогіки займалися американські вчені Г. Жиру, М. Епл (M. Apple), К. Епштейн (K. Epstein), А. Дардер (A. Darder), Г. Біллінгс (G. Billings), П. МакЛарен (P. McLaren, (США), Г. Цінн (H. Zinn), Д. Мацедо (D. Macedo), Дж. Козол (J. Kozol), П. Палмер (P. Palmer), Дж. Холт (J. Holt), І. Шор (I. Shor), Дж. Гатто (J. Gatto), канадійські – Р. Міллер (P. Міллер) [4], Дж. Кінчело (J. Kincheloe) та австрієць І. Ілліч (I. Illich). Великий внесок у розуміння теорії альтернативної освіти зробив бразильський науковець П. Фрейре. Сьогодні все більше експертів, консультантів, інспекторів займаються оцінкою якості освітніх послуг, наданих альтернативними школами. Проблемам оцінки якості альтернативної освіти присвячені праці європейських і американських науковців У. Лундгрена (U. Lundgren), Г. Вейлера (H. Weiler), А. Кларка (A. Clarke), П. Вільямса (P. Williams), П. Моса (P. Moss).

Проте навіть після виконання низки досліджень немає цілісного підходу до визначення показників, які допоможуть оцінити рівень якості, який забезпечує той чи інший заклад альтернативної освіти. Саме тому важливим є окреслення методик, яка допоможе оцінити якість освітніх послуг альтернативного закладу середньої освіти.

Поняття „якість” не є нейтральним. Це, як зазначає британський дослідник У. Лундгрен з позицій постмодернізму, „соціально сконструйований концепт з чітко окресленими значеннями з царини якісного дискурсу” [2, с. 27], який виконує, в першу чергу „функцію формулювання освітньої політики, будучи невід’ємним складником нової системи контролю” [ibid]. Британський науковець Г. Вейлер образно пояснює думку колеги, стверджуючи, що „те, що децентралізація дає однією рукою, оцінка якості забирає другою” [4, с. 27], тобто не допускає на ринок освітніх послуг авантюрних проєктів, які можуть лише зашкодити розвитку дитини.

Дискурс якості вимагає пошуку чітких і зрозумілих відповідей на запитання щодо якості альтернативної освіти, що є можливим лише за умови розроблення об'єктивних раціональних критеріїв оцінювання.

Отже, на думку А. Кларка, „дослідник повинен зайняти об'єктивну нейтральну позицію щодо об'єкта дослідження. Така наукова відокремленість може стати можливою лише завдяки визначенню дослідницьких інструментів і методів, які служитимуть гарантією неупередженості й обмежуватимуть особистісний контакт між дослідниками і досліджуваними, який може призвести до суб'єктивності суджень” [1, с. 67 – 81].

Визначення критеріїв і їхнє системне застосування мають на меті з'ясувати, чи окремі аспекти функціонування альтернативних інституцій середньої освіти відповідають стандарту. Найважливішими в оцінюванні якості є прозорість і об'єктивність, визначені науковим інструментарієм.

Починаючи з 80-х рр. ХХ ст. дискурс якості застосовували для визначення стандартів, критеріїв, позитивних і негативних рис альтернативної освіти. Критерії, як правило, поділяють на структурні, процесуальні й результативні.

Структурні критерії (у деяких джерелах називають вхідними) стосуються ресурсних і організаційних вимірів навчальних закладів, до яких відносимо кількість учнів, рівень підготовки адміністрації, педагогічних кадрів і допоміжного персоналу, зміст навчання, кількість учнів у класі тощо.

Процесуальні критерії відносяться до видів діяльності дітей, адміністрації, педагогічних кадрів і допоміжного персоналу, форм і методів навчальної діяльності тощо.

Вихідні критерії спрямовані на розвиток дітей під час навчання в альтернативному навчальному закладі, їхній подальший шкільний, соціальний і економічний успіх, який може простежуватися й у дорослому віці. Інші моменти, які беруться до уваги при окресленні вихідних критеріїв, пов'язані із задоволеністю дітей і батьків якістю альтернативних освітніх послуг [3, с. 98].

Аналізуючи питому вагу названих критеріїв, британський дослідник П. Вільямс стверджує, що їх добір може становити складність, тому, на його думку, „результативні критерії рідше беруть за основу дослідження, зважаючи на фінансові й методологічні складнощі, які становить збір і інтерпретація даних щодо успішності учнів і випускників альтернативних шкіл. Наприклад, учні можуть змінювати школи, що робить неможливим виокремлення внеску альтернативної інституції в їхній розвиток. Перш за все, такі дослідження ускладнює необхідність порівняння рівня, з яким учень почав і закінчив навчання в альтернативній школі, і того, як альтернативна освітня система допомогла в подальшій самореалізації учнів тощо. Отже, дослідження на основі результативних критеріїв мають лонгітюдний характер” [5, с. 17].

Як правило, дослідження якості альтернативної освіти базуються на структурних і процесуальних критеріях і доповнюються тими результативними критеріями, які піддаються вимірюванню за період, визначений дослідником, і відповідають його цілям і можливостям.

У виробленні показників оцінювання якості альтернативної освіти прикладом може служити відома Рейтингова шкала навчального середовища закладів дошкільної освіти (Early Childhood Environmental Rating Scale (ECERS)), розроблена двома американськими освітянами – Т. Хармс і Р. Кліфордом на початку 80-х рр. Згодом цю рейтингову шкалу почали використовувати для оцінення якості діяльності низки освітніх закладів як загальноосвітніх, так і альтернативних, що дало змогу застосувати її й для міжнародних порівнянь. Шкала дає уявлення про атмосферу й навчальне середовище освітнього закладу, які представлені у вигляді 43 складників. Всі вони об'єднані в сім груп: використання шкільної території й умеблювання класних кімнат, можливості догляду й піклування про дітей, розвиток мовлення, види діяльності, співпраця, навчальна програма, батьки й персонал. Кожен показник оцінюється за семибальною шкалою, де 1 виставляється за невідповідні умови, а 7 – за відмінні.

Метою нашого дослідження було порівняння закладів альтернативної освіти у традиційних країнах ЄС (представлених Німеччиною і Францією) і країнах, які вступили до Європейського Союзу відносно недавно (представлені Польщею й Болгарією). Особливу увагу звернено на проблему оцінювання якості альтернативних шкіл порівняно із загальноосвітніми школами. Зважаючи на широкий спектр показників для порівняння, ми спочатку провели оцінювання якості шкільного середовища, створеного в закладах альтернативної й конвенціональної освіти.

Виходячи з нашого робочого визначення альтернативної освіти як напряму в педагогічній теорії й практиці, орієнтованого на забезпечення в спеціально організованих педагогічних умовах недержавного навчального закладу внутрішньої свободи й самореалізації дитини, розкриття її природних задатків у процесі пізнання нею навколишнього світу, розглядаємо лише недержавні заклади середньої освіти, які пропонують альтернативні освітні моделі. За результатами проведеного аналізу було створено рейтинг альтернативних шкіл за частотністю використання в описі їхньої діяльності визначених нами ключових слів. З цього рейтингу було визначено 9 альтернативних шкіл (найчастіше шкільних мереж, які об'єднують школи, що керуються спільною альтернативною концепцією), які надалі є предметом нашого поглибленого аналізу. Перш за все, йдеться про вальдорфські школи, школи М. Монтесорі, школи Г. Вінекена, кемпхільські школи, школи С. Френе, школи Р. Вайлд, школи А. Нейла (школи Самерхіл) і школи під егідою освітніх організацій. У кожній країні, обраній для порівняння, було проведено процедуру оцінювання якості освітніх послуг, які надаються двома альтернативними школами й двома загальноосвітніми школами.

У кожній з обраних шкіл ми відвідали й проаналізували шкільне середовище на основі двох класів. До оцінювання якості шкільного середовища були долучені всі вчителі з обраних класів і директор кожної з аналізованих шкіл. Загалом учасниками процедури оцінювання стали 53 учителі. Методи, застосовані під час оцінювання якості шкільного середовища: спостереження, інтерв'ю, анкетування, аналіз статистичних даних. Усі результати були внесені до відповідних протоколів.

Під час спостереження якості шкільного середовища була оцінена трьома незалежними спостерігачами за семибальною шкалою. За тією ж шкалою під час анкетування вона була оцінена трьома вчителями того чи іншого класу. Середнє значення (середнє арифметичне отриманих даних) за даними кожної школи (як альтернативної, так і загальноосвітньої) було внесене до таблиці. Після цього ми вирахували відношення середнього показника з двох проаналізованих альтернативних шкіл у кожній країні до середнього показника з двох проаналізованих загальноосвітніх шкіл. Відношення, більше за 1, демонструвало вищий рівень якості шкільного середовища за аналізованим показником у альтернативних школах; менше за 1 – у загальноосвітніх.

Спочатку ми проаналізували зібрані дані щодо території й умеблювання альтернативних і загальноосвітніх шкіл у традиційних і нових країнах ЄС. Як показав аналіз, альтернативні школи пропонують вищу якість забезпечення меблями для релаксації та комфорту й обладнанням для гри. Крім того, польські й болгарські альтернативні школи продемонстрували кращі умови для приватності (2,7) порівняно із загальноосвітніми школами.

У процесі дослідження якості піклування про дітей у різних типах шкіл було виявлено, що в польських і болгарських альтернативних школах на вищому якісному рівні організовані щоденна зустріч дітей і прощання з ними (1,6), денний відпочинок (2,2) і забезпечення фізіологічних потреб (2,5), ніж у загальноосвітніх школах при роботі з дітьми такого ж віку. Маємо наголосити, що наведені показники не демонструють нижчого рівня якості піклування про учнів у німецьких і французьких альтернативних школах. Отримані результати можуть бути пояснені, перш за все, кращими умовами, створеними в загальноосвітніх школах цих країн (для порівняння: 5 : 3,5; 5 : 2,5; 5 : 2).

Блок інформації, пов'язаної з розвитком мовлення учнів, однозначно довів перевагу альтернативних шкіл у заохоченні дітей до комунікації (1,6 і 2,2), неформальному використанні мови (1,8 і 1,3), у той час, як книги й малюнки в них використовувалися не так часто, як у загальноосвітніх школах (0,6 і 0,7).

Як було визначено, серед видів діяльності, які частіше використовуються в альтернативних школах: малювання (1,9 і 1,3), музика і пластика (1,3 і 1,4), конструювання з кубиків (1,8 і 1,6), піску/води (2,3 і 3), драматизація (2,8 і 2,4) і природознавство (1,8 і 1,6). Традиційні школи набагато успішніші в навчанні математики (0,6 і 0,5), використанні ТБ,

відео і комп'ютерів (лише в традиційних країнах ЄС) (0,7), пропагуванні ідеї культурних відмінностей.

Блок дослідження, спрямований на взаємодію між учасниками навчального процесу, виявив, що альтернативні школи забезпечують вищу якість у нагляді за учнями під час рухливих ігор (1,2 і 1,6), загальному нагляді за учнями (1,2 і 1,6), взаємодії персоналу з учнями (1,6 і 1,7), а також взаємодії учнів між собою (1,5 і 1,8). Проте, як показує аналіз, дисципліна в таких школах не на найвищому рівні.

Щодо організації навчальної діяльності в альтернативних школах, то переважають вільна гра (2 і 2) і групові види діяльності (1,3 і 1,6). Розклад занять як такий відсутній, зважаючи на те, що навчальна діяльність в альтернативних школах базується на засадах трансдисциплінарності. У традиційних країнах Європейського Союзу як у альтернативних, так і в конвенціональних школах створені належні умови для навчання неповносправних учнів. А от у нових країнах ЄС альтернативні школи забезпечують кращі умови для такої категорії учнів. Власне, нерідко ідея таких шкіл розвивалася з практичного досвіду роботи з дітьми з різними виявами неповносправності (М. Монтесорі, Р. Штайнер, Г. Вінекен та ін.)

Кращі умови для персоналу створені в традиційних країнах ЄС щодо забезпечення їхніх особистих потреб (1,1), професійних потреб (1,6), співпраці й взаємодії персоналу (1,6), їхнього контролю й оцінювання (1,9). У нових країнах ЄС в альтернативних школах створені кращі, ніж в загальноосвітніх, умови для батьків (1,6).

Хоча вибірка, представлена в цьому дослідженні, занадто мала, щоб робити однозначні узагальнення щодо організації традиційної чи альтернативної освіти у країнах ЄС, вона дає змогу виявити певну специфіку навчального середовища альтернативних шкіл, незважаючи на їх різноманітний характер. Дослідження продемонструвало, що особливу увагу в альтернативних школах надають умовам для релаксації й комфорту, заохоченню дітей до спілкування і співпраці, роботі з кубиками, водою, піском, драматизації, партнерству дітей і персоналу, груповим видам діяльності.

Це в першу чергу може бути пояснене метою цих альтернативних шкіл. Якими б різними вони не були, всі альтернативні школи вбачають свою місію в підтримці антиавторитарної ідеї, деінституціалізації, деформалізації навчального процесу. Розташування шкіл теж має велике значення: більшість досліджених шкіл розміщені на березі водоймищ, у лісі, у парку або невеликому приязному місті чи селі. Ці школи фінансовані суто з батьківських коштів або коштів акціонерних спілок чи громадських організацій у Болгарії й Польщі, в Німеччині й Франції вони отримують державне дофінансування.

Для повнішого усвідомлення специфіки альтернативних шкіл у різних країнах ЄС важливо глибше дослідити особливості навчального середовища загальноосвітніх шкіл. Слід зазначити, що конвенціональні школи у традиційних країнах Європейського Союзу надають учням більше свободи,

ніж у країнах, які нещодавно приєдналися до ЄС. Крім того, наголосимо, що ідея інтеграційного навчання, яка є досить новою для Польщі й Болгарії, у Франції й Німеччині опрідметилася добре розвиненою інфраструктурою, спрямованою на забезпечення неповносправним учням доступу до навчання. Наше дослідження виявило вищий рівень дисциплінованості, структурованості розкладу занять, складності навчального матеріалу з дисциплін математичного циклу в конвенціональних школах.

Фактично дослідження було проведене з опорою лише на процесуальні критерії щодо шкільного середовища, проте можемо з певністю стверджувати, що подібні механізми оцінення або самооцінення можуть бути використані для самовдосконалення як альтернативних, так і загальноосвітніх шкіл.

Ми усвідомлюємо важливість дослідження різних типів шкіл із застосуванням структурних (вхідних) і вихідних критеріїв, які можуть лягти в основу подальшого аналізу. Серед інших індикаторів якості школи можна виокремити: партнерство школи, сім'ї й громади; управління шкільними фінансами; контроль навчальних досягнень учнів; лідерство; стратегічне планування; забезпечення рівних освітніх можливостей; зміст навчальних курсів і програм; планування занять; оцінювання навчального прогресу учнів; професійний розвиток учителів і адміністрації тощо.

Подальші дослідження можуть охопити більшу вибірку шкіл, учителів, учнів; використання методу випадкового вибору може сприяти об'єктивності оцінювання, а відтак усвідомленню політиками, освітянами, батьками й учнями важливості розумного співвідношення свободи й відповідальності в організації шкільного навчання.

Список використаної літератури

1. Clarke A. Paradigms and methods: Quantity and quality in evaluative research. Paper given at the UK Evaluation Society National Conference / A. Clarke. – London, 1995. – P. 67 – 81. **2. Lundgren U.** Educational policy making decentralisation and evaluation. Evaluation as Policymaking: Introducing Evaluation into a National Decentralised System / U. Lundgren. – London: Jessica Kingsley, 1990. – P. 12 – 32. **3. Moss P.** Beyond Quality in Early Childhood & Care: Postmodern Perspectives / P. Moss. – Florence: Taylor & Francis, Incorporated, 1999. – P. 98. **4. Weiler H.** Decentralisation in educational governance: An exercise in contradiction // Evaluation as Policymaking: Introducing Evaluation into a National Decentralised System / H. Weiler. – London: Jessica Kingsley, 1990. – P. 17 – 32. **5. Williams P.** Making Sense of Quality: A Review of Approaches to Quality in Early Childhood Services / P. Williams. – London: National Children's Bureau, 1994. – P. 10 – 27.

Заболотна О. А. Механізми моніторингу якості альтернативної освіти у країнах ЄС

У статті окреслено шляхи оцінювання альтернативних шкіл за допомогою зрозумілих критеріїв, які піддаються вимірюванню. Автор

дослідив особливості застосування структурних (вхідних), процесуальних і вихідних критеріїв оцінювання якості освітніх послуг альтернативних шкіл. У статті описані результати порівняльного дослідження альтернативних шкіл у традиційних країнах ЄС (представлених Францією і Німеччиною) і країнах, які відносно недавно увійшли до Європейського Союзу (представлених Польщею і Болгарією). Найбільшою мірою в дослідженні взято до уваги процесуальні критерії, які характеризують характер діяльності дітей, учителів і персоналу і особливості їхньої взаємодії.

Ключові слова: альтернативна освіта, альтернативна школа, моніторинг якості альтернативної освіти, критерії оцінювання якості освітніх послуг.

Заболотная О. А. Механизмы мониторинга качества альтернативного образования в странах ЕС

В статье описаны способы мониторинга качества альтернативных школ с помощью понятных измеряемых критериев. Автором описаны особенности использования структурных, процессуальных и результативных критериев оценивания качества образовательных услуг, предлагаемых альтернативными школами. В статье описаны результаты сравнительного исследования альтернативных школ в традиционных странах ЕС (представленных Францией и Германией) и странах, которые сравнительно недавно вошли в состав Европейского Союза (представленных Польшей и Болгарией). В наибольшей степени во внимание приняты процессуальные критерии, характеризующие характер деятельности учеников, учителей и персонала.

Ключевые слова: альтернативное образование, альтернативная школа, мониторинг качества альтернативного образование, критерии оценивания качества образовательных услуг.

Zabolotna O. A. Mechanisms of Alternative Education Quality Evaluation in Some EU Countries

The author dwells on the ways to evaluate alternative schools with the help of clear and measurable criteria. Some peculiarities of applying Input, Process, and Output criteria in the school evaluation have been pointed out. The author has described her comparative study of alternative schools in traditional EU countries (represented by Germany and France) and new ones (represented by Poland and Bulgaria). Process criteria referring to what happens in the institution, in particular the activities of children, the behaviour of staff and interactions between children and adults have been taken into account.

Key words: alternative education, alternative school, alternative education quality evaluation, educational services quality evaluation.

Стаття надійшла до редакції 18.09.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 378

Н. С. Киселева

**БРИТАНСКИЙ ИННОВАЦИОННЫЙ ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СИСТЕМЕ
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Несмотря на многие преобразования, произошедшие в обществе за последние полвека, и протекающие процессы глубокой реструктуризации и модернизации европейского образования, процесс преподавания и обучения не претерпевает столь быстрых изменений. Во времена, когда мобильность и скорость принятия решений оказывают значительное влияние на жизнь человека, образование должно гибко адаптироваться к современным условиям. В начале XXI века профессия педагога меняет свое первоначальное содержание, и учитель сегодня – это не урокодатель, а консультант, наставник и исследователь, чья задача состоит в поддержке учащегося сформировать собственную образовательную траекторию и осознать личную ответственность за свое будущее. Поэтому методы и технологии обучения должны меняться в сторону личной мотивации и умения учиться на протяжении жизни. Более того, огромную роль играет образовательная политика опережающей подготовки педагогических кадров, позволяющая оперативно реагировать на изменяющуюся конъюнктуру рынка знаний.

Еще в 70-х гг. А. Тоффлер, американский социолог и футуролог, автор концепции постиндустриального общества, отмечал, что „технологии завтрашнего дня требуют не миллионов поверхностно начитанных людей, готовых работать в унисон на бесконечно монотонных работах...а людей, которые могут принимать критические решения, которые могут находить свой путь в новом окружении, которые быстро устанавливают новые отношения в быстро меняющейся реальности” [1, с. 325].

Ученый, таким образом, говорил о новом человеке, способном учиться на протяжении всей жизни. Поэтому в подготовке учителя нужно переносить акцент с усвоения фиксированных знаний, умений и навыков на исследование собственного опыта и опыта своих коллег. Кроме того, учителя – это те люди, которым вверено стать эффективными проводниками изменений при проведении инновационной политики государством в области образования.

2005 год был ознаменован опубликованным UNESCO Всемирным докладом „Towards Knowledge Societies” („К обществам знаний”), в котором затронута проблема перехода информационного общества к обществу знания, источником развития которого служат личностные способности и умение свободно ориентироваться в потоках информации,

анализировать и использовать ее для реализации продуктивной профессиональной деятельности [2].

Новый век требует от учителя большей самостоятельности, исследовательских навыков для актуализации и использования собственных накопленных знаний. За последние годы мнения ученых и работников образования по поводу статуса научно-педагогического исследования разделились. Первая группа утверждает, что результаты инновационных исследований должны быть наглядным примером сложившейся в образовательном пространстве страны ситуации для информирования властей и ожидания от них позитивных преобразований. Другие же (Дж. Эллиот, Б. Флайвбърг, О. Макнамара) утверждают, что ценным в исследовании является сам процесс исследования. Это, по словам, Стенхауса, авантюра гипотетического знания, в основе которого лежит теоретический тип построения знания, то есть выведение его без обращения к опыту, что неотъемлемо для педагогической науки. В этом случае научно-педагогическое исследование – необходимая составляющая расширения, углубления научных знаний и оценки собственного опыта и опыта коллег как с этической (Л. Стенхаус, Дж. Эллиот), эстетической, так и с политической точек зрения [3, с. 560].

Национальная комиссия по исследовательской деятельности учителей Великобритании (The National Teacher Research Panel) выдвигает ряд требований к инновационному педагогическому исследованию:

- идеи должны быть сориентированы на решение ранее выявленных проблем образовательного процесса и прежде всего — приоритетного блока проблем;

- идеи должны аккумулировать в себе современные достижения педагогики, психологии, управления;

- идеи должны основываться на реалиях сегодняшнего дня и перспективах завтрашнего;

- идеи должны учитывать педагогический менталитет школы, образовательный запрос учащихся, их родителей и методический потенциал педагогического коллектива. [4].

Итак, основная черта, характеризующая британские университеты – это связь между преподаванием и научной работой. Идеология исследовательского превосходства (research excellence) состоит в решающей роли исследования в образовании. Основным аналитическим и консультативным органом Великобритании по вопросу подготовки, педагогических кадров, их вовлечения в исследовательскую деятельность, является Королевская инспекторская служба. Она рассматривает, вырабатывает, формирует перспективные технологии организации и исследовательского обучения учителей в высших учебных заведениях и осуществляет мониторинг эффективности образовательных программ. Нормы и стандарты квалификационных требований к профессии учителя постоянно корректируются Национальным советом по образованию учителей. Данная организация в настоящее время является главным

органом по сертификации британских педагогов. Более того, сами учителя привлекаются к разработке основ образовательной политики страны и программ профессионального роста посредством сотрудничества с координационными советами.

В Великобритании национальная инновационная политика в области подготовки педагогических кадров поощряет и предоставляет возможности для самообразования на протяжении всей жизни, что составляет ядро исследовательской программы. Практико-ориентированный подход в британских высших учебных заведениях призван прививать выпускникам те ценностные компетенции, которые действительно необходимы им в будущей профессиональной деятельности. Среди них особенно необходимыми и важными признаются: истинный интерес к науке, активная жизненная позиция, стремление к открытиям, научному поиску, а также навыки самостоятельной работы и исследовательской деятельности в контексте учебной автономии. В британских научных кругах признано, что обучение в малых группах является наиболее эффективным, так как небольшое количество студентов, составляющих группу, свидетельствует об общих интересах, совместных попытках познать новое, лично значимое для их жизни, и, в конечном счете, карьеры, что и является ценностью образования для каждого. Распространенными формами исследовательского обучения являются также лично ориентированные образовательные технологии: персональное наставничество, профессионально-моделирующие тренинги, модульные технологии, технологии профессионального мастерства.

Исследовательская деятельность, призванная развивать и совершенствовать исследовательские умения британского педагога в процессе обучения на педагогических отделениях британских вузов (Bradford College, University of Leicester, Leeds Metropolitan University, University of Warwick), раскрыта в трех составляющих:

1. По содержанию – это связующее звено между наукой и практикой, такое построение образовательной среды, при котором осуществляется формирование профессиональных и личностных качеств, идей, взглядов, и наконец, ценностей современного учителя, способствующих устойчивому самосовершенствованию и развитию системы образования в целом.

2. По форме – это пролонгированные инновационные проекты с широким использованием современных информационных технологий.

3. По организации – это чутко реагирующая на изменения открытая система, цель которой состоит в достижении максимальных результатов за счет внедрения инновационных подходов в практику обучения, а также сочетания традиционных методов с инновационными.

Ориентация на такую организацию системы обучения будущих специалистов дает возможность не только находить спектр решений возникающих проблемных вопросов с применением конкретных знаний на практике, но и помогает будущим учителям акцентировать внимание на

изучении и анализе практического опыта, развивать критическое мышление, искать и находить бесконечное число различных подходов для преодоления определенной проблемы. Только такие знания становятся источником высокой эффективности профессиональной деятельности педагога на основе использования инновационных технологий, методов обучения, и самое главное, являются вектором постоянного самосовершенствования. В работе „Учится учиться” Д. Пэддер отмечает, что с проведением исследовательской деятельности, анализом педагогических явлений, консультациями с более опытными педагогами перед учителем открываются широкие возможности приобретения новых знаний в классе [5, с. 227].

По утверждению ученого, эффективная педагогическая операционализация научных исследований в качестве методик обучения способствует формированию исследовательских умений учителя на основе профессиональных и личностных качеств, обеспечивающих потребность в данном специалисте.

Анализ программ и проектов британских университетов позволил создать профессиограмму современного учителя-исследователя, свидетельствующую о формировании следующих умений и навыков:

- умение пользоваться интеллектуальным капиталом посредством веб-сайтов, форумов и электронных библиотек в равной степени с печатными изданиями;
- принимать заочное участие в исследовательской деятельности профессиональных групп;
- заниматься научно-педагогическими разработками как неотъемлемой частью педагогического процесса;
- заниматься научно-педагогическими разработками сверх установленной программы;
- проводить эксперименты в классе с применением рефлексивно-оценочного и исследовательского методов;
- работать в паре или группе с целью анализа и обсуждения результатов исследования для самосовершенствования и модернизации школы в целом.

Очевидно, что целевая ориентация британской образовательной системы на инновационную парадигму и внедрение исследовательского компонента в учебный процесс невозможны без стимулирования педагогов на инновации, адекватные этим целям. Среди наиболее эффективных стратегий поддержки учителя в Великобритании выделяются следующие:

- Система повышения квалификации, приближенная к рабочему месту педагога. Работа в классе не менее значима, чем традиционные курсы повышения квалификации, проводимые на базе институтов повышения квалификации и методических центров. Именно классная комната становится исследовательской лабораторией учителя и площадкой для апробации новых подходов и методов обучения.

- Система портфоліо, то єсть накопительная система учёта достижений учителя, включающая зачётные часы и кредиты, необходимые для прохождения аттестации и получения государственного сертификата. Для этого также необходимы выступление на конференциях и семинарах, написание статей, подготовка дидактических материалов и методических рекомендаций, работа со старшими коллегами (учителями-наставниками), ведение экспериментальной работы у себя в школе.

- Сотрудничество с коллегами и изучение передового педагогического опыта.

- Система стимулирования, направленная на развитие карьеры и удержания в профессии [4].

Британские учителя смогли доказать ценность исследовательской деятельности, вызвав к жизни много проектов и ассоциаций, финансируемых Министерством образования и профессиональной подготовки Великобритании для поддержки талантливых, творческих педагогов. Гранты в размере до £2500 помогают педагогам сфокусироваться на своем исследовании в рамках учебного плана. Среди таких Гранд на авторское исследование передового педагогического опыта (Best Practice Research Scholarships), являющийся частью Национальной стратегической программы непрерывного педагогического образования (Continuing Development Strategy (CPD)) [6].

Эффективно используются современные информационно-коммуникационные технологии для создания обобщенных ресурсов знаний, информационно-методического и образовательного пространства страны. В основе этого инновационного направления британской образовательной политики лежит идея объединения научных сред университетов в глобальном масштабе. Такие сети превосходства (excellence networks), объединяющие лучшие университеты и научные центры Великобритании, способны поддерживать и укреплять конкурентоспособность всего государства.

Таким образом, включение британских педагогов в исследовательскую деятельность способствует проявлению гибкости специалистов к происходящим изменениям во внешней среде; благоприятным возможностям для самоусовершенствования и конструктивным способам разрешения противоречий между традициями и новациями и открытым коммуникациям. Британское непрерывное педагогическое образование, обладающее высокой эффективностью, основанное как на разработке, так и внедрении новых технологий, создается на опережение для того, чтобы в качестве конечного результата максимально оперативно и эффективно сформировать личность, способную успешно адаптироваться в динамично меняющемся социуме, то есть способную не только успешно тиражировать полученную информацию и приобретенные знания, но и продуцировать новое знание. Такое образование ориентировано не только на развитие отдельной личности, но и всего социума в целом.

Список использованной литературы

1. Тоффлер А. Футурошок / А. Тоффлер ; пер. с англ. – М., 1997.
2. **Towards Knowledge Societies.** – Paris : UNESCO Publishing, 2005.
3. **Elliot. J.** Making Evidence-based Practice Educational / J. Elliot // *British Educational Research Journal.* – № 27(5). – P. 555 – 574.
4. **The National Teacher Research Panel.** – URL [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://archive.org/stream/howwethink000838mbp#page/n169/mode/2up/> (дата обращения – 10.09.2012).
5. **Pedder D.** How teachers value and practice professional learning / D. Pedder, M. James, J. Macbeath // *Research Papers in Education.* – 2005. – № 20 (3). – P. 209 – 243.
6. **Best Practice Research Scholarships.** – URL : <http://www.ioe.mmu.ac.uk/projects/documents/BPRS.htm> (дата обращения – 10.09.2012).

Киселева Н. С. Британский инновационный опыт организации исследовательской деятельности в системе педагогического образования

В статье обоснован исследовательский подход к подготовке британского учителя в условиях непрерывного педагогического образования. Автор уделяет внимание инновационным образовательным процессам в Великобритании, служащим для реализации научных достижений педагогов в образовательной практике. В статье также уделено внимание формированию исследовательских умений учителя, позволяющих учителям не только транслировать готовые знания, но продуцировать новые.

Ключевые слова: инновационная образовательная политика, исследовательская деятельность, исследовательские умения.

Кисельова Н. С. Британський інноваційний досвід організації дослідницької діяльності в системі педагогічної освіти

У статті обґрунтовано дослідницький підхід до підготовки британського вчителя в умовах безперервної педагогічної освіти. Автор приділяє увагу інноваційним освітнім процесам у Великобританії, службовцям для реалізації наукових досягнень педагогів в освітній практиці. У статті також приділено увагу формуванню дослідницьких умінь вчителя, що дозволяють вчителям не тільки транслювати готові знання, але продукувати нові.

Ключові слова: інноваційна освітня політика, дослідницька діяльність, дослідницькі вміння.

Kiselyova N. S. Teaching Research in the Context of the British Innovative Education Policy

The article is devoted to the analysis of research approach in the system of life-long teacher training in Great Britain. The author investigates innovative trends in the British education policy which provide an opportunity for teachers to implement the results of their research into practice. The article also focuses

on the development of research skills which are necessary for creating new knowledge.

Key words: innovative education policy, teaching-research, research skills.

Стаття надійшла до редакції 17.09.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 371.11:371.213

О. С. Ковальчук

СОЦІАЛЬНЕ ПАРТНЕРСТВО В ШКОЛАХ КРАЇН ЗАХІДНОЇ ЄВРОПИ

На початку 90-х років ХХ століття розвинені країни Західної Європи почали довгострокове реформування власних систем освіти, спрямоване на децентралізацію, демократизацію, формування активної, ініціативної громадськості. Сучасні тенденції модернізації освіти зумовлюють оновлення управління загальноосвітніми навчальними закладами, яке перестає обмежуватись лише внутрішньо-шкільним управлінням, а потребує залучення педагогів, батьків, учнів до вирішення шкільних проблем. Крім того, кризові явища у галузі економіки змусили державні органи влади сприяти участі комерційних структур у формуванні шкільного бюджету, що, відповідно, дало бізнесу право голосу у прийнятті освітніх рішень.

Для того, щоб додати громадський компонент в управління освітою, необхідно реформувати його (управління) структуру та здійснити перерозподіл контролю управління на рівень освітнього закладу і територіальної громади, який дасть можливість поєднати загальносуспільні інтереси, інтереси територіальної спільноти та інтереси розвитку кожної особистості. Розширення повноважень освітніх закладів і громадськості призводить до децентралізації системи управління освітою та автономізації діяльності навчальних закладів. Натомість створюються умови для формування управління, що ґрунтуються на засадах співробітництва та рівноправного партнерства усіх суб'єктів управлінських відносин.

У Проекті Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012 – 2021 робиться спроба зробити сучасну систему освіти України відповідною західним стандартам, коли більшість управлінських функцій перейде на рівень освітніх закладів, і навіть стратегічні рішення щодо організації навчально-виховного процесу будуть прийматися на цьому рівні [8].

Аналіз наукових досліджень свідчить про наявність значної кількості праць зарубіжних (Д. Бастіані, Д. Бріджес, Д. Ветт, С. Вінсент, Д. Епстейн, А. Макбет, П. Манн, Т. Серджовані) та вітчизняних авторів

(П. Байдаченко, Г. Задорожній, Л. Зязюн, К. Корсак, О. Кузнецова, Н. Лавриненко, А. Овчаренко, О. Огієнко, Т. Маслова, Т. Марченко, Я. Подолян, Е. Покладюк та ін.), що стосуються державної освітньої політики й управління освітою, а також залучення громадськості до управління школою.

Потреба реформування галузі освіти та перехід до децентралізованої системи управління в навчальних закладах України, як визначено Національною доктриною розвитку освіти, спонукає все більше науковців звертатись до зарубіжного досвіду впровадження державно-громадського управління у школах, що існує на умовах соціального партнерства.

Мета статті – виявити механізми реалізації соціального партнерства в країнах Західної Європи та відповідні нормативні документи, які регулюють взаємодію шкіл і соціально-економічних інститутів у межах Євросоюзу. Схарактеризувати практичні моделі реалізації соціального партнерства в закладах шкільної освіти країн Західної Європи на різних суспільних рівнях.

Виклад основного матеріалу дослідження. Питання про участь представників соціально-економічних інститутів в управлінській діяльності школи як важеля, що сприятиме підвищенню якості шкільної освіти, стало головним пунктом обговорення на загальній нараді міністрів освіти країн Ради Європи 23 жовтня 1995 року у Люксембурзі. Учасники наради визнали, що єдиним демократичним шляхом консолідації суспільства є залучення (представників) громадськості до управління школою.

Цій заяві передувала низка нормативно-правових документів, які визначають юридичну можливість упровадження державно-громадського управління в загальноосвітньому навчальному закладі, зокрема:

- Рекомендації N R (83) 13, комітету міністрів Ради Європи „Про роль середньої школи у підготовці молоді до життя”, ухвалені 23 вересня 1983 року;
- Європейська Хартія місцевого самоврядування, прийнята у Страсбурзі 15 жовтня 1985 року, про національні і місцеві заходи щодо поширення інформації про місцеву демократію (Україна ратифікувала її відповідним законом за № 452/97-ВР від 15.07.1997 р.);
- Конвенція про права дитини (UN Convention on the Rights of the Child), прийнята Генеральною асамблеєю ООН 20 листопада 1989 р., (для України чинна з 27 вересня 1991р.);
- Європейська Хартія про участь молоді в житті комун і регіонів на 1992 рік (European Charter on the Participation of Young People in Local and Regional Life in 1992), прийнята Конгресом місцевих і регіональних влад Європи 14 січня 1991 р. та ін.

Для визначення поняття „соціальне партнерство” у галузі освіти розглянемо спочатку елементи словосполучення кожне окремо: „соціальне” означає суспільне, тобто те, що відноситься до життя людей та їх стосунків у суспільстві [4; 6]; „партнерство” (від англ. part – частина цілого) – особливий вид відносин, за якого люди чи організації об’єднують

свої ресурси для виконання певної діяльності (коли потрібно зробити справу, яку виконати самостійно неможливо). Під соціальним партнерством в широкому значенні найчастіше розуміють систему інститутів, механізмів і процедур, завдання яких підтримувати баланс інтересів сторін, що беруть участь у переговорах про зайнятість, оплату й умови праці та сприяють досягненню взаємоприйняттого для них компромісу для реалізації як корпоративних, так і загальносоціальних цілей [10; 3]. Тому саме соціальне партнерство може виявитись тією ланкою, активізація якої сприятиме визначенню всіх необхідних передумов для ефективної діяльності загальноосвітнього навчального закладу.

У галузі шкільної освіти ми будемо розглядати соціальне партнерство як один із найефективніших шляхів вирішення нагальних освітніх проблем, коли школа у взаємодії із владою, громадськими організаціями, бізнесом, ЗМІ може вирішити проблеми, які самостійно вирішити неможливо.

Відповідальність за забезпечення єдиного освітнього простору в країні (цілі, завдання, стандарти) та надання системі освіти необхідних ресурсів несе держава. Проте вона навряд чи може охопити і врахувати всю складність завдань і умов конкретних спільнот. Це, зокрема, стосується місцевих галузевих пропорцій у структурі робочих місць, динаміки молодіжних груп, безробіття, екологічних та історичних обставин, різниці в сімейних умовах життя дітей і т. д. Ці відмінності призвели в багатьох країнах Західної Європи до виникнення великого розмаїття „політичних відносин” у системі освіти і залучення різноманітних соціально-економічних інститутів громадянського суспільства до життя освітніх установ.

У сучасному громадянському суспільстві соціально-економічні інститути представлені трьома основними секторами:

- державний сектор: органи державної влади всіх рівнів, державні підприємства й організації, які функціонують у будь-якій сфері діяльності, зокрема і соціальній, та засновані на державній чи змішаних формах власності з переважною часткою державної участі;
- бізнес-сектор: недержавні прибуткові організації;
- недержавний сектор: неурядові, незалежні, некомерційні, неприбуткові, благодійні організації.

Однією з найбільш поширених сучасних форм соціального партнерства є концепція міжсекторного соціального партнерства, яка отримала ґрунтовний та різнобічний аналіз в монографії російського соціолога В.М.Якимця. Автор вперше систематично описав засади, принципи та механізми міжсекторного соціального партнерства, що визначається як „конструктивна взаємодія організацій з двох чи трьох секторів (держава, бізнес, некомерційний сектор) при вирішенні соціальних проблем, що забезпечує синергетичний ефект від „складання” різних ресурсів та вигідне становище кожній із сторін” [11; 15.].

Ця концепція може бути осмислена в аспекті теорії груп, згідно з якою виділяються великі (соціальні верстви, професійні групи, етнічні спільноти, вікові групи), середні (виробничі об'єднання працівників підприємств, територіальні спільноти) та малі соціальні групи (сім'я, дружні компанії, сусідські спільноти, громадські об'єднання). Особливістю соціальних груп у країнах Західної Європи є їх мобільність, відкритість переходу з однієї соціальної групи в іншу. Зближення рівня культури та освіти різних соціально-професійних груп призводить до формування загальних соціокультурних потреб і тим самим створює умови для поступової інтеграції соціальних груп, систем їх цінностей, їх поведінки і мотивації.

Таке розуміння концепції міжсекторного соціального партнерства доводить, що суб'єктами соціального партнерства в системі шкільної освіти можуть виступати: громадяни (волонтери, батьки, родина), загальноосвітні навчальні заклади, бізнес-структури, органи державної влади, органи місцевого самоврядування. Зазвичай вони взаємодіють задля спільного вирішення освітніх проблем.

Залежно від кількості суб'єктів соціальної взаємодії виділяють 2 основні види соціального партнерства — біпартизм і трипартизм [3, с. 162]. Ідентифікація взаємодіючих суб'єктів партнерства у галузі освіти має пряму залежність від ступеня децентралізації галузі та, відповідно, рівня автономії, яку держава надає навчальним закладам. Зокрема, у тих країнах (Фінляндія, Данія, Швеція), де відповідальність за реалізацію освітніх завдань держава передала безпосередньо школам чи органам місцевого самоврядування (Великобританія, Нідерланди, Бельгія), типовою є двостороння взаємодія — біпартизм. Партнерство проявляється у спільній постановці завдань задля розвитку, підготовки та здійсненні конкретних заходів (найчастіше позакласних), у розподілі відповідальності та координації зусиль щодо оснащення або ремонту навчальних приміщень, надання допомоги певним сім'ям учнів. Всі рішення приймаються не одноосібно керівництвом, а піклувальною радою школи, яка об'єднує фахівців, активістів та представників місцевих органів влади, лідерів бізнесу.

Тристороннє співробітництво — трипартизм — набуло поширення у Франції, Італії, Португалії, Австрії та багатьох інших країнах з високим рівнем централізації відповідальності за реалізацію освітніх завдань. Такий вид соціального партнерства передбачає переважну роль держави у прийнятті рішень щодо навчальних програм, оплати праці вчителів, характеру і способу проведення занять. Бізнес-структури чи представники недержавного сектору: неурядові організації, релігійні осередки, батьки, громадські волонтери надають допомогу школам у вирішенні фінансових проблем та сприяють проведенню соціально-освітніх програм та проектів.

Механізми реалізації соціального партнерства у галузі шкільної освіти спираються на законодавчу та нормативно-правову базу, що діє в межах Євросоюзу, і виявляються через:

Соціальне замовлення. Замовником на соціально адаптованого громадянина своєї країни, який здатний навчатися упродовж життя, може виступати держава. „Держава забезпечує доступність і безоплатність освіти”, як зазначено в статті 14 Статуту основних прав членів країн Європейської співдружності [12] та пропонує нові освітні принципи, правила та положення і впроваджує їх у життя в шкільних установах. Сучасні навчальні програми, плани та навчально-методичні матеріали з європейської тематики у країнах Західної Європи базуються на концепції європейського виміру в освіті та традиційно впроваджуються у шкільних предметах: історія, географія, іноземні мови, предмети естетичного циклу, громадянська освіта та гуманітарні науки [1; 2].

Бізнес-структури теж виступають замовниками в галузі освіти. Основана їх увага фокусується на формуванні кваліфікованих фахівців, необхідних для певного бізнес-осередку чи регіону країни. Окрім закладення основ професійного самовизначення школи, у багатьох країнах Західної Європи надають базові професійні знання зі спеціальностей, які сприяють адаптації випускників загальноосвітніх закладів у ринковоорієнтованому суспільстві. В таких випадках, як правило, школи отримують фінансову підтримку від зацікавлених підприємств та організацій задля створення умов забезпечення високої якості освіти. Основні положення про налагодження взаємодії освіти і ринку праці, забезпечення повної зайнятості та продуктивності праці визначено у стратегічному документі ЄС – „Плані економічного та соціального оновлення для Європи до 2010 року” (Лісабонська стратегія).

Батьки, як основні замовники всебічно розвиненої особистості, взаємодіють зі школою шляхом створення умов в сім'ї для розвитку і самореалізації особистості дитини та безпосередньо беручи участь у роботі піклувальних рад школи. Участь батьків у роботі школи підтримується Законом про працю [17].

Соціальне обслуговування. Участь соціальних партнерів в обслуговуванні замовників освітніх послуг, реалізується через консолідацію зусиль державного, недержавного і бізнес сектору у спільному прийнятті рішень щодо налагодження навчального процесу в школі та задля підвищення якості надання освітніх послуг. Співпраця здійснюється через низку соціальних програм та проектів, які здатні вирішити суспільні проблеми, що набули глобального виміру і гостроти (наприклад, підлітковий алкоголізм, сексуальні девіації, прояви насильства, ігроманія, наркоманія та ін.). Право на отримання державної допомоги та суспільної підтримки батьків чи законних опікунів (як основних замовників освітніх послуг) у вихованні та розвитку дитини регулюється Європейською конвенцією про права дитини, Стаття 18 [14]. Право дітей та підлітків на соціальний, правовий та економічний захист здійснюється не лише засобами ст. 17, а може бути предметом захисту таких статей, як 11, 12, 13, 14 тощо Європейської Соціальної Хартії [16].

Регулювання освіти. Надання освітянських послуг населенню країни перебуває в безпосередній залежності від діяльності, яку здійснюють органи державної влади щодо реалізації конституційного права громадян на освіту [12]. Вплив держави на галузь шкільної освіти передбачає пряме й опосередковане регулювання. Під „прямим” регулюванням мається на увазі здійснення організаційно правових обмежень, встановлення освітніх норм та механізмів їх оцінювання, здійснення більш-менш систематичного контролю (перевірок), забезпечення певних умов фінансування т ін.

„Опосередковане” державне регулювання шкільної освіти передбачає широке залучення до співпраці інститутів громадянського суспільства. Упровадження державно-громадських відносин у системі управління освітою спонукає до інформаційної відкритості та рівноцінної участі держави і громади у процесі регулювання діяльності навчальних закладів, що проявляється через „звітність державних органів управління освітою перед суспільством та участі громадськості в прийнятті важливих рішень в процесах освітянської діяльності” [9, с. 87].

Лобіювання. Недержавні організації у країнах Західної Європи часто заручаються підтримкою шкіл у процесі легалізації і правового регулювання лобістської діяльності НДО. Така співпраця регулюється Європейською конвенцією про визнання міжнародних недержавних організацій від 1986 року [16] та ґрунтується на „Фундаментальних принципах щодо статусу недержавних організацій в Європі” [15]. Захист окремих категорій населення охоплюється різними статтями й різними заходами. Наприклад, партнерство шкіл та бізнес-структур сприяє маркетинговій підтримці торгівельних представництв та виробничих компаній. Лобіювання інтересів виробників на ринку споживання сприяє збільшенню товарообігу та забезпечує рекламну кампанію бренду.

Спонсорство в галузі шкільної освіти в країнах Західної Європи може виражатися як через надання державою додаткової фінансової підтримки (на конкурсній основі), відомої під назвою „гранти” (англ. *granting*), так і через створення пільг некомерційним організаціям (повне чи часткове звільнення від сплати за користування державним чи муніципальним майном, матеріально-технічне забезпечення тощо), про що йдеться у Європейському законі про спонсорство № 394/2006, Стаття 8, пункт 1 [18] та Законі про оподаткування (*Tax Code*, 2003) [19].

Досвід західноєвропейських країн свідчить, що держава може субсидіювати і бізнес-сектор, з метою стимулювання організацій вкладати ресурси у внутрішньовиробничі програми навчання (або відкриття додаткових можливостей кар’єрного зростання) своїх працівників за умови, що здобуті знання відповідатимуть тому виду діяльності, яку вони виконують на підприємстві. Як зазначає О. Дяків, державні органи Великобританії, Італії, Швеції у разі найму на навчання на виробництві молоді віком 16 – 18 років, яка не має повної середньої освіти, відшкодовують 60 % витрат підприємства на означені цілі [2; 5].

Практику впровадження соціального партнерства в закладах шкільної освіти країн Західної Європи на основі зазначених вище механізмів можна схарактеризувати на різних суспільних рівнях: міжнародному/ глобальному, національному/міжсекторному, галузевому та інституційному.

Взаємодія соціальних партнерів на **міжнародному** рівні ґрунтується на соціальному замовленні суспільства і полягає у практичному втіленні узгодженої освітньо-орієнтованої політики усіх країн світу або групи країн Європи, у забезпеченні умов для розвитку і самореалізації кожної особистості як громадянина світу, здатного навчатися упродовж життя [7]. Такі ідеї орієнтуються на соціальне замовлення суспільства. Підтвердженням цього є низка короткострокових і довгострокових європейських програм та проектів: е-Твінінг (e-Twinning) – підтримка співпраці шкіл різних країн Європи шляхом on-line спілкування; Коменіус (Comenius) – співпраця європейських шкіл над спільною проблемою з використанням інформаційно-комунікаційних технологій; Лінгва (Lingua) – сприяння підвищенню стандартів викладання і вивчення європейських мов, забезпечуючи засоби для їх навчання; Мінерва (Minerva) – розвиток інформаційно-комунікаційних технологій в освіті; Сократ (Socrates) – побудова грамотної Європи задля популяризації ідей ціложиттєвого навчання; проект ЛІСА (LISA – Leadership Improvement for Students' Achievements) – покращення роботи директорів шкіл для підвищення досягнень учнів та ін. Фасилітаторами (англ. facilitator – „посередник”, людина, яка забезпечує успішну групову комунікацію) міждержавної взаємодії шкіл та громадських об'єднань є міжнародні та світові організації, такі як ЮНЕСКО (UNESCO), ОЕСР (OECD), ЮНІСЕФ (UNICEF), Європейський банк реконструкції та розвитку, Світовий банк, Європейська Рада та ін.

В умовах розвитку глобальної економіки та транснаціональних контактів соціальне партнерство набуває вигляду відносин, які сприяють розвитку глобальної освіти. Територіальна міждержавна співпраця шкільної громади вже не обмежується єдиною Європою, а поширюється на різні континенти світу. Мета взаємодії шкіл та громадських організацій різних континентів – на **глобальному** рівні підвищити розуміння молоддю глобальних проблем та озброїти молодих людей вміннями їх вирішувати. Саме такі завдання вирішує програма, започаткована відділом міжнародного розвитку Королівства Великобританії – Глобальне партнерство шкіл (Global School Partnerships сайт www.dfid.gov.uk/), яке об'єднує понад 4600 шкільних партнерств з Європи, Африки, Латинської Америки та Карибських островів.

На **національному** рівні соціальне партнерство спрямоване на об'єднання зусиль представників різних секторів суспільно-економічних інститутів для надання соціальних послуг та розв'язання соціальних проблем. Така співпраця реалізується через спільні заходи державних відомств з благодійними і волонтерськими організаціями; спільну участь

державних і недержавних установ у проведенні наукових досліджень та анкетувань; спільні ініціативи бізнес-структур та неурядових організацій щодо збору статистичної інформації та маркетингу надання освітніх послуг; взаємодію урядових і незалежних інститутів влади із регулювання навчального процесу та контролю за його здійсненням.

Міжсекторне партнерство в країнах Західної Європи виражається через громадське регулювання освіти і проявляється у роботі Національних шкільних асоціацій та незалежних агентств. Такі організації, що об'єднують на постійній основі представників бізнесу, науки, менеджменту, навчальних закладів, беруть на себе функції, які раніше виконували Міністерства освіти [6]. Європейська асоціація батьків (European Parents Association) з національними представництвами більш ніж у 20 країнах Європи є такою партнерською організацією, яка об'єднує батьків – представників різних професій – з метою співпраці батьків і вчителів для створення оптимальних умов для навчання учнів – їх дітей (сайт організації www.epa-parents.eu).

Таку ж мету ставив перед собою і Форум „Співпраця школа – бізнес”, що відбувся у Брюсселі 24 – 25 березня 2010 року. Учасники Форуму дійшли висновку, що школи не можуть існувати ізольовано, лише співпраця з партнерами (недержавними, бізнес-організаціями) допоможе покращити результати навчання учнів.

Соціальне обслуговування на **галузевому рівні**, здійснюється шляхом довготривалої взаємодії соціальних партнерів однієї галузі. Освіта потребує співпраці галузевих інститутів „школа – школа”, „школа – ВНЗ”, „школа – дитячий садок” та зацікавлених представників соціально-економічних інститутів – „школа – бізнес-структура”, школа – задля досягнення значущої для всіх цілі, яка, на думку О. Кузнецової, досягається „через спільне фінансування та спільну реалізацію соціальних проектів та програм” [5, с. 167].

Практичне втілення ідеї партнерства між школою та ВНЗ (педагогічного спрямування) знаходить своє відображення на різних курсах навчання у вузі за умови, що студенти університету (інституту, коледжу) приходять в школу для отримання практичних навичок і вмінь протягом 4 років навчання (1-й рік – ознайомлення; 2-й – допомога вчителю, обмін досвідом; 3-й – „перші кроки” у викладанні, 4-й рік – повноцінне викладання).

Іншим прикладом галузевого (освітнього) партнерства може слугувати освітній проект Європейська школа, який вже має свої відділення у 15 країнах Європи. Символічні Європейські школи створюються на базі університетів переважно для дітей мігруючих професорів чи викладачів, які мобільні у територіальних межах Європейського Союзу та мають можливість працевлаштуватись на спільному європейському ринку праці. Учні Європейських шкіл безкоштовно навчаються на дошкільному, початковому, середньому освітньому рівнях. Цікавим є те, що часто предмети в таких школах

викладають лектори університету, чим забезпечується прямі партнерські стосунки школа-університет. Роботі таких шкіл допомагає Асоціація батьків Європейської школи (INTERPARENTS), що є яскравим прикладом інституційного партнерства.

Основними механізмами реалізації соціального партнерства на **інституційному** рівні є регулювання діяльності школи та взаємна відповідальність школи і представників громадськості за прийняття освітніх рішень. Ідея тісної співпраці „школа – сім'я – громада” зводиться до розуміння, що готувати дитину до життя в демократичному суспільстві необхідно засобами самого суспільства, тобто створення атмосфери турботи і підтримки учнів здійснюється не лише силами батьків, а силами всієї громади, яка б сприяла розвитку їхніх можливостей, задовольняла їхні інтелектуальні, емоційні й соціальні потреби. Про це йдеться у рекомендації N R (83) 13, пункт 4 (додатка до рекомендацій) комітету міністрів Ради Європи „Про роль середньої школи у підготовці молоді до життя”, ухваленої 23 вересня 1983 [9].

Об'єднання зусиль партнерів спрямоване на особистість, що навчається, та її навчальні досягнення. На рівні школи, як соціального інституту, типовою є двостороння взаємодія, яка знайшла своє відображення через співпрацю між школою (вчителями) – „постачальниками” освітніх послуг та їх „споживачами” – батьками (учнями). У країнах Західної Європи така ідея співпраці поширилась під назвою „партнерство школа (вчителі) – родина (батьки)” (school – family partnership).

Без сумніву, вплив сім'ї на розвиток особистості залежить від її складу, морально-психологічного клімату, соціальної орієнтації, загальної та педагогічної культури батьків, часу і характеру спілкування кожного з них з дитиною, єдності чи суперечливості вимог до неї, кола сімейних інтересів тощо. Розробники освітньої політики в деяких країнах Західної Європи зрозуміли, що для досягнення єдності школи і родини у вихованні соціально орієнтованої особистості батькам іноді бракує певних навичок. Насамперед, це навички допомоги дитині при освоєнні освітніх програм (знання предмета); освоєння навичок ефективного спілкування з дитиною; використання правових знань у галузі освіти (державні освітні стандарти, правила прийому до шкіл і ВНЗ, форми участі батьківської громадськості у життєдіяльності освітньої установи тощо).

Провідною формою організації педагогічної освіти батьків є народні університети (public universities), які діють при школах чи підприємствах. Завдання їх полягає в тому, щоб дати слухачам систематичні педагогічні і загальнонаукові знання. Поряд з університетами широко розповсюджені педагогічні лекторії, школи молодих батьків, наставників тощо. У школах або в трудових колективах створюються консультпункти, де батьки можуть одержати кваліфіковану консультацію з питань навчання і виховання, які їх хвилюють. Так, у Великобританії, згідно з програмою Партнерство школи і батьків (Parent School Partnership, PSP), проводяться навчальні семінари, на

яких батьки отримують необхідні знання і вміння з шкільних предметів, що дає можливість покращувати підготовку їх дітей до занять. Педагогічні вміння батьків особливо необхідні у Великобританії та Нідерландах, оскільки за національним законодавством на рівні початкових класів батьків можуть залучати до навчального процесу або наймати на роботу як помічників вчителя (teacher assistants). У Шотландії батьки разом з вчителями створюють Асоціації батьків і вчителів (Parent Teacher Associations, PTAs) за для підтримки шкіл, які відвідують їх діти [13].

Починаючи з 2010 року уряд Франції започаткував освітню програму під назвою „Інструментарій для батьків” (Mallette des parents), до якої були залучені 1300 державних середніх шкіл. Мета програми – створити умови для соціалізації учнів, підвищення їх навчальних досягнень та запобігання насильства і дискримінації в школі й у суспільстві. Під час зустрічей та перегляду відеофільмів з батьками шестикласників проводяться обговорення суспільних проблем та вирішуються нагальні проблеми покращення успішності учнів.

Розглянуті приклади соціального партнерства в школах країн Західної Європи не вичерпують усього спектру діяльності шкіл і соціально-економічних інститутів, які взаємодіють з метою всебічного розвитку особистості, здатної адаптуватися в суспільстві. За умов розвитку децентралізації та посилення автономії шкіл функціональні обов'язки батьків від дорадчого та наглядового характеру стали набувати керівного та регулюючого. Все більше у країнах Західної Європи батьків включають до складу шкільних рад як основного органу з прийняття освітніх рішень, що буде темою наших подальших досліджень.

Висновок. У нашому дослідженні розглядали соціальне партнерство як один із найефективніших шляхів вирішення нагальних освітніх проблем, коли школа у взаємодії із владою, громадськими організаціями, бізнесом, ЗМІ може вирішити проблеми, які самотійно вирішити неможливо. Механізми реалізації соціального партнерства в країнах Західної Європи спираються на відповідні нормативні документи, які регулюють взаємодію шкіл і соціально-економічних інститутів у межах Євросоюзу та реалізуються через соціальне замовлення, соціальне обслуговування, регулювання освіти, лобіювання та спонсорство. Практику впровадження соціального партнерства в закладах шкільної освіти країн Західної Європи на основі зазначених вище механізмів ми схарактеризували на різних суспільних рівнях: міжнародному/ глобальному, національному/ міжсекторному, галузевому та інституційному.

Список використаної літератури

1. Дичковський С. І. Впровадження європейських стандартів освіти – головне завдання вищої школи України / С. І. Дичковський, Н. А. Колосова // Вісник державної академії керівних кадрів культури і мистецтв. – 2010. – № 4. – С. 159 – 163. **2. Дяків О. В.** Європейський

досвід регулювання взаємодії освіти та ринку праці [Електронний ресурс] / О. В. Дяків. – Режим доступу : www.nbu.gov.ua/e-journals/dutp/2010_1/txts/10dovorp.pdf **3. Грішнова О. А.** Економіка праці та соціально-трудова відносини: підручник / О. А. Грішнова. – К. : Знання, 2011. – 390 с. **4. Коляденко С. М.** Теоретико-концептуальні засади соціального партнерства ВНЗ та державних і недержавних організацій [Електронний ресурс] / С. М. Коляденко. – Режим доступу : http://eprints.zu.edu.ua/4344/1/%D0%94%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82_Microsoft_Word.pdf **5. Кузнецова О. Ю.** Організація соціального партнерства у шкільних громадах США / О. Ю. Кузнецова // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – № 2 (12) – 2011. – С. 166 – 174. **6. Олейникова О. Н.** Социальное партнерство в сфере профессионального образования / О. Н. Олейникова. – М. : Центр изучения проблем профессионального образования, 2001. – 87 с. **7. Педагогіка** вищої школи : навч. посіб. / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова та ін. ; за ред. З. Н. Курлянд. – 2-ге вид., перероб. і доп. – К. : Знання, 2005. – 399 с. **8. Проект** Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012 – 2021 роки [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://osvita-zm.org.ua/upload/files/reforma/815f84b163c88e724e796839db618bdc.pdf> **9. Рекомендація** N R (83) 13 Комітету міністрів Ради Європи „Про роль середньої школи в підготовці молоді до життя” [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/994_733 **10. Сутність** і методи соціального партнерства [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://ua.referat.com/%D0%A1%D1%83%D1%82%D0%BD%> **11. Якимец В. Н.** Теория и практика межсекторного социального партнерства в России: монография / В. Н. Якимец, Л. И. Никовская, Л. Н. Коновалова. – М., 2004. – 286 с. **12. Charter** of Fundamental Rights of the European Union [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://en.wikipedia.org/wiki/Charter_of_Fundamental_Rights_of_the_European_Union **13. Citizenship** Education in Europe [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/139EN.pdf **14. Convention** on the Rights of the Child (1989, in force 1990) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.legislationline.org/documents/action/popup/id/7676> **15. European** Convention on the Recognition of the Legal Personality of INGOs (1986) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.legislationline.org/topics/subtopic/18/topic/1/organisation/4> **16. European** Social Charter [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://conventions.coe.int/Treaty/Commun/QueVoulezVous.asp?NT=035&CL=ENG> **17. International** Labour Organization, Discrimination (Employment and Occupation) Convention (1958) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.legislationline.org/topics/subtopic/18/topic/1/organisation/4> **18. Law** on Sponsorship [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.legislationline.org/documents/id/15965> **19. Tax** Code (excerpts)

(2003, amended 2009) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://ec.europa.eu/taxation_customs/taxation/gen_info/tax_policy/index_en.htm

Ковальчук О. С. Соціальне партнерство в школах країн Західної Європи

У статті розглядаються механізми реалізації соціального партнерства в країнах Західної Європи та відповідні нормативні документи, які регулюють взаємодію шкіл і соціально-економічних інститутів у межах Євросоюзу. Автор характеризує практичні моделі реалізації соціального партнерства в закладах шкільної освіти країн Західної Європи на різних суспільних рівнях.

Ключові слова: партнерство, співпраця школа – родина, суспільно-економічні інститути.

Ковальчук Е. С. Социальное партнерство в школах стран Западной Европы

В статье рассматриваются механизмы реализации социального партнерства в странах Западной Европы и соответствующие нормативные документы, которые регулируют взаимодействие школ и социально-экономических институтов в рамках Евросоюза. Автор характеризует практические модели реализации социального партнерства в учреждениях школьного образования стран Западной Европы на различных общественных уровнях.

Ключевые слова: партнерство, сотрудничество школа – семья, общественно-экономические институты.

Kovalchuk O. S. Social Partnership in the Schools of Western Europe

The article reviews the mechanisms of social partnership in Western Europe and the relevant legislative documents regulating the interaction between schools and social and economic institutions within the European Union. The author describes practical models of social partnership in schools of Western Europe at different social levels.

Key words: partnership, school – family collaboration, social and economic institutions.

Стаття надійшла до редакції 21.08.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 378.937

К. Ж. Кожаметова

**ТЕНДЕНЦИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ
ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ
В РЕСПУБЛИКЕ КАЗАХСТАН**

Роль системы образования в политическом, социально-экономическом, технико-технологическом и культурном развитии государства общеизвестна. Именно образовательный потенциал обеспечивает достойный имидж страны ее место в мировом сообществе, определяет статус человека в обществе. Самой эффективной сферой деятельности, непосредственно работающей на интересы будущего, является образование, оно предопределяет личностные качества каждого человека, его знания, умения и навыки, мировоззренческие и поведенческие приоритеты, а, следовательно, в конечном итоге – экономический, нравственный, духовный потенциал общества, цивилизации в целом.

В связи с этим, образование сегодня необходимо рассматривать как производство человеческого капитала, важной составляющей которого является интеллектуальный капитал.

В этой связи актуальны идеи Президента нашей страны – Н. А. Назарбаева, озвученные им на III съезде работников образования и науки: „Структурные преобразования школьного образования должны быть обеспечены опережающим развитием системы подготовки кадров учителей. Нужен педагог новой формации. Новое поколение учителей по уровню образования должно быть не на голову выше, как это считалось всегда, а уже на две головы – таково требование времени. А это, в первую очередь, задача для вузов и их ректоров. Требования к уровню знаний выпускников-учителей должны быть очень высокими. Здесь есть большие упущения” [1, с. 184].

Это была своего рода программа развития качественного педагогического образования. Первым шагом на пути к реализации этой программы было создание в стране пяти государственных педагогических институтов и увеличение государственного заказа на подготовку специалистов педагогического профиля.

В любом обществе требования по подготовке педагогических кадров меняются в соответствии с его социально-экономическими потребностями, что определяет тенденции развития педагогического образования в мире. Важнейшей мегатенденцией XX века является:

– идея *гуманизации* обучения, повлекшая за собой обновление парадигмы образования;

– *диверсификация образования* – одна из ключевых мегатенденций современного высшего образования. Понимается в широком смысле не

только как диверсификация институциональных структур, но и как диверсификация учебных курсов, планов, программ, источников финансирования, внутренних и управляющих структур института, условий доступа и т. д.;

– одной из следующих определяющих тенденций является *информатизация*, которая значительно меняет как общество, так и образование, раскрывая их новые черты. Эти изменения, углубляясь „проникают” в человека, интенсифицируя потоки обработки информации и получения знаний личностью в ежегодном, ежедневном и даже ежечасном режиме;

– *глобализация* становится интегрирующей мегатенденцией, поскольку одним из ее проявлений служит распространение тенденций в планетарном масштабе.

В условиях глобализации система педагогического образования выступает важнейшим фактором устойчивого поступательного развития общества, поскольку, с одной стороны, гарантирует сохранение и трансляцию накопленного культурного опыта, а с другой, опираясь на него, обеспечивает выход социума на новые рубежи знания. Поэтому, в контексте реформирования системы образования республики и присоединения Казахстана к Болонскому процессу, особую значимость приобретает анализ прогрессивных тенденций в развитии систем подготовки педагогических кадров европейских стран, которые отличаются чрезвычайным разнообразием, что существенно осложняет приведение их к общей структуре. Даже в рамках традиционной двухуровневой модели, функционирующей в Великобритании, существуют как минимум два образовательных маршрута для будущих учителей. В Англии и Шотландии получение квалификации в сфере образования возможно через бакалавриат, где обучение длится три (Англия) или четыре года (Шотландия) и заканчивается присвоением степени бакалавра в области образования (Bachelor of Education или Bachelor of Arts in Education), а также через прохождение одногодичного курса на получение сертификата (Postgraduate Certificate in Education), где для зачисления необходима степень бакалавра (Bachelor of Arts) в определенной предметной области.

Болонская декларация не содержала рекомендаций относительно длительности и объема циклов обучения, однако практика показала, что реализация общей для европейских стран системы степеней требует комплексного подхода к их институциональному оформлению. Такой подход включает в себя одновременное введение согласованной системы кредитов, модернизацию учебных планов, движение к сопоставимости и взаимному признанию квалификаций, а также обеспечение качества. На Пражской конференции 2001 года была рекомендована схема, предусматривающая присуждение степени бакалавра при наборе от 180 до 240 кредитов, что соответствует 3 – 4 годам обучения, +120 кредитов для получения степени магистра (2 года обучения).

Европейская система переводимых кредитов, предложенная Болонской Декларацией в качестве одного из возможных вариантов, постепенно становится основным инструментом облегчения признания квалификаций. В течение последних 15 лет ECTS вводилась в европейских вузах при посредничестве одной из образовательных программ Европейского Союза SOCRATES – ERASMUS.

Тем не менее, в сфере подготовки учителей эта кредитная система все еще не нашла широкого распространения, что обусловлено рядом причин. В некоторых европейских странах в результате реформ высшей школы начала 90-х годов XX века сложились национальные системы кредитов, которые отражают специфику организации педагогического образования. Так, например, в Швеции для получения степени бакалавра (*Bachelor of Education*) необходимо выполнить учебную программу, дающую в сумме от 120 до 160 кредитных единиц (3,5 года обучения). Этой квалификации достаточно для работы в дошкольных учреждениях, досуговых центрах и начальной школе. Магистерская степень в области образования (*Master of Education*) и квалификация „учитель средней школы” присваиваются по завершении курса длительностью 4,5 года (180 – 220 кредитов). В Финляндии обладателю степени бакалавра (120 кредитов – 3 года обучения) предоставляется работа только в заведениях дошкольного образования. Учителя начальной и средней школы обучаются по пятилетним программам для получения степени магистра, что предусматривает накопление от 160 до 180 кредитных единиц в зависимости от специализации. В Ирландии в процессе подготовки учителей кредиты вообще не используются. Выполнение учебного плана здесь оценивается в аудиторных часах (*contact hours*). Педагогические учебные заведения Германии также оценивают объем выполненной работы в часах, отражающих количество аудиторных занятий в неделю в течение семестра (*Semesterwochenstunden ~ SWS*). Однако к концу 2004 года в Германии была разработана модель соотношения традиционной оценки учебной нагрузки с Европейской системой переводимых кредитов. В данной модели одна кредитная единица равна 1,5 аудиторным часам [2].

Как показывает этот небольшой обзор, переход на кредитную систему обучения в каждой отдельно взятой стране был сопряжен с преодолением определенных трудностей, требуя при этом максимального учета особенностей сложившейся национальной системы образования. Возможно, если бы в нашей стране также взвешенно и скрупулезно относились к введению инноваций, система образования страны, в том числе система педагогического образования не так остро ощущала на себе те эксцессы, которые серьезно отражаются на качестве подготовки будущих учителей.

Как показывает опыт, интенсивное развитие образования во многом было обусловлено внедрением в педагогическую практику современных информационно-коммуникационных технологий. Мультимедиа

расширили спектр предоставляемых высшими учебными заведениями образовательных услуг за счет быстрого доступа к базам данных и электронным библиотекам, „доставки” учебных программ непосредственно на домашний компьютер Студента, дистанционного тестирования и контроля.

По оценкам ЮНЕСКО, в текущем десятилетии дистанционное обучение может сыграть определяющую роль в ликвидации дефицита преподавателей, администраторов и других специалистов в области образования – и в развивающихся, и в развитых странах.

Однако дистанционное обучение является лишь одним из аспектов включения новейших информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в процесс подготовки педагогических кадров.

С нашей точки зрения, сегодня особенно актуально изучение новейших информационно-коммуникационных технологий в контексте будущей профессии, поскольку важно привить будущим педагогам способность видеть позитивный потенциал мультимедиа и использовать его не только в учебном процессе, но и в воспитательной работе.

В этом случае информационно-коммуникационные технологии станут союзниками учителей в расширении кругозора школьников, в формировании у них навыков межкультурной коммуникации, в воспитании толерантного отношения к традициям других народов.

В условиях расширения доступности Интернет-ресурсов, нарастания информационных потоков задачей педагогов становится воспитание у молодежи культуры применения мультимедийных технологий, формирование практико-ориентированного отношения компьютерной технике и навыков осмысленного отбора информации.

Учителя должны быть готовы творчески интерпретировать возможности сетевых ресурсов при организации внеклассной работы. Учащиеся могут проявить себя, например, в создании компьютерного каталога школьной библиотеки, в разработке веб-сайта школы, в налаживании контактов со школьниками других стран через электронную почту и Интернет, в организации виртуальных экскурсий во всемирно известные музеи и картинные галереи и т. д.

Свидетельством заботы государства о педагогах высшей школы: педагогах-исследователях, педагогах-мастерах своего дела, является проведение ежегодного (начиная с 2005 года) конкурса „Лучший преподаватель”, в результате которого 200 вузовских преподавателей становятся обладателями гранта „Лучший преподаватель” стоимостью в 2 миллиона тенге, а также возможность прохождения научной стажировки профессорско-преподавательским составом в лучших университетах мира на протяжении от 3 месяцев до года, независимо от возраста. Приняты важнейшие нормативные документы, концепции, программы развития образования. К таковым можно отнести: Государственную программу „Образование” до 2020 года, новый Закон „Об образовании”, концепции: „Высшего педагогического образования в Республике Казахстан” и

„Непрерывного педагогического образования в РК”. Достоинством этих концепций является то, что они построены с учетом тенденций подготовки педагогических кадров в мировой практике и ориентированы на подготовку педагога-профессионала. Учет именно мировых тенденций крайне важен в свете присоединения нашей республики к Болонскому процессу.

Понимание мегатенденций и их осмысление определяет новые направления развития образования. Ответом на новые требования к современному специалисту со стороны педагогической науки становится личностно-ориентированный и компетентностный подходы, а фактическим инструментарием их воплощения каждым педагогом является грамотное проектирование педагогического процесса с использованием активных методов обучения, информационных и педагогических технологий в целом.

Сегодня требование к профессиональной деятельности педагога „быть на высоте того, что он должен преподавать” оказывается недостаточным. Акцент в профессиональной деятельности современного педагога смещается с *передачи знаний другому – на организацию его деятельности*. В этой связи высшая педагогическая школа стоит перед необходимостью образования профессионально компетентного педагога, способного к самостоятельному решению педагогических задач:

- аналитико-рефлексивных;
- конструктивно-прогностических;
- организационно-деятельностных;
- оценочно-информационных;
- коррекционно-регулирующих;

Есть еще одна важнейшая функция высшей педагогической школы: создать базу, помочь прорасти интеллигентности в своих студентах. Речь идет о сверхзадаче, стоящей перед высшим педагогическим образованием: создать предпосылки для становления учителя, понимающего и осмысливающего незавершенность человеческого развития и совершенствования, являющегося носителем национальных и общечеловеческих ценностей, способного находить и реализовывать жизненные и профессиональные смыслы, быть источником тепла и света для других, умеющих отслеживать и оценивать результаты своей деятельности.

Отмеченные мегатенденции развития образования, преломляясь через его приоритетные направления, отражаются на организации профессионального педагогического образования в конкретном вузе. В частности, в вузах республики набирает обороты *трехступенчатая система* профессиональной подготовки кадров: „бакалавриат – магистратура – докторантура PhD”, внедряется *кредитная система обучения* студентов в соответствии требованиями, предъявляемыми при переходе на эту новую систему организации учебно-воспитательного процесса вуза, *система менеджмента качества образования*.

Внедрение системы менеджмента качества в организациях высшего профессионального образования (ВПО) по стандартам ИСО серии 9000 способствует интеграции в международное образовательное пространство, обеспечивает гарантию постоянного качества образования, конкурентоспособность вуза и в целом национальной системы образования.

Работы по разработке и внедрению СМК проводятся в вузах страны с ноября 2003 г. В настоящее время с учетом перехода на кредитную систему образования (КСО) разработаны и внедрены основные компоненты СМК образовательных процессов, такие как: автоматизированная система тестирования образовательного процесса, информационная система управления „Деканат/Офис-регистратор”: подсистемы „Отдел кадров”, „Учебно-методическое объединение”: пакеты прикладных программ автоматизированных элементов КСО „Электронное мультимедийное издание – учебно-методический комплекс” для кредитной системы обучения”, „Электронное методическое издание – мультимедийный силлабус”, „Электронный мультимедийный учебник”. Благодаря системе менеджмента качества, институты добиваются повышения качества образования студентов.

В целях подготовки компетентного, творчески мыслящего педагога новой формации к реализации профессиональных функций в большинстве университетов создана соответствующая инфраструктура.

Вместе с тем, реализация поставленных задач перед системой профессионального педагогического образования, требует адекватного разрешения следующих проблем:

– до настоящего времени не отработаны механизмы совершенствования кредитной системы обучения;

– несмотря на то, что двух- и трехуровневая система подготовки педагогических кадров в стране уже действует, в обществе нет однозначного понимания статуса „бакалавра”, что затрудняет проблему его трудоустройства;

Правовая неопределенность этого статуса, отсутствие четкой профиограммы и законных рамок трудоустройства выпускников бакалавриата педагогического направления, делает диплом бакалавра практически неликвидным. В связи с этим большинство студентов, получивших эту степень, ориентированы на продолжение образования в магистратуре. Однако прием в магистратуру имеет количественные ограничения с одной стороны, а с другой стороны, зачастую низкий уровень знания иностранных языков претендентами, затрудняет поступление в магистратуру.

– решение проблем поднятия престижа учителя в обществе сопряжено с разрешением прежде всего его социальных нужд, чего можно было бы добиться принятием в стране специальных подзаконных актов. В этом плане есть надежда на новый Закон „Об образовании”, в котором предусмотрен раздел „Статус учителя”.

Эффективное решение этих задач определяется высоким уровнем профессионального образования, общей культурой и эрудицией педагога, его опытом, индивидуальностью, творческим отношением к собственному опыту и опыту других – всем тем, что стоит за профессиональной компетентностью и определяет учителя-мастера. Конечно, выпускник высшей педагогической школы еще не является учителем-мастером. Таковым ему предстоит стать. И вуз, в этом его ценность и ответственность перед будущими поколениями, создает необходимые предпосылки для личного самоопределения и становления профессионально компетентного педагога, о высокой миссии которого в свое время (1935 г.) писал Николай Рерих: „Ни один завоеватель не может изменить сущность масс, ни один государственный деятель не может поднять мировые дела выше идей и способностей того поколения взрослых, с которым он имеет дело. Но учитель – я употребляю это слово в самом широком смысле – может совершить больше, нежели завоеватели и государственные главы. Они, учителя, могут создать новое воображение и освободить скрытые силы человечества. Именно учителя, в стремлении к миру всего мира – к Культуре – могут совершить завоевание, мирное и великолепное” [3, с. 302].

Список использованной литературы

1. Назарбаев Н. Казахстанский путь / Н. Назарбаев. – Караганда, 2006 – 372 с. **2. Развитие** современной педагогической науки и педагогического образования в зарубежных странах / под ред. Б. Л. Вульфсона. – М., 2003. – 278 с. **3. Живая этика и наука.** – М. : Международный Центр Рерихов, Мастер-Банк, 2008. – Вып. 1. – 528 с.

Кожухметова К. Ж. Тенденции и перспективы развития высшего педагогического образования в Республике Казахстан

В статье автор характеризует позитивные тенденции в развитии педагогического образования в республике в контексте мегатенденций образования и опыта ведущих стран мира по модернизации системы педагогического образования.

Ключевые слова: педагогическое образование, педагог, качество подготовки.

Кожухметова К. Ж. Тенденции и перспективы развития высшего педагогического образования в Республике Казахстан

В статье автор характеризует позитивные тенденции в развитии педагогического образования в республике в контексте мегатенденций образования и опыта ведущих стран мира по модернизации системы педагогического образования.

Ключевые слова: педагогическое образование, педагог, качество подготовки.

Kozhakhmetova K. Zh. Trends and Prospects of Higher Teacher Education in the Republic of Kazakhstan

The article describes the positive trend of teacher education in the country in the context of mega-trends of education and experience of leading countries to modernize the system of teacher education.

Key words: teacher education, teacher, training quality.

Стаття надійшла до редакції 23.09.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 37.00 (480)

К. В. Котун

**ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ЗДОБУТТЯ
ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ У ФІНЛЯНДІЇ**

Проблема професійного розвитку вчителів в процесі їх професійної підготовки – складне й багатогранне завдання, що вимагає глибокого теоретичного осмислення. Практика останніх років показує чітку еволюцію професії вчителя. Для того щоб відповідати змінам, що відбуваються у сфері освіти, вчитель повинен перейти зі статусу виконавця в статус професіонала. У педагогічній літературі педагогів Фінляндії професіоналізм педагога – поняття, що означає професійний статус і престиж, який відноситься до обов'язків викладачів управляти й розвивати їх власні знання [2]. Основна мета кожної програми педагогічної освіти є виховання компетентних викладачів та розвиток необхідних професійних якостей, щоб забезпечити процес підготовки вчителів на найвищому рівні. Виходячи з цієї мети фінські вчені стверджують, що вчитель має першорядне значення і будь-які дефекти, які з'являються в програмі, потрібно виявляти та усувати негайно, оскільки в подальшому навчанні та відповідній підготовці виправити недоліки буде надзвичайно важко.

Мета статті полягає в тому, щоб розкрити сутнісні характеристики та особливості отримання педагогічної освіти у Фінляндії.

Шкільними педагогами у Фінляндії стають, лише пройшовши найсуворіший відбір – з 30 % кращих випускників педагогічних факультетів у школи відбираються найкращі (за статистикою, це приблизно 12 %). Суворі державні вимоги є гарантією того, що критерій якості педагогічної освіти залишається високим [5]. У Фінляндії велика частина студентів, які отримують педагогічну освіту, навчається в університетах, а отримати таку освіту у Фінляндії не так просто. Конкурс на педагогічний факультет у фінських вузах приблизно десять чоловік на одне місце. Вступні іспити проходять у дві стадії. Перша – тест

на знання предмета, друга – співбесіда, в якій беруть участь шкільний вчитель, представник департаменту підготовки вчителів та абітурієнт. Велика увага звертається на мотивацію абітурієнта, чи має він знання в цій області, а також визначається, чи можливо з цієї людини підготувати вчителя і чи здатна вона до педагогічної роботи.

Головні принципи фінської системи підготовки педагогічних кадрів:

- індивідуальний підхід;
- висока освіта вчителів;
- довіра і рівноправність [1].

Будь-яка освіта у Фінляндії безкоштовна. Першим етапом педагогічної кар'єри для студента є ступінь бакалавра, який включає в себе 180 ECTS-кредитів. Другим – ступінь магістра при наборі 120 ECTS-кредитів. До викладання в школах допускаються тільки випускники з ОКР „Магістр”. Отримання цього ступеня передбачає обов'язкову здачу таких курсів:

- комунікативна компетентність (12 кредитів);
- технології освіти (75 кредитів);
- педагогіка і психологія (35 кредитів);
- основна предметна спеціалізація (35 кредитів);
- додаткова предметна спеціалізація (35 кредитів);
- курси за вибором (5-8 кредитів) [6].

Студенти проходять основні або базові курси дисциплін, проміжні курси та курси „просунутого” рівня з профільюючої спеціальності, що в сумі становить 120 ECTS-кредитів, а також базові та проміжні курси з додаткової спеціальності – 60 ECTS-кредитів. Повна ступінь із загальною сумою 300 ECTS-кредитів досягається через п'ять років. Педагогічна освіта включає в себе дисципліни, які об'єднують навчання предмета для фахівця-предметника відповідно до профілю, і педагогічну практику. Педагогічна практика студентів може проходити як в школах виробничої підготовки при відділеннях педагогічної підготовки, так і в звичайних школах [4].

У країні дев'ятирічна основна освіта. Перші шість років навчання у фінській школі викладає один учитель, а в останні три роки вчителі-предметники. Учитель основної школи навчає дітей з 7 до 13 років з усіх предметів (рідна мова, математика, фізика, хімія, біологія, географія, історія, фізкультура, мистецтво, праця, релігія та ін.). Основний акцент робиться на вихованні, оскільки саме в законі „Про освіту” велике значення надається всебічному вихованню особистості учня, тобто однаково важливі і мистецтво, і фізкультура, і природні науки. Учителі-предметники навчають дітей з 12 до 19 років. В основному у них два предмети. Наприклад, у вчителя фізики додатковим предметом може бути математика, а у викладача фінської мови – історія [1].

Для отримання відповідної кваліфікації студенти повинні отримати диплом магістра зі спеціалізацією в галузі педагогічних наук на відділенні педагогічної підготовки. Диплом такого напрямку узагальнює програму

педагогічного навчання і всі предмети, передбачені навчальним планом для учнів даного віку. Крім того, програма може включати базові та проміжні дисципліни з предметів і програми загальноосвітньої школи, що є підготовкою вчителів до викладання цих предметів школярам на 7-9 році їх навчання [7].

Учителі основної школи мають право працювати і з групами школярів, переведених на спеціальне навчання, але тільки у випадку отримання додаткової освіти за програмою підготовки вчителів корекційного навчання. Треба зазначити, що у Фінляндії такій системі приділяється величезна увага. Більшість вчителів корекційного навчання працюють з дітьми протягом 9 років спільно зі звичайним учителем. Учителі корекційного навчання можуть працювати як в окремому, так і в одному кабінеті з класним учителем початкової та середньої школи. Фахівці основної школи навчають малі групи слабких школярів, які були спрямовані радою школи на корекційне навчання [6].

Для того, щоб отримати кваліфікацію „вчитель корекційного навчання”, необхідний диплом магістра в галузі спеціального (корекційного) навчання відділення педагогічної підготовки. Освіта вчителів даної кваліфікації включає певні дисципліни, що дають їм необхідні професійні навички роботи корекційним педагогом, а також програму педагогічного навчання. Студенти, які планують в майбутньому отримати професію корекційного педагога основної школи, повинні пройти додатковий курс з усіх предметів, включених у навчальну програму основної школи. Досить часто кваліфікацію вчителя корекційного навчання отримують фахівці з дипломом в галузі основної освіти. Для роботи корекційним педагогом достатньо також мати диплом магістра будь-якого напрямку, а потім отримати кваліфікацію вчителя корекційного навчання, закінчивши необхідну освітню програму підготовки фахівців корекційного навчання. Фахівцям, які працюють з розумово-відсталими школярами, необхідно мати відповідний диплом університету чи політехнічного інституту, що доповнюється навчанням, яке дає професійні навички для роботи з цією групою дітей [7].

Звернемо увагу на таку особливість, як наявність куратора-консультанта в шкільній системі освіти Фінляндії, який зазвичай працює зі школярами протягом 9 років обов'язкової загальної школи, а куратор – переважно в старших класах середньої школи, професійно-технічних училищах і політехнічних інститутах. Ці фахівці допомагають учням і студентам правильно спланувати курс навчання, визначитися з подальшою освітою, познайомитися з основними технологіями і вивчити ринок праці [3]. Для того, щоб мати ту чи іншу кваліфікацію, студентів необхідно отримати диплом магістра гуманітарних наук, зокрема – в галузі освіти, або диплом магістра педагогічних наук. Крім того, для отримання професії куратора-консультанта можна отримати диплом магістра у галузі наук, але пройти при цьому додаткове навчання за програмою підготовки вчителів на зазначену кваліфікацію [2]. Куратори-консультанти – це фахівці з

фахових дисциплін та основних предметів, які набрали 60 ECTS-кредитів за програмою, призначеною для викладачів політехнічних інститутів. Саме вони отримують кваліфікацію куратора-консультанта в професійно-технічній освіті, обов'язкову освіту або в старших класах середньої школи.

Учителі професійних предметів, як правило, повинні мати відповідний диплом магістра університету або політехнічного інституту, або інший відповідний диплом з переліку затверджених закладів освіти. Кваліфікації фахівців, які потрібні системі освіти країни, розрізняються залежно від галузі професійного навчання. Викладачі комерційної діяльності та управління, також як і фахівці в галузі соціального забезпечення та охорони здоров'я, повинні обов'язково мати диплом магістра університету. Причому викладачі фахових предметів повинні мати досвід роботи не менше 3 років в тій сфері діяльності, з якою безпосередньо пов'язаний планований для викладання предмет. Що стосується педагогічної освіти, фахівці повинні отримати його або до початку процесу навчання, або протягом педагогічної діяльності, навчаючись при цьому дистанційно [2; 3].

Працювати вчителем було завжди популярно серед молодих жінок, та не менш ніж серед молодих чоловіків. Набір вчителів для навчання учнів з 1 по 6 клас та вчителів-предметників є різним, ті, хто хоче бути шкільними вчителями, починають своє навчання в рамках програми підготовки вчителів. Майбутні вчителі-предметники здобувають знання з обраного предмету на іншому факультеті, а вже потім здобувають педагогічну освіту, приблизно через 2 роки [4].

Відбір шкільних вчителів проходить в два етапи. Кількість абітурієнтів в три-чотири рази перевищує кількість вільних місць, відбирають же заявників, беручи за основу результати іспиту на атестат зрілості та накопичені оцінки в школі. Додаткові бали при вступі можуть отримати абітурієнти, які вже мають досвід та навички роботи з дітьми. Як правило, другий етап включає в себе три різні компоненти, починаючи з екзамену на основі певних підручників, виконуючи завдання на соціальні навички і комунікабельність, а також проходять співбесіду про мотивуючі причини вибору абітурієнтів саме майбутньої професії вчителя [4].

Відбір вчителів-предметників майже такий самий, як і для класних вчителів. Після двох років навчання на факультетах університетів, що пропонують свої основні теми, студенти подають заявку на програму педагогічної освіти на відповідній кафедрі. Вони беруть участь у різних ситуаціях під час навчання та участі в особистому інтерв'ю. Студенти продовжують своє навчання на своїх кафедрах і в той же час проводять дослідження в галузі освіти, як правило, на два додаткові роки (35 кредитів на освіту) [6].

Статус учительської професії у Фінляндії досить високий. Саме тому програма педагогічної освіти широко затребувана в університетах Фінляндії. Після передання педагогічної освіти до університетів вона не втратила своєї популярності серед студентів. Тільки в поодиноких

випадках траплявся недобір студентів до навчання в деяких університетських програмах. Наприклад, математика і фізика як один з напрямів підготовки вчителів-предметників. Ще однією проблемою є низький рівень у викладацькій професії чоловіків, майже на всіх рівнях і з усіх предметів, у порівнянні з жінками. Недостатньо висока заробітна плата вчителів, здається, найпоширеніше пояснення цієї розбіжності. Хоча високий науковий рівень педагогічної освіти також дозволяє випускникам знайти себе в інших формах зайнятості. Саме тому багато вчителів чоловіків ненадовго затримуються на цій ниві [4].

Спираючись на дослідження фінських вчених можемо виділити деякі основні принципи педагогічної освіти Фінляндії:

- педагогічна освіта є академічною і здобувається в університетах;
- знання з педагогіки повинні бути достатньо широкими, щоб учителі могли розвивати своїх учнів так широко, наскільки це можливо. Основною дисципліною, на яку звертається більше уваги, є дидактика. Такі науки, як педагогічна психологія та соціологія, відіграють не менш важливу роль у навчанні;
- велика увага приділяється зв'язку теоретичного навчання з практичним, де вчитель вирішує повсякденні навчальні проблеми на основі свого теоретичного знання;
- педагогічне дослідження та теоретичний зміст навчання також тісно пов'язане між собою;
- всі викладачі є кваліфікованими для аспірантури;
- вчителі початкової школи та середньої отримують вищу освіту в університетах на ОКР „Магістр” (160-ECTS кредитів, 5 років навчання);
- усі педагогічні дослідження організовані у департаментах педагогічної освіти, в університетах та їх факультетах;
- більша частина студентів проходить педагогічну практику в школах, які є підструктурними складовими певного університету. Інша частина студентської практики проводиться в звичайних школах по всій країні;
- після закінчення університету студенти отримують ліцензію викладача та право викладання в школі;
- використовується таке поняття, як служба підтримки та розвитку педагогічної освіти та самих вчителів. Основна відповідальність лежить на місцевих муніципалітетах, що проводять різні курси з державною підтримкою. Основна дискусія ведеться про можливість і альтернативи системи подальшого розвитку та експлуатації педагогічної освіти [4].

Список використаної літератури

- 1. Organization** for Economic Co-operation and Development (OECD) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.oecd.org>
- 2. Kiymet SELVI Teachers' Competencies** [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.international-journal-of-axiology.net>
- 3. Finnish National Board of Education.** 2007. The Education System in Finland. [Електронний ресурс]. –

Режим доступу : <http://www.oph.fi>. **4. Международный** информационно-методический семинар „Предпосылки мирового лидерства и конкурентные преимущества национальных систем образования” Финляндия (г. Хельсинки, г. Турку, г. Тампере). – [Электронный ресурс]. – Режим доступу : <http://teacher-karelia.narod.ru/turku.htm>. **5. Buchberger F., De Corte E., Groombridge B., Kennedy M.** Educational Studies and Teacher Education in Finnish Universities 1994 : A Commentary by an International Review Team. Helsinki: Ministry of Education, Division of Educational Policy, 1994. **6. Pertti Kansanen** „Teacher Education in Finland: Current Models and New Developments” Journal of Education for Teaching. **7. Ministry Of Education.** Education In Finland. Helsinki: Ministry Of Education, 1999. [Электронный ресурс]. – Режим доступу : <http://www.european-agency.org>.

Котун К. В. Загальна характеристика здобуття педагогічної освіти у Фінляндії

У статті наведено аналіз сутнісних характеристик та особливостей здобуття педагогічної освіти у Фінляндії. Перераховано основні принципи педагогічної освіти Фінляндії, а також названо головні принципи фінської системи підготовки педагогічних кадрів.

Ключові слова: класні вчителі, вчителі-предметники, вчителі корекційного навчання, вчителі-консультанти.

Котун К. В. Общая характеристика получения педагогического образования в Финляндии

В статье приведен анализ сущностных характеристик и особенностей получения педагогического образования в Финляндии. Перечислены основные принципы педагогического образования Финляндии, а также названы основные принципы финской системы подготовки педагогических кадров.

Ключевые слова: классные учителя, учителя-предметники, учителя коррекционного обучения, учителя-консультанты.

Kotun K. V. General characteristics of the receiving teacher education in Finland

In the article presents an analysis of the essential characteristics and features of obtaining teacher education in Finland. The basic principles of teacher education in Finland, as well as the main principles of the Finnish system of teacher training is presents too.

Key words: classroom teachers, subject teachers, teachers of correctional education, consultant teachers.

Стаття надійшла до редакції 17.08.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 378.09(477:420):005.6

А. Є. Неженцева

ОРГАНІЗАЦІЯ УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ОСВІТИ В УНІВЕРСИТЕТАХ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ

На сьогоднішній день якість надання освітніх послуг є важливим стратегічним завданням більшості країн Європи й виступає гарантією стабільного економічного розвитку держави, запорукою збереження високого інтелектуального потенціалу нації.

У сучасному науковому дискурсі проблемі якості приписуються різні, часто досить суперечливі властивості:

- якість для педагогів може означати присутність якісно-побудованого навчального плану, забезпеченого навчальними матеріалами;

- для студентів якість освіти безперечно пов'язана із соціальним середовищем навчання, а також ставленням з боку адміністрації та викладачів;

- для роботодавців, представників бізнесу та промисловості якість освіти співвідноситься з життєвою позицією, уміннями та навичками, знаннями випускників.

У науці існують різні підходи до поняття якості освіти, найбільш повне дослідження відображено в роботах А. Г. Бермуса.

У ряді своїх праць А. Г. Бермус розглядає різні альтернативні підходи до визначення якості освіти, аналізуючи практику різних країн. Як зазначає дослідник, „автентичні формулювання цієї проблеми на різних етапах історичного розвитку істотно різнилися: в окремі періоди ставилася проблема підвищення рівня освіченості, в інших умовах мова йшла про успішність навчання, найбільш ранні уявлення про якість освіти формулювалися в категоріях духу освіти вчителів і учнів” [1, с. 25 – 26].

Також проблема управління якістю освіти розглядалася в роботах А. В. Ржевської, Г. А. Андрєєвої, Є. Є. В'яземського, Д. Р. Сабірової, І. М. Курдюмової, Є. В. Числової, В. А. Степанова, Л. Н. Тарасюка, Л. А. Торяника, К. В. Корсака, Є. М. Хрикова, М. В. Кісіля та Н. П. Статінової. Серед зарубіжних вчених цією темою займалися Дж. Олдермен, Е. Селліс, Р. Браун, Дж. Биггс, П. Уільямс, Л. Хаві, Дж. Ньютон, Р. Барнетт, Р. Линдсей, Р. Брин, А. Дженкінс.

Як поняття досить відносно, „якість” має два аспекти:

а) відповідність або специфікація стандартам;

б) відповідність попиту.

Тим не менш, питання оцінки якості залишається в такому разі невирішеним. Причина полягає в тому, що уявлення про якість з боку виробника (ВНЗ) і споживача (студенти, роботодавці) не завжди збігаються. Нерідко трапляється, що якісна продукція або послуга не

сприймаються споживачем як високоякісний продукт. Особливо актуально ця проблема відноситься до галузі вищої освіти.

Постійні реформи освітньої системи, відмова від традиційних методів навчання, введення нових, неперевірених засобів контролю (зовнішнє незалежне тестування при прийомах у ВНЗ замість традиційних іспитів, зростання недержавного освітнього сектору і т.д.) виводить питання оцінки якості освітніх послуг в число пріоритетних державних і соціальних питань.

Ціллю статті є охарактеризувати якість освіти як центральний напрямок її модернізації на прикладі управління якістю освіти в університетах Великої Британії.

Для формулювання поняття оцінки якості освіти вважаємо за необхідне виділити такі положення:

1. Оцінка якості не співвідноситься до процедури планової перевірки знань.

2. Оцінка якості освіти має здійснюватися комплексно, аналізуючи освітній заклад у всіх напрямках своєї діяльності.

Гарантія якості передбачає поетапне спостереження за процесом отримання освітнього рівня студентами, цей процес називають моніторингом якості освіти [5, с. 87 – 88].

Моніторинг якості освіти (управління якістю) може здійснюватися як безпосередньо у ВНЗ (система внутрішнього моніторингу, самозвіти, студентські опитування), так і за допомогою зовнішньої служби оцінки, яка затверджується в більшості випадків державними органами (зовнішня система оцінки якості).

Під якістю освіти ми будемо розуміти встановлений рівень освоєння змісту освіти, який є характеристикою системи освіти, що відображає ступінь відповідності реальних освітніх результатів нормативним вимогам, соціальним і особистісним очікуванням.

Модель управління якістю освіти включає як аналітичні, інформаційні системи оцінки, так і систему управління, механізми оцінки та забезпечення якості.

Важливо відмітити, що основними параметрами встановлення суспільно-економічної значущості системи освіти вважаються ефективність і якість.

Ефективність традиційно розглядається як економічна або економіко-управлінська категорія, відбиваючи економічний ефект на основі статистичних показників ВВП, доходів населення, рівня безробіття тощо.

Поняття якості включає як економічні, так і соціально-культурні аспекти роботи освітньої системи. Таким чином, якість являє собою інтегральну характеристику освітньої діяльності та її результатів.

Для вимірювання показника ефективності освіти найчастіше використовують стандартизовані економічні показники. Його розрахунок залежить більше від особливостей об'єкта аналізу: навчальний заклад або його підрозділ, система освіти в цілому або її окрема частина.

Показник якості не має загальноприйнятого механізму визначення і багато в чому залежить від національного, економічного й соціально-культурного рівня розвитку регіону, країни.

Дане положення пояснюється тим, що:

1) по-перше, аспекти якості освітніх послуг, які надаються, як правило, не піддаються адекватному формалізованому поданню.

2) по-друге, це пов'язано з формуванням різних вимог до освітньої системи з боку тих соціальних груп, які безпосередньо беруть участь в освітньому процесі. Так, студенти, викладачі, керівники, роботодавці по-різному розуміють якість освіти і формулюють різні вимоги до нього.

Незважаючи на те, що режим забезпечення якості освіти Великобританії демонструє високий рівень організованості як за внутрішніми, так і за зовнішніми показниками гарантії якості освіти ЄС, у Великобританії функціонує інша система оцінки якості, ніж у країнах Євросоюзу, важливою особливістю якої є відсутність нормативної бази урядового регулювання змісту системи вищої освіти й уніфікованих вимог до всіх випускників навчальних закладів. Усі університети мають статус автономних навчальних закладів, хоча й отримують чималу частку державного фінансування. Політика „невтручання” з боку держави гарантує суверенність діяльності вищих навчальних закладів, які регулюються винятково внутрішніми статутними документами й деклараціями. Настанови, що надходять від Міністерства освіти й кваліфікації, а також Комітету віце-канцлерів і ректорів, мають тільки рекомендаційний характер [8, с. 75].

На наш погляд, саме ця особливість британської моделі управління якістю вищої освіти є вирішальним чинником результативності й ефективності роботи університетів Великобританії.

Існуюча на сьогоднішній день система оцінки якості вищої освіти Великобританії була створена порівняно недавно. Так у 1989 році Конфедерація британської промисловості виступила з ініціативою внесення радикальних змін до системи освіти країни, наслідком чого стало підписання в 1991 році NTET – Програми національних цілей освіти та професійної підготовки (National Targets for Education and Training). Далі в 1993 було сформовано Національну консультативну раду з питань освіти і професійної підготовки (National Advisory Council for Educational and Training Targets, NACETT), основними завданнями якої були: розробка рекомендацій щодо системи розвитку освіти, моніторинг виконання поставлених цілей освітнього процесу.

Найбільш важливою подією розвитку системи оцінки якості вищої освіти Великої Британії стало створення в 1997 році QAANE – Агентства з гарантії якості вищої освіти (Quality Assurance Agency for Higher Education).

Будучи незалежним, недержавним підрозділом QAANE фінансується за рахунок внесків університетів і коледжів системи вищої освіти Великобританії. Саме поява в 1997 році QAA можна вважати об'єднанням

підходів до „зовнішньої” і „внутрішньої” орієнтованої оцінки системи вищої освіти.

Однією з головних функцій QAA є здійснення оглядів і звітування перед громадськістю про те, як університетами та іншими вищими навчальними закладами підтримується якість освітніх послуг.

У своїй діяльності QAA використовує науково-обґрунтовані процеси експертної оцінки. Експертні групи, що здійснюють перевірку навчального закладу, в основному складаються із старших, досвідчених співробітників з вищих навчальних закладів Великобританії. Експертні групи в Шотландії повинні включати одного представника зі студентства. QAA публікує звіти про більш значущі результати своєї діяльності, ця інформація знаходиться у вільному доступі на веб-сайті QAA.

Фундаментальними поняттями, якими оперує QAA в процесі своєї діяльності, є:

- „Якість викладання” („academic quality”);
- „Стандарти викладання”, („academic standards”).

„Стандарти викладання” (або дослівно академічні стандарти) являють собою опис рівня знань достатнього для отримання студентом певного наукового ступеня (бакалавр, магістр і т. д.). Особливістю академічних стандартів є те, що вони прийняті на всій території Великобританії.

„Якість викладання” характеризує рівень ефективності роботи навчального закладу в реалізації „стандартів викладання”. Тобто тут можна говорити про загальний рівень викладання в окремо взятому ВНЗ; матеріальної забезпеченості, системи контролю оцінювання знань і т. і.. Таким чином, до поняття „якості освіти” в британській системі оцінки якості вищої освіти відносяться всі чинники, що впливають на рівень ефективності отримання знань студентом, засвоєння ним практичних навичок [2, с. 35].

Створення QAA ставило перед собою завдання вирішення проблеми піднятої в доповіді Національним комітетом з питань вищої освіти „the Dearing Report” у 1997 році. Основним було питання об'єднання існуючих способів перевірки вищих навчальних закладів: „внутрішнього”, або так званого інституційного аудиту (Institutional audit), і „зовнішнього”, що полягав у перевірці рівня викладання навчальних дисциплін (Academic review of subjects) з подальшою їх заміною на загальну методику „Академічного огляду” (Academic Review).

QAA забезпечує підтримку в галузі вищої освіти (Supporting developments in higher education), метою якої є допомога установам у підвищенні результативності процесу управління якістю вищої освіти. Аудит та оглядові доповіді аналізуються для визначення того позитивного досвіду та труднощів, що характерні сучасному етапу розвитку освітньої галузі. Обговорення, дебати, публікації та обмін передовою практикою включають результати від інституційного аудиту та використання різних методів аналізу.

QAA займає провідну роль в міжнародних подіях у галузі стандартів і якості вищої освіти, налагоджуючи тісні відносини з агентствами із забезпечення якості в усьому світі. QAA працює з широким колом державних та інших органів по всій Великобританії, щоб інформувати й підтримувати сектор вищої освіти у світлі міжнародних подій. Закордонний досвід аудиторської діяльності сприяє підвищенню довіри до роботи британських університетів і коледжів, що працюють у міжнародному контексті.

QAA повністю підтверджується як член Європейської асоціації із забезпечення якості вищої освіти (ENQA), створеної в рамках Болонського процесу з метою обміну інформацією з питань забезпечення якості надання освітніх послуг по всій Європі [4, с. 122].

Таким чином, з одного боку, якість освіти є узагальнений показник ефективності функціонування освітньої системи. З іншого – якість освіти є важливим показником престижу школи, ВНЗ, держави. І тому управління якістю стає пріоритетним завданням не тільки в плані підтримки й контролю відповідності прийнятним стандартам, але й удосконалення, поліпшення ефективності роботи всіх учасників освітнього процесу.

Від якості поставленої мети залежить успішність освітнього процесу в цілому. Виходячи з цього, основним завданням управління якістю освіти має стати цілісний розвиток підростаючого покоління, його готовність до професійної діяльності, професійного та особистісного саморозвитку, до реалізації творчості можливостей.

Подальше дослідження зазначеної наукової проблеми вимагає розкриття таких аспектів: аналіз методів контролю якості, розробка змісту української освіти відповідно до освітніх стандартів забезпечення якості; пошук нових форм, методик і технологій планування та впровадження якісного навчального процесу тощо.

Список використаної літератури

- 1. Бермус А. Г.** Система качества профессионально-педагогического образования. / А. Г. Бермус. – Ростов н/Д. : Изд-во Рост. ун-та, 2002. – 220 с.
- 2. Кісіль М. В.** Система зовнішньої оцінки якості вищої освіти в Англії / М.В. Кісіль // Нова парадигма : Журнал наук. праць ; гол. ред. В.П. Бех. – Вип. 53. – К. : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2005. – С. 32–38.
- 3. Ржевська А. В.** Рейтинги університетів як явище сучасного простору вищої освіти / А. В. Ржевська // Науковий вісник Донбасу. – Луганськ, 2011. – № 3 (15).
- 4. Сабирова Д. Р.** Британская национальная политика в области образования в конце XX века / Д. Р. Сабирова // Технологии совершенствования подготовки педагогических кадров : межвуз. сб. науч. тр. – Казань : Татарское книжное издательство, 2007. – Вып. 10. – 2007. – С. 121–123.
- 5. Салимова Т. А.** Управление качеством : учебник / Т. А. Салимова. – [2-е изд., стер.]. – М. : Изд-во Омега-Л, 2008.
- 6. Статінова Н. П.** Якість освіти у контексті інтеграції вищої школи у всесвітній простір / Н. П. Статінова // Наукові праці : наук. ж-л. –

Чорноморський державний університет імені Петра Могили. – 2010. – Вип. 123. – С. 9 – 14. **7. Хриков Є. М.** Європейський, національний та інституціональний контексти розвитку менеджменту якості вищої освіти в Україні [Електронний ресурс] // Луганський національний університет ім. Тараса Шевченка. – Луганськ, 2011. – № 2 (14) – Режим доступу до джерела : http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp2/upravlenie/hrykov.pdf. **8. Brown Roger.** Quality assurance in higher education : The UK experience since 1992 / Roger Brown. – London; New York : RoutledgeFalmer. – 2004. – 201 p. **9. Sallis Edward.** Total quality management in education / Edward Sallis. – Kogan Page; Philadelphia, London. – 2003. – 155 p.

Неженцева А. Є. Організація управління якістю освіти в університетах Великої Британії

У статті автор розглядає поняття „якість вищої освіти”, аналізує підходи до його визначення та застосування в навчанні у вищих навчальних закладах Великої Британії. Характеризуються сучасні критерії й стандарти, стратегії, завдання управління та забезпечення оцінювання якості освіти.

Ключові слова: якість вищої освіти, управління, освітні стандарти, оцінювання, забезпечення якості вищої освіти, агентство з гарантії якості.

Неженцева А. Е. Организация управления качеством образования в университетах Великобритании

В статье автор рассматривает понятие „качество высшего образования”, анализирует подходы его определения и применения в высших учебных заведениях Великобритании. Характеризуются современные критерии и стандарты, стратегии, задачи управления и обеспечения оценивания качества образования.

Ключевые слова: качество высшего образования, управление, образовательные стандарты, оценивание, обеспечение качества высшего образования, агенство по гарантии качества.

Nyehentseva A. Ye. Education Quality Management at Universities in Great Britain

In the article the author considers on the conception of higher education quality, analyses the approaches to its definition and implementation in higher education establishments in Great Britain. Modern criteria and standards, strategies, quality management and ensuring have been characterized.

Key words: higher education quality, management, educational standards, quality assessment, quality assurance, quality assurance agency.

Стаття надійшла до редакції 10.09.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 37.014:378 (495)

Н. О. Постригач

РОЗВИТОК ОСВІТНЬОЇ ПОЛІТИКИ ЩОДО МЕХАНІЗМІВ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ У ГРЕЦІЇ

В умовах інтеграції національних освітніх систем до Європейського простору вищої освіти (СПВО), розвитку інформаційних технологій, появи нових університетів, що відповідають вимогам сучасного суспільства, перетворення знання на товар і пошуку найбільш оптимальних шляхів його реалізації нагальним стало створення системи забезпечення якості вищої освіти [1]. З огляду на це реформаторський досвід розбудови вищої освіти Греції зумовлений поступовими змінами структури, змісту і форми підготовки, національною специфікою історико-культурних й педагогічних традицій, соціально-економічними чинниками та ціннісними орієнтаціями суспільства, забезпечує необхідний якісний рівень підготовки фахівців у вищих навчальних закладах й викликає чималий інтерес учених та практиків на етапі розбудови системи вищої освіти в Україні.

Питання вищої освіти та забезпечення її якості були предметом пильної уваги таких українських та зарубіжних науковців, як А. Васілопулоса (А. Vasilopoulos), М. Згуровського, Е. Карація (Е. Karatzia), В. Кременя, Х. Ламбропулоса (Н. Lambropoulos), С. Ніколаєнка, Г. Стамелоса (Stamelos G.), М. Степка та ін. Крім того, у наукових працях вітчизняних авторів також досліджувалися проблеми розвитку системи вищої освіти в Греції в умовах її приєднання до Болонського процесу (Н. О. Постригач); професійна підготовка вчителя початкових класів у сучасній Греції (Ю. М. Короткова); післядипломна підготовка вчителя у Греції (О. В. Проценко) тощо. Однак система забезпечення якості вищої освіти в Греції ще не була предметом спеціального дослідження, а тому основні механізми забезпечення її якості не знайшли відображення у вітчизняній педагогічній науці.

Метою статті є аналіз освітньої політики щодо механізмів забезпечення якості вищої освіти у Греції у ретроспективі.

Грецькі дослідники вважають, що у „еволюційній процедурі” університетського оцінювання, яка була поступово прийнята більшістю європейських країн шляхом створення національних правових процедур оцінювання університетів стосовно забезпечення якості, можна виділити внесок радикального розвитку інформаційно-технологічних систем та змін у європейській політиці з моменту підписання Маастрихтської угоди 1992 року, зокрема її статей 126-127 [15]. Перший субперіод щодо політики забезпечення якості було завершено в 1998 році, який є дуже важливим на європейському рівні з двох причин: 1) опубліковано Рекомендації з європейської співпраці щодо забезпечення якості освіти у ВНЗ – Recommendation on European cooperation in quality assurance in higher

education [9] і 2) процес, який рік потому був названий „Болонським процесом”, що розпочався в Сорбонні, мав на меті формування Європейського простору вищої освіти – ЄПВО (the European Higher Education Area, EHEA), де забезпечення якості є центральною лінією дій [16].

Освітня політика ЄС має нетривалу історію. З 1958 по 1976 рр. міністри освіти держав-членів зустрічалися неофіційно, як правило, у Раді з нагоди Європейських зустрічей. З 1980-х рр. XX ст. починається повільна активізація заходів ЄС в галузі політики вищої освіти. Основоположними офіційними документами, пов'язаними з гарантією якості на європейському рівні, в цьому субперіоді були такі: 1) *Документ Комісії: „Освіта та Підготовка в Європейському Співтоваристві. Рекомендації для Середньострокової перспективи: 1989-1992”* (Education and Training in the European Community. Guidelines for the Medium Term: 1989-1992), у котрому були проаналізовані сім основних напрямків діяльності [7]; 2) *Доповідь Європейської Комісії в листопаді 1991 року: „Меморандум про Вищу Освіту в Європейському Співтоваристві”* („Memorandum on Higher Education in the European Community”), де було запропоновано вжити заходів щодо підтримки й поліпшення якості вищої освіти у п'яти конкретних галузях [18]; 3) *25 листопада 1991 року на зустрічі Міністрів освіти у Раді* було створено пропозиції, пов'язані з якістю оцінювання вищої освіти: „Зростаюче значення Європейського виміру в цілому і, зокрема, запровадження єдиного ринку буде розширювати коло зацікавлених сторін, пов'язаних з якістю вищої освіти в кожній державі-члені. Механізми оцінки якості у сфері вищої освіти на національному рівні можуть бути розглянуті на рівні Співтовариства, з метою зміцнення національних систем оцінювання якості й забезпечення способу поліпшення взаємного визнання дипломів та періодів навчання” [11, с. 2].

Революція у сфері вищої освіти відзначається значним перетворенням західного суспільства наприкінці XX – на початку XXI століття – Суспільства Знань. У 1998 році на рівні ЄС була опублікована „Рекомендація Ради від 24 вересня 1998 року про європейську співпрацю в галузі забезпечення якості вищої освіти”. Цей документ був першим європейським кроком (другим було заснування ENQA) щодо забезпечення якості європейських університетів у європейській освітній політиці. Метою цих заходів було не тільки збереження якості в ЄПВО, але й зростання співпраці на рівні як держав-членів, так і на Європейському наднаціональному рівні [9, с. 57 – 58]. На зустрічі в Лісабоні (2000 р.) була встановлена стратегічна мета ЄС стати „найбільш конкурентоспроможною та динамічною, заснованою на знаннях економікою у світі, здатною до стійкого зростання й соціальної згуртованості”. Таким чином, можна констатувати, що з 2000 року відбувається зрушення в дискурсі ЄС, спрямоване на підвищення якості та ефективності вищої освіти, порівняно з попереднім дискурсом, зосередженим майже виключно на забезпеченні

якості як засобі для зміцнення співпраці між ВНЗ та сприяння порівнянності й визнанню ступенів [12].

Тим не менш, новостворені законодавчі документи засвідчили, що одним з основних напрямків дискурсу забезпечення якості було заохочення мобільності Європейської робочої сили, ЩО спричинило ініціювання дискурсу про „Стандарти та рекомендації щодо забезпечення якості в ЕНЕА” („Standards and Guidelines on Quality Assurance in the ENEA”). Під час Болонського процесу були реалізовані певні ініціативи на рівні ЄС, які тісно пов'язані з питанням якості університету та його оцінки. Результатами цих ініціатив були: 1) Створення Європейського Форуму Менеджменту Якості (the European Forum of Quality Management, EFQM, 1995); 2) створення пропозиції для європейської співпраці в галузі оцінки якості вищої освіти; 3) створення Європейської мережі забезпечення якості (the European Network of Quality Assurance, ENQA). У той же час Європейська асоціація університетів (the European University Association, EUA) заявила, що забезпечення якості є одним з основних обов'язків Університетів і, що оцінювання є способом, який може внести вклад у забезпечення якості досліджень та навчання [12, с. 4].

Події в європейському просторі вищої освіти після 1992 року вплинули на „дебати” про створення системи оцінки вищої освіти Греції. Слід зазначити, що система вищої освіти в Греції складається з двох диференційованих секторів (університетів і технологічного) та трьох циклів навчання відповідно до вимог Болонського процесу, які були уточнені в Празі. Згідно Конституції, університети є державними установами, а створення приватних ВНЗ не допускається. Університети є повністю самоврядними юридичними особами державного права, під керівництвом Міністерства національної освіти і релігійних справ (МНОРС). Функції Технологічних навчальних закладів (The Technological Education Institutions, TEI) за своїм статусом, схожі, але не ті ж самі, що для університетів. Перші зусилля в напрямі оцінки вищої освіти не були тривалими й були здійснені із легалізацією процедури оцінки ВНЗ Національною Радою з Якості (the National Council of Quality, NCQ). Другою спробою була участь грецьких університетів (на добровільній основі) у Європейському пілотному проекті в 1995-96 рр. XX ст. Основною метою цього проекту було знайти шлях для синтезу й зближення систем Франції, Великобританії, Голландії й Данії у напрямку формування єдиної системи оцінювання університету. Факт участі Греції в цьому проекті став вирішальним фактором, який ініціював й вплинув на хід дискусій щодо оцінювання грецьких університетів. Пізніше Міністр Освіти (МоЕ) заявив, що він буде використовувати досвід участі цих двох університетів у загальноприйнятій моделі оцінки університетів з метою розширення її застосування в інших грецьких університетах на добровільній основі [12, с. 5].

У наступному комюніке міністрів Болонського процесу в Празі 2001 року, де брали участь й представники Греції, міністри освіти „визнали

життєво важливу роль, яку системи забезпечення якості відіграють у забезпеченні високих стандартів якості і в сприянні порівнянності кваліфікацій по всій Європі. Вони підкреслили необхідність тісного європейського співробітництва, взаємної довіри й прийняття національних систем забезпечення якості..." [2, с. 2]. У рамках Акції Міністерство Освіти Греції організувало в березні 2002 року перший семінар на тему „Забезпечення якості й університетського оцінювання в Греції” з метою об’єднання різних ВНЗ та розвитку „діалогу культур” за результатами оцінки університетів. У березні 2003 року Міністерство освіти представило на розгляд Конференції ректорів Проект закону про створення „Національної Ради щодо Забезпечення Якості та Оцінювання Вищої Освіти” (the National Council for Quality Assurance and Assessment of Higher Education, NCQAA) й окреслило її європейський вектор щодо реалізації політики забезпечення якості. Цей закон став результатом аналізу Європейської системи забезпечення якості, доповнений думками міжнародних експертів, які регулюються з урахуванням специфіки грецької освіти [12].

У Берлінському комюніке (2003 р.) зазначалося про підтримку подальшої розробки системи забезпечення якості вищої освіти на інституційному, національному та європейському рівнях. Міністри країн-учасниць Болонського процесу наголошували на необхідності розробки спільної методології та єдиних критеріїв забезпечення якості вищої освіти. Також було підкреслено, що, згідно з принципом університетської автономії, основна відповідальність за забезпечення якості вищої освіти покладається на кожний окремий ВНЗ, що дозволить визначити його статус на національному ринку освітніх послуг [13, с. 1 – 3]. У жовтні 2004 року набула розголосу ще одна Рекомендація щодо забезпечення якості європейської вищої освіти, котра призвела до реалізації п’яти конкретних заходів, які посприяли взаємному визнанню систем забезпечення якості та оцінці зусиль у Європейській вищій освіті: а) усі установи повинні імпортувати або розробляти внутрішні механізми забезпечення якості; б) існуючі національні агенції із забезпечення якості повинні застосовувати конкретні елементи забезпечення якості, про які повідомляється в Рекомендації Ради 1998 року; в) установи забезпечення якості мають співпрацювати з ENQA, для чого сформовано „Європейський Реєстр Агенцій із Забезпечення Якості і Акредитації” (European Register of Quality Assurance and Accreditation Agencies), г) організації повинні мати можливість вибору з Реєстраційною Агенцією, яке виконуватиме свої процедури оцінки; д) ВНЗ повинні приймати й використовувати результати оцінки, здійснені агенціями із забезпечення якості як основу для своїх майбутніх рішень [8, с. 10 – 11].

У Бергені 2005 р. міністри освіти прийняли пропозиції доповіді „Стандарти та Рекомендації щодо Забезпечення Якості в Європейському просторі вищої освіти” – („Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area, ESG”) про вжиття необхідних заходів

щодо приведення національних систем забезпечення якості вищої освіти у відповідність до вимог, сформульованих у Берлінському комюніке, а також вирішили дослідити прогрес протягом найближчих двох років в імплементації стандартів й рекомендацій щодо забезпечення якості у межах ЄПВО, запропонованих в доповіді Європейської асоціації із забезпечення якості вищої освіти (European Association for Quality Assurance in Higher Education, ENQA) [3, с. 2].

Далі зусилля нового уряду Греції були зосереджені на прийнятті Закону про Інституції Навчання упродовж життя (3374/2005) та Закону щодо Забезпечення Якості (3374/2005). Останній було представлено на Міністерській нараді з питань освіти в Бергені (2005 р.). У підсумковій формі цей Закон передбачав здійснення процедур внутрішнього й зовнішнього оцінювання для грецьких ВНЗ кожні чотири роки. Внутрішня оцінка повинна здійснюватися членами Об'єднання Вчених (the Academic Unit), в той час як зовнішнє – організовується незалежним освітнім органом влади й реалізується експертами академічного органу влади. Цей же закон встановлює систему Європейських кредитів, які сприятимуть мобільності студентів, а також отриманню „Додатку до диплома” [12].

Таким чином, централізована модель управління вищою освітою в Греції вплинула на всі етапи цього політичного процесу щодо забезпечення якості продукції та її реалізації згідно ініціатив ЄС щодо реалізації Болонської й Лісабонської угоди, що, безумовно, „дозволило” вирішити питання, пов'язані з „узаконенням академічної свободи”, розширенням легітимності грецьких університетів та учених як „фахівців, котрі здійснюють контроль над державою через культурно-пізнавальні й нормативні процеси, побудову когнітивних структур, визначають арени, в межах яких вони стверджують юрисдикцію й прагнуть здійснювати контроль” [14, с. 129]. Під час саміту країн-учасниць Болонського процесу в Лондоні (2007 р.) було визначено такі основні досягнення у сфері забезпечення якості вищої освіти: успішне запровадження більшістю країн стандартів і рекомендацій щодо забезпечення якості в межах ЄПВО; удосконалення системи зовнішньої оцінки та підвищення рівня залучення студентів на всіх рівнях порівняно з 2005 роком [17, с. 4].

Відтак уряд Греції намагався скоротити недоліки інтенсивних законодавчих заходів, запроваджених в період між 2005-2007 рр., але не вистачало відповідної підготовки й підтримки, тому загальний прогрес у досягненні цілей Болонського процесу відбувався набагато повільніше. У 2007 році процедури оцінювання ВНЗ координувалися і підтримувалися на національному рівні Агенцією забезпечення якості грецької вищої освіти (the Hellenic Quality Assurance Agency for Higher Education, HQAA), яка приступила до організації внутрішнього й зовнішнього аудиту на факультетах університету на добровільній основі. Кількість залучених департаментів помітно збільшилася протягом 2008 року й близько 10 % усіх факультетів університету в Греції представили свої доповіді про самооцінювання до середини 2009 року [10].

Через рік Міністри освіти у своєму комюніке в Лондоні 2007 р. оголосили про створення моделі Європейського Реєстру Забезпечення Якості Вищої Освіти (the European Quality Assurance Register for Higher Education, EQAR), який має бути добровільним, самофінансованим, незалежним і прозорим [4, с. 4]. Два роки потому на комюніке міністрів у 2009 році було відмічено позитивний прогрес щодо лінії дій стосовно забезпечення якості, зі створенням Європейського Реєстру Забезпечення Якості Вищої Освіти (European Quality Assurance Register for Higher Education, EQAR): „Ми просимо вищі навчальні заклади звернути особливу увагу на поліпшення якості викладання їх навчальних програм на всіх рівнях. Це має бути пріоритетом у подальшій реалізації Європейських Стандартів й Рекомендацій щодо забезпечення якості” [5, с. 2 – 4]. У наступному комюніке міністрів Болонського процесу в Будапешті-Відні міністри обґрунтували свої рішення на основі оцінювання, за участі зацікавлених сторін, вітаючи твердження, щоб „вищі навчальні заклади, співробітники та студенти усе більше ототожнювали себе з цілями Болонського процесу... й запропонували заходи з метою полегшення належного й повного здійснення узгоджених принципів Болонського процесу та напрямків діяльності у ЄПВО, особливо на національному та інституційному рівнях” [6, с. 1; 11].

Таким чином, дослідженням встановлено, що різні адміністрації грецького Міністерства освіти намагалися прийняти й здійснювати механізми оцінювання в галузі вищої освіти, які були тісно пов'язані з відповідними подіями в Європейській освітній політиці. Крім того, різноманітні зусилля щодо набрання чинності інституційного механізму оцінки вищої освіти спричинили інтенсивні реакції на різних етапах суспільного діалогу в кожному законопроекті. Перспективами подальших наукових розвідок у даному напрямі можуть стати вироблення спільних орієнтирів щодо забезпечення якості вітчизняної вищої освіти згідно з європейськими стандартами й рекомендаціями та підтримання процесу взаємного визнання дипломів та періодів навчання.

Список використаної літератури

- 1. Бойченко М.** Інноваційні тенденції у забезпеченні якості вищої освіти : європейський контекст / М. Бойченко // Міждисциплінарність як методологія гуманітарних наук : мова, освіта, культура : м-ли міжн. науково-практ. конф., 26-27 квітня 2012 р. м. Умань. – Умань : ПП Жовтий О. О., 2012. – Ч. 2. – 213 с. – Режим доступу: http://www.kennan.kiev.ua/kkp/content/seminars/materials/Uman_conf_p2.pdf.
- 2. Bologna process (2001).** Towards the European Higher Education Area, Communique of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education. Prague 19-5-2001. – Р. 2.
- 3. Bologna process (2005).** The European Higher Education Area – Achieving the Goals, Communique of the Conference of Ministers responsible for Higher Education. Bergen 19/20-5-2005; The European Higher Education Area – Achieving the Goals: Communique of the

Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bergen, 19–20 May 2005 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050520_Bergen_Communique.pdf. **4. Bologna Process (2007).** Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world. – London Communique, 18 May 2007. – P. 4. **5. Bologna Process (2009).** The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the new decade, Communique of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education. – Leuven and Louvain-la-Neuve, 28-29 April 2009. – P. 2 – 4. **6. Bologna Process (2010).** Budapest-Vienna Declaration on the European Higher Education Area, Communique of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education. Budapest and Vienna, 11-12 March 2010. – P. 1. **7. Commission of the European Communities (1989).** Education and Training in the European Community. Guidelines for the Medium Term: 1989-1992. Communication from the Commission to the Council. COM (89) 236 final, 2 June 1989. – P. 15 – 16. **8. Commission of the European Communities (2004).** Proposal – Recommendation of the Council and the European Parliament: for further European cooperation in quality assurance in higher education. COM (04) 642 final, Brussels, 12.10.2004. – P. 10 – 117. **9. Official Journal of European Communities (1998).** Recommendation of Council of 24th September 1998 on European cooperation in quality assurance in higher education [Електронний ресурс] (98/561/EC), L 270/56, 07.10.1998. – Режим доступу : http://hepnet.upatras.gr/xfiles/articles/StmKvskl_2011_Debate.pdf. **10. HQAA, 2009.** Report on the quality of Greek higher education in 2008 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.adip.gr> [Accessed 13 October 2009]. **11. Kavasakalis A.** 20 Years of Efforts to Establish and Implement a Quality Assurance System in Greek Higher Education [Електронний ресурс] / A. Kavasakalis // Mediterranean Journal of Social Sciences, 2011. – Vol. 2. – No. 3. – Режим доступу : http://www.mcser.org/images/stories/2_journal/mjssso203september2011/3.%20agelos.pdf. **12. Karatzia E. – Stamelos G. – Lambropoulos H.** Higher Education Quality and University Evaluation: European political Discourse and localized Practice: The Case of Greece [Електронний ресурс] : XXII CESE Conference “Changing Knowledge and education: communities, information societies and mobilities”, 3-6 Granada 2006 (CD-ROM). – Режим доступу : <http://hepnet.upatras.gr/xfiles/pubs/confs/2GS18.pdf>. **13. Realising the European Higher Education Area: Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education in Berlin on 19 September 2003** [Electronic resource]. – Режим доступу : http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/Berlin_Communique1.pdf. **14. Scott R.W.** Institutions and Organisations / R. W. Scott. (2nd revised Edition). – Sage Publications, Thousand Oaks, 2001. – P. 129. **15. Stamelos G.** European Education Policy / G. Stamelos, A. Vasilopoulos. – Athens : Metaixmio (in Greek), 2004. – P. 59 – 64. **16. The European Higher Education Area (EHEA) in a global context: Report on**

overall developments at the European, national and institutional levels [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/document/2009_EHEA_in_global_context.pdf. **17. Towards** the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world : London Communiqué, 18 May 2007 [Electronic resource]. – Режим доступу : http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/Bologna/documents/mdc/London_Communique18May2007.pdf. **18. Two** decades of reform in higher education in Europe: 1980 onwards [Електронний ресурс]. – Eurydice: The Information Network on Education in Europe. – Режим доступу : <http://www.csd.uoc.gr/~tziritas/16/009EN.pdf>.

Постригач Н. О. Розвиток освітньої політики щодо механізмів забезпечення якості вищої освіти у Греції

Метою роботи є ретроспективне дослідження останніх політичних ініціатив в галузі забезпечення якості грецької вищої освіти з основним фокусом на оцінюванні університету. Крім того, були використані результати різних досліджень у спробі зробити деякі висновки у сфері оцінювання університетів у Греції, які можна розглядати як „локалізовану європейську політику”, яка перебуває на стадії реалізації.

Ключові слова: вища освіта, забезпечення якості, освітня політика, університетський сектор.

Постригач Н. О. Развитие образовательной политики относительно механизмов обеспечения качества высшего образования в Греции

Целью работы является ретроспективное исследование последних политических инициатив в области обеспечения качества греческого высшего образования с основным фокусом на оценке университета. Кроме того, были использованы результаты различных исследований в попытке сделать некоторые выводы в сфере оценки университетов в Греции, которые можно рассматривать как „локализованную европейскую политику”, которая находится на стадии реализации.

Ключевые слова: высшее образование, обеспечение качества, образовательная политика, университетский сектор.

Postrygach N. O. Development of Education Policy on the Mechanisms of Quality Assurance in Greece

This paper aims at retrospective investigating the recent policy initiatives in quality assurance of Greek higher education with the major focus being university evaluation. Additionally, the findings from the various investigations are brought together in an effort to draw some conclusions in the field of university valuation in Greece, which can be considered as a ‘localized European policy’ in the state of implementation.

Key words: higher education, quality assurance, education policy, university sector.

Стаття надійшла до редакції 16.09.2012 р.
Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 378.4+37.01:5

С. В. Сапожников

СУЧАСНА СИСТЕМА ВИЩОЇ ОСВІТИ ГРЕЦЬКОЇ РЕСПУБЛІКИ ЯК КРАЇНИ-ЧЛЕНА ЧОРНОМОРСЬКОГО ЕКОНОМІЧНОГО СПІВТОВАРИСТВА

На сучасному етапі розвитку людського співтовариства у сфері педагогічної освіти в країнах Чорноморського економічного співтовариства відбуваються значні зміни – здійснюється оновлення всіх структур її національних систем, модернізуються зміст і методи підготовки вчителів, розвиваються нові форми і зв'язки між професійною підготовкою вчителя і школою. Зазначимо, що Чорноморське економічне співтовариство (ЧЕС) було утворене в 1992 р. з метою координації економічного й політичного розвитку країн Чорноморського басейну, членами якого є 11 країн – Україна, Румунія, Росія, Болгарія, Грузія, Туреччина, Молдова, Греція, Вірменія, Азербайджан та Албанія. Штаб-квартира розташована у місті Стамбул (Туреччина). В умовах подальшої інтеграції України в європейське співтовариство посилюються взаємозв'язки і взаємодія між національними системами підготовки вчителів різних країн. У 90-х роках минулого сторіччя у зв'язку з розвитком єдиного європейського освітнього простору міжнародний педагогічний лексикон доповнюється новим феноменом „Європейський вимір в освіті” (European Dimension in Education). Це пов'язано з планомірним упровадженням кожною країною власної стратегії відновлення педагогічної освіти і тут не можна не враховувати вплив країн Чорноморського регіону на освітні процеси, що відбуваються в Україні.

Наукове дослідження вищезазначених процесів є актуальним завданням у світлі перспектив інтеграції України в загальноєвропейський освітній простір. Теорія і практика зарубіжного освітнього процесу стала предметом наукового пошуку провідних українських науковців (Н. Абашкіної, Г. Алексевиц, О. Олексюка, Г. Єгорова, О. Ковязіної, Л. Латун, Б. Мельниченка, Є. Москаленко, О. Овчарук, О. Рибак, Г. Степенко, І. Тараненко, І. Фольварочного, О. Глузмана, Л. Пуховської, Т. Панського, В. Вдовенко, В. Семілетко, Г. Воронки, Т. Осадчої, Т. Кошманової та ін.). Проблеми історії, філософії й теорії вищої педагогічної освіти в Україні й за кордоном висвітлено в працях

С. Гончаренко, І. Зязюна, Н. Ладижець, В. Лугового, В. Майбороди, Н. Ничкало, Ф. Паначіна, З. Равкіна, Ш. Чанбарісова, В. Шадрікова, І. Яковлєва, М. Ярмаченко, Б. Вульфсона, С. Головка, В. Кеміня, Н. Лізунова, З. Малькова, І. Марцінковського, М. Нікандрова, Л. Пуховської, Т. Яркіної, Т. Кошманової та ін.

Так, проблема підготовки педагогічних кадрів у країнах Чорноморського регіону у другій половині ХХ – на початку ХХІ століття тривалий час залишалися поза увагою провідних учених, що й обумовило наш науковий інтерес.

Метою статті є висвітлення системи вищої освіти Грецької Республіки як країни-члена Чорноморського економічного співтовариства.

Згідно з метою було поставлено таке *завдання*: здійснити огляд сучасної системи вищої освіти Грецької Республіки як країни-члена Чорноморського економічного співтовариства.

Стрімкий розвиток глобалізаційних та інтеграційних процесів на початку ХХІ століття породжує перед системою вищої освіти нові виклики. Розвиток науки, економіки, інтенсифікація зовнішньоекономічних, політичних і культурних зв'язків між країнами, прагнення до виведення всіх сфер людської діяльності на більш високий рівень – усе це веде до необхідності підготовки фахівців гранично нового, іншого рівня, що поєднують у собі як глибокі теоретичні, так і практичні знання, що вміють професійно використовувати свої вміння на благо сучасного суспільства на рівні світових стандартів.

Проте, тенденції розвитку вищої освіти в деяких країнах, виявляється, і донині формуються по-різному. Історичні і політичні події, що мають місце в становленні й розвитку кожної держави, спричиняли чималі зміни не тільки, наприклад, в економіці країни, але також впливали на розвиток і функціонування системи вищої школи.

Щодо Грецької Республіки, то ця країна посідає особливе місце у світовому освітньому просторі й саме завдяки своєму специфічному економічному й політичному розвитку в галузі освіти також представляє суттєвий інтерес для дослідників. За своїм географічним положенням Грецька Республіка розташована у Південно-Східній Європі. Загальна площа країни складає 131, 9 км². Населення 10,4 млн. чоловік. Державна мова – грецька. Столиця – Афіни. Міське населення – 65 %. Глава держави – президент. Вищим законодавчим органом влади є однопалатний парламент. За економічними характеристиками Греція належить до середньорозвинених країн. Провідні галузі економіки – сільське господарство, легка і гірничовидобувна промисловість. Висока зайнятість населення у невиробничій сфері (50 % ВВП). ВВП на душу населення складає 6000 \$ [2, с. 142].

Окрім цього, Україну та Грецію об'єднують давні культурні зв'язки, які беруть свій початок ще з доби античності, коли на території сучасної України були засновані грецькі колонії (Ольвія, Херсонес, Пантікапей тощо). Вищезазначені грецькі держави-поліси, залишаючись органічною

частиною античної цивілізації, жили і розвивались у тісній взаємодії з місцевим населенням і справляли відчутний вплив на його духовний та історичний розвиток. Відсіль і різноманітність культурних зв'язків після прийняття Київською Руссю християнства саме в його греко-римському варіанті. Можна навести ще багато прикладів тісної взаємодії України та Греції протягом усього історичного розвитку цих двох держав [3, с. 4].

Вища освіта в Греції існує з перших років становлення нової грецької держави (1821-1829 р.). З 1824 р., коли розгорнулася у 1821 р. визвольна боротьба проти чотирьохсотрічного турецького ярма, історія Греції зробила новий виток, коли на звільнених землях почали відроджувалися перші класи і школи, коли розпочалося становлення нової вільної держави, виникли передумови для розвитку нової системи освіти у Греції та її розподілу на три ступені: початкова школа (δημοτικό), середня школа (λύκειο) і університет (πανεπιστήμιο). Однак офіційно вища університетська освіта у Греції була визнана лише 22 березня 1833 р. У 1837 р. був заснований перший грецький університет, що знаходився у місті Афіни. З 1862р. він стає „Національним університетом м. Афіни”, у якому функціонують чотири факультети: теологічний, медичний, юридичний і філософський, на якому вивчалися також і природничі науки. У 1904 р. вивчення природничих наук здійснюється не на факультеті філософії, а на створеному фізико-математичному факультеті. Таким чином, станом на 1904 р. у „Національному університеті м. Афіни” нараховувалося вже 5 факультетів. У 1911 р. від „Національного університету” відокремлюються теологічний, юридичний і філософський факультети й стає „Університет ім. І. Каподістрії” (університету було надано ім'я першого Президента вільної Греції). Медичний і фізико-математичний факультети залишилися у „Національному університеті”. Головною причиною цього поділу стало виконання указу мецената І. Домболі, що активно допомагав становленню університету. Відповідно до указу, меценат залишав усе своє майно університетові, за умови, що він буде перейменований у „Університет ім. І. Каподістрії”. У 1932 р. обидва університети поєднуються за назвою „Національний університет ім. І. Каподістрії м. Афіни” (Εθνικό και Καποδιστριακό Αθηνών). Проте, і дотепер обидва відділення мають різні статuti, власні прапор і печатку.

За роки правління країною К. Караманліса на посадах прем'єр-міністра (з 1955-1963 рр.; 1974-1980 рр.) та президента (1980-1985 рр. ; 1990-1995 рр.) зроблено досить великий внесок у розвиток вищої освіти Греції. За ці роки дві приватні промислові школи отримали статус вищого навчального закладу (Вища Індустріальна Школа Пірея і Вища Індустріальна Школа Салонік).

Вища Індустріальна Школа Пірея спочатку була підпорядкована Міністерству національної економіки Греції, а з 1966 р. – Міністерству національної освіти і релігії Греції.

Вища Індустріальна Школа Салонік почала працювати у 1948 р. як приватна школа, але з 1966р. була підпорядкована Міністерству

національної освіти і релігії Греції. Зазначимо, що перейменування двох індустріальних шкіл у вищі навчальні заклади не внесло відчутне виправлення в так названу „карту вищої освіти Греції”. У той час вищі навчальні заклади розташовувалися у двох найбільших містах Греції, центрах культури, торгівлі, промисловості й освіти – в Афінах і Салоніках.

Сучасна карта вищої освіти Греції” сьогодні нараховує 14 вищих навчальних закладів, з них 2 (Афінський і Салонікський університети) є університетами з найбільш розвиненим науково-дослідним потенціалом, 4 (університети Патр, Янніни, Фракії і Криту) з помірним рівнем освіти, 2 (Афінський політехнічний і Вища Індустріальна Школа Пірея) вищі навчальні заклади винятково індустріального напрямку і 6 незалежних університетів.

Система вищої освіти Греції децентралізована. Вища освіта включає два сектори: університетський та професійно-технічний. Конституція Греції надає університетам повну автономію та академічну свободу. Протягом останніх десяти років у Греції збільшилася кількість студентів вищих навчальних закладів (1993 р. – 42 тис. студентів, 2002 р. – 83 тис. студентів.) [3, с. 142].

Греція бере участь у міжнародних порівняннях якості мовної, природничо-наукової та математичної грамотності PISA (PISA-2000 та PISA-2003). Згідно з результатами цих акцій рівень природничо-наукової та математичної грамотності греків має статистично незначну різницю порівняно з 2000 р.: 32-е та 30-е місце серед 40 країн-учасниць. Республіка ще у 1999 року приєдналася до Болонського процесу.

Управління освітою здійснюється Міністерством освіти, науки та релігій. До основних його завдань належить оцінювання педагогічних потреб, визначення цілей і завдань освіти, розробка законодавчої бази освітніх програм, координація освітніх потреб та послуг шкіл, надання їм фінансової підтримки. Контроль за навчальними закладами здійснюється також іншими міністерствами: Міністерство національної оборони контролює 9 шкіл для офіцерів 3-х бойових підрозділів; Міністерство розвитку – 8 шкіл техніки готельного обслуговування та кулінарії, Міністерство сільського господарства – 13 професійних та сільськогосподарських шкіл, Міністерство культури – вищі школи мистецтва танцю та драми; державні та приватні освітні заклади для навчання музичному, драматичному, кінематографічному та телевізійному мистецтву; Міністерство громадського порядку – поліцейську та пожежну академії; Міністерство торговельного флоту – морські комерційні академії, школи для кадетів портової охорони тощо [2, с. 143]. Університети та інші вищі навчальні заклади юридично автономні, але вони перебувають під державним наглядом, їх автономія переважно стосується їх прав.

Основною вимогою для вступу у вищий навчальний заклад є наявність атестата про середню освіту. Для вступу абітурієнти складають

загальний вступний іспит з 9-ти предметів. Іспити проводяться у два етапи: письмові іспити і усні (30 % і 70 % відповідно). Загальні вимоги до відбору осіб для отримання педагогічної освіти: громадянство Грецької Республіки; добре знання грецької мови; моральна чистота (відсутність у картках поліції та ін.). Специфічними вимогами до відбору осіб для отримання педагогічної освіти є: повна середня освіта; вступні іспити.

За своїм географічним положенням 7 вищих навчальних закладів розташовані у Афінах і прилеглих районах, 2 – у Салоніках, по одному в районах Пелопоннесу, Епіру і Фракії і 2 на Криті. У навчальних закладах, розташованих у столиці країни, навчається 60 % усіх студентів, у Салоніках – 30 %, в інших вузах лише 10 % студентського потенціалу. Таким чином, можна дійти висновку, що відкриття чотирьох нових вищих навчальних закладів у районах, віддалених від головних міст Греції, недостатньо посприяло розподілу університетського активу між двома глобальними університетськими центрами (Афінами і Салоніками) та іншими областями країни.

Крім того, трохи обмеженими в духовному, економічному й суспільно-політичному розвитку є університети, що знаходяться на відстані від головних міст Греції, завдяки двом немаловажних факторам: 1) досить уповільнений темп розвитку університетів у периферії; 2) навчально-виховний процес вищих навчальних закладів у периферії організований не найкращим способом. Найчастіше викладачі приїжджають з інших вищих навчальних закладів і міст. Студенти в такий же спосіб в основному з'являються у віддалених університетах лише під час екзаменаційних сесій. Цей феномен є настільки напруженим для периферійних міст Греції, що викладачів таких вищих навчальних закладів називають „літаючими викладачами”, а студентів „туристами”.

Сьогодні всі вищі навчальні заклади є самостійними юридичними особами і перебувають у підпорядкуванні державі в особі Міністерства національної освіти і релігій Греції. Усі університети впроваджують і удосконалюють післядипломне навчання студентів, вносять зміни у статuti відповідно до європейських стандартів, прагнучи вийти на загальнодержавний рівень.

Адміністрація всіх вищих навчальних закладів представлена однаково: ректор, проректор і декани факультетів. Щороку ректором стає той, хто обіймав посаду проректора в попередньому році. Проректор обирається на загальних зборах адміністративної ради університету, а декана вибирають на відповідних факультетах. Важлива подія в роботі вищого навчального закладу – засідання генерального секретаріату університету, що є основним джерелом пропозицій законів, тем наукових досліджень і інновацій у даному університеті.

Перші спроби оновлення системи вищої освіти були започатковані ще у 1974 р. під час правління президента К. Караманліса. Була створена єдина для усіх вищих навчальних закладів рада, що складається з ректорів усіх грецьких університетів. Ця рада вузів працює і зараз, вирішуючи

проблеми освіти у Греції, і сприяє поліпшенню розвитку вищої освіти у країні.

Основними напрямом реформ у системі освіти сьогодні є модернізація і якісне вдосконалення освітньої системи з метою в подальшому подолати кризу й усунути недоліки у сфері освіти та підготовка освітньої системи щодо відповідності сучасними вимогам і викликам ХХ століття.

Підсумовуючи сказане, можна стверджувати, що система вищої освіти Греції має потребу в заснуванні принципово нових університетів, причому нових не за датою створення, а за організацією роботи, засобами навчання, нарешті, з новими спеціальностями. Усі вищі навчальні заклади Греції створені за принципом найстарішого Афінського університету, а тому і вся університетська система країни розгортається навколо трьох класичних факультетів: філософського, юридичного і фізико-математичного.

Вступ Греції до Євросоюзу та приєднання до Болонського процесу, необхідність подолання сучасної економічної кризи, підвищення темпів зростання економіки, багата культура, тісні взаємини з іншими країнами – усе це призводить до необхідності відкриття нових факультетів і започаткування нових спеціальностей, до необхідності реформування системи вищої освіти в країні, подальшого зростання з „класичного” рівня на більш високий і сучасний.

Провідна роль університету була історично обумовлена в системі освіти України і Греції. Перетворюючись в університетські комплекси і науково-дослідні центри, університети будуть функціонувати як інститути, що вирішують проблеми наукових досліджень, обслуговування суспільства, підготовки фахівців високого класу, формування інтелектуальної еліти країни.

Список використаної літератури

- 1. Глузман О.В.** Університетська педагогічна освіта : Досвід системного дослідження / О. В. Глузман. – К. : Просвіта, 1997. – 312 с.
- 2. Енциклопедія освіти** / Акад. пед. наук України; гол. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
- 3. Короткова Ю. М.** Професійна підготовка вчителя початкових класів у сучасній Греції : дис. на здобуття наук. ступеня кандидата пед. наук, спец. 13. 00. 01 – „Загальна педагогіка та історія педагогіки” / Ю. М. Короткова. –Х., 2008. – 192 с.
- 4. Пуховська Л. П.** Професійна підготовка вчителів у Західній Європі в кінці ХХ століття : дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / Л. П. Пуховська. – К., 1998. – 441 с.
- 5. Ελλάδα: Ιστορία και πολιτισμός. Δέκατος τόμος. Δεύτερο μέρος.** – Αθήνα : Μαλλιάρης – Παιδεία. – 1999.

Сапожников С. В. Сучасна система вищої освіти Грецької Республіки як країни-члена Чорноморського економічного співтовариства

У статті здійснюється аналіз процесу становлення та розвитку сучасної системи вищої освіти Грецької Республіки як країни-члена Чорноморського економічного співтовариства.

Ключові слова: вища освіта, підготовка вчителів, система.

Сапожников С. В. Современная система высшего образования Греческой Республики как страны-члена Черноморского экономического сообщества

В статье анализируется процесс становления и развития современной системы высшего образования Греческой Республики как страны-члена Черноморского экономического сообщества.

Ключевые слова: высшее образование, подготовка учителей, система.

Sapozhnikov S. V. The Modern System of High Education of Greece Greece Republic as the Country-member of the Black Sea Economic Cooperation

The process of the state educational system's functioning in Greece Republic as the country-member of the Black Sea economic cooperation is being analyzed in this article.

Key words: high education, teachers' training, system.

Стаття надійшла до редакції 20.09.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК [378. 016 : 811] (420) (0.43.3)

І. О. Шестопалова

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ У ВИЩІЙ ШКОЛІ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ

Сучасні підходи до організації навчально-виховного процесу у вищій школі європейських країн тісно пов'язані з процесами демократизації та гуманізації освіти, які визначаються в сучасному європейському просторі як стратегічні завдання вищої освіти на сучасному етапі її розвитку. У демократичному суспільстві пріоритетом у системі соціальних цінностей є індивідуальність і її перетворення, які відбуваються в усіх сферах сучасного життя і в галузі освіти, зокрема, зосереджуються на особистості як дієвій особі і суб'єктові суспільно-історичного розвитку. Саме тому розвиток вищої освіти в європейських країнах відбувається на основі нової

гуманістичної парадигми особистісно орієнтованого навчання і виховання, і індивідуалізація навчального процесу вважається одним з найголовніших і найефективніших засобів її практичного здійснення.

Сучасні дослідження в галузі когнітивної психології виявили існування поняття навчального стилю як комплексу певних психологічних, фізіологічних та соціальних особливостей людини, який формує її схильність до тих чи інших форм і методів навчання. Подальші дослідження навчальних стилів призвели до висновку про необхідність якомога більшого пристосування навчального процесу до навчального стилю кожного студента, що можливо зробити тільки на основі індивідуалізації навчального процесу

Вищезгадані дослідження суттєво вплинули на розвиток педагогічної науки і висунули на перший план погляд на індивідуалізацію навчання не як на один із багатьох складових навчального процесу, а як на його *основу*. Аналіз англійської психолого-педагогічної літератури доводить, що індивідуалізація розглядається на рівні не просто дидактичного принципу, а як система індивідуалізованого навчання, що охоплює всі аспекти навчального процесу й заснована на урахуванні не тільки рівня знань даного студента з предмету, а на всьому комплексі його психологічних і фізіологічних особливостей, його здібностей, переваг, схильностей, інтересів, життєвого і навчального досвіду, навчальних цілей [2; с. 6].

Так, за висловлюванням Х. Холека, дослідження проблеми індивідуалізації дотепер набувало розвитку тільки стосовно деяких аспектів навчання, а не навчання цілком. Але ж індивідуалізацію, на його думку, слід розглядати не як метод сам по собі, а як можливість *досконалої реорганізації* навчальних матеріалів і структури аудиторних занять. Сучасні дослідники визначають індивідуалізацію як явище, яке містить у собі організацію навчання таким чином, щоб дозволити здібностям, інтересам, потребам кожного окремого студента реалізуватися наскільки тільки можливо і при якому традиційне уявлення про „середнього учня” і прагнення до „середнього результату” у викладанні відкидається, оскільки це не повністю задовольняє потреби студентів [4].

Новий погляд на індивідуалізацію як на основу, на якій будується навчальний процес призвів до виникнення теорії *гнучкої системи навчання*, яка має на увазі створення таких програм, форм, методик навчання, навчальних матеріалів, які дозволили б їх *багатогранне варіювання* з метою максимального пристосування до кожного студента, або групи студентів, тобто усі структури навчання – програми, зміст, методи, навчальні матеріали, система оцінювання – необхідно зробити гнучкими настільки, щоб їх можна було максимально погодити з інтересами, цілями, характеристиками індивідуума засобами індивідуалізації, яка допоможе зламати й перебороти твердість структурі заняття [5]. А саме, стурбованість занадто твердою традиційною системою аудиторного навчання і необхідність досягти прогресу на різних рівнях, відповідно до кожного індивідуума, необхідність зробити процес навчання

більш гнучким і більш відповідним до індивідуальних потреб і індивідуального темпу студента послужили поштовхом до цих досліджень з індивідуалізації в Англії, на що вказували ще в 70-х – 80-х роках такі дослідники, як Л. Диккенсон, Х. Олтман, С. Джеймс та інші.

Складовими теорії гнучкого навчання є:

- *гнучка форма навчання* – це така організація аудиторії, яка дозволяє використання різних режимів навчання (фронтальне, групове, парне, індивідуальне) одночасно, що передбачає наявність і використання технічних засобів навчання;

- *гнучка методика навчання* передбачає володіння викладачем різних методів і технологій навчання, з яких він може обирати найбільш ефективні у даній навчальній ситуації;

- *гнучка програма* повинна передбачати або багатоваріантність її використання, або визначати тільки мінімум і бути тим каркасом, на якому будується програма у кожній окремій навчальній ситуації з урахуванням конкретних студентів даної групи і варіювання і корегування її змісту;

- *гнучкі навчальні матеріали* передбачають, по-перше, можливість вибору підручника, який більш підходить у даній ситуації і створення різноманітних і різноманітних за типом і режимом роботи завдань, що дозволяє їх виконання на різному рівні складності, за різними типами завдань, у різному темпі і здійснювати самоперевірку.

Характерною рисою сучасної теорії гнучкого навчання є критика „концепції методу”, що превалювала в теорії навчання мов доти. Тепер педагоги відкидають існування універсального, єдино правильного, взагалі рекомендованого й застосованого методу навчання і затверджують новий еклектичний підхід до навчання, що одержав свій розвиток у наступні роки і є основою розвитку педагогіки іноземних мов у Великій Британії в наш час. Концепція гнучкого навчання мов не має на увазі прихильність до чітко обмеженої школи або методики мовної підготовки студентів з точно вираженими визначеннями і чіткою програмою дій. Її прихильники вважають, що більшість методів рекомендують універсальний, уніфікований підхід до всіх, тому що засновані на подібності студентів, тоді як саме розходження є набагато важливішими. Так Р. Олрайт справедливо вважає, що „прихильність до одного методу навряд чи корисно для роботи, породжує конкуренцію, суперечки з питань, які не мають відношення до діла. Оскільки дотримання до одного методу може привести вчителя до почуття внутрішньої заспокоєності і враження, начебто всі методологічні питання уже вирішені, будь-який метод обмежує викладача тільки одним правильним поглядом на викладання мови” [1].

Не менш важливим є і *гнучкий підхід до оцінювання*, який має на меті показати студенту його власні успіхи, вселити в нього віру у свої сили і допомагає уникнути ситуації, коли студент ретельно працює, багато чому навчився, але у порівнянні зі стандартами оцінювання або з більш просунутими студентами одержує низьку оцінку [3; 5].

Новий підхід надає важливе значення *самооцінюванню* з боку студента. Давши йому навички самостійного оцінювання навчальних матеріалів, навчальної діяльності і своїх успіхів у досягненні цілей, ми органічно вплітаємо оцінювання в навчальний процес. У сучасній педагогіці іноземних мов у Великій Британії загальноприйнятим є розуміння фундаментального принципу навчання як необхідності навчити індивідуума здатності самому контролювати своє власне навчання. Як вважають дослідники, індивідуальний підхід до оцінювання дає можливість проаналізувати причини неуспіху, обговорити напрямки і способи подальших дій. Така робота, спрямована на підвищення усвідомленості свого навчання, навчить студентів самостійно керувати своїм навчальним процесом і допоможе правильно сформулювати подальшу програму, прийняти на себе активну роль у своєму навчанні, оскільки відповідальність студента можна підвищити, тільки даючи йому більше волі і можливості для залучення їх у прийняття самостійних рішень.

Складовою частиною нового підходу до індивідуалізації є і концепція зміни *ролі викладача і студента*, за якою студент перетворюється на активного учасника свого навчального процесу на всіх його етапах – від планування, вибору форм і методів навчання до оцінювання – і несе відповідальність за його результати, а викладач розглядається як керівник, консультант, помічник. Автори зазначають, що, скільки студент бере на себе відповідальність за своє навчання, викладач повинний прийняти на себе роль помічника і консультанта в різноманітних навчальних ситуаціях. Тобто, зміна ролі студента з пасивної на активну викликає також зміну ролі й викладача, що, безумовно, накладає на останнього нові обов'язки і пред'являє до нього додаткові вимоги. Тепер йому недостатньо добре володіти визначеною методикою.

По-перше, викладач повинний навчитися „читати” своїх студентів та орієнтуватись у навчальній ситуації, у якій вони працюють; навчитися визначати ті індивідуальні розходження, які необхідно враховувати при складанні навчального плану і знати, як їх враховувати

По-друге, викладач має володіти широким вибором педагогічних і навчальних методик, методів, прийомів, щоб уміти діяти гнучко відповідно до різноманітних потреб студентів. Оскільки конкретна реальна навчальна ситуація повинна зважуватися на місці відповідно до того, що прийнятно, реально здійснено і найбільш ефективно у даному випадку, викладач виявляє особистісну творчість, приймає рішення у відповідності зі своїм досвідом і особистими перевагами також. Таким чином, індивідуалізація на основі гнучкої системи навчання мов стосується так само і викладача, надає йому можливість реалізувати себе в найбільш відповідній до його особистості формі.

По-третє, викладач повинен володіти навичками співробітництва як рівноправний партнер зі студентом під час обговорення програми так, щоб не створювати стресову ситуацію для нього, оскільки відкрите обговорення програми неминуче приводить, на думку авторів, до

можливих конфліктних ситуацій і викладач повинен знати, як діяти для досягнення згоди і погашення даних конфліктів. У такій ситуації дуже важливим моментом автори зазначають створення атмосфери поваги до особистості і думки студента і ситуації, коли беруть до уваги його потреби, що створює довірчі взаємини, підвищує мотивацію і має важливе значення в педагогічному аспекті.

Водночас, дослідники вважають, що така зміна ролей має відбуватися поступово, адже і викладачі і студенти мають устояні уявлення про роль учителя і учня. Отже, перехід до нової гнучкої системи навчання на основі індивідуалізації навчального процесу вимагає спеціальної психологічної та педагогічної підготовки викладачів для того, що навчити їх іти на компроміс, поділитися результатами і своїми діями, експериментами і проблемами зі студентами, бути уважними до критики і пропозицій.

Вчені зазначають, що більшості викладачів доводиться визначати мету навчання, початковий рівень студентів, підбирати відповідні методи та види навчальної діяльності, оцінювати результати навчання з метою вдосконалення планування інтуїтивно, на своєму досвіді, у той час як дана модель планування найбільш необхідна та перспективна, і повинна стати основою підготовки викладачів. Однак саме цьому практично не навчають викладачів у вузах, не включають у програму їх професійної підготовки. Невідповідність між вимогами аудиторної практики і моделлю запропонованого планування, як вказують автори, очевидна. Цю проблему вони вважають ще одним напрямком перспективних досліджень у сучасній англійській педагогіці.

Аналіз практично-спрямованих джерел з проблеми адаптації навчання до особливостей і потреб студентів свідчить, що вона відбувається у професійній освіті Великої Британії за допомогою індивідуалізації, яка має ступеневу систему впровадження і на практиці здійснюється на декількох рівнях, що відповідають до різних її типів. До них відносяться:

- індивідуалізація навчального процесу на основі групової академічної форми занять;
- самостійна робота студентів на основі встановленої навчальної програми або в додаток до неї;
- контрактна система – повністю індивідуалізована форма навчання;
- автономія – вищий ступінь індивідуалізації на основі самоосвіти.

Із вищезначених типів індивідуалізації три перших відбуваються під керівництвом викладача, а остання – без його участі. В англійській науково-педагогічній літературі докладно аналізуються всі рівні індивідуалізації і зазначається, що аудиторні групові заняття мають широкі можливості для здійснення індивідуалізації на всіх етапах навчального процесу: етапі формування групи, етапі планування та створення навчальної програми, етапі поточного планування кожного заняття, етапі реалізації програми, етапі оцінювання.

Однак дослідники вважають, що контрактна система відображує найбільш повний ступінь індивідуалізації, оскільки при такому близькому індивідуальному контакті викладача і студента набагато легше з'ясувати всі потреби і врахувати всі особливості даного студента, адаптувати зміст, матеріали і методику до його навчального стилю. Іншим позитивним моментом контрактної системи вважається підвищення усвідомленості навчання і відповідальності студента за свої результати, активна його участь у своєму навчальному процесі.

Водночас, на думку англійських науковців, контрактна система не є кінцевою і останньою формою індивідуалізації, адже навчання під керівництвом викладача у різних формах та ступенях є підготовчою та перехідною моделлю до незалежного навчання на основі самоосвіти. Поступово студент стає все більш упевненим і самостійним, за допомогою викладача опрацьовує свої навчальні стратегії, здобуває навички самооцінювання, самостійного планування, і ми, таким чином, наближаємося до основної мети сучасної освіти – освітньої автономії студентів. Поняття автономії відображує ідею про важливість навчити кожного студента учитися самостійно і продиктована необхідністю сучасного фахівця учитися протягом всього життя для того, щоб встигати в ногу з часом в галузі своєї професії.

Прихильники концепції автономії в навчанні мов вказують, що сучасний світ змінюється так швидко, що багатьом людям необхідно переучуватися кілька разів протягом свого трудового життя. З цього приводу, життя слід розглядати як безперервний процес освіти і навчання. Тільки та людина може вважатися освіченою, яка навчилася вчитися самостійно, пристосовуватися до змін, яка зрозуміла, що не існує остаточних знань, що тільки постійний пошук знань робить людину освіченою. Автори зазначають, що автономія має величезне значення з трьох позицій:

– з ідеологічної, яка полягає в тому, що індивід має право вільно здійснювати свій вибір у навчанні, як і в інших галузях життя, а „не бути жертвою вибору, зробленого за нього суспільними установами”;

– з психологічної, яка полягає в тому, що „ми учимося краще коли самі відповідальні за результати свого навчання”;

– з економічної, яка полягає в тому, що суспільство не в змозі забезпечити кожному необхідний рівень і постійність навчання у всіх сферах знань, тому індивід повинний знати як забезпечити свої навчальні потреби; тобто людина повинна навчитися учитися активно і усвідомлено, а не очікувати від інших людей, держави, або навчального закладу заздалегідь продуманих і організованих для нього шляхів його навчання.

Отже, виявляється багато позитивних мотивів для досягнення автономії студентів у організації та здійсненні свого навчання. Автономія розглядається як найвищий ступінь, як кінцевий результат і головна мета індивідуалізації навчального процесу, яка повинна пронизувати всю систему навчання і усі програми, а не бути просто його випадковою

частиною, стати головною метою усіх навчальних дій на аудиторних і позааудиторних заняттях. Таким чином, підготовка студентів до автономії повинна відбуватися ще в пору його навчання в вищому навчальному закладі за допомогою поступового поглиблення індивідуалізації навчального процесу в усіх його формах – від форми групових аудиторних занять, до самостійної роботи і контрактної форми навчання. Поняття автономії студентів у навчанні іноземних мов і шляхи її поступового досягнення розглядаємо докладніше у наступному розділі.

Отже, сучасна зарубіжна педагогіка намагається поєднати в систему всі визначені дотепер поняття індивідуалізації, які висвітлюють її певні аспекти і зв'язати їх між собою. Такий підхід дозволяє розглядати індивідуалізацію не тільки в аспекті гуманізації та демократизації освіти, але і в аспекті забезпечення зросту *якості і ефективності* навчання, оскільки така побудова навчального процесу сприяє максимальній самореалізації кожного студента, активному і міцному засвоєнню знань.

Ми бачимо, що індивідуалізація навчання також розглядається в сучасній європейській педагогічній науці в контексті підготовки студентів до реалізації принципу *безперервної освіти*, оскільки суттєво сприяє розвитку їх самостійності, навичок планування, організації та оцінювання свого власного навчального процесу. У зв'язку з цим виникають дослідження представників англійської педагогічної науки, присвячені проблемам *автономії* навчання (здатність та готовність людини до самостійного керування та самостійної організації свого навчального процесу з того чи іншого предмету з метою самоосвіти, *оцінювання й самооцінювання* в навчальному процесі, оволодіння студентами *навчальними навичками й умінням*, які вирішуються за допомогою індивідуалізації [1; 3; 5].

Таким чином, сучасна зарубіжна педагогічна наука робить спробу підійти до реалізації індивідуального підходу з іншого боку і визнає, що індивідуалізація буде мати успіх тільки у тому разі, коли вона стане основою, на якій будується навчальний процес, коли можливість її закладена ще під час планування навчального процесу – при розробці програм, навчальних матеріалів, виборі методів навчання, організації аудиторії тощо.

Побудова навчального процесу на основі індивідуалізації допомагає практично вирішити такі базові проблеми сучасної вищої освіти як її гуманізація і демократизація, безперервність, якість та ефективність. Теоретичними засадами індивідуалізації навчання іноземних мов у сучасній педагогічній науці Великої Британії є концепція навчальних стилів і концепція гнучкого навчання, які тісно пов'язані між собою, а автономія розглядається як найвищий ступінь, як кінцевий результат і головна мета індивідуалізації навчального процесу, яка повинна пронизувати всю систему навчання й усі програми, а не бути просто його випадковою частиною, стати головною метою усіх навчальних дій на аудиторних і позааудиторних заняттях.

Список використаної літератури

1. **Allwright R.** Individualisation and autonomy in whole-class instruction. – *ELT Documents*, 131, 1998 – P. 35 – 44. 2. **Anderson J. R.** Cognitive psychology and its applications / J. R. Anderson. – New York, 1985. – 96 p. 3. **Carver D.** Learning to be self-directed / D. Carver, L. Dickinson. – Oxford, 1982. – 205 p. 4. **Holec H. A.** Theoretical and practical description of the application of the concept of autonomy in language learning / H. A. Holec. – Cambridge University Press, 2001. – 390 p. 5. **Nunan D.** Learner-centered curriculum / D. Nunan. – Oxford University Press, 1996. – 196 p. 6. **Skehan P.** Cluster analysis and the identification of learner types / P. Skehan. – Oxford, 1986. – 360 p.

Шестопалова І. О. Сучасні підходи до організації навчально-виховного процесу у вищій школі Великої Британії

У статті розглядаються теоретичні і практичні підходи до організації навчально-виховного процесу у сучасній вищій школі, які розробляються останнім часом в педагогічній науці Великої Британії.

Ключові слова: демократизація; гуманізація; безперервна освіта; індивідуалізація; гнучка система навчання; контрактна система навчання; автономія.

Шестопалова И. А. Современные подходы к организации учебно-воспитательного процесса в высшей школе Великобритании

В статье рассматриваются теоретические и практические подходы к организации учебно-воспитательного процесса в современной высшей школе, которые разрабатываются в последнее время в педагогической науке Великобритании.

Ключевые слова: демократизация; гуманизация; непрерывное образование; индивидуализация; гибкая система обучения; контрактная система обучения; автономия.

Shestopalova I. O. Modern Approaches to the Teaching Process in European Higher Education

The article deals with the theoretical and practical approaches to the educational process in a modern high school that have been developed recently in teaching science of Great Britain.

Key words: democratization; humanization; life-long education; individualization; flexible learning; contract system; learning autonomy.

Стаття надійшла до редакції 15.09.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

УДК 37.013.42

А. П. Аніщенко

ВОЛОНТЕРСТВО У ПАЛІАТИВНІЙ ДОПОМОЗІ ЯК ЗАСІБ СОЦІАЛІЗАЦІЇ МОЛОДІ

Численний волонтерський рух є ознакою демократичних процесів та наявності громадянського суспільства в державі. Практика роботи з добровольцями не отримала, поки що, достатнього розвитку в Україні. Спостерігається дефіцит волонтерських кадрів, особливо в сфері паліативної та хоспісної допомоги. В зарубіжних країнах розповсюджена практика залучення до роботи у хоспісах молодих добровольців.

Зміст і характер діяльності волонтерів, гуманітарні потреби важкої групи хворих, що мають цілий комплекс складних медичних, соціальних, юридичних, духовно-етичних і організаційних проблем, нерідко, вирішеність наперед результатів лікування, вимагають обов'язкової попередньої ґрунтовної підготовки майбутніх добровольців, відсутність якої – одна з основних причин нечисленності волонтерського корпусу та високій плинності кадрів.

Один з шляхів залучення молоді до волонтерства є створення соціально-педагогічних умов для забезпечення ефективних соціально-виховних цілеспрямованих впливів на волонтерів в процесі їхньої підготовки та подальшої просоціальної діяльності у педагогічно-орієнтованих громадських організаціях.

Проблеми соціалізації молоді та окремі аспекти діяльності волонтерів досліджені в працях науковців: О. Безпалько, Р. Вайноли, Н. Заверико, І. Звереві, Г. Лактіонової, Т. Лях, С. Савченка, С. Харченка. Однак, подальшого дослідження потребує система підготовки соціально-педагогічними засобами добровольців з числа студентської молоді до волонтерської діяльності в сфері паліативної та хоспісної допомоги.

Метою статті є дослідження необхідних умов забезпечення результативної підготовки волонтерів для роботи в умовах хоспісу в рамках соціальних проектів громадських організацій.

Потенційно проектна діяльність громадських організацій надає широкі можливості молоді розвивати та проявляти свою соціальність у розбудові громадянського суспільства. „Громадська діяльність передбачає здійснення людиною чогось важливого і корисного поза межами власної домівки ...” [3, с. 4]. Соціальне проектування на сучасному етапі розвитку суспільства є найбільш перспективною діяльністю щодо покращення життя у суспільстві, воно дає можливість створити прототип бажаного майбутнього, чітко визначити варіанти розвитку або зміни того чи іншого

явища у соціальній дійсності та створити прецедент для включення держави у вирішення актуальних проблем.

На практиці, традиційна проектна діяльність більшості громадських організацій пов'язана з реалізацією короткострокових нормативно – розподільчих проектів, як правило, інформаційного характеру, спрямованих на надання різноманітних соціальних послуг для обмежених цільових груп. Потреби такої цільової групи, як пацієнти хоспісу та члени їх сімей, потребують якісно нових підходів до вирішення їхніх проблем та інноваційного дизайну соціальних проектів.

Паліативна допомога – особливий вид допомоги, що надається пацієнтам на останніх стадіях перебігу невиліковних захворювань, та включає комплекс заходів, спрямованих на полегшення фізичних та емоційних страждань, а також задоволення різнобічних психологічних, соціальних і духовних проблем пацієнтів та членів їх родин [1]. Таким чином, паліативна допомога – це складна, активна, комплексна допомога невиліковно хворій людині, що має міждисциплінарний характер, охоплює пацієнтів, сім'ю та громаду, має за мету збереження найвищої якості життя пацієнта, обов'язково включає волонтерський компонент. Вищезазначене вимагає відповідної психо-соціо-духовної компетентності волонтера, що забезпечується тільки в процесі спеціального навчання та цілеспрямованого соціального виховання з залученням громадських організацій соціально-педагогічної спрямованості.

З точки зору соціально-педагогічного підходу, сутністю інноваційних волонтерських проектів є розробка та реалізація умов становлення майбутніх волонтерів хоспісу. Безпосередня ефективна волонтерська діяльність забезпечується відповідною специфічною освітньо-виховною підготовкою з наступним соціальним загартуванням майбутніх добровольців.

Практичним прикладом такого соціально-педагогічного підходу є соціальний проект „Створення громадської молодіжної волонтерської служби хоспісної допомоги „Ера милосердя” Харківської обласної громадської організації „Соціальний всесвіт”. Саме у цьому проекті соціальними педагогами, членами організації, розроблена інноваційна програма, що складається з освітньо-виховного та соціально-діяльнісного блоків, що реалізуються через педагогічні умови.

Основними цілями діяльності волонтерської служби є необхідна комплексна психо-соціо-духовна підтримка пацієнтів хоспісу та членів їх сімей, що доповнює паліативну медичну допомогу; а також – формування соціального психолого-педагогічного середовища для соціального виховання та розвитку духовності сучасного молодого покоління в процесі усвідомлення соціально значущої волонтерської діяльності.

У відповідності до першої умови, розроблена програма, що складається із семінарських і тренінгових занять та має на увазі оволодіння специфічними знаннями і навиками, необхідними для ефективної роботи у хоспісі.

Майбутні волонтери послідовно вивчають волонтерство як специфічне соціальне явище, моделі та технології соціально роботи у хоспісах, основи психологічного консультування та комунікативний тренінг, основи танатології, соціальні аспекти життя невиліковно хворої людини, засади фізичного догляду, засоби профілактики емоційного вигорання, фандрейзинг. В процесі засвоєння програми формуються такі соціально-важливі якості як милосердя, емпатія, гуманізм, альтруїзм, толерантність; розвивається нове розуміння та підвищується значимість таких загальнолюдських цінностей, як любов, справедливість, визнаються цінності самовиховання та саморозвитку, що призводить до позитивної зміни духовності та світогляду майбутніх волонтерів.

Другою необхідною умовою забезпечення результативної підготовки майбутніх волонтерів для роботи в умовах хоспісу є соціальне загартування, де набуті волонтерами знання, соціальні цінності та соціальні якості закріплюють та удосконалюють в ході практичної волонтерської діяльності.

Завданнями соціального загартування волонтерів у хоспісі є: сформувані педагогічними засобами сукупність соціальних якостей, закріпити позитивний перегляд ієрархії соціальних цінностей; сформувані позитивний соціальний досвід в процесі роботи у хоспісі, зафіксувати навички просоціальної поведінки, що забезпечать стійке перетворення майбутніх волонтерів, як об'єкту соціалізації, в самокерований суб'єкт.

Науковці порівнюють соціальне загартування з акупунктурою – крапковою технологією доторкання до резонансних зон соціального досвіду особистості, яка дозволяє продуктивно реагувати на типові життєві складності у спілкуванні з оточуючим середовищем. Соціальне загартування орієнтовано на включення студентства у такі обставини, які передбачають майбутні життєві ситуації, де можливі різноманітні складності, негативні впливи тощо [4]. Паліативна та хоспісна допомога являється тією складною та відповідальною сферою, що дозволяє включити майбутніх волонтерів в духовно затратну, психологічно напружену, соціально важливу діяльність та проявити свої найкращі соціальні якості у відповідності до засвоєних соціальних цінностей в формі важливої та необхідної для пацієнтів хоспісу поведінки.

Концепція соціального загартування передбачає збільшення стійкості, твердості, витримки особистості до стихійних складових соціального середовища. Завдяки попередній підготовці, майбутні волонтери в процесі практичної роботи у специфічно – складних умовах хоспісу, набувають навичок стриманості, врівноваженості, дисципліни. Основне призначення соціального загартування – виховання особистості у такому режимі самостійності, при якому він може, керуючись знаннями, власними можливостями, загальноприйнятими нормами соціальної поведінки, власним досвідом, приймати рішення, адекватні соціальній ситуації [4]. Важкі багатоаспектні проблеми паліативних хворих та членів їх сімей стимулюються волонтерів у хоспісі до прийняття власних

непростих рішень в ситуації, що пов'язані з допомогою невиліковним хворим, надання психологічної та моральної підтримки родичам пацієнтів, які, під час, страждають духовно більше, ніж паліативний пацієнт від фізичного болю.

Таким чином, соціальне загартування сприяє формуванню більшої стійкості студентства до стихійних процесів дорослого життя, що надає змогу не пасувати перед труднощами, гідно витримувати життєві негаразди, знаходити правильні рішення у складних ситуаціях, бути гідним членом територіальної громади, якого не можуть „зламати” будь-які випробування.

Однією з цілей діяльності громадської молодіжної волонтерської служби хоспісної допомоги „Ера милосердя” є формування соціального психолого-педагогічного середовища. Саме можливості мультипрофесійних та міждисциплінарних команд, куди залучені кращі спеціалісти з числа медичних працівників, психологів, соціальних працівників, соціальних педагогів, представників духовенства, дозволяють вирішувати проблем паліативних пацієнтів і членів їх сімей, та створювати сприятливе, для забезпечення високої якості життя людей з невиліковними діагнозами, соціальне середовище, що вважається центральним компонентом паліативної допомоги, де важливе місце займають волонтери хоспісу.

Розробка та впровадження необхідних умов забезпечення результативної підготовки волонтерів для роботи в умовах хоспісу завдяки реалізації проекту „Створення громадської молодіжної волонтерської служби хоспісної допомоги „Ера милосердя” Харківської обласної організації „Соціальний всесвіт” дозволили:

- запровадити соціально-педагогічними засобами специфіку та філософію паліативної допомоги в практику спеціалізованих медичних закладів;

- визначити місце та роль соціально-педагогічної діяльності у паліативній допомозі;

- обрати зміст та конкретні форми організації та реалізації волонтерської діяльності у паліативній допомозі;

- переформатувати відношення суспільства до невиліковно хворих людей шляхом проведення освітніх тренінгів для майбутніх волонтерів – студентів вищих навчальних закладів м. Харкова;

- організувати групи само та взаємопідтримки для родичів пацієнтів хоспісу та медичного персоналу;

- здійснювати профілактику емоційного вигорання медичних працівників та волонтерів соціально-педагогічними засобами;

- створити атмосферу єдиної міждисциплінарної команди в хоспісі, що здатна ефективно задовольняти гуманітарні потреби паліативних пацієнтів.

Вищезазначене є важливими результатами підготовки волонтерського корпусу молодіжної служби „Ера милосердя”.

Необхідно зазначити, що підтримка важко хворих людей, які приречені - висока чеснота, і такими добрими справами займалися багато представників різних релігійних конфесій. З виникненням і розвитком в Україні соціальної педагогіки – наукової дисципліни і практичної діяльності, надання соціальної ціннісно-духовної допомоги людям, стає її пріоритетом. За визначенням вчених, соціальний педагог – духовний, світський наставник. Тому розвиток соціальності є завданням соціальної педагогіки [2]. Працювати волонтером у хоспісі може духовно зріла та сильна людина.

Практичний соціальний досвід, отриманий молоддю в процесі волонтерської роботи у хоспісі, сприяє соціальному загартуванню студентства.

Список використаної літератури

- 1. Закон** України „Основи законодавства про охорону здоров'я” від 7 липня 2011 р. № 3611-VI [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg>. – Загл. с екрана.
- 2. Мудрик А. В.** Социализация человека : учеб. пособие для высш. учеб. заведений / А. В. Мудрик. – М. : Академия, 2004. — 304 с.
- 3. Пометун О.** Молодь обирає дію: співпрацюємо у соціальному проєкті : навч. посіб. для учителів старших класів основної та старшої школи / О. Пометун, І. Сущенко ; Благодійна орг. „Вчителі за демократію та партнерство”. – К. : А.П.Н., 2003. — 54 с.
- 4. Шакурова М. В.** Социальное воспитание в школе : учеб. пособие для студентов высших учеб. заведений / М. В. Шакурова ; под ред. А. В. Мудрика. – М. : Академия, 2004. – 272 с.

Анищенко А. П. Волонтерство в паллиативной помощи как способ социализации молодежи

В статье мы рассмотрели условия привлечения студенческой молодежи к волонтерской деятельности, обеспечения результативной работы будущих волонтеров в условиях хосписа, для которой необходимо обучение по разработанной инновационной программе теоретической психолого-педагогической подготовки будущих волонтеров и их социальное закаливание, путем практической реализации знаний и учений в процессе социально-значимой проектной деятельности общественной организации для удовлетворения потребностей паллиативных пациентов и их родственников.

Ключевые слова: волонтерство, социализация, паллиативная помощь, хоспис, молодежь, проектная деятельность, общественная организация.

Аніщенко А. П. Волонтерство у паліативній допомозі як засіб соціалізації молоді

У статті ми розглянули умови залучення студентської молоді до волонтерства та забезпечення результативної підготовки майбутніх волонтерів для роботи в умовах хоспісу, що потребують розробки

інноваційної програми теоретичного психолого-педагогічного навчання майбутніх волонтерів та їх соціального загартування через практичну реалізацію знань та умінь в процесі соціально значимої проектної діяльності педагогічно орієнтованої громадської організації щодо задоволення потреб невиліковно хворих людей та їх родичів.

Ключові слова: волонтерство, соціалізація, паліативна допомога, хоспіс, молодь, проектна діяльність, громадська організація.

Anishchenko A. P. The Volunteering in the Palliative care as a Way of Socialization of Young People

This article is described the conditions of encourage students to volunteer activities and ensuring efficient operation of future volunteers in a hospice. It required developing of innovative program of the theoretical psycho-pedagogical training of future volunteers and their social hardening, by practice realization of knowledge and teaching in process of social significant project's activity of public organizations to meet the needs of palliative care patients and their relatives.

Key words: volunteering, socialization, palliative care, hospice, youth, project activity, public organizations

Стаття надійшла до редакції 12.09.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 378.147.091.33:793.7:36-051

К. І. Атаманська

**РОЛЬ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ
У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ІМІДЖУ
МАЙБУТНЬОГО СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА**

Сучасна система навчально-виховного процесу вищого навчального закладу потребує використання інноваційних технологій у підготовці майбутніх фахівців. Обумовлено це політичними, соціально-економічними, світоглядними чинниками щодо необхідності підвищення якості та доступності сучасної освіти.

У процесі підготовки майбутнього соціального педагога важливо сформувати його професійний імідж. Адже робота соціального педагога перш за все має своєю метою гармонізацію особистості та її соціалізацію, результати якої впливають на розвиток всього соціуму в цілому.

Формування професійного іміджу майбутнього соціального педагога здійснюється за допомогою використання модульного навчання, проблемних ситуацій, методу кейс-стаді, методу творчих завдань, методу активного навчання тощо. Особливу роль у формуванні професійного

іміджу майбутнього соціального педагога має використання в навчально-виховному процесі ВНЗ ігрових технологій як інноваційних,

У літературі й практиці університетської педагогічної освіти знайшли відображення основні положення педагогічних технологій О. Алексюка, Т. Акбашева, Т. Алексеєнко, О. Падалка, О. Пехоти, Н. Приходько, Т. Подобєдова, В. Сушанко, А. Нісімчук. Саме технології навчання студентів, майбутніх спеціалістів, визначають багато в чому ефективність пошуку напрямів удосконалення університетської педагогічної освіти [1].

Проблема іміджу, формування іміджу досліджене в роботах О. Абдулліної, Т. Бедеяєва, П. Берда, Є. Бондаревської, О. Володарської, І. Вікент'єва, Л. Водовіч, В. Ділман, О. Газман, Є. Грیشуніної, П. Гуревіча, І. Зарецької, В. Королько, Р. Кричевського, Ф. Кузіна, Н. Кузьміної, Л. Мітіної, В. Музиканта, О. Панасюк, Е. Перелигіної, Г. Почепцова, Р. Ромашкіної, Л. Соколової, В. Тимошенко, Н. Трошиної, Б. Ушикова, О. Феофанова, І. Фьодорова, І. Черемушнікової, Н. Чипиленко, М. Шишкіної, В. Шепелі.

Ґрунтовний аналіз психологічних, педагогічних, соціально-педагогічних науково-літературних джерел дає можливість зробити висновок, що проблема використання ігрових технологій у процесі формування професійного іміджу майбутнього соціального педагога не досліджувалась, а тому є актуальною на сьогоднішній день.

Метою статті є обґрунтування та узагальнення ролі ігрових технологій у формуванні професійного іміджу майбутнього фахівця із соціально-педагогічної діяльності.

Велика увага на сьогодні приділяється вивченню поняття іміджу в науковому світі. Воно розглядається з різних поглядів: філософії, соціології, політології, економіки, психології, педагогіки. Буквально воно означає „образ”, „уявлення”, „репутація”, „престиж”, „зразок”. Так, імідж з точки зору філософії має підґрунтя моральності й розглядається в цьому зв'язку. З погляду соціології важливе місце займає повторюваність і впізнаваність іміджу, будівельним матеріалом для нього служать діючі в суспільстві стереотипи, під які імідж „підганяється”. З політичної точки зору імідж здебільшого розглядається саме в політиці і являє собою образ людини, яка включає і зовнішні, і внутрішні характеристики, а також її передвиборчу кампанію, біографію, захоплення тощо. Імідж для економіки є інструментом стратегічного управління, функціональною стратегією. Економіку цікавить імідж з погляду формування громадської думки, яка може вплинути на зміни економічних характеристик об'єкта. Імідж з психологічної точки зору цінний своїми індивідуальними характеристиками (імідж повинен запам'ятовуватися, бути яскравим, спиратися на індивідуальні особливості особистості). У педагогіці імідж пов'язаний з гармонізацією відносин носія іміджу (людини, колективу, організації, суспільства) до свого іміджу та раціональною взаємодією з ним [2].

Імідж – це враження, думка про особу, колективи, установи, речі, що створюється зацікавленими особами, індивідуальній стиль, образ, що характеризує особу, групу осіб, установу [3, с. 264]. Імідж – це цілеспрямовано сформований образ (будь-якої особи, явища, предмета), що покликаний здійснювати емоційно-психічний вплив на кого-небудь з метою популяризації, реклами, це образ людини, що включає в себе зовнішність, манеру поведінки, спілкування, що мають вплив на оточення.

Професійний імідж – це думка, яка формується про людину як про фахівця в своїй області, професіонала. Професійний імідж включає в себе сукупність зовнішніх та внутрішніх індивідуальних, особистісних і професійних якостей, які мають за мету продемонструвати бажання людини, готовність та здатність до суб'єкт-суб'єктного спілкування. Професійний імідж – це система особистісних (толерантність, фактичність, доброзичливість, рефлексивність) і психологічних (вербальних і невербальних засобів спілкування, позицій, ролей) якостей, які цілеспрямовано використовує соціальний педагог з метою досягнення результату соціально-педагогічної діяльності [4, с. 49 – 52].

Формування професійного іміджу майбутнього соціального педагога здійснюється в умовах навчання у вищому навчальному закладі за допомогою різноманітних методів та інноваційних технологій.

Розглянемо детальніше поняття „інноваційні технології”. Інноваційні технології навчання слід розглядати як інструмент, за допомогою якого нова освітня парадигма може бути втілена в життя.

Головною метою інноваційних технологій освіти є підготовка людини до життя в постійно мінливому світі. Сутність такого навчання полягає в орієнтації навчального процесу на потенційні можливості людини та їх реалізацію. Метою інноваційної діяльності є якісна зміна особистості учня в порівнянні з традиційною системою. Це стає можливим завдяки впровадженню в професійну діяльність невідомих практиці дидактичних та виховних програм, що припускають зняття педагогічної кризи. Інноваційна діяльність в освіті спрямована на моральне самовдосконалення людини [5, с. 226 – 231]. Важливими є ігрові технології, які відіграють неабияку роль у формуванні професійного іміджу майбутнього фахівця із соціально-педагогічної діяльності.

Технології ігрового навчання – це така організація навчального процесу, під час якої навчання здійснюється в процесі включення учня в навчальну гру (ігрове моделювання явищ, „проживання” ситуації) [6].

Поняття „гра” розуміється як заняття, яке підпорядковане сукупності правил і прийомів або базується на певних умовах, що розкриває її процесуальний зміст. Багатогранність ігрової діяльності, яка розвиває, виховує, соціалізує та концентрується на конкретній меті, полягає в збагаченні особи знаннями, уміннями та досвідом [7]. Сьогодні віддають перевагу терміну „імітація” замість „гра” (акцент переноситься на внутрішню сутність дії). Навчальні ігри мають за мету, окрім засвоєння навчального матеріалу, вмінь і навичок, ще й надання учневі можливості

самовизначитися, розвивати творчі здібності, сприяють емоційному сприйманню змісту навчання [6].

Зміст навчальних дисциплін, які вивчаються у вищій школі, має відчужений характер від особистості майбутнього фахівця, тобто є відстороненим від особистісно значущого, пережитого, присвоєного. У процесі навчальної гри відбувається включення студента в наукову модель теорії професійної діяльності, що перетворює її в освітню імітаційну модель. Студент входить у світ навчальної гри, як у життя: починає діяти, пізнаючи невидиму межу між реальністю та умовністю, засвоює оптимальні зразки професійних дій, продукує більш ефективні варіанти професійної діяльності, що допомагає йому в пошуку її сенсу й формуванні професійної компетентності.

Моделювання професійної діяльності в умовах ігор надає змогу трансформувати отримані знання під час вивчення окремих дисциплін (Вступ до спеціальності, Етика соціально-педагогічної діяльності, Технології соціально-педагогічної діяльності, Соціальна педагогіка) у системний комплекс професійних дій, з якими майбутній соціальний педагог може приступати до професійної діяльності, удосконалюватися та професійно зростати, формуючи свій професійний імідж.

Зазвичай абсолютне наближення дій студента в навчальній аудиторії до реальної професійної діяльності має характер певної умовності, що є характерною ознакою ігрових дій. Таке моделювання професійно-орієнтованої поведінки в умовах навчання відбувається завдяки розробці комплексу різноманітних ігрових ситуацій, вибір яких детермінується реальними професійними потребами майбутніх фахівців та стимулюється реальними професійними умовами (аналіз конкретних ситуацій, логічно-мислительні ігри, креативно-пізнавальні, організаційно-діяльнісні, професійно-комунікативні, ситуативно-сюжетні, драматизаційні ігри тощо). Роль викладача полягає в тому, щоб запропонувати такі навчальні ситуації, які є професійно цінними для студента, оскільки мають професійне спрямування, задовольняють пізнавальний інтерес студента й водночас надають йому змогу розкрити й реалізувати їхню професійну компетентність.

У процесі гри „освоюється, перш за все, сюжет” (за Д. Ельконіним), у якому основна роль відводиться самоорганізованій, творчій діяльності студентів, що спрямована на моделювання професійно значущих дій і підвищення рівня теоретичної підготовки з метою формування професійного іміджу майбутнього фахівця.

Ігрові технології є універсальною формою, у якій відбуваються потужні процеси самовизначення, самовиявлення, самоствердження та самоперевірки. Ігри розвивають кмітливість, логіку, просторову уяву, тобто навчають творчості.

Існують різні види ігор, що застосовуються в навчальному процесі (ділові, рольові, дидактичні, імітаційні тощо), і кожний із цих видів має свою технологію реалізації й обумовлюється процесом підготовки до її

впровадження (ігрове проектування). У сучасній науковій педагогічній і психологічній літературі пропонується багато варіантів ігрових вправ для навчання школярів та студентів, однак механічне застосування ігор не гарантує успішності навчального процесу. Тому в процесі формування професійного іміджу майбутнього соціального педагога викладачу необхідно знати можливі переваги й недоліки ігрових технологій [7].

Застосування ігрових технологій в процесі формування професійного іміджу майбутнього соціального педагога покликано вирішувати такі педагогічні завдання:

- формування цілісного уявлення про майбутню професію;
- стимулювання пізнавальної діяльності студентів для розвитку професійної мотивації;
- опанування професійного та соціального досвіду для подальшої ефективної діяльності;
- формування прагнення майбутніх фахівців із соціальної педагогіки до самовдосконалення та саморозвитку.

Таким чином, ігрові технології можна розглядати як інструмент для трансляції й засвоєння попереднього до професійної діяльності досвіду; аналізу моделей реальності (на зразках професійних дій представниками різних рольових та особистісних позицій); адаптації до майбутньої професійної діяльності [7].

У процесі підготовки майбутнього соціального педагога доцільно використовувати ігрові технології задля формування його професійного іміджу, адже вони в більш невимушеній формі розкривають особливості соціально-педагогічної діяльності, за їхньою допомогою можливе формування як зовнішніх (особливості одягу, манери поведінки, взагалі зовнішнього виду майбутнього фахівця), так і внутрішніх (якості особистості, володіння культурою педагогічного спілкування, знання основ ораторського мистецтва, раціональна поведінка у стресових і конфліктних ситуаціях, практичне використання нейролінгвістичного програмування, вміння використовувати гумор у різних педагогічних ситуаціях тощо) характеристик іміджу.

Перспективи подальших наукових пошуків можна визначити в напрямку розробки спецкурсу з формування професійного іміджу майбутнього соціального педагога з використанням різноманітних педагогічних умов та технологій, однією з яких є ігрова технологія.

Список використаної літератури

1. Глузман А. В. Инновационные технологии обучения в системе университетского педагогического образования [Электронный ресурс] / А. В. Глузман // Проблемы и перспективы инновационного развития экономики // Материалы десятой международной научно-практической конф. по инновационной деятельности. – Киев-Симферополь-Алушта, 2005. – Режим доступа : http://www.iee.org.ua/files/conf/conf_article39.pdf
2. Спичева Д. И. Феномен имиджа в современных научных

исследованиях. [Электронный ресурс] / Д. И. Спичева // Режим доступа к статье : <http://pr.tsu.ru/articles/139> **3. Толковый** словарь русского языка конца XX века. Языковые изменения; под. ред. Г. Н. Складчиковой. – СПб. : ИЛИ РАН, изд.-во „Фолио-Пресс”, 1998. – 700 с. **4. Камышева Е. Ю.** Педагогический имидж учителя / Е. Ю. Камышева // Известия Уральского государственного университета. Сер. 1, Проблемы образования, науки и культуры. – 2009. – № 4 (68). – С. 48 – 53. **5. Литвинова Я. В.** Инновационные технологии в образовании / Я. В. Литвинова, М. С. Пацкина // Учитель – учителю. Из опыта работы учителей Белгородской области. – Выпуск 4. – Серия „Информационные технологии в образовании” / отв. ред. С. Е. Савотченко – Белгород : Изд-во БелРИПКППС, 2012. – С. 226 – 231. **6. Захарчук Т. В.** Інноваційні технології навчання в сучасній школі. [Електронний ресурс] / Т. В. Захарчук // Режим доступу до статті : <http://www.social-science.com.ua/публікація/263> **7. Використання** ігрових технологій у вищій школі. [Електронний ресурс]. Режим доступу : http://ito.vspu.net/SAIT/inst_kaf/kafedru/matem_fizuka_tex_osv/www/metod_seminars/2008/Kurulenko/kurulenko.htm.

Атаманська К. І. Роль ігрових технологій у процесі формування професійного іміджу майбутнього соціального педагога

У статті наведено особливості ігрових технологій як інноваційних технологій. Розглянуто поняття „інновація”, „технологія”, „ігрова технологія”, „імідж”, „професійний імідж”. Висвітлено роль використання ігрових технологій в процесі формування професійного іміджу майбутнього соціального педагога в умовах вищого навчального закладу.

Ключові слова: інновація, технологія, інноваційні технології, ігрова технологія, імідж, професійний імідж.

Атаманская К. И. Роль игровых технологий в процессе формирования профессионального имиджа будущего социального педагога

В статье приведены особенности игровых технологий как инновационных технологий. Рассмотрено понятие „инновация”, „технология”, „игровая технология”, „имидж”, „профессиональный имидж”. Освещена роль использования игровых технологий в процессе формирования профессионального имиджа будущего социального педагога в условиях высшего учебного заведения.

Ключевые слова: инновация, технология, инновационные технологии, игровая технология, имидж, профессиональный имидж.

Atamanskaya K. I. The Role of Gaming Technology in a Professional Image of the Future Social Teacher

The paper presents the characteristics of gaming technology as innovative technologies. The concept of „innovation”, „technology”, „game technology”,

„image”, „professional image”. Highlight the role of gaming technology in a professional image of the future of social educator in higher education.

Key words: innovation, technology, gaming technology, image, professional image.

Стаття надійшла до редакції 15.08.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 37.015.31: 17.022-053.4

Л. Н. Воронцовая

ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ СОЦИАЛЬНО-НРАВСТВЕННОГО ОПЫТА ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Конкурентоспособность личности педагога дошкольного образования определяется результатами достижений его воспитанников. Процесс развитие ребенка-дошкольника осуществляется по основным направлениям: физическому, социально-нравственному и личностному, познавательному, речевому, художественному и эстетическому. Только профессионал может осуществить единство их взаимодействия на личность с высоким уровнем продуктивности и на основе специфических дошкольных технологий содержания. Профессионализм как высший уровень выполнения педагогической деятельности обеспечивается компетентностью, профессиональной направленностью и профессионально важными способностями [1, с. 272].

Приобретение компетентностей (знаний) – это непрерывный процесс получения знаний или, если говорить о практиках, развития навыков путем самостоятельного изучения, накопления опыта. Для приобретения педагогического опыта, умений и навыков необходимо организовать обучение в вузе на основе интенсивного деятельностного подхода. Система профессионального образования в настоящее время ориентирована на подготовку творчески активной, социально адаптированной, конкурентоспособной личности. Акцент сделан на формирование у личности палитры адаптированных механизмов (Е. Г. Сафонова), которые обеспечат ее успешное вхождение в профессию [3, с. 47].

Профессиональная направленность связана с объектом исследования – процессом формирования социально-нравственного опыта детей в условиях современного учреждения дошкольного образования. Деятельностная составляющая содержания образовательной программы детей дошкольного возраста опирается на разнообразные виды деятельности, предоставляющие возможность для свободного развития воспитанника, поиска и нахождения ими себя в той или иной сфере

деятельности или общения (Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, А. Н. Леонтьев и др.).

К профессионально важным способностям при внедрении инноваций с целью формирования социально-нравственного опыта детей относятся: организационные, коммуникативные, гностические, конструктивные и проектировочные. Анализ педагогического опыта показал, что деятельность педагога ежедневно требует от него умения наблюдать, анализировать педагогический процесс, вскрывать противоречия учебного процесса, решать педагогические задачи с высоким уровнем трудности. Педагог постоянно находится в своеобразном творческом поиске, наполненном педагогическими находками, интуицией, изобретениями и открытиями. В условиях реализации педагогических инноваций актуальной становится педагогическая защита ребенка от неграмотных „новаторов” и опасных „инноваций”.

В основу профессиональной компетентности педагога учреждения дошкольного образования заложен деятельностный подход, который позволяет реализовать способность мобилизовать в профессиональной деятельности свои знания, умения с целью сформировать инициативную, самостоятельную, ответственную, готовую принимать собственные решения личность дошкольного возраста. Стратегия организации профессионального развития педагога, по мнению В. В. Рубцова и Е. Г. Юдиной, основана на продвижении теоретических идей и образовательных технологий, разработанных в рамках культурно-исторической психологии [2, с. 23]. В основу методологии заложена теория инновационной культуры педагога, разработанная профессором И. И. Цыркуном [3]. Процесс организации профессионального развития педагога основан на деятельностном подходе и методах продуктивного обучения (когнитивных, креативных, оргдеятельностных), строится на моделях-предписаниях: доминирующей, основной, вспомогательной. В каждой из моделей-предписаний актуализирован один из возможных механизмов обучения будущих педагогов: усвоение, действие, „открытие”, внушение, переживание, общение [3, с. 137, с. 139].

Педагог, который освоил деятельностный подход в процессе профессионального развития, – приобрел опыт его реализации с детьми дошкольного возраста.

Содержательный аспект деятельностного подхода рассмотрим на примере формирования социально-нравственного опыта детей 5-6 лет. Данным направлением развития дошкольников занимаются ученые кафедры общей и дошкольной педагогики факультета дошкольного образования Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка: Т. В. Поздеева, Н. В. Литвина, Л. Е. Никонова, Л. Н. Воронцовская и др. [4; 5].

Социально-нравственное развитие предполагает формирование у воспитанника стремления к самопознанию, позитивного отношения к себе, взрослым и сверстникам, первоначальных представлений о личной

гигиене и питании, основах безопасной жизнедеятельности, мире и родном крае, отношения к нему, воспитание трудолюбия, нравственных общечеловеческих ценностей, национальных культурных традиций, патриотических чувств, гражданственности, сопричастности к современным событиям. Содержание процесса обучения, реализуемого в контексте деятельностного подхода, составляет поиск ценностей, норм жизни в условиях разных видов деятельности.

Развитие у воспитанника активности, субъектности, адаптивных способностей и самоконтроля в разных видах детской деятельности проявляется в способностях к общению, взаимодействию, к установлению личных контактов, к взаимопониманию, умению вступить в диалог и его поддерживать и т. д. Познание ребенком сверстника и взрослого, сформированность у него коммуникативных навыков характеризуется степенью освоения различных норм и правил поведения, которые способствуют регулированию его поведения.

Особую роль в социальном развитии воспитанника играет процесс его приобщения к основам безопасности жизнедеятельности. В этом плане актуальны задачи, связанные не только с сообщением знаний о безопасности жизнедеятельности и выработке умений адаптироваться в различных ситуациях, но и формированием осознанного отношения к принятию имеющихся и сложившихся в обществе ценностей.

Основой патриотического воспитания детей является привитие таких нравственных качеств как доброта и отзывчивость, трудолюбие и бережливость, ответственность, честность, а также чувство собственного достоинства. Патриотизм в дошкольном возрасте формируется на уровне чувств и выражается в любви, привязанности, преданности, благодарности, сочувствии, сострадании, гордости и т. д.

Систематизировать деятельностный подход и процесс формирования социально-нравственного опыта дошкольников нам удалось в Учебной программе дошкольного образования. Для каждой возрастной категории конкретизированы цель, задачи развития в деятельности (развитие, формирование, воспитание), обозначены темы с дифференциацией представлений и критериями результативных умений. Например, образовательная область „Ребенок и общество” для детей от 5 до 6 лет [6]:

„**Цель:** Формирование социального опыта, личностных качеств ребенка на основе его включения в систему социальных отношений в различных жизненных и игровых ситуациях

Задачи развития воспитанника в деятельности:

Развивать: потребность в познании своего **Я** и социальной действительности; социальную активность в общении и совместной деятельности со сверстниками и взрослыми для позитивного самоутверждения и признания; социальные способности к пониманию поведения взрослых и сверстников; социальные эмоции и мотивы, способствующие налаживанию межличностных отношений как нравственной основы социального поведения; осознание ребенком своей

принадлежности к семье, детской группе, обществу в целом; умение поставить себя на место других людей; основы нравственных и эстетических чувств; интерес: к социальной действительности; к труду взрослых, труду своих родителей; к взаимоотношениям людей разных профессий; художественный вкус и способность окружать себя предметами, приносящими эстетическое удовольствие, создавать уют; творческие и организаторские способности, воображение и фантазию; мотивы (социальные, познавательные), значимые для формирования предпосылок учебной деятельности; произвольность поведения (дисциплинированность, выдержка, терпение и др.), самоконтроль; способность сопереживать партнеру по игре; опыт игровых действий, отображающих смысл социальных отношений.

Формировать: положительное отношение к себе, другим и окружающему миру; позитивную самооценку, „Я-концепцию”; навыки культуры: самообслуживания; личностного поведения во всех режимных моментах (при умывании, приеме пищи, одевании и др.); культурно-гигиенические навыки; социально-нравственные ориентации и чувства; этически ценные способы общения; потребность в эмоционально насыщенном содержательном общении со взрослым и с детьми в игре, в различных видах деятельности; представления о предметах рукотворного мира, их значении в жизни человека; коммуникативные умения (умение договориться, преодолеть конфликты в игре на основе мирного соглашения и т. д.); умение: взаимодействовать с партнером по игре на основе ролевого диалога; планировать развитие содержания игры; подчиняться правилам ролевого поведения, не отступать от них; правила общения, влияющие на характер взаимоотношений участников игры, их доброжелательное партнерство; личность ребёнка средствами трудовой деятельности; образ малой Родины.

Воспитывать: осознанное отношение к выполнению правил здорового поведения; гуманные отношения, эмоциональную привязанность и доверие к близким взрослым и сверстникам; патриотические чувства; чувство гордости и любви к родному краю; нравственные качества белорусов – доброту, отзывчивость, трудолюбие, гостеприимство, честность и др.; бережное отношение к предметам, используемым в играх, быту и повседневной жизни; оценочное отношение ребёнка к качеству исполнения роли; уважение и бережное отношение к труду взрослых, людям разных профессий; желание и стремление самим активно участвовать в создании предметов рукотворного мира и обогащении предметно-развивающей среды (оформление интерьера группы, создание игрушек и предметов для игровой, театрально-художественной деятельности).

СОДЕРЖАНИЕ

Самопознание. Представления о: своем „Я” и личностных качествах в совместной деятельности с другими; внутренней позиции школьника (развитие познавательной мотивации, интереса к школе, книгам); своих

возможностях, достижениях, оценке своих поступков с позиции общих ценностей: добро – зло, справедливо – не справедливо, хорошо – плохо; своих правах и обязанностях в группе, семье, на улице. **Умения:** реализовать свою личностную позицию и изменить её; адекватно воспринять себя во времени на основе формирования самооценки и уровня притязаний (я могу это сделать за 5 минут, я был...есть...буду и др.); проявить внимание к собственному внутреннему миру и самоуважение; проявить уверенность в себе, в своих силах; прислушиваться к себе: собственным переживаниям, эмоциональным состояниям; замечать и самостоятельно ликвидировать беспорядок в своем внешнем виде; осознать свои возможности, достижения на основе понимания своих способностей, интересов; видеть себя в „зеркале” другого человека; самооценить свои поступки с позиции общих ценностей: добро – зло, справедливо – не справедливо, хорошо – плохо; ориентироваться на мотивацию своего поведения в соответствии с нравственными и моральными ценностями человека: гуманность, доброжелательность, справедливость, сопереживание; элементарного самоконтроля и саморегуляции своих действий; называть свой домашний адрес; осознавать себя: субъектом деятельности; членом семьи, коллектива сверстников.

Здоровье личности и личная гигиена. Представления о том, что красивым и здоровым тело делают: физические упражнения и отдых; полезная пища, свежий воздух; чистота; внимательное отношение к своему здоровью (знать опасные места, предметы и уметь избегать опасности; правильно одеваться; положительно относиться к профилактическим осмотрам, прививкам). **Умения:** без напоминания взрослого перед едой быстро и чисто мыть руки и лицо, самостоятельно мыть в ванной свое тело (намыливать и смывать водой), перед сном самостоятельно мыть ноги; готовить постель ко сну и убирать ее после сна; после еды полоскать рот (или чистить зубы), мыть свой стаканчик; причесываться; обслуживать себя в быту, использовать по назначению предметы гигиены, быть опрятным; ощущать свое самочувствие и при малейшем недомогании и дискомфорте обращаться к воспитателю, помощнику воспитателя; проявлять полурольевые модели поведения.

Безопасность жизнедеятельности. Представления о: правилах: дорожного движения; безопасности при пользовании колющими и режущими орудиями ручного труда; безопасного поведения дома, на улице, в общественных местах, в том числе, в экстремальных ситуациях; пожарной безопасности: правила использования спичек, пользования электрическими и газовыми бытовыми приборами и т. п.; общения с незнакомыми людьми на улице, когда остаются одни дома, при встрече с бездомными животными; значимости правильного безопасного поведения для охраны своей жизни и здоровья; своих возможностей в охране жизни и здоровья. **Умения:** оберегать глаза от напряжения, попадания инородных предметов; употреблять в экстремальных жизненных ситуациях только бутилированную (кипяченую) воду; соблюдать правила безопасности при

быстрых движениях, при ходьбе по лестнице, при ходьбе в гололедицу, катании на санках, на коньках, на лыжах и др.; ориентироваться в сложных жизненных ситуациях: обращаться при необходимости за помощью к знакомым, сотруднику милиции, позвонить в пожарную охрану, вызвать скорую помощь; соблюдать правила дорожного движения; пользоваться светоотражающими элементами.

Взаимодействие со сверстниками и взрослыми. Представления о: социальных нормах взаимодействия с взрослыми и сверстниками, способах оказания помощи младшим, внимательного отношения к сверстникам противоположного пола; возможности проявить инициативу; позиции старших в дошкольном учреждении. **Умения:** проявлять доброжелательность, взаимопонимание, чуткость, сопереживание, способность к эмпатии и децентрации; планировать совместную деятельность, учитывая интересы и мнение сверстников; поддерживать порядок, оказывать посильную помощь малышам (помогать им одеваться и раздеваться, наводить порядок в групповой комнате, на участке); проявить инициативу на основе побуждения не только мотивации, связанной с личной пользой, удовольствиями, но и мотивов общественной пользы; бережно относиться к результатам труда взрослых; оказать посильную помощь взрослым; вступать во взаимодействие с родственниками в соответствии со своими ролями; принять позицию другого и действовать по отношению к самому себе, как действуют другие; элементарного самоконтроля и саморегуляции своих взаимоотношений с окружающими; действовать совместно или по подражанию в разных видах деятельности.

Адаптивное социальное поведение. Представления о: навыках социально одобряемого поведения в семье и общественных местах; об адекватных моделях общения и поведения. **Умения:** высказывать просьбы, поручения, предложения, называть другого человека по имени; быть способным встать на точку зрения другого человека; быть доброжелательным; с помощью взрослых в новой обстановке или самостоятельно в привычных условиях выбрать правильную линию поведения по отношению к людям разного возраста; сдерживать свои негативные побуждения, избежать конфликта со сверстниками, самому остановить ссору или обратиться к воспитателю; выбрать модель общения и поведения, адекватную эмоциональному и физическому состоянию другого человека (взрослого или ребенка); проявлять чуткость к эмоциональному и физическому состоянию старших (мама отдыхает – нельзя шуметь; бабушке тяжело нести сумку – надо помочь; у бабушки болят ноги – надо идти медленнее); действовать с позиции социально-нравственных ориентаций и чувств.

Познание социума. Представления о: явлениях социальной действительности; культурных ценностях; своей семье (значение семьи в жизни человека; зачем нужна фамилия, откуда отчество; родословная – старинная белорусская традиция; герб семьи; будни и праздники в семье,

традиции, совместный отдых); близких родственников, их занятиях; своем детском саде как о втором доме; том, как живут люди в Республике Беларусь, как помогают друг другу; какие трудности возникают в жизни инвалидов, пожилых людей; географическом расположении Республики Беларусь, с какими государствами граничит; символах белорусского государства (флаг, герб), Беларуси (сосна, зубр, аист, цветок льна, клевера, василька); государственных и народных праздниках; декоративно-прикладном искусстве; народном кукольном театре; достопримечательностях родного города, села, столицы республики, своей Родины; об эмоциональных и физических состояниях людей и социальных нормах их взаимоотношений. **Умения:** рассказать о своей семье (значение семьи в жизни человека; зачем нужна фамилия, откуда отчество; родословная – старинная белорусская традиция; герб семьи; будни и праздники в семье, совместный отдых); о детском саде; проявлять чувство гордости и любви к родному краю; определять и называть разные эмоциональные состояния людей по мимике, жестам”.

Анализ процесса формирования социально-нравственного опыта детей дошкольного возраста на основе деятельностного подхода, позволяет сделать следующий вывод: система воспитательных воздействий на личность дошкольника только тогда действенная и эффективна, когда учитывает общие закономерности и специфические особенности социализации и побуждает ребёнка к самостоятельному жизненному самоопределению, к проявлению позиции субъекта социализации. Педагогическими основами формирования социально-нравственного опыта дошкольника могут выступать: направленность образовательного процесса на овладение дошкольниками жизненно важными ценностями; соотнесение целенаправленного педагогического воздействия с социальным опытом детей; включение дошкольников в процесс самовоспитания.

Список использованной литературы

- 1. Бухарова Г. Д.** Общая и профессиональная педагогика / Г. Д. Бухарова, Л. Д. Старикова. – М. : Академия, 2009. – 335 с.
- 2. Рубцов В. В.** Характеристики и проблемные ситуации современного дошкольника / В. В. Рубцов, Е. Г. Юдина // Мир психологии. – 2010. – № 1 (61). – С. 11 – 25.
- 3. Цыркун И. И.** Система инновационной подготовки специалистов гуманитарной сферы / И. И. Цыркун. – Мн. : Тэхналогія, 2000. – 326 с.
- 4. Государственная программа прикладных научных исследований Республики Беларусь „Экономика и общество” по заданию „Разработка социально-философских и психолого-педагогических основ подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров для системы непрерывного образования” (договор подряда № 592 от 01.04.2006 г.)** (руководители В. В. Бущик, А. В. Торхова).
- 5. Научно-исследовательская работа** Министерства образования Республики Беларусь „Научное обоснование и методическое обеспечение процесса

патриотического воспитания детей дошкольного возраста” (номер темы 672). **6. Учебная** программа дошкольного образования: утверждена Постановлением Министерства образования Республики Беларусь 25.07.2011 г. № 158.

Вороньцька Л. М. Діяльнісний підхід до формування соціально-морального досвіду дітей дошкільного віку

Процес формування соціально-морального досвіду дітей дошкільного віку методами діяльнісного підходу здійснюється на основі його включення в систему соціальних відносин у різних життєвих та ігрових ситуаціях. Зміст процесу навчання, що реалізується в контексті діяльнісного підходу, становить пошук цінностей, норм життя в умовах різних видів діяльності дошкільнят.

Ключові слова: професіоналізм, педагогічна діяльність, професійна компетентність, професійна спрямованість, професійні здібності, формування соціально-морального досвіду дошкільнят, основи безпечної життєдіяльності, патріотичне виховання дітей, розвиток вихованця в діяльності.

Вороньцькая Л. Н. Деятельностный подход к формированию социально-нравственного опыта детей дошкольного возраста

Процесс формирования социально-нравственного опыта детей дошкольного возраста методами деятельностного подхода осуществляется на основе его включения в систему социальных отношений в различных жизненных и игровых ситуациях. Содержание процесса обучения, реализуемого в контексте деятельностного подхода, составляет поиск ценностей, норм жизни в условиях разных видов деятельности дошкольников.

Ключевые слова: профессионализм, педагогическая деятельность, профессиональная компетентность, профессиональная направленность, профессиональные способности, формирование социально-нравственного опыта дошкольников, основы безопасной жизнедеятельности, патриотическое воспитание детей, развитие воспитанника в деятельности.

Voronetskaya L. M. Activity approach to social and moral experience of preschool children formation

The process of formation of social and moral experience of preschool children by methods of activity approach is carried out by its inclusion in the system of the social relations in various life and game situations. The content of the process of training being realized in a context of activity approach is a search of values, norms of life in the conditions of different types of activity of preschool children.

Key words: professionalism, pedagogical activity, professional competence, professional orientation, professional abilities, formation of social

and moral experience of preschool children, bases of safe activity, patriotic education of children, development of the personality in activity.

Стаття надійшла до редакції 10.10.2012 р.
Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 378.14

К. А. Дмитренко

ЗНАЧЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ У ФОРМУВАННІ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

Постановка проблеми. Проблема підготовки соціальних педагогів, конкурентоздатних як на вітчизняному ринку праці, так і зарубіжному є однією з найбільш актуальних у сучасній вищій школі України.

Перетворення сучасної освіти потребує якісної підготовки високопрофесійних педагогічних кадрів, що відповідає вимогам європейського та світового освітнього простору. За таких умов виникає необхідність пошуку нових моделей і підходів до професійної підготовки студентів з соціально-педагогічною освітою.

Саме високий рівень професійно-комунікативної компетентності, професійної комунікації є однією з провідних якостей майбутніх соціальних педагогів, що зумовлюють їхню конкурентоздатність та професійну успішність.

Мета нашої роботи – дослідити значення педагогічної практики у формуванні готовності майбутніх соціальних педагогів до професійної комунікації, зосередити увагу на сутності професійної комунікації.

Аналіз праць сучасних науковців з питання модернізації підготовки майбутніх учителів до здійснення комунікативної діяльності дозволив виокремити такі напрями: розроблено й теоретично обґрунтовано систему підготовки майбутніх педагогів до педагогічного спілкування (В. Кан-Калік, А. Капська, О. Леонтєв, Л. Савенкова); визначено глибинно-психологічні передумови активізації процесу спілкування (М. Зажирко); сформовано моделі комунікативної підготовки майбутніх учителів (О. Грейліх, В. Зінкевічус, С. Коваль, А. Москаленко, В. Пасинок); визначено зміст, технології організації підготовки до педагогічного спілкування (А. Дзюбенко, І. Зимня, О. Капащинська, В. Кочетова, О. Пометун, В. Русецький, Г. Сагач, В. Сериков, Н. Сметаніна, А. Хуторський, Д. Чернилевський, Т. Яценко та інші).

Найчастіше категорія „комунікація” (від лат. *communicatio*, *communico* – загальне; те, що зв'язує) ототожнюється з категорією „спілкування”.

Нероздільність цих понять простежується і в мовах інших народів. Так, переклад з багатьох інших мов поняття „communication” означає спілкування. Але деякі вчені дотримуються протилежної точки зору щодо співвідношення вищезазначених категорій. Так, початок розмежування понять спілкування та комунікації належить Є. Жаркову. На його думку, „комунікація відноситься до галузі передачі й прийому інформації, спілкування – до процесів самоорганізації. Будь-яка комунікація є спілкуванням, але не кожне спілкування – комунікацією, тобто існує ряд ситуацій, коли спілкування індивідів проходить без комунікативних зв'язків. Тоді процес являє собою просто психічну діяльність, спрямовану саму на себе”.

Нині в науці існує сотня визначень комунікації. Ще в 70-х роках ХХ ст. F. Dance в статті про поняття комунікації зафіксував 95 дефініцій і згрупував їх у 15 категорій [1]. Польська дослідниця Н. Walinska de Hackbeil у 1975 році у своїй докторській дисертації „Поняття комунікація в американській теорії масової комунікації” зафіксувала понад 200 дефініцій, що віднайшла в американській літературі, і виділила в них 18 семантичних (значенневих) категорій.

Польський комуніколог Т. Goban-Klas у своєму підручнику „Засоби масової комунікації і масова комунікація” наводить сім типових визначень комунікації [1, 42 – 43]:

- комунікація як трансмісія (трансляція, передача) інформації, ідей, емоцій, умінь;
- комунікація як розуміння інших, коли ми й самі прагнемо, щоб нас зрозуміли (комунікація як порозуміння);
- комунікація як вплив за допомогою знаків і символів на людей;
- комунікація як об'єднання (творення спільноти) за допомогою мови чи знаків;
- комунікація як взаємодія за допомогою символів;
- комунікація як обмін значеннями між людьми, які мають спільне в сприйманні, прагненнях і позиціях;
- комунікація як складник суспільного процесу, який виражає групові норми, здійснює громадський контроль, розподіляє ролі, досягає координації зусиль тощо.

Комунікація (спілкування, рос. общение, англ. communication) – це зумовлений ситуацією й соціально-психологічними особливостями комунікаторів процес встановлення і підтримання контактів між членами певної соціальної групи чи суспільства в цілому на основі духовного, професійного або іншого єднання учасників комунікації, який відбувається у вигляді взаємопов'язаних розумових та емоційно-вольових актів, опосередкованих мовою й дискретних у часі й просторі, – тобто у вигляді актів мовлення, актів паралінгвістичного характеру й психофізіологічного впливу, актів сприймання та розуміння і т. п., що пов'язані з процесами збору фактів, їх зберігання, аналізу, переробки, оформлення, висловлення та при потребі поширення, сприймання і

розуміння, відбуваються з використанням або без нього різних знакових систем, зображень, звуків (письмо, жести, міміка та ін.), засобів комунікації (газети, журнали, аудіовізуальні програми й т. п.), засобів зв'язку (телефон, телеграф, транспорт тощо) і результатом яких є конкретна інтелектуально-мислиннева й емоційно-вольова поведінка співбесідника, конкретні результати його діяльності, прийняті ним рішення, що задовольняють членів певної соціальної групи або суспільства в цілому.

Основним у цьому визначенні є розуміння комунікації як процесу, що виконує об'єднувальну функцію і не є тотожним мовленню. Звичайно, найприроднішими операціями, в яких відбувається спілкування, є мовні операції, або мовлення. Спілкування і мовлення ототожнювати не можна. Мовлення – це форма спілкування, до того ж не єдина.

Професійно-педагогічна комунікація є складним видом педагогічної діяльності, спрямованою на навчання, виховання й розвиток особистості, і потребує відповідальності. Основними її функціями є термінальні, тактичні, операціональні.

Одним із головних інструментів професійної діяльності соціального працівника є спілкування, яке охоплює увесь спектр зв'язків і взаємодій людей, їхні стосунки у процесі матеріального і духовного виробництва, що відбуваються через безпосередні чи опосередковані їхні контакти.

Професійне становлення майбутнього соціального педагога, зокрема формування професійної комунікації, яке відбувається у процесі педагогічних практик, передбачає розвиток:

- уміння при викладенні думок виділяти головне, суттєве, значуще;
- здатність несподівано і вдало привертати до себе увагу;
- уміння вислухати, не перебиваючи співрозмовника;
- уміння „показати” себе в спілкуванні, демонструвати і підкреслювати свої позитивні сторони [3, с. 35];
- уміння робити компліменти;
- уміння з повагою ставитися до співрозмовника, навіть якщо він є молодим;
- здатність передавати ініціативу в розмові, змінити емоційний стан співрозмовника;
- здатність визнавати право партнера не погоджуватись з висловленою думкою [8, с. 9 – 10].

Професійна комунікація, спілкування виступає одним з головних інструментів професійної діяльності соціальних педагогів, оскільки саме тоді налагоджується контакт із учнями різних груп, клієнтами.

Є. Руденський, Т. Семигіна, Р. Фішер та ін. вважають спілкування однією з найважливіших, а в окремих випадках найскладнішою сферою діяльності в соціальній роботі.

Комунікативний потенціал соціального педагога визначається якістю його спілкування і складається з:

- комунікативних якостей, які характеризують розвиток здатності до спілкування;
- комунікативних здібностей, тобто здібностей володіти ініціативою в спілкуванні;
- комунікативної компетентності, тобто знання норм і правил спілкування [7, с. 106 – 107].

Соціальний педагог у процесі професійної комунікації повинен дотримуватись стандартів поведінки стосовно певних груп клієнтів, викладених у Міжнародних етичних стандартах соціальних працівників, а саме: брати головну відповідальність за виявлених клієнтів, але в рамках обмежень, встановлених етичними вимогами; підтримувати право клієнта на взаємостосунки, які ґрунтуються на довірі, на приватне життя й конфіденційність, на відповідальне використання інформації; визнавати й поважати наміри клієнтів, їхню відповідальність, а також особистість; допомагати клієнту в самореалізації й максимальному використанні свого потенціалу за умови поваги до прав інших [4, с. 17 – 21].

До комунікативних умінь соціального педагога Р. Овчарова відносить культуру міжособистісного спілкування, вміння встановлювати контакт, виділяти головне і другорядне в інформаційному потоці, вміння слухати й чути, створювати й розвивати позитивні відносини, сприймати та адекватно інтерпретувати вербальну і невербальну поведінку дитини, проявляти толерантність і згідливість [5, с. 9 – 10]. Тому для соціального педагога важливим є вивчення вікових, індивідуальних, етнічних характеристик клієнта, вироблення вміння зважати на контекст і специфіку роботи з певними групами клієнтів. Найбільшого значення в процесі комунікації соціального педагога з клієнтом науковці надають вмінню слухати й умінню говорити, причому на перше місце становлять уміння слухати [3, с. 14].

Таким чином, спілкування виступає одним із головних інструментів соціальної роботи.

Підготовка майбутніх соціальних педагогів має бути зорієнтована на формування готовності до професійної комунікації у практичній діяльності, до творчих пошуків і самостійності у розв'язанні непередбачуваних проблем, вироблення в них умінь зіставляти наявні теоретичні положення з їх реалізацією на практиці. Педагогічна практика дозволяє ефективно формувати готовність соціальних педагогів до професійної комунікації у майбутній діяльності. Науковці наголошують на специфіці діяльності соціального педагога як такої, що пов'язана з постійною комунікацією, конфліктністю, тому професійна підготовка майбутніх соціальних педагогів покликана сприяти їхньому саморозвитку, самовдосконаленню та прагненню до досконалості у професійній комунікації.

Діяльність студента в період педагогічної практики оцінюється, виходячи з інтегрального результату її якості (позакласної та виховної роботи):

- рівня теоретичних знань, загальної ерудиції, культурного кругозору;
- сформованості системи професійно-педагогічних умінь та навичок, розвиненості педагогічних здібностей;
- ставлення до педагогічної професії, до дітей, до педагогічної практики (якість роботи на консультаціях, методичних семінарах);
- рівня розвитку професійно значущих особистісних якостей майбутнього соціального педагога
- розвитку професійної комунікації.

На нашу думку, потрібно вводити нові форми роботи, які б дозволили розвивати професійну комунікацію, мали елементи творчості: конференції з педагогічної практики в творчій формі – як конкурс майстерності майбутніх соціальних педагогів, „круглий стіл”; робота творчої майстерні соціального педагога високої професійно-педагогічної культури безпосередньо в закладах освіти та виховання; диференційовані консультації з різних аспектів професійно-педагогічної культури соціального педагога для студентів із різним рівнем підготовки, педагогічними здібностями, особистісними якостями; творчі завдання студентам з проблеми, що розглядається. У програмах практики не передбачається націленість студентів на формування професійної комунікації, однак сама педагогічна діяльність студентів у період практики допомагає розвитку комунікації, індивідуальних творчих здібностей майбутніх соціальних педагогів, формуванню індивідуального стилю діяльності, спілкування, сприяє виробленню у студентів гуманістичної педагогічної позиції, прийняттю особистості дитини як вищої цінності. У період практики студенти виступають як носії загальної та національної культури спілкування, використовують досвід народної педагогіки.

Таким чином організація практичної професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів допомагає сформувати професійні уміння та особистісні якості майбутніх соціальних педагогів, удосконалити професійну комунікацію.

Список використаної літератури

- 1. Дик Улла.** Эффективная коммуникация. Приемы и навыки / Улла Дик. – Изд-во „Гуманитарный центр”, 2007. – 188 с.
- 2. Давидовская М. И.** Современные информационные технологии : учеб. пособие для гуманитарных факультетов / М. И. Давидовская, А. И. Лапо, А. Е. Пупцев. – Вильнюс : ЕГУ, 2008. – 425 с.
- 3. Емельянов Ю. В.** Активные групповые методы социально-психологической подготовки специалистов / Ю. В. Емельянов // Вопросы психологии. – 1993. – № 4. – С. 69 – 73.
- 4. Кашкин В. Б.** Введение в теорию коммуникации : учебн. пособие /

В. Б. Кашкин. – Воронеж : Изд-во ВГТУ, 2000. – 175 с. 5. **Каюмов А. Т.** Коммуникационная компетентность личности как цель социализирующего воздействия образовательного процесса / А. Т. Каюмов // Инновации в образовании. – 2007. – № 5. – С. 93 – 98. 6. **Лич Эдмунд.** Культура и коммуникация. Логика взаимосвязи символов [Электронный ресурс]. – Издательство: Восточная литература, 2001. – 144 с. – Режим доступа : <http://ebooks.znu.edu.ua/files/Bibliobooks/Manzhura/0000774.pdf>. 7. **Макаровская И. В.** Коммуникативная компетентность и представления учителя о себе : дисс. ... канд. психол. н. / И. В. Макаровская. – СПб., 2003. – 196 с. 8. **Писаревський І. М.** Професійно-комунікативна компетентність (в туризмі) : підручник / І. М. Писаревський, С. А. Александрова ; Харк. нац. акад. міськ. госп-ва. – Х. : ХНАМГ, 2010. – 230 с.

Дмитренко К. А. Значення педагогічної практики у формуванні готовності майбутніх соціальних педагогів до професійної комунікації

У статті досліджено значення педагогічної практики у формуванні готовності майбутніх соціальних педагогів до професійної комунікації, зосереджена увагу на сутності професійної комунікації. Саме організація практичної професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів допомагає сформувати професійні уміння та особистісні якості майбутніх соціальних педагогів, удосконалити професійну комунікацію.

Ключові слова: комунікація, спілкування, професійно-педагогічна комунікація, функції комунікації, педагогічна практика.

Дмитренко Е. А. Значение педагогической практики в формировании готовности будущих социальных педагогов к профессиональной коммуникации

В статье исследовано значение педагогической практики в формировании готовности будущих социальных педагогов к профессиональной коммуникации, сосредоточена внимание на сущности профессиональной коммуникации. Именно организация практической профессиональной подготовки будущих социальных педагогов помогает сформировать профессиональные умения и личностные качества будущих социальных педагогов, усовершенствовать профессиональную коммуникацию.

Ключевые слова: коммуникация, общение, профессионально-педагогическая коммуникация, функции коммуникации, педагогическая практика.

Dmitrenko K. A. The Value of Teaching Practices in Readiness for Future Social Workers for Professional Communication

In the article the importance of pedagogical practices in readiness for future social workers for professional communication, focuses attention on the nature of professional communication. This organization of practical training of

future social workers helped to shape professional skills and personal qualities of future social workers, improve professional communication.

Key words: communication, professional and pedagogical communication, function communication, pedagogical practice.

Стаття надійшла до редакції 16.09.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 378.1; 371.3

Н. В. Логачева , О. А. Козырева

ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ И САМОРЕАЛИЗАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ, ЗАНИМАЮЩИХСЯ ЛЕГКОЙ АТЛЕТИКОЙ

Исследование специфики и нюансов социализации и самореализации в структуре занятий легкой атлетикой представляет научный интерес с точки зрения современных основ педагогического знания в контексте идей гуманно-личностной и здоровьесберегающей педагогики и психологии. Система образования, просвещения, спорта и культуры неустанно совершенствует свои педагогические средства в постановке и решении проблем социализации, саморазвития и самореализации обучающихся, но, к сожалению, в таком поиске зачастую отсутствует связь данных явлений, и моделируемые средства, методы, формы, технологии, принципы, закономерности, тенденции и условия эффективности могут быть реализованы в очень натянутых правилах отображения и описания явлений или процессов, механизмов или средств, качеств или ценностей, эталонов или продуктов, поэтому мы попытаемся полисистемно рассмотреть спектр дефиниций данных категорий современной педагогики, фасилитирующих понимание связей социализации, саморазвития и самореализации в микро-, мезо-, макро- и мегасредах.

Начнем свой поиск с категории „социализация”. Данное явление полидефинитно, многогранно, антропологически и ситуативно обусловлено, создает предпосылки для понимания общественных отношений и моделей социального, социально-педагогического и профессионально-педагогического взаимодействия. Если в предельном гносеологическом смысле раскрывать феноменологию категории „социализация”, то можно отметить, что это наиважнейшая функция пространства, сохраняющая и реконструирующая нормы и эталоны культуры и этики, в визуальном проявлении которой происходит оценка обществом человека, индивида, субъекта, личности, т.е. принятие или отторжение его и его ресурсов уникальной жизнедеятельности, рассматриваемых как совокупности ценностей и продуктов микро-,

мезо-, макро- и мегасреды.

Принятие или непринятие обществом каждого конкретного человека всегда связано с историко-культурным наследием нашей и зарубежной педагогики и литературы, искусства и культуры, спорта и науки, кроме того, опыт деятельности отображает проблему и результат включения человека, индивида, субъекта, личности на различных этапах его становления и развития в деятельность и общение, согласованно и гибко трансформирующих модели поведения и преобразования объективной реальности. Можно привести пример, описанный в рассказе „Беглец”, когда мальчик за несколько монет сначала прячет от полиции беглеца, затем за большее их количество продает его полиции и возвращает монеты, которые он брал за его спасение от преследователей. Описание данного факта с позиции современной аксиологии не так ярко и проникновенно, как это сделано в прозе мастера слова, но вот о расплате, которую получил мальчик можно подумать с различных граней современной системы воспитания и перевоспитания, т.к. отец отвел своего сына в лес и застрелил. Спорна проблема воспитания и перевоспитания подростков. Ранее был один единственный ответ – око за око, жизнь за жизнь, ведь второго шанса не бывает. Современная педагогика оспаривает данное направление в русле гуманистических идей воспитания и перевоспитания личности, но следует отметить, что на биологическом уровне человек закрепляет стереотипы поведения и, как любое живое существо, придерживается той грани, которая была успешна или от нее была получена порция удовольствия как самого важного наркотика жизни. Отсюда и объяснение всех привычек, нарушений в развитии и деструкций внутреннего и внешнего геноза.

Позитивное, нейтральное и негативное проявление любого качества и свойства, чувства и мысли предопределяет путь развития личности. По словам Макаренко А. С. – хороший педагог обходится без метода наказания, а принцип относительности наказания объективно предопределяет выбор развития, социализации и самореализации личности, т.е. для одного человека то же самое слово, дело, результат – это наказание, а для другого – значимое событие. Например, отличнику ставят „3” или „4”, – он вряд ли обрадуется данным оценкам и отметкам. Но если двоечнику поставить аргументированно и заслуженно „3”, а уж тем более „4”, то не будет границ радости. То же самое явление наблюдается в различных областях социального и профессионального взаимодействия. Саморазвитие и самореализация связаны с моделями, функциями, типами, условиями, тенденциями и пр. социализации личности.

Самореализация – полидефинитная категория, выступающая в различных направлениях и качествах:

– процесс полноценного, продуктивного саморазвития в микро-, мезо-, макро- и мегасредах, системно трансформирующий различные внутренние (личностно обусловленные) и внешние (обусловлены нормами и эталонами социальной среды) особенности проявления чувств, эмоций,

мыслей, а также самочувствия и креативного, полноценного, ситуативно и энергетически обусловленного самовыражения в различных направлениях науки, искусства, спорта и пр.;

– механизм социализации личности в контексте самосохранения и саморазвития;

– результат самовоспитания, самообучения, саморазвития, самообразования, ситуативно предопределяющий получения продукта жизнедеятельности человека, индивида, субъекта, личности и пр.

Для выявления особенностей социализации и самореализации мы будем использовать анкету и метод наблюдений, позволяющий сделать умозаключения, характеризующие истинность или противоречивость высказываний обучающихся, отраженных в анкетах.

Анкетирование как метод исследования позволяет выявлять объективные потребности и возможности субъектов воспитательно-образовательной среды в ресурсах современного антропологического поля с системой ограничений и возможностей пространства и времени, условий и средств, методов и технологий педагогического взаимодействия, индивидуальных возможностей и стереотипов среды, предопределяющих выбор решения основного противоречия социально-профессионального становления развития личности „хочу – могу – надо – есть”.

Возможность моделирования анкеты субъектом информационного пространства отражает уровень сформированности культуры самостоятельной работы. Чем выше самостоятельность субъекта культуры и деятельности, тем выше качество моделирования и заполнения анкет.

Анкета

| |
|--|
| Фамилия Имя _____ |
| Число <input type="text"/> Месяц <input type="text"/> Год _____ |
| рождения <input type="text"/> Класс <input type="text"/> |
| Место учебы _____ |
| Как давно Вы занимаетесь легкой атлетикой? _____ |
| Какие достижения в легкой атлетике Вы имеете? _____ |
| Как Вы стали заниматься легкой атлетикой? Кто порекомендовал? _____ |
| _____ |
| Что Вам нравится в легкой атлетике? _____ |
| Что Вам не нравится в легкой атлетике? _____ |
| Какими видами спорта Вы занимались(занимаетесь) кроме легкой атлетики? _____ |
| _____ |
| Чем Вы занимаетесь в свободное время (не считая занятий легкой атлетикой)? _____ |
| Перечислите по порядку тренеров по легкой атлетике, у которых Вы обучались. _____ |
| Что Вы знаете об истории легкой атлетики? _____ |
| _____ |
| Ваши любимые предметы в школе _____ |
| Как Вы понимаете словосочетание „самореализация в спорте”? _____ |
| _____ |
| Вы считаете себя успешным человеком? _____ |
| Занятия легкой атлетикой одобряют Ваши родители и друзья/подруги? Почему? _____ |
| _____ |
| У Вас есть друзья или подруги, занимающиеся легкой атлетикой? |
| Да <input type="checkbox"/> Нет <input type="checkbox"/> |
| Что бы Вы порекомендовали тому, кто сомневается в выборе легкой атлетики своим видом спорта? _____ |

Культура самостоятельной работы (КСР) обучающегося в структуре занятий легкой атлетикой – социально обусловленный и личностно значимый механизм формирования разнообразных моделей знаний, умений, навыков и компетенций у субъекта деятельности, культуры и общения, предопределяющий и/или фасилитирующий включение личности в профессионально-деловые, социально-педагогические,

культурно-досуговые отношения, где смыслы деятельности и общения лежат в поле ресурсов и результатов антропологического геноза, а ценность и смысл результатов преобразования есть история рождения и становления общества и каждого человека в полном смысле этого слова в направлении реализации моделей социализации и самореализации (спорт, наука, искусство, религия).

Таблица 1

| Место учебы/ распределение | СОШ, ООШ | Система НПО, СПО | Вузы | Спорт- работа |
|-------------------------------|-------------|---------------------|------|------------------|
| Количество, чел. | 159 | 14 | 5 | 2 |
| Относительный результат, % | 88,3 | 7,8 | 2,8 | 1,1 |

Т. е. в условиях перехода на двухуровневую структуру высшего профессионального образования культура самостоятельной работы – это матрица преобразований структур, качеств, ценностей, моделей, мотивов, целей и задач личности, включенной в систему социально-профессиональных, гражданско-правовых и культурно-досуговых отношений в микро-, мезо-, макро- и мегамасштабах, предопределяющая построение и реализацию вектора саморазвития, самосовершенствования и самореализации в социально и личностно значимых направлениях, определяющих условия для создания, потребления и распределения материальных благ в соответствии с нормами общественных и индивидуальных отношений, создающих и сохраняющих человеческое в человеке и обществе.

Таблица 2

| Продолжительность занятий л/а | Меньше года | От года до двух лет | От 2-х до 4-х | Более 4-х |
|----------------------------------|----------------|------------------------|------------------|-----------|
| Количество, чел. | 71 | 50 | 38 | 21 |
| Относительный результат, % | 39,4 | 27,8 | 21,1 | 11,7 |

Таблица 3

| Какие достижения в л/а вы имеете? | Нет разрядов | Есть разряды |
|-----------------------------------|--------------|--------------|
| Количество, чел. | 43 | 137 |
| Относительный результат, % | 23,9 | 76,1 |

В таблице 3.1. предоставлено распределение обучающихся, имеющих разряды.

Таблиця 3.1.

| Достижения в л/а | Город | Область | Регион | Россия | КМС | МС МК |
|---|-------|---------|--------|--------|-----|-------|
| Количество, чел. | 70 | 52 | 13 | 14 | 11 | 1 |
| Относительный результат в выборке (137 чел.) | 51,1 | 38 | 9,5 | 10,2 | 8 | 0,7 |
| Относительный результат в совокупности (180 чел.) | 38,9 | 28,8 | 7,2 | 7,8 | 6,1 | 0,6 |

Таблиця 4

| Кто рекомендовал заниматься л/а ? | Педагоги | Родители и другие родственники | Друзья | Сам и другие лица | Переход из другого вида спорта |
|-----------------------------------|----------|--------------------------------|--------|-------------------|--------------------------------|
| Количество, чел. | 57 | 48 | 43 | 31 | 1 |
| Относительный результат, % | 31,7 | 26,7 | 23,8 | 17,2 | 0,6 |

Таблиця 5

| Что вам нравится в л/а ? | Что-то нравится | Нейтрально | Нет любимого в л/а |
|----------------------------|-----------------|------------|--------------------|
| Количество, чел. | 178 | 0 | 2 |
| Относительный результат, % | 98,9 | 0 | 1,1 |

Таблиця 6

| Что вам не нравится в л/а? | Не нравится | Нейтрально | Нет нелюбимого в л/а |
|----------------------------|-------------|------------|----------------------|
| Количество, чел. | 52 | 14 | 114 |
| Относительный результат, % | 28,8 | 7,8 | 63,4 |

Таблиця 7

| Какими видами спорта занимались кроме л/а? | Л/а – единственный вид спорта | 2 вида спорта |
|--|-------------------------------|---------------|
| Количество, чел. | 55 | 125 |
| Относительный результат, % | 30,6 | 69,4 |

Таблиця 8

| Чем Вы занимаетесь в свободное время? | Спорт | Учеба | Помощь родственникам | Культура | Чрезмерно занят | Отдыхаю |
|---------------------------------------|-------|-------|----------------------|----------|-----------------|---------|
| Количество, чел. | 69 | 85 | 5 | 9 | 18 | 25 |
| Относительный результат, % | 38,3 | 47,2 | 2,8 | 5 | 10 | 13,9 |

Таблиця 9

| Количество тренеров | 1 | 2 | 3 |
|----------------------------|------|------|------|
| Количество, чел. | 95 | 66 | 19 |
| Относительный результат, % | 52,8 | 36,7 | 10,5 |

Таблиця 10

| Что вы знаете об истории л/а? | Ничего | Мало | Много |
|-------------------------------|--------|------|-------|
| Количество, чел. | 91 | 51 | 38 |
| Относительный результат, % | 5,6 | 28,3 | 21,1 |

Таблиця 11

| Ваши любимые предметы в школе | Количество, чел. | Относительный результат в выборке, % |
|-------------------------------|------------------|--------------------------------------|
| Биология | 26 | 14,5 |
| География | 32 | 17,8 |
| ИЗО | 23 | 12,8 |
| Иностранные языки | 15 | 8,3 |
| Информатика | 17 | 9,4 |
| История | 25 | 13,9 |
| Литература | 26 | 14,5 |
| Математика | 71 | 39,4 |
| Музыка | 18 | 10 |
| ОБЖ | 61 | 33,9 |
| Обществознание | 15 | 8,3 |
| Окружающий мир | 6 | 3,3 |
| Русский язык | 43 | 23,8 |
| Технология (труд) | 33 | 18,3 |
| Физика | 25 | 13,9 |
| Физкультура | 140 | 77,8 |
| Химия | 16 | 8,9 |
| Черчение | 1 | 0,6 |
| Все | 3 | 1,7 |
| Нет таких | 5 | 2,8 |

Совокупность любимых предметы представляет интерес для выявления вектора и поля самореализации и социализации. Опасно, когда нет любимых предметов. Физическая культура у 22 % обучающихся не является любимым предметом в школе, хотя легкая атлетика является одним из любимых видов спорта. Полисубъектное поле не объяснимо в своем многообразии, а каждая личность уникальна в общении и деятельности.

Таблица 12

| Вы считаете себя успешным человеком? | Да | Нет | Нет ответа | Не очень, не знаю |
|--------------------------------------|------|-----|------------|-------------------|
| Количество, чел. | 124 | 16 | 8 | 32 |
| Относительный результат, % | 68,9 | 8,9 | 4,4 | 17,8 |

Таблица 13

| Занятия легкой атлетикой одобряют ваши родители и друзья/подруги? / причина ответа | Одобрят | | Нет | | Пропуск ответа | |
|--|---------|------|-----|-----|----------------|-----|
| | | % | | % | | % |
| Польза здоровью | 40 | 22,2 | 1 | 0,6 | 4 | 2,2 |
| Спорт это круто | 6 | 3,3 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Большой спорт | 2 | 1,1 | | 0 | 0 | 0 |
| Это интересно нравится | 20 | 11,1 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Тренер нравится | 2 | 1,1 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Да без объяснения | 71 | 39,4 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Не знаю | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0,6 |
| Дисциплина | 7 | 3,9 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Занятость | 11 | 6,1 | 1 | 0,6 | 0 | 0 |
| Так хотят родители | 5 | 2,8 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Нет | 0 | 0 | 5 | 2,8 | 0 | 0 |
| Непонимание друзей | 0 | 0 | 2 | 1,1 | 0 | 0 |
| Слава | 8 | 4,4 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Повышает уровень развития | 9 | 5 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Новые друзья | 2 | 1,1 | 0 | 0 | 0 | 0 |

Таблица 14

| У Вас есть друзья и подруги, занимающиеся л/а ? | Да | Нет |
|---|------|-----|
| Количество, чел. | 170 | 10 |
| Относительный результат, % | 94,4 | 5,6 |

Таблиця 15

| Что бы Вы порекомендовали тому, кто сомневается в выборе л/а своим видом спорта? | Да | Нет | Нет ответа | Затрудняюсь ответить |
|--|------|-----|------------|----------------------|
| Количество, чел. | 129 | 11 | 34 | 6 |
| Относительный результат, % | 71,7 | 6,1 | 18,9 | 3,3 |

К позитивным моментам и специфике рекомендаций занятием легкой атлетикой (табл. 15) обучающиеся выделяют такие причины, как выплеск энергии, друзья и развлечение, это другая жизнь, здоровье, можно заработать деньги. К негативным – лишние соперники, отказ в жизни от многого.

Таблиця 16

| Как Вы понимаете словосочетание „самореализация в спорте“? | Адекватный, грамотный ответ | Не знаю | Нет ответа |
|--|-----------------------------|---------|------------|
| Количество, чел. | 137 | 15 | 28 |
| Относительный результат, % | 76,1 | 8,3 | 15,6 |

Очень полезно рассмотреть понятие „самореализация в спорте” и на сколько осознан данный процесс у обучающихся, занимающихся легкой атлетикой. В таблице 16 отмечены данные, которые объясняют тенденции самореализации в спорте в общем и в легкой атлетике в частности, т. к. осознанный и неосознанный процесс самореализации уникальны, и порой нет точной вероятности у какого их обучающихся будут большие достижения в спорте, т. к. любовь как высшее чувство трансцендентно и его вершины дважды не покоряемы.

Список использованной литературы

- 1. Козырева О. А.** Социальная педагогика : учебное пособие для студентов педагогических вузов / О. А. Козырева. – Новокузнецк : КузГПА, 2010. – 217 с. – [+приложение на CD]. – ISBN 978–5–85117–495–7.
- 2. Логачева Н. В.** Анкета в структуре формирования культуры самостоятельной работы будущего педагога / Н. В. Логачева, О. А. Козырева, В. В. Худышкина // Теория и практика педагогической науки : традиции, проблемы, инновации : материалы Международной научно-практической конференции : в 3-х ч. – Ч. 3. – Новокузнецк : изд-во КузГПА, 2012. – С. 100 – 102.

Логачова Н. В., Козирєва О. А. Дослідження особливостей соціалізації та самореалізації учнів, що займаються легкою атлетикою

У статті наведено аналіз моделей і специфіки соціалізації та самореалізації учнів, що займаються легкою атлетикою. Було уточнено визначення „самореалізація учнів”, „соціалізація”, розроблена анкета, що допомагає фасилітувати процес виявлення специфіки соціалізації і самореалізації учнів в легкій атлетичі, наведено статистичний аналіз результатів проведеного дослідження.

Ключові слова: моделі самореалізації і соціалізації обучаючихся, культура самостійної роботи учнів, принципи та умови соціально-педагогічної взаємодії в структурі занять легкою атлетикою.

Логачева Н. В., Козырева О. А. Исследование особенностей социализации и самореализации обучающихся, занимающихся легкой атлетикой

В статье приведен анализ моделей и специфики социализации и самореализации обучающихся, занимающихся легкой атлетикой. Было уточнено определение „самореализация обучающихся”, „социализация”, разработана анкета, фасилитирующая процесс выявления специфики социализации и самореализации обучающихся в легкой атлетике, приведен статистический анализ результатов проведенного исследования.

Ключевые слова: модели самореализации и социализации обучающихся, культура самостоятельной работы обучающихся, принципы и условия социально-педагогического взаимодействия в структуре занятий легкой атлетикой.

Logacheva N. V., Kozyreva O. A. Investigation of the features of socialization and self-realizations of students by athletics

The article is an analysis of a models and specificity of socialization and self-realization of students by athletics. There are determine and approximate self-realization, educations, produced test and mathematics approximate results by self-realization and educations students.

Key words: models a self-realization, self-depending living activities culture by students of a secondary schools, self-depending living activities culture by students of a secondary schools, case-model of a pedagogical interactions at athletics.

Стаття надійшла до редакції 23.08.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 378.015.3–057.87

М. О. Малькова

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДТРИМКА СТУДЕНТІВ-
ПЕРШОКУРСНИКІВ У ПЕРІОД АДАПТАЦІЇ У ВИЩОМУ
НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ**

Студентство – це особливий період в житті людини і, насамперед, це період несподіваного зіткнення з абсолютно невідомими проблемами, які має вирішувати сам студент. Проблема адаптації студентської молоді досліджується багато й досить широко. Велика увага в педагогії, психології, соціології, медицині та інших галузях наукового знання приділяється розгляду проблеми адаптації студентів, питанню ефективної підготовки майбутніх фахівців. У сучасних соціально-економічних умовах вища освіта здійснюється на тлі невизначеності життєвої перспективи молодих фахівців. Вуз лише тимчасово захищає від труднощів пошуку свого місця в житті, лише на короткий термін відсуває необхідність вступу в конкурентні відносини з професіоналами й іншими молодими фахівцями.

Іншими словами, вступ до студентського періоду життя обумовлено обов'язковим проходженням адаптації, яка частіше проходить дуже непросто.

Існує безліч несприятливих чинників, які негативно впливають на особистість студента в період навчання на перших курсах у ВНЗ. Такими факторами є: адаптація до нового середовища, життєвої ситуації, проживання в гуртожитку, на квартирі окремо від батьків, труднощі у встановленні гармонійних міжособистісних відносин.

Адаптація особистості студентів розвивається динамічно соціокультурного середовища ВНЗ та призводить до необхідності активізації самої особистості в освітньому процесі, актуалізації можливостей в процесі освоєння освітнього середовища.

Адаптація – це передумова активної діяльності й необхідна умова її ефективності. У цьому позитивне значення адаптації для успішного функціонування індивіда в тій або іншій соціальній ролі. Дослідники розрізняють три форми адаптації студентів-першокурсників до умов ВНЗ:

1) адаптація формальна, що стосується пізнавально-інформаційного пристосування студентів до нового оточення, до структури вищої школи, до змісту навчання в ній, її вимогам, до своїх обов'язків;

2) громадська адаптація, тобто процес внутрішньої інтеграції (об'єднання) груп студентів-першокурсників та інтеграція цих груп зі студентським оточенням в цілому;

3) дидактична адаптація, що стосується підготовки студентів до нових форм і методів навчальної роботи у вищій школі [2].

У наукових дослідженнях соціальна адаптація студентів поділяється на:

а) професійну адаптацію, під якою розуміється пристосування до характеру, змісту, умов і організації навчального процесу, вироблення навичок самостійності у навчальній та науковій роботі;

б) соціально-психологічну адаптацію – пристосування індивіда до групи, взаєминам з нею, вироблення власного стилю поведінки [3].

Під адаптаційною здатністю розуміється здатність людини пристосовуватися до різних вимог середовища (і соціальних, і фізичних) без відчуття внутрішнього дискомфорту і без конфлікту з середовищем [6].

Адаптація має об'єктивно-суб'єктивний характер (пристосування), завдяки чому людина засвоює необхідні для життєдіяльності стандарти, стереотипи, норми, зразки, традиції суспільства, в якому живе та працює і з допомогою яких активно пристосовується до обставин життя. Адаптація може містити і фізіологічні, і поведінкові реакції, залежно від рівня організації системи. Головний зміст адаптації – внутрішні процеси в системі яких забезпечується збереження її зовнішніх функцій щодо середовища.

Адаптація – це завжди креативний процес, за допомогою якого особистість змінює себе і свій світ, свої життєві орієнтації. Адекватною теоретичною основою вивчення особистісної адаптації студента до умов навчання у ВНЗ може служити концептуальний апарат структурно-динамічного підходу. Основними принципами цього підходу є:

- уявлення про адаптацію, як цілісну систему утворень, в основі функціонування якої лежать загальні принципи, що розвиваються теорією систем;

- системоутворювальним чинником розвитку особистісної адаптації є цілі та завдання діяльності, які висувають вимоги до освіти;

- уявлення про адаптацію, як динамічному процесі, який змінює свою структуру залежно від зміни зовнішніх і внутрішніх умов діяльності; можливість використання різних властивостей і якостей особистості, формування адекватного адаптаційного досвіду [8].

Під особистісною адаптацією ми розуміємо той складний, багаторівневий, активний і творчий процес, що передбачає пізнання, прогнозування розвитку подій, пристосування і зміна особою самої себе і навколишнього світу.

У процесі адаптації особистість прагне отримувати значущу інформацію для оптимізації процесів пізнання, пристосування і зміни зовнішньої природного та соціального середовища, а також зовнішнього образу „Я” і внутрішнього світу, розвиток механізму рефлексії, осмислення нею своїх життєвих орієнтацій, пов'язаних зі входженням у навчальну та конкурентну професійну реальність.

Про ефективність функціонування механізму рефлексії на етапі адаптації студентів першокурсників свідчить усвідомлення ними засвоюваного змісту діяльності, ступеня сформованості у себе професійних компетенцій, ставлення до зробленого професійного вибору, особистісних труднощів у процесі адаптації, адекватних способів їх попередження або подолання.

Адаптаційний підхід в навчанні студентів – це попередження або пом'якшення негативних проявів кризових ситуацій в адаптації першокурсників шляхом створення відповідних умов для функціонування психологічних механізмів на когнітивному, емоційному, поведінковому, змістовому рівнях їх особистості.

На думку П. Колизаєва в загальному процесі адаптації виділяється дві стадії:

- адаптивна реакція, яка характеризується напругою особистісної системи, що виражається в різкому збільшенні кількості міжфункціональних зв'язків і найбільш інтенсивному періоді особистісних перетворень;

- адаптивна стабілізація, яка характеризується зменшенням напруги особистісної системи, що виражається у зменшенні кількості міжфункціональних зв'язків і найменш інтенсивному періоді формування адаптивних характеристик [4].

Перехід від одного стану до іншого здійснюється через пік адаптивного навантаження, при якому напруга особистісної системи досягає максимуму.

Можна припустити, що ці ж стадії виділяються в процесі адаптації до вищого навчального закладу. Адаптивна ситуація в цьому випадку – це процес взаємодії особистості студента з конкретними умовами конкретного ВНЗ.

У цілому ж розвиток особистості студента як майбутнього фахівця з вищою освітою йде в ряді напрямків:

- зміцнюється професійне спрямування, розвиваються необхідні здібності;

- удосконалюються, „професіоналізуються” психічні процеси, стани, досвід;

- підвищуються почуття обов'язку, відповідальність за успіх професійної діяльності, рельєфніше постає індивідуальність студента;

- зростають домагання особистості студента в галузі своєї майбутньої професії;

- на основі інтенсивної передачі соціального та професійного досвіду й формування необхідних якостей зростає загальна зрілість і стійкість особистості студента;

- зміцнюється професійна самостійність і готовність до майбутньої практичній роботі.

Провідною умовою ефективності процесу адаптації студентів першокурсників до навчання у вищому навчальному закладі, на нашу думку, є цілеспрямоване педагогічне керівництво цим процесом, метою якого є формування ситуації розвитку особистості студента як суб'єкта власного життя, здатного протистояти труднощам, які виникають і самостійно вирішувати життєві проблеми. З цих позицій підтримка студентів постає як процес, що результує себе актами самодетермінації та саморозвитку особистості. Таким чином, психолого-педагогічна підтримка

студентів першокурсників своїм завданням вважає сприяння в оптимальній зміні їхнього ставлення до соціального оточення й власної особистості.

У цій статті ми розглянемо, який же зміст психолого-педагогічної підтримки першокурсників у період адаптації до ВНЗ.

Потужний стимул для розвитку концепції підтримки людини в адаптаційний період містять ідеї суб'єктності особистості (К. Виготський, С. Рубінштейн та ін.) і діяльнісного опосередкування міжособистісних відносин (А. Асмолов, О. Леонт'єв, А. Петровський, В. Петровський та ін.).

Зародження першою з позначених ідей пов'язано з працями К. Виготського, в яких обґрунтовано діяльнісний підхід до розуміння людини, і С. Рубінштейна, у працях якого було розкрито єдність свідомості й діяльності, а також показано, що особистість – це насамперед суб'єкт, носій власної активності. Увівши суб'єкта до онтологічного складу життя, С. Рубінштейн трактував діяльність не як замкнуту в собі сутність, а як вияви суб'єктності.

Характеризуючи другу ідею, взяту нами як теоретичну підставу при визначенні змісту психолого-педагогічної підтримки першокурсників у ВНЗ, необхідно зазначити, що цей напрям досліджує А. Петровський, який показав, що особистість може бути зрозуміла тільки в системі стійких міжособистісних зв'язків, що опосередковуються змістом, цінностями, сенсом спільної діяльності для кожного з її учасників. При цьому особистість розглядається одночасно і як відкрита система, що існує в системі своїх виборів, якими вона й конституюється, і як сукупність актуального й потенційного, що реалізується поступово.

Отже, виходячи з вищенаведених теоретичних ідей, будучи процесом свідомого регулювання, адаптація повинна відбуватися через діяльнісне, суб'єктне подолання психолого-дидактичних бар'єрів, що виникають у студента, який розпочав навчання у ВНЗ, оскільки виявляється невідповідність між звичними способами життєдіяльності й умовами організації навчання у вищій школі.

Мова йде про те, що в процесі залучення студента першокурсника в контекст предметної, активної спільної діяльності (адаптація) неминуче виникає питання про підтримувальний її вплив. Спільна діяльність викладача та студента може здійснюватися у формі різноманітних тренінгів на знайомство, у процесі ігор, спеціальних тренувань адаптаційних систем людини (через свідоме змінення програм і стереотипів поведінки), спільні походи, позанавчальні інтегровані заходи тощо. Визначальним у їх підборі є принцип особистісно-розвивального навчання, заснованого на гуманістичних ідеях, демократичному підході до студентів, концентрації їхнього суб'єктивного і феноменологічного досвіду. Вирішальна роль в організації подібної суб'єкт-суб'єктної взаємодії відводиться викладачу, який діє як помічник в усуненні емоційних блоків і перешкод до зростання та сприяє більшій зрілості й засвоєнню нового досвіду, веде, таким чином, до процесу повноцінного

функціонування. Процес зростання особистості до повноцінного функціонування має наступні характеристики:

- зростання відкритості власного досвіду і досвіду інших;
- зростання прагнення жити сьогоднішнім, з орієнтацією на майбутню перспективу;
- зростання довіри до себе та інших;
- прагнення до активної пізнавальної та творчої діяльності;
- зростання міжособистісних комунікацій.

Іншими словами, процес адаптації в контексті психолого-педагогічної підтримки – це певна спільна зміна суб'єкта і ситуації через заломлення їх у будь-якої діяльності, поступове накопичення цих змін з метою досягнення оптимального співвідношення між ними.

Оскільки провідною умовою ефективності процесу адаптації, як визначено нами раніше, є цілеспрямоване педагогічне управління цим процесом, то воно також припускає свідоме і послідовне забезпечення переходу від однієї стадії розвитку особистих відносин і цінностей до іншої, більш досконалої. Тому педагогічно доцільно визначити критерії і показники, за допомогою яких можна було б говорити про ефективність процесу особистісної адаптації в умовах психолого-педагогічної підтримки студентів у вищих навчальних закладах. Деякі автори виділяють три основні групи критеріїв адаптованості особистості:

- а) стосовні до суб'єкта (самооцінка, задоволеність);
- б) стосовні до суб'єкта й опосередковані діяльністю (продуктивність, працездатність, поведінка в колективі);
- в) не належать суб'єкту, опосередковано відображають результати дії (професійний ріст, зміна соціального статусу) [6].

Грамотна й цілеспрямована організація психолого-педагогічної підтримки студентів в період їхньої адаптації повинна сприяти якісним змінам у структурі їхньої особистості й моделі поведінки в новій ситуації. Розглянемо динаміку цих змін більш докладно.

На першому курсі найбільш важливими якісними новоутвореннями студентів у результаті систематичної психолого-педагогічної підтримки є:

- набуття відчуття тотожності й цілісності (ідентичності) з контингентом студентів групи, спеціальності, навчального закладу в цілому;
- усвідомлення нової якості своєї соціальної ролі;
- збереження почуття власної гідності;
- прагнення закріпитися і розвиватися в цій новій для себе ролі;
- прагнення домогтися перших успіхів, що підтверджують нову, більш високу позицію;
- інтерес і старанність у виконанні навчальної та іншої роботи в стінах ВНЗ;
- розвиток готовності до життєвого самовизначення, що передбачає досить високий рівень розвитку ціннісних уявлень, вольової сфери, самостійності та відповідальності;

- різноманіття навчальних і позанавчальних інтересів.

На старших курсах основними показниками ефективності підтримки є:

- оволодіння нормами й функціями майбутньої професійної діяльності;

- прийняття особистістю цілей, цінностей і еталонів дій і поведінки, що характеризують ту або іншу професійну групу в цілому.

Узагальненим позитивним результатом адаптації студента, підсумком успішно організованого процесу психолого-педагогічної підтримки в цілому постає адаптованість особистості. Вона містить сукупність індивідуально-психологічних особливостей, які забезпечують в нових умовах найбільшу успішність діяльності, значущою для конкретного індивіда, в єдності з позитивним самоставленням і ставленням до цієї значущою діяльності, емоційно-моральної задоволеністю професійним навчанням в цілому. Іншими словами, успішна адаптація виражається в активному творчому пристосуванні студентів до умов вищої школи, у процесі якого у них формуються навички та вміння в організації розумової діяльності, позитивне ставлення до обраної професії, раціональний колективний і особистий режим праці, дозвілля і побуту, система професійної самоосвіти й самовиховання професійно-значущих якостей особистості.

Таким чином, процес встановлення, за допомогою психолого-педагогічної підтримки, оптимальної відповідності особистості студента до вимог ВНЗ в ході здійснення навчальної діяльності дозволяє задовольнити й реалізувати пов'язані з нею значущі цілі, водночас забезпечуючи відповідність психічної діяльності вимогам навчання. А сама адаптація представляється в цьому випадку як зміна, бережна перебудова психіки індивіда під впливом змодельованих чинників середовища, як процес ламання старого та встановлення нового динамічного стереотипу.

Список використаної літератури

- 1. Ананьев Б. Г.** Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – Л. : Наука, 1972. – 260 с.
- 2. Гапонов С. А.** Особенности адаптации студентов вузов в процессе обучения // Психологический журнал / С. А. Гапонов – Т. 15. – 1994. – № 3. – С. 131 – 135.
- 3. Гартманн Г.** Эго-психология и проблемы адаптации / Г. Гартманн. – М. : Народное образование, 2009. – 134 с.
- 4. Колызаева Н. Г.** Формирование адаптивных характеристик личности у студентов на начальном периоде обучения : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. псих. наук / Н. Г. Колызаева. – Л., 1989 – 15 с.
- 5. Леонова А. Б.** Психопрофилактика неблагоприятных состояний / А. Б. Леонова, А. С. Кузнецова. – М. : МГУ, 1999. – 200 с.
- 6. Лобейко Ю. А.** Психолого-педагогическая поддержка первокурсников в вузе : учеб. пособие / Ю. А. Лобейко, Е. В. Таранова, С. В. Русинова. – Ставрополь : АГРУС, 2007. – 236 с.
- 7. Лобейко Ю. А.** Практическая психология развивающего профессионального образования / Ю. А. Лобейко, Н. М.

Швалева, О. В. Гринько. – М. : Народное образование, 2004. – 136 с.
8. Смирнов И. П. Технология педагогического общения в профессиональной школе / И. П. Смирнов, А. Х. Хварцкия. – К. : Наук. світ, 2000. – 285 с.

Малькова М. О. Психолого-педагогічна підтримка студентів першокурсників у період адаптації у вищому навчальному закладі

Статтю присвячено аналізу проблеми адаптації студентів першокурсників до умов навчання у вищому навчальному закладі. Автором визначено основні концепції підтримки людини в адаптаційний період. Розглянуто психолого-педагогічну підтримку студентів першокурсників, проаналізовано критерії адаптованості студентів, виділено найбільш важливі якісні новоутворення особистості в результаті систематичної психолого-педагогічної підтримки.

Ключеві слова: адаптація, студентство, особистість, суб'єктність, психолого-педагогічна підтримка.

Малькова М. А. Психолого-педагогическая поддержка студентов первокурсников в период адаптации в высшем учебном заведении

Статья посвящена анализу проблемы адаптации студентов первокурсников к условиям обучения в высшем учебном заведении. Автором определены основные концепции поддержки человека в адаптационный период. Рассматривается психолого-педагогическая поддержка студентов первокурсников, анализируются критерии адаптированности студентов, выделяются наиболее важные качественные новообразования личности в результате систематической психолого-педагогической поддержки.

Ключевые слова: адаптация, студенчество, личность, субъектность, психолого-педагогическая поддержка.

Malkova M. O. Psychological-pedagogical Support for Students of First-year Students in the Period of Adaptation in Higher Education

The article is devoted to analysis of the problem of adaptation of students of first-year students to the conditions of training in a higher educational institution. The author defined the basic concept of the support person in the adaptation period. Is considered psychological-pedagogical support for students of first-year students, analyses criteria suitability students, are the most important qualitative neoplasms of personality as a result of systematic psychological and pedagogical support.

Key words: adaptation, students, identity, subjectivity, psychological-pedagogical support.

Стаття надійшла до редакції 15.09.2012 р.
Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 37. 052. 42. (075. 8)

Г. О. Першко

**ІННОВАЦІЙНІ ТЕНДЕНЦІЇ В ПІДГОТОВЦІ СОЦІАЛЬНИХ
ПЕДАГОГІВ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ, ЯКІ МАЮТЬ
ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ**

На сучасному етапі модернізації професійної освіти України одним з найважливіших завдань постає забезпечення якісної підготовки спеціалістів, розв'язання якого можливе за умови впровадження інноваційних технологій навчання у вищих навчальних закладах.

Основу і зміст інноваційних процесів у сучасній професійній освіті становить інноваційна діяльність, сутність якої полягає в оновленні педагогічного процесу, внесенні новоутворень до традиційної системи.

Інноваційні стратегії сучасної освіти досліджують такі науковці, як І. Дичківська, Т. Коляда, В. Паламарчук, І. Підласий, Х. Барнет, Д. Гамільтон, М. Майлз, А. Хаберман тощо. На думку авторів, запровадження педагогічних інновацій у навчально-виховний процес сучасної вищої школи надає можливість більш ефективно студентам засвоїти навчальний матеріал, для цього широко використовується проблемне навчання, прийоми активізації розумової діяльності, творчий підхід до вирішення навчальних завдань.

Інноваційні тенденції у підготовці соціальних педагогів до роботи з дітьми, які мають особливості психофізичного розвитку, здійснюються під час опанування студентами спеціальності „Соціальна педагогіка” курсу „Соціально-педагогічна робота в закладах освіти”, а саме окремого модуля „Зміст соціально-педагогічної роботи в інтегрованому середовищі загальноосвітнього навчального закладу” та курсу „Основи інклюзивної освіти”. Тому мета статті полягає в характеристиці інновацій, які використовуються під час вивчення цих курсів.

У межах курсу „Соціально-педагогічна робота в закладах освіти”, а саме на практичному занятті „Організація роботи соціального педагога з дітьми, які мають особливості психофізичного розвитку в середовищі загальноосвітнього навчального закладу” студенти „складають” портрет дитини з особливостями психофізичного розвитку (на вибір однієї категорії із зазначеного переліку) та заповнюють таблицю з урахуванням характеристик дитини, яку вони описали, а саме: роблять оцінку потреб та проблем дитини, визначають соціально-педагогічні методи роботи з дитиною, обирають необхідні соціально-педагогічні форми допомоги дитині, розробляють плани соціально-педагогічного супроводу та корекції соціально-психологічного стану дитини, заходів із соціально-педагогічної реабілітації, планують соціально-педагогічну роботу з батьками, виокремлюють соціальні інституції, які надають допомогу та підтримку дитині з певною нозологією.

На практичному занятті „Формування толерантного ставлення до дітей з особливостями психофізичного розвитку” студентам пропонуються вправи „Квітка толерантності”, „Мої слабкі та сильні можливості”, які спрямовані на формування толерантного, поважного ставлення до дітей з особливостями психофізичного розвитку.

На цих практичних заняттях активно використовуються case-study. Сутність методу аналізу ситуацій (case-study) полягає у знайомстві студентів з реальною чи змодельованою складною проблемою та у спільних зусиллях її практичного розв’язання, вирішення шляхом колективного обговорення й подальшого представлення свого погляду перед усією аудиторією.

Метод case-study як один з методів активного навчання забезпечує участь кожного зі студентів в обговоренні, надає можливість кожному висловити свою точку зору й одержати уявлення про думки інших, заохочує студентів ділитися своїм досвідом, активізує індивідуальну мисленнєву та пізнавальну діяльність учасників, спонукає до виникнення роздумів та дискусій, самостійного пошуку способу вирішення суперечності, порівняння, узагальнень, висновків, конкретних шляхів розв’язання завдань. Ця методика спрямована також на формування позитивної мотивації студентів до навчання, підтримання ділового настрою тощо.

Для нас у цьому методі важливим є те, що кейс-стаді припускає різноманітні форми роботи в малих групах: обмін думками, докладне обговорення, мозкову атаку, мета-план, дискусію для прийняття остаточних рішень, оскільки в більшості випадків містить у собі провокаційні моменти, які спонукають учасників групи до суперечок та змушують більш продуктивно мислити, думати, міркувати, розробляти варіанти та приймати самостійні рішення.

Розбір кейса відбувається в малій групі складом 3-6 осіб. При аналізі ситуації студенти здійснюють її оцінку, встановлюють умови, причини, які призвели до виникнення даної ситуації, наслідки її розгортання, обмінюються думками щодо плану роботи над проблемою, здійснюють діагностику змісту діяльності дійових осіб в ситуації, розробляють програму діяльності в даній ситуації, здійснюють прогнозування потенційного рішення проблеми, розробляють рекомендації щодо майбутньої поведінки дійових осіб у ситуації.

Після завершення роботи учасники групи презентують свої пропозиції та відповідають на запитання аудиторії. Після презентації матеріалів усіх груп проводиться прес-конференція, під час якої студенти презентують свої напрацювання в групі.

Використання методу кейс-стаді дає змогу студентам навчитися працювати в команді, формулювати питання, аргументувати відповідь, активно структурувати ідеї з вирішення проблеми, проявляти ініціативу, дослухатися до альтернативної точки зору, планувати свої дії й передбачати їхні наслідки. Особлива увага акцентується на самостійній роботі студентів.

У процесі самостійної роботи студенти також створюють картку спостереження за розвитком дитини з особливостями психофізичного розвитку в інтегрованому середовищі загальноосвітнього навчального закладу, банк діагностичних методик, за допомогою яких можна визначити потреби дітей з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітньому навчальному закладі, складають рекомендації для класних керівників щодо організації взаємодії дітей з особливостями психофізичного розвитку та їхніх однолітків в інтегрованому освітньому закладі, перспективний план роботи на навчальний рік з соціально-педагогічної просвіти батьків дітей з особливостями психофізичного розвитку, розробляють пам'ятку для волонтера, який працює з дітьми, які мають особливості психофізичного розвитку.

У межах курсу „Основи інклюзивної освіти”, а саме на практичному занятті „Інклюзивне навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку у вітчизняних загальноосвітніх навчальних закладах” студенти виконують вправу „Портрет дитини з особливостями психофізичного розвитку”, під час якої навчаються визначити риси, індивідуальні особливості та поведінкові прояви, які притаманні окремим категоріям дітей з особливостями психофізичного розвитку.

На практичному занятті „Подолання упередженого ставлення до дітей з особливостями психофізичного розвитку” студенти виконують вправу „Стереотипи, які існують щодо дітей з особливостями психофізичного розвитку”, протягом якої визначають, обговорюють та складають перелік існуючих стереотипів щодо дітей з особливостями психофізичного розвитку.

Під час виконання вправи „Корені-листя” студенти встановлюють причини та виявляють наслідки стигматизації дітей з особливостями психофізичного розвитку. У результаті виконання вправи „Шпильки” студенти набувають власного досвіду переживання стигми та досвіду, отриманого в той час, коли вони ставали свідками стигматизації інших. Результатом виконання вправи „Правила коректного спілкування” студенти складають перелік слів, які слід використовувати при спілкуванні з дітьми, а яких слід уникати стосовно дітей з порушеннями розвитку. Беручи участь у грі „Обзивалки”, студенти знайомляться з ігровими прийомами, які сприяють „виплеску” негативної емоційної енергії за допомогою вербальних засобів у прийнятній формі.

Виконання вправи „Толерантність” надає можливість студентам назвати власні асоціації до слова „толерантність”, дати своє визначення поняття „толерантність”, ознайомитися із загальноприйнятими тлумаченнями понять „толерантність”, „толерантність у дії”, „ознаки толерантної людини”.

На практичному занятті „Формування рівноправних соціальних стосунків в учнівському колективі інклюзивного навчального закладу” студенти виконують вправи „Ми схожі?”, „Твої основні потреби”, „Знехтуваний”, під час яких визначають, чим вони схожі та чим відрізняються, визначають основні потреби один одного, риси характеру

та звички, які заважають у житті, й ті, які хотілося б змінити, отримують можливість дізнатись про себе щось нове, а також те, що не сприймається оточуючими.

На практичному занятті „Форми та методи соціально-педагогічної роботи з батьками дітей, які мають особливості психофізичного розвитку”, студенти виконують вправу „Лист у редакцію”, під час якої здійснюють обговорення та вирішення проблемних ситуацій, які виникають у батьків дітей з особливостями психофізичного розвитку. Під час виконання вправи „Швидка допомога” студенти розробляють перелік можливих форм та методів соціально-педагогічної роботи, спрямованих на активізацію внутрішнього потенціалу батьків, які виховують дітей з особливостями психофізичного розвитку; на забезпечення позитивної динаміки процесу адаптації батьків до життєвих умов, ускладнених інвалідністю їхньої дитини; підвищення рівня активності батьків дітей з особливостями психофізичного розвитку; підвищення мотивації батьків, які виховують дітей з особливостями психофізичного розвитку, щодо участі в суспільному житті; допомогу в налагодженні адекватних взаємостосунків з дитиною, яка має особливості психофізичного розвитку; запобігання явищам дезадаптації дитини з особливостями психофізичного розвитку в сімейному середовищі.

Низку завдань студенти виконують під час самостійної роботи: здійснюють підготовку міні-повіді про розвиток інклюзивної освіти в одній із зарубіжних країн; визначають форми роботи, які може використовувати соціальний педагог щодо адаптації в середовищі інклюзивного навчального закладу дітей з особливостями психофізичного розвитку відповідно до діагнозу (затримка психічного розвитку, дитячий церебральний параліч, ранній дитячий аутизм, фонетико-фонематичний недорозвиток мовлення); аналізують міжнародні документи, у яких проголошене право на освіту для всіх дітей; здійснюють порівняльну характеристику змісту професійної діяльності фахівців інклюзивного навчального закладу (соціальний педагог, практичний психолог, дефектолог, логопед, медпрацівник); змодельовують дві ситуації, в яких діти з особливостями психофізичного розвитку та їх здорові однолітки могли б допомагати одне одному, здійснюють підготовку конспекту заняття, спрямованого на формування толерантного ставлення до дітей з особливостями психофізичного розвитку тощо.

Важливим завданням самостійної роботи студентів є підготовка конспекту заняття, спрямованого на формування толерантного ставлення до дітей з особливостями психофізичного розвитку, який вони наповнювали різними формами та методами роботи з учнями. До вступної частини заняття більшість студентів зараховують розповідь, повідомлення, які спрямовано на розгляд питань терпимості та довіри, поваги та рівноправності, до основної частини заняття – проведення проблемних вправ, які навчають адекватному вираженню почуттів та переживань, не принижуючи гідність іншої людини, визначають конструктивні способи

виходу з конфліктних ситуацій, організацію різноманітних ігрових завдань, наприклад, підготовка емблеми толерантності та гасла, що носить ідеї толерантності, плакату та девізу до нього щодо готовності прийняти інших такими, які вони є, взаємодіяти на основі згоди, до заключної частини – підбір афоризмів, цитат або висловлювань, складання та декламування віршів, приказок і прислів'їв, які породжують почуття милосердя, доброти, душевної теплоти, взаємодопомоги тощо.

Здійснюючи розробку програм благодійних акцій підтримки дітей з особливостями психофізичного розвитку, студенти дуже відповідально та серйозно ставляться до поставленого завдання. До змісту благодійних акцій „Повір у себе”, „Мені не все одно”, „Відкрите серце”, „Добро починається з тебе”, „Допоможемо дітям разом!”, „Подаруй дитині надію” студенти зараховують організацію майстер-класів для дітей, конкурсів малюнків на асфальті, сюрпризів з переодяганнями в костюми улюблених героїв, розважальних шоу, вистав, мюзиклів, навчально-розважальних екскурсій тощо.

Досить складним завданням самостійної роботи для студентів є підготовка виступу соціального педагога на батьківських зборах в інклюзивному класі. Варто зауважити, що тема виступу визначається студентами самостійно.

Аналіз робіт свідчить про те, що батькам необхідно висвітлювати такі питання: формування загальної культури батьків у ставленні до сімей, які виховують дітей з особливостями психофізичного розвитку; забезпечення покращення адаптаційних можливостей дітей з особливостями психофізичного розвитку, подолання комплексу неповноцінності у дітей; формування толерантного ставлення здорових дітей та їх батьків до дітей з особливостями психофізичного розвитку; забезпечення готовності здорових дітей та їх батьків взаємодіяти з дітьми, які мають порушення розвитку тощо.

Здійснюючи підготовку тематичної бесіди для батьків на тему „Як визначити та розвивати здібності вашої дитини”, більшість студентів включають до неї поради батькам, наприклад, керуватися інтересами своєї дитини, враховувати психофізіологічні, інтелектуальні здібності та стан її здоров'я, спостерігати за поведінкою дитини, звертати увагу на те, що любить робити дитина, що вона робить з приємністю, які дії даються їй легко, уникати несхвальних оцінок її творчих ідей, визначивши талант дитини, її здібності та обдарування (музичні здібності, технічні здібності, артистичний талант, здібності до наукової роботи, спортивний талант, літературне обдарування, художні здібності), докладати усіх зусиль, щоб допомогти їх розвивати та реалізувати.

Таким чином, інновації мають велике практичне значення у підготовці соціальних педагогів, оскільки сприяють їх ефективному оволодінню різноманітними формами та методами роботи з дітьми, які мають особливості психофізичного розвитку.

Список використаної літератури

1. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с. 2. Вайнола Р. Х. Методика викладання соціально-педагогічних дисциплін : навч. посіб. / Р. Х. Вайнола, С. О. Сисоєва. – К. : Київськ. ун-т імені Бориса Грінченка, 2010. – 152 с. 3. Капська А. Й. Актуальні проблеми соціально-педагогічної роботи (модульний курс дистанційного навчання) / Капська А. Й., Безпалько О. В., Вайнола Р. Х. – К., 2002. – 164 с. 4. Ладоренко О. В. Інноваційні тенденції розвитку сучасної професійної освіти [Електронний ресурс] / Ладоренко О. В. – Режим доступу : <http://scholar.google.com.ua/scholar?hl=ru&q=>. 5. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии / Г. К. Селевко. – М. : Постметодика, 1998. – 159 с.

Першко Г. О. Інноваційні тенденції у підготовці соціальних педагогів до роботи з дітьми, які мають особливості психофізичного розвитку

У статті охарактеризовано інновації, які використовуються під час опанування майбутніми соціальними педагогами курсів „Соціально-педагогічна робота в закладах освіти” та „Основи інклюзивної освіти”.

Ключові слова: інновації, соціальні педагоги, діти з особливостями психофізичного розвитку.

Першко Г. А. Инновационные тенденции в подготовке социальных педагогов к работе с детьми, которые имеют особенности психофизического развития

В статье охарактеризовано инновации, которые используются во время освоения будущими социальными педагогами курсов „Социально-педагогическая работа в учреждениях образования” и „Основы инклюзивного образования”.

Ключевые слова: инновации, социальные педагоги, дети с особенностями психофизического развития.

Pershko G. O. Innovations in training social workers to work with children with special needs

The article describes innovations, which are used during mastering future social workers courses „Socio-pedagogical work in educational institutions” and „Fundamentals of inclusive education”.

Key words: innovation, social pedagogues, children with special needs.

Стаття надійшла до редакції 18.09.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 37.013.42.-052(477.6)

П. В. Плотніков

**СОЦІАЛІЗАЦІЯ МОЛОДІ: СОЦІАЛЬНО-ГУМАНІТАРНІ
АСПЕКТИ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ
(на прикладі Донецького промислового регіону)**

Сучасний розвиток українського суспільства характеризується кардинальними й не завжди науково-обґрунтованими перетвореннями в багатьох сферах соціально-економічного та культурного життя, що супроводжується процесом соціалізації підростаючого покоління.

Закони України „Про освіту”, „Про вищу освіту”, „Про національну доктрину розвитку освіти”, прийняття Державної Національної програми „Освіта” (Україна XXI століття), Концепції національного виховання та інших документів спрямовують соціально педагогічні кадри на реалізацію ідей національного виховання й соціальної підтримки молоді в різних важливих сферах її життєдіяльності, а також передбачають оновлення змісту, форм і методів соціально-педагогічної діяльності з урахуванням специфіки конкретного регіону. Для розуміння нинішнього соціально-економічного стану промислових регіонів і життєдіяльності молоді, що мешкає в них, перспектив її розвитку важливе значення має аналіз соціально-гуманітарних проблем життєдіяльності молоді в процесі її соціалізації.

У регіональному середовищі молодь у процесі соціалізації сприймає певні знання, досвід, цінності, норми поведінки, через нього включається в різні види діяльності, взаємодіє з оточенням і набуває певного соціального статусу. Сьогодні викликає занепокоєння падіння ролі молоді як соціального ресурсу в промислових регіонах. Це пояснюється низкою об’єктивних факторів, обумовлених істотним матеріальним розшаруванням у молодіжному середовищі, нестабільністю робочих місць, що пов’язане з закриттям шахт, промислових підприємств, відсутністю умов для реалізації молоддю творчих здібностей і вмінь, неможливості працювати за отриманою професією, що призводить до її соціальної інертності і дистанціюванням від реальних процесів в українському суспільно-політичному житті. Слід підкреслити, що проблеми, пов’язані з бездуховністю, бідністю, безробіттям, насильством, відсутністю змістовного дозвілля, що загострилися в останні роки, негативно вплинули на молодь. Забезпечення соціального становлення й розвитку молоді, реалізація її конституційних прав та свобод потребує посилення координації зусиль держави і громадськості в цьому напрямі. Соціалізація молоді промислового регіону і її соціально-гуманітарна сфера життєдіяльності - складна наукова проблема, що містить економічний, соціально-педагогічний, філософський, соціологічний, психологічний, культурологічний та інші аспекти. У спеціальних наукових дослідженнях

розглядалася проблема соціалізації особистості й окремих соціально-демографічних груп, сутність свідомості їх вчинків, її активність у різних сферах життєдіяльності; проблеми взаємин окремої особистості, молоді і суспільства тощо.

Як теоретичні й методологічні засади найбільш важливими для нашого соціально-гуманітарного дослідження є роботи класиків філософської і психолого-педагогічної думки: Г. Гітінгса, Е.Дюркгейма, Д. Дідро, А. Дистервега, І. Канта, Г.Тарда та ін., вітчизняних педагогів і провідних вчених: А. Макаренка, В. Сухомлинського, Б.Андрієвського, О. Дробницького, Н. Кузнецової, М. Рожева, О. Безпалько, С. Гончаренка, Н. Дем'яненко, Т. Дмитренко, М. Євтуха, А. Капської, Л. Міщик, О. Савченко, Г. Філіпчука, С. Харченка та інших.

Аналіз праць сучасних учених, навчальних посібників із соціальної педагогіки, а також досвід практичної діяльності фахівців у системі соціальних служб для молоді свідчить, що соціально-гуманітарні проблеми молоді в процесі її соціалізації на рівні промислового регіону ще не знайшли відповідного відображення. Теоретична неопрацьованість, відсутність актуальних і дієвих програм із соціально-гуманітарної підтримки молоді негативно впливають на соціально-економічне, морально-духовне самопочуття і поведінку молоді, призводять до значних втрат не тільки окремих особистостей, але і цілих соціально-демографічних груп. Науково обґрунтована державна молодіжна політика в Україні тільки починає формуватися. На сьогодні майже немає відпрацьованих науково-методичних програм та інших регіональних документів щодо соціально-педагогічної допомоги молоді.

Ураховуючи актуальність цілісного підходу до проблем молоді в процесі її соціалізації на рівні промислового регіону, який базується на вітчизняному досвіді і на принципах соціально-педагогічної науки, ми обрали соціально-гуманітарну сферу соціалізації молоді як складну наукову проблему.

Мета нашого дослідження полягає у вивченні й порівнянні деяких соціально-гуманітарних аспектів життєдіяльності сучасної молоді промислового регіону за останнє десятиріччя, у тому числі: науково-педагогічному аналізі соціально-економічного, морально-духовного самопочуття і поведінки молоді в контексті її соціальної активності. Відповідно до мети визначено основні завдання дослідження: теоретично обґрунтувати, розробити і впровадити систему заходів щодо соціально-педагогічної підтримки молоді від 14 до 30 років; розкрити сутність і специфіку процесу соціалізації молоді промислового регіону: *виявити* його тенденції, принципи, соціально-педагогічні та інші механізми, а також фактори впливу на соціалізацію в соціальному середовищі; зробити логіко-методологічний аналіз соціально-економічного, соціально-ціннісного, морально-духовного самопочуття та поведінки різних категорій молоді промислового регіону в контексті її соціальної активності. Однією з передумов теоретичного обґрунтування проблеми

нашого дослідження є сучасна українська соціалізація молоді – складова частина соціальної педагогіки, що сьогодні перебуває в кризовому стані, як і саме суспільство.

Різкий перехід до ринкової економіки спричинив системну кризу, яка охопила і соціальну структуру українського суспільства, що закономірно привело молодь до зміни соціальних орієнтирів, переоцінки традиційних цінностей.

Якими ці проблеми бачить сама молодь, як вона оцінює молодіжну політику регіональної влади, які пріоритети і першочергові заходи в галузі забезпечення соціально-моральної безпеки пропонують молоді? Ці й багато інших питань покладені в основу цього дослідження.

Відданість національній ідеології незалежності, на думку більшості молодих респондентів, в об'єднанні молоді для зміцнення незалежності української держави. Так, цю позицію в 2001 р. висловили 42,4 % опитаних молодих людей, а в 2011 – 51,7 %. Однак парадоксальним є те, що практично вся охоплена опитуванням молодь не впевнена в „майбутньому своєї держави”. У цьому зв'язку ідея „Україна – держава з великим майбутнім” – не виступає об'єднуючим початком консолідації різних груп молоді промислового регіону. У здійсненні названої ідеї переконані лише 12,4 % опитаних.

Безпосереднім виявленням позитивної націленості молоді на активну реалізацію своїх життєвих планів виступає домінуюче бажання придбати спеціальність, добре закінчити навчання. Так вважають у зазначеній послідовності 46,6 % і 44,3 % опитаних юнаків і дівчат. Лише 1,3 % опитаних абсолютно індиферентні до свого майбутнього. Для значної частини респондентів регіону велике значення мають питання, що стосуються їхнього матеріально-економічного становища. Майже кожна п'ята (18,9 %) опитана молода людина в здійсненні своїх планів на майбутнє розраховує на накопичення грошей. Наявна в системі цінностей орієнтація на гроші та матеріальні блага як життєву мету. Непрямим свідченням тому є твердження абсолютної більшості (70,9 %) респондентів про неможливість досягнення мети в житті, будучи безтурботним. Тим більше, відповідно до соціально-педагогічного опитування, у молоді промислового регіону наявний ряд труднощів у досягненні своїх цілей. Серед таких 28,4 % респондентів називають складність вступу до вузу; 16,5 % – можливість обійняти високу посаду; 18% - матеріальні труднощі, складність знайти достойну роботу; 16,4% - поганий стан здоров'я. Тут слід зазначити, що в 2001 році більш гостро спостерігалися оцінки молоді щодо труднощів у порівнянні з 2011 роком. Дослідження виявило певний рівень соціальної активності молоді в сфері політики. Досить велика частина опитаних юнаків і дівчат (39,2%) налаштована на активну участь у політичному житті країни, але не зараз, а коли стабілізується соціально-економічне становище в регіоні. Дослідження в промисловому регіоні Донеччини показало, що однією з самодостатніх причин, що породжують злочинність і правопорушення

серед молоді віком від 14 до 30 років, є пияцтво й алкоголізм. За останні 10 років у регіоні споживання алкоголю збільшилося в 20 разів, кількість алкоголіків у 15 разів. Порівняльний аналіз процесу соціалізації у правовій сфері у 2001 р. показав, що серед учнів 9-10 класів уживали спиртні напої: дівчата – 49 %, хлопці – 65 %. У 2011 році – через 10 років – ці показники вирости і складають: дівчата – 89 %, хлопці – 91 %. Кількість негативних проявів серед молоді на ґрунті пияцтва збільшилася в 25 разів. До 2001 р. в промисловому регіоні було лише 4 % жінок-алкоголіків, нині – 23,5 %, а це, природно, відбивається на потомстві. За підсумками регіонального соціально-педагогічного дослідження лише 8,5 % юнаків і дівчат знайомі з законодавством, що забезпечує захист їхніх прав і інтересів. Свою поінформованість, удвічі більшу, відзначає молодь старшої вікової молодіжної групи. Чим вище рівень освіти, тим вище ступінь знайомства з законами (від 9 % з неповною середньою освітою до 25 % з вищою освітою).

За останні 10 років у промисловому регіоні помітно знизилася участь молоді в гуртках художньої самодіяльності, різних музикальних школах і студіях в чотири рази. Знизилася кількість читачів у бібліотеках у регіоні на 60 % через не поповнення книжкових фондів, обтяжливий господарський стан. Зростає кількість молоді, яка взагалі нічим не цікавиться. Однак великий інтерес виявляється до споживання інтернету, кіно- і відеопродукції, і нам відомо, за рахунок чого росте цей інтерес (за рахунок демонстрації сексу, насильства, пропаганди споживання наркотиків тощо). До чого це призведе – час покаже.

Підбиваючи підсумки теоретичного обґрунтування дослідження, можна констатувати:

дослідження підтверджує наукову думку вчених, що молодь – велика суспільна і соціально-демографічна група, що має специфічні соціальні і психологічні риси, наявність яких визначається як віковими особливостями молодих людей, так і тим, що їхнє соціально-економічне і суспільно-політичне становище, їхній духовний світ перебувають у стані становлення, формування; на процесі соціалізації молоді регіону впливають соціально-педагогічна і виховна діяльність різних соціальних інститутів, що є відображенням реально існуючого соціально-економічного ладу чи безладу у державі, сформованої соціально-педагогічної практики роботи з молоддю і соціально-педагогічних інститутів з урахуванням соціокультурних особливостей конкретної території. Молоді люди більш вимогливо оперують сучасними поняттями і більш критично ставляться до самооцінки. Більшість молодих респондентів убачає суть державної молодіжної політики в гарантіях, охороні демократичних прав і свобод молоді (46,2%); забезпеченні всім молодим людям рівних можливостей в одержанні безкоштовної освіти і медичного обслуговування (44,8%). На третій позиції знаходиться поняття української державної соціально-економічної підтримки молоді, а саме: працевлаштування, надання пільг і переваг після одержання вищої і

фахової освіти (41,5 %); допомога в придбанні житла (11,1 %); соціальна адресна допомога (6,4 %); безпроцентні кредити (5,1 %); інша допомога (3,0 %). Оцінюючи діяльність українського уряду і регіональної державної адміністрації у напрямку соціально-економічної підтримки і допомоги, в морально-духовному становленні молоді, ми одержали такі відповіді респондентів: 92% респондентів висловили думку, що діяльність державної влади заслуговує на оцінку „погано”, а 79,7 % таку саму оцінку поставили регіональним органам державної влади. Інші показники можна залишити без коментарів. Були названі причини, що заважають молоді, живучи в промисловому регіоні, постійно підтримувати добре соціально-економічне і морально-духовне самопочуття серед них: відсутність необхідної турботи з боку державної і регіональної влади, це відзначили 91,8 %; ніде проводити дозвілля відповідно до своїх статків – відзначили 65,2 %; немає впевненості в завтрашньому дні – 61,3 %; недостатність засобів до існування, чи так зване „безгрішшя” відзначили 59,3 %; немає цікавої роботи і занять до душі (відзначили 57,8 %); незадовільні умови проживання і відсутність перспективи мати окреме житло підкреслили 56,8 %; особистої свободи і можливості жити згідно зі своїм бажанням не мають 49,4 %; відсутність можливості учитися там, де хочуть (через платну освіту), відзначили 47,3 %. Для вирішення гострих гуманітарних проблем, що виникають у молоді регіону, покращення її соціально-економічного, морально-духовного самопочуття і поведінки нами запропоновано для впровадження систему заходів щодо методичного забезпечення і соціально-педагогічної підтримки молоді в процесі її соціалізації. Однією із запропонованих авторських експериментальних моделей є Регіональна доктрина з реалізації державної молодіжної політики. Вона являє собою систему цілей, принципів, пріоритетних напрямків державної молодіжної політики в регіоні; передбачає необхідність корінної зміни принципів формування, управління і методів реалізації державної молодіжної політики. Дослідження підтвердило, що молодь промислового регіону в основній своїй масі відноситься до розряду „несоюзної”, тобто неорганізованої. А тому стає жертвою можливих маніпуляцій – соціальних, національних, політичних, релігійних, моральних тощо – найчастіше з кримінальним відтінком. Як основні першопричини цієї неорганізованості багато респондентів виділяють, з одного боку, соціальну „інертність” і політичний інфантилізм молоді і слабо розвинену у молодіжній сфері здатність до самоорганізації і громадянської суспільної самодіяльності. Дослідження підтвердило основні положення гіпотези про те, що домогтися позитивних результатів соціально-педагогічного впливу на молодь, її формування і розвиток у процесі соціалізації, можна лише в умовах погодженого, скоординованого впливу державних адміністративних органів і всіх суспільних соціальних інститутів промислового регіону через їхню відкритість до реальних соціальних процесів, активізацією і педагогічним насиченням всіх елементів цілісної системи регіональної спільності, що сприяють

процесам соціалізації молоді промислового регіону. Проведене наукове дослідження виявило ряд питань у соціально-гуманітарній сфері промислового регіону, що вимагають подальшого теоретичного, практичного осмислення: необхідна детальна розробка специфіки соціалізації молоді промислового регіону, кожної вікової групи і професійної категорії; діяльності працівників соціальної сфери (за типами і видами установ) на регіональному рівні, діагностичних методик для фахівців; має потребу в науковому обґрунтуванні стратегія і тактика організації діяльності соціально-педагогічних служб регіонального співтовариства; наукове обґрунтування кадрової політики в соціальній молодіжній сфері тощо.

Плотников П. В. Соціалізація молоді: соціально-гуманітарні аспекти життєдіяльності (на прикладі Донецького промислового регіону)

У статті на основі цілісного підходу до проблем молоді подається порівняльний аналіз деяких соціально-гуманітарних аспектів її життєдіяльності в процесі соціалізації. Запропоновані обґрунтовані принципи й зміст регіональної доктрини з реалізації державної молодіжної політики.

Ключові слова: соціалізація, молодь, аспекти, гуманітарність, життєдіяльність, промисловий регіон.

Плотников П. В. Социализация молодежи: Социально-гуманитарные аспекты жизнедеятельности (на примере Донецкого промышленного региона)

В статье на основе целостного подхода к проблемам молодежи, который базируется на отечественном украинском опыте и принципах социально-педагогической науки, приведен сравнительный анализ некоторых социально-гуманитарных аспектов ее жизнедеятельности в процессе социализации. Предложены обоснованные принципы и содержание региональной доктрины по реализации государственной молодежной политики.

Ключевые слова: социализация, молодежь, аспекты, гуманитарность, жизнедеятельность, промышленный регион.

Plotnikov P. V. The Socialization of the Youth: Socio-humanitarian Aspects of Life (by the Example of Donetsk Industrial Region)

In article on the basis of a holistic approach to the problems of the youth, which is based on the domestic Ukrainian experience and the principles of socially-pedagogical science, comparative analysis is given of some of the social and humanitarian aspects of her life in the process of socialization. Offered reasonable principles and the contents of the regional doctrine on realization of the state youth policy.

Key words: socialization, youth, aspects, гуманитарность, livelihoods, industrial region.

Стаття надійшла до редакції 14.08.2012 р.
Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 371

А. В. Прохоров

**СМЫСЛОВОЕ СОДЕРЖАНИЕ
ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ПЕДАГОГА О САМОРАЗВИТИИ
ЧЕЛОВЕКА НАЦИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ**

Прошло то время, когда народы гордились своими завоеваниями, захватами, многочисленностью своих армий и флотов – одним словом, своей агрессивностью... Победило сознание нравственного единства человечества, общности его культуры...

Нравственное достоинство народа – вот что пришло сейчас на смену всем мнимым ценностям примитивной агрессивности...

Русской культуре (и литературе, разумеется) очень повезло.

Она росла на широкой равнине, соединенной Востоком и Западом, Севером и Югом.

Её корни не только в собственной почве...

Д. С. Лихачёв (1991 год)

Строчки эпиграфа со словами Д. С. Лихачёва отражают те исторические изменения, которые вольно и невольно происходят в сознании отдельных людей и целых социальных групп с течением времени [1, с. 198, 238]. Аналогичные процессы протекают и в научной сфере. По мере накопления знаний имеющийся опыт периодически подвергается критическому осмыслению. Например, в послевоенный период в Западной Европе педагогическая теория, переживавшая острый кризис своих оснований, анализировалась с позиций необходимости „реалистического поворота” в свете достижений англо-американской философии образования [2, с. 121]. Подобное периодически мы наблюдаем и на Всероссийских семинарах по методологии педагогики. Так, осенью 2007 г. в выступлении В. В. Краевского отмечалось, что современная ситуация в педагогике схожа с той, которая имела место в 1969, а затем в 2001 годах. Снова актуально упорядочение представлений о самой педагогической науке. Это обусловлено периодическим перерастанием количества изменений в различных отраслях научного знания в новое качество, ведущим к постепенному переходу к очередному витку развития научного мышления. На „постнеклассическом” этапе логика

научно-педагогического исследования дополнена аксиологической моделью (Е. В. Бережнова, 2003 год) [2, с. 98, 101]. И этот новый этап методологии педагогики продолжает обогащаться современным содержанием в тесном сотрудничестве с представителями отечественной и мировой науки в интересах обеспечения методологического условия модернизации современного отечественного образования.

Сегодня стержневой составляющей образовательного процесса востребовано модернизированное методологическое культурно-историческое самосознание профессионала (см. материалы десятой и одиннадцатой сессий Всероссийского семинара по методологии педагогики 2011 и 2012 годов). Оно предполагает, в частности, исследование знаковых систем образования с позиций современной методологии (философии науки), расширяющей поле рефлексии над деятельностью (Стёпин В. С., Пружинин Б. И., Краевский В. В. и др.). В свою очередь, это влечёт за собой необходимость более активного введения в педагогический лексикон категорий „постнеклассическая наука”, „постнеклассическая рациональность”, „постнеклассический концепт”, „постнеклассический конструкт”, „постнеклассическая модель” и др. И в этой связи дальнейшее конкретно-научное смысловое развитие ряда понятий, в том числе, таких как „междисциплинарность”, „целостность”, „аксиологичность”, „саморазвивающаяся система”, „саморазвитие человека”, „саморазвитие человека национальной культуры”. В постнеклассическом контексте мир и его фрагменты, осваиваемые человеком, понимаются сложными, саморазвивающимися и обладающими синергетическими характеристиками системами, в которые включён и сам человек. В этих системах в определённые моменты времени, в точках бифуркации возникает веер потенциально возможных путей дальнейшего саморазвития. Имеют место кооперативные эффекты, при которых минимальные воздействия в одном отделе системы могут резонировать в других подсистемах целого. В этой связи возникает острая необходимость в особой стратегии деятельности, требующей учёта моральных императивов, которые играют решающую роль при выборе действий и, как следствие, направлений развития данных систем.

Противоречия, анализируемые в работах ряда отечественных философов, психологов, педагогов, филологов – В. И. Андреева, Г. Н. Волкова, Д. С. Лихачёва, А. М. Новикова, А. Б. Орлова, С. Д. Полякова, В. М. Розина, А. М. Столяренко, Н. Е. Щурковой и др., а также противоречие между существующим теоретически зауженным представлением о человеке, его саморазвитии и той целостной реальностью, с которой сталкивается любой педагог-практик, позволили нам сформулировать следующий вопрос: каким должно быть современное смысловое содержание представления педагога о саморазвитии человека национальной культуры? В условиях модернизации российского образования соответствующие смысловая ориентация и самоопределение,

а также их апробации являются весьма актуальными задачами педагогического исследования.

Хотя общепедагогическим правилом является мысль о контекстности понятийного восприятия, в педагогической теории и практике преобладает психологическая трактовка смыслового содержания данного представления. И будущие педагоги, и работающие специалисты зачастую рассматривают саморазвитие человека как саморазвитие его личности. Но этим феноменом целостное саморазвитие человека не ограничивается. Постнеклассическое движение научно-педагогической мысли на фундаменте прогрессивных изменений в науке предлагает истинно педагогический подход в решении обозначенной выше проблемы. Речь идёт, прежде всего, о методологической ориентации в рассмотрении концептного представления педагога о саморазвитии человека с постнеклассических междисциплинарных, целостных, аксиологических позиций в интересах более действенной опережающей и ситуативной педагогической помощи ему. Данный подход способствует более глубокому, широкому и перспективному взгляду педагога на педагогическую реальность человека и саморазвития человека как субъекта целостной жизнедеятельности. Тем более, что образовательная практика, практика семейного воспитания всегда имели дело с его открытой системной целостностью. Мы называем этот масштабный смысловой конструкт „саморазвивающимся жизненным комплексом человека”, структурно подразумевая в нём совокупность внутреннего человеческого компонента (организм, сущность, личность) и того, что человеку принадлежит во внешней среде его жизнедеятельности (поведение, общение, деятельность, их результаты, компоненты социальной и природной среды). Следует отметить, что в нашем случае педагогический термин „комплекс” не связан в смысловом отношении с психологическим термином „комплекс”. Подобно, например, другому смысловому значению словоупотребления педагогического термина „школа-комплекс”. Комплексная совокупность представляет собой открытую сложную саморазвивающуюся систему, сознательное владение которой становится одной из важнейших жизненных компетентностей любого человека в условиях непростого контакта с другими саморазвивающимися системами социума и природы.

Постнеклассическая рациональность позволяет аналогично взглянуть и на смысловое содержание понятий „национальная культура”, „человек национальной культуры”, „саморазвитие человека национальной культуры”. Национальная культура является открытым системным саморазвивающимся продуктом духовной и материальной жизнедеятельности людей конкретной национальности в процессе её исторического развития в условиях прямого или косвенного соприкосновения с культурами других национальностей. Человек национальной культуры – её индивидуальный компонент, вариативно-избирательно отражающий содержание национальной культуры в своём

сознании и внешней жизнедеятельности. В общем виде саморазвитие человека национальной культуры видится саморазвитием его открытого сложносистемного жизненного комплекса индивидуального и национального характера. В нём имеют место, как фрагменты репродуктивности, так и творческого развития национальных образцов, а также привнесение в национальную культуру элементов других культур с тем или иным знаком ценности для индивидуального и коллективного самосознания. Саморазвитие человека национальной культуры носит бессознательный и сознательный характер. Его важной чертой является наличие объективной и субъективной взаимосвязи обособления и интеграции культурного процесса.

Исследование темы концептного представления педагога о саморазвитии человека национальной культуры следует продолжать не только в теоретическом направлении (области философии, методологии педагогики, теории воспитания, дидактики и др.), но и в практической плоскости в интересах дальнейшего научного обеспечения модернизации современного национального образования, развития и саморазвития его субъектов.

На основе вышеизложенных взглядов для развития культуры межполовых отношений, семейного самоопределения будущих специалистов, в том числе, и в межнациональном контексте, нами создано минипособие „Совість” для учебно-методического комплекса дисциплины по выбору „Антропология саморазвития: основы семейного самоопределения” (см. приложение № 1). Название разработки нацеливает личность на осознание долга и ответственности перед самим собой и обществом. Студенту предлагается вариант художественного изображения смыслового содержания представления о саморазвитии человека национальной культуры на этой линии жизни в постнеклассическом системном объёме. Знакомство с минипособием и уяснение его идейной составляющей с учётом сведений из других материалов учебно-методического комплекса дисциплины по выбору позволяет молодому человеку получить педагогическую поддержку, которую он по разным причинам не получил в семье. Результаты апробации минипособия в вузовской среде указывают на существенную связь между интеллектуальным уровнем субъектов образовательной деятельности и эффективностью применения данной разработки. Исходя из нашего опыта, предполагаем, что она может использоваться и в работе с некоторыми категориями старшеклассников и студентов средних специальных учебных заведений.

Ещё одной авторской разработкой, используемой нами для развития культуры патриотической, межнациональной, интернациональной ориентаций и гражданского самоопределения школьников и студентов, является стихотворение „ЧЕЧНЯ. 22 июня 1996 г.” (см. приложение № 2). Большинство из обучаемых не служило в армии, не участвовало в боевых действиях и межнациональных конфликтах. Но средства массовой

информации и коммуникативная среда в целом каждый день продолжают сообщать о новых образцах межнациональных взаимоотношений. Увеличивается количество туристических поездок, не прекращается поток переселенцев, других приезжих. И нынешние события подчас яснее понимаются сквозь призму прошлого, пусть даже неоднозначного. Один из студентов-заочников, участвовавший в чеченской компании 90-х годов XX века, высоко оценил реалистичность предложенной нами стихотворной картины.

Успешное использование постнеклассического конструкта смыслового содержания представления педагога о саморазвитии человека национальной культуры в прикладных проектах позволяет выходить на новый уровень теоретических обобщений и практической деятельности.

Список использованной литературы

1. Лихачёв Д. С. Раздумья / Д. С. Лихачёв ; сост. и общ. ред. Г. А. Дубровской. – М. : Детская литература, 1991. – 318 с.
2. Многомерный образ человека: на пути к созданию единой науки о человеке / под общ. ред. Б. Г. Юдина. – М. : Прогресс-Традиция, 2007. – 368 с.
3. Арламов А. А. Проблемы методологии педагогики: постнеклассический период / А. А. Арламов, Р. В. Почтер // Педагогика. – 2008. – № 5. – С. 98 – 103.

Приложение № 1

ПОСТНЕКЛАССИЧЕСКОЕ МИНИПОСОБИЕ „СОВЕСТЬ” УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА ДИСЦИПЛИНЫ ПО ВЫБОРУ „АНТРОПОГОГИКА САМОРАЗВИТИЯ: ОСНОВЫ СЕМЕЙНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ”

Дивлюсь я на небо,
Та й думку гадаю...
Слова украинской песни

Тёплое летнее утро. На крыльце усадьбы, зевая и потягиваясь, появляется барин. Вдоль пруда идёт невысокого роста мужик с заплечным мешком. Из мешка торчит топориче. „Эй, иди-ка сюда!” – кричит барин: „Две табуретки сможешь сделать?!”. За утвердительным ответом следует дело. Мужик получает обещанный рубль. Потом ему предлагают сделать стол. Затем беседку. Три и пять рублей ложатся в мозолистую руку. „Ну, что, Ваня, слабо теперь сесть нам вместе в этой беседке за стол, выпить наливочки и поговорить по душам?!” – радостно обращается к работнику заказчик. А тот чуть наклоняет голову, чешет за ухом, лукаво смотрит снизу вверх: „По душам говорите? Так, это ведь очень дорого, мил

человек, и Вам не по карману будет. Благодарствую”. Закидывает мешок на спину и продолжает свой путь.

Притча

Из какого только мусора не рождаются мотивы поведения людей!

Фраза газетной статьи

Вопрос 23-летнего студента: „Почему мы любим женщин?”

Вопрос 20-летней студентки: „Почему мы любим мужчин?”

В их словах слышится проблема, созвучная озабоченности взрослого мужчины с виолончелью в рязанском троллейбусе:

„В чём смысл жизни?”

Материал наблюдений

**КОНЦЕПТУАЛЬНЫЙ ОТВЕТ НА ЗАСТОЛЬНОЙ САЛФЕТКЕ
ИЛИ ПЕРЕКЛЮЧЕНИЕ
НА ДРУГУЮ ЛИНЕЙНУЮ ПРОГРАММУ ЖИЗНИ**

Удивительный день!

У-Див-Ление дня
У Воды, и У Неба,
У Земли, У Огня.

Дивы Дивные –
Диво для нас,
Тех, кто ласточкой лёгкой
Летит на Парнас.

Для Дивунов, Дивулей,
Дивков, самих Див,
Что стремЛением, томЛением
Творенья почив...

Но асфальт всё равно
Дивосилом пробив,
Мысли чувства
Свои подчинив:

„Первая загадка – это „Мы”!”

Использованная литература

1. Толковый словарь живого великорусского языка В. И. Даля / сост. Н. В. Шахматова и др. – СПб. : ИД „Весь”, 2004. – С. 162.

Словарь терминов

Див – демон-прорицатель, падший ангел; дива – девушка, женщина; диво – чудо; дивок – чудодей; дивосил – растение; дивуля – потешник; дивун – кто дивится.

Приложение № 2

ЧЕЧНЯ. 22 июня 1996 года

Двадцатый век. Кавказские отроги.
Жестокая война без всяких мер.
Растерзанные сёла и дороги
Людьми одной страны, но разных вер.

Усталые, немые ребята.
Повсюду раздаётся крепкий мат.
Для большинства из них присяга свята,
Из рук не выпускают автомат.

Дудаевцы и спереди и сзади.
В Ичкерии объявлен газоваг.
Какого чёрта-толстосума ради
Здесь оказался русский наш солдат?!

На пепелище слёзы льёт калека,
Чечен-мальчишка, ставший сиротой.
Жизнь поломали вмиг у человека,
И федералам мстит он за «разбой».

Взрывает „Ф-1” на блок-посту,
Где, согреваясь водкой, мы поём.
А, значит, душу примут не одну:
К Аллаху и Христу пойдём втроём...

И у кого потом спросить,
Кого винить, кого простить?!
Никто погибших больше не вернёт!
В гробу на грудь положат крест,
И в небеса под Божий перст,
В ковёр чечен чечена завернёт!

Аллах-акбар! Аллах-акбар! –
И неживой уже „товар”
Вертушкой доставляют в Ханкалу!
Но лучше было бы не так:
Не погибал бы молодняк,
А тот, кто развязал эту войну!

Прохоров О. В. Сучасний смисловий зміст уявлення педагога про саморозвиток людини національної культури

У статті з позицій постнекласичного етапу розвитку педагогічної методології, культурно-історичної свідомості суб'єкта освіти, що модернізується, запропоновано варіант постнекласичної моделі смислового змісту уявлення педагога про саморозвиток людини національної культури. Було уточнено її теоретичні аспекти. Наведено приклади використання конструкційних ідей в практичних освітніх розробках.

Ключові слова: саморозвиток людини, національна культура, методологія педагогіки, культурно-історична свідомість, постнекласична модель.

Прохоров А. В. Современное смысловое содержание представления педагога о саморазвитии человека национальной культуры

В статье с позиций постнеклассического этапа развития педагогической методологии, культурно-исторического сознания субъекта модернизируемого образования предложен вариант постнеклассической модели смыслового содержания представления педагога о саморазвитии человека национальной культуры. Были уточнены её теоретические аспекты. Приведены примеры использования конструкционных идей в практических образовательных разработках.

Ключевые слова: саморазвитие человека, национальная культура, методология педагогика, культурно-историческое сознание, постнеклассическая модель.

Prokhorov O. V. The Modern Meaning of Submission of Teacher's about Self-development of Human of the National Culture

In the article from the position of post-non-classical phase for the development of pedagogical methodology, cultural and historical consciousness of the subject of education offered the option of post-non-classical models of the semantic content of the submission of teacher's about self-development of the person of the national culture. Have been clarified its theoretical aspects. Provides examples of the use of construction ideas in practical educational development.

Key words: self-development of human, national culture, methodology of pedagogy, cultural-historical consciousness, post-non-classical model.

Стаття надійшла до редакції 24.07.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК. 378:371.134:37.013.42

В. М. Раскалінос

МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ

Провідною метою модернізації та вдосконалення вищої освіти в Україні є досягнення принципово нового рівня якості підготовки майбутнього фахівця. Основою для вирішення цих завдань є Закони України „Про освіту” (1996), „Про вищу освіту” (2002), Державна національна програма „Освіта (Україна XXI століття)” (1993), Національна доктрина розвитку освіти України (2001), Болонська декларація Євросоюзу (1999), Закон України „Про соціальні послуги” (2003), Закон України „Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні” (2004). Незважаючи на теоретичні та практичні здобутки, що закріплені в законодавчих актах, у сучасній педагогічній науці однією з найскладніших проблем, що не має одностайних поглядів щодо вирішення, залишається проблема змісту, форм і методів професійного навчання майбутніх фахівців у галузі соціальної педагогіки. Ураховуючи те, що в нашій державі професія соціального педагога є новою, необхідно формувати професійне ставлення студентів до обраного фаху, психологічно готувати їх до майбутньої професійної діяльності, сприяти розвитку професіоналів своєї справи ще в умовах вищого навчального закладу.

Від методологічних основ підготовки майбутніх фахівців значно залежить не тільки ефективність їх професійної діяльності, а й результативність дій, які виконуються, статус у суспільстві та оцінка колег. У зв'язку з цим актуалізується питання вибору підходів для побудови професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів.

Професійна підготовка майбутніх фахівців у вищій школі є предметом наукових досліджень, які відображають такі її аспекти: філософія сучасної вищої освіти (В. Андрущенко, І. Зязюн, В. Кремень та ін.), теоретичні та методичні засади неперервної професійної освіти (С. Гончаренко, Н. Ничкало, С. Сисоєва та ін.), дидактика та методика навчання у вищій школі (А. Алексюк, В. Краєвський, І. Лернер, О. Мороз, В. Олійник, А. Петровський, М. Скаткін та ін.), проблема вдосконалення організації навчального процесу взагалі (А. Алексюк, Б. Гольдшмидт, М. Гольдшмидт, В. Зінкевичус, А. Казановський, Л. Костельна, В. Плохій, О. Попович, Дж. Рассел, Л. Романішина, М. Чошанов, Н. Шиян, П. Юцявичене та інші).

Особливостям організації підготовки соціальних працівників та соціальних педагогів в умовах вищої школи присвячені роботи Л. Боднар, З. Бондаренко, В. Головань, А. Капської, О. Карпенко, В. Коваль, Г. Локаревої, Л. Міщик, В. Поліщук, З. Фалинської. Логічним видається

прагнення дослідників розробити специфічну концептуальну позицію підготовки соціальних педагогів, тому що економічні та соціальні реформи мають значний вплив як на сутність соціально-педагогічної діяльності, так і на систему вимог до фахівця даної сфери. Однак слід зазначити, що сьогодні ще не існує однозначної думки серед дослідників щодо арсеналу підходів до організації професійної підготовки майбутніх фахівців соціально-педагогічної сфери.

Метою статті є аналіз специфічних характеристик підходів до навчання як методологічної основи підготовки соціальних педагогів.

Професійна підготовка майбутніх соціальних педагогів має ґрунтуватися на системі підходів до здійснення процесу соціально-педагогічної діяльності. Б. Гершунський зазначив, що саме підхід до визначення всіх компонентів навчально-виховних систем уособлює всі орієнтири реалізації відповідних доктрин освіти [1, с. 88].

У своєму дослідженні ми виходимо з того, що процес професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів буде ґрунтуватися на таких підходах: системний, інтегративний, особистісно-орієнтований, компетентнісний, контекстний. Розглянемо кожний з них відносно до соціальної педагогіки та соціально-педагогічної діяльності.

Системний підхід дозволяє не тільки виконати теоретичне обґрунтування думки реалізації соціально-педагогічної діяльності як відкритої системи, не тільки сприяє її практичному впровадженню, а й актуалізує роль кожного учасника соціально-педагогічної взаємодії як окремого елемента в процесі функціонування єдиної системи. Тобто системний підхід передбачає цілісність у практичній діяльності, крім того, він спрямований на комплексну реалізацію завдань соціально-педагогічного супроводу.

У даному контексті слід погодитися з Т. Дмитренко, яка зазначає, що системний підхід дозволив уявити соціально-педагогічну систему в формі інваріанта горизонтального типу як безлічі упорядкованих компонентів: $A = \{\text{соціальний педагог, цілі, принципи, зміст, методи, форми спільної діяльності, клієнт}\}$ і зв'язків: $B = \{\text{прямий, зворотний}\}$. Таким чином, з позиції системного підходу педагогічна освіта має максимально стимулювати активність основних структурних компонентів особистості соціального педагога в їх єдності [2, с. 4].

Незаперечно, що найважливішою загальною ознакою всіх систем є їх інтегративний характер як результат взаємодії компонентів, що входять в систему та залежать від рівня її цілісності. Конкретизуючи висловлювання, відзначаємо, що будь-яка освітня цілісність, у тому числі й соціальна, є по своїй суті, інтегративною. У соціально-педагогічній освіті як структурі цілісної соціальної системи проявляється специфічність інтеграційних процесів.

У логіці даного висловлювання доречною є думка М. Смельянової, що характеризує цілісну соціальну систему як інтегративну за суттю та змістом, до якої входять соціальна педагогіка, соціально-педагогічна

освіта, соціально-педагогічна діяльність як явище об'єктивної дійсності та особистість соціального педагога як суб'єкт багатопрофільної соціально-педагогічної діяльності [3, с. 49]. Таким чином інтеграція в соціально-педагогічній освіті має місце як явище об'єктивної реальності, а термін „інтегративний” виправдовує правомірність свого вживання.

У зв'язку із зазначеними особливостями системності у підготовці соціальних педагогів вважаємо за необхідне доповнити її методологічні основи інтегративним підходом.

Інтегративний підхід передбачає вміння комплексного застосування знань, їх синтезу, коли перенесення ідей і методів з однієї науки в іншу лежить в основі творчого підходу до наукової, інженерної, художньої діяльності людини в сучасних умовах науково-технічного прогресу [4, с. 8].

Специфіка соціально-педагогічної теорії зумовлена особливостями предмета соціальної педагогіки та природою інтегрованого прикладного знання в сферах соціальної діяльності, а специфіка понятійного апарату соціальної педагогіки полягає в тому, що одні її поняття відображають проблему клієнта, а інші – вирішення проблеми, при чому у якості інтегративного елемента виступає „соціальне”.

Отже, домінуючими в діяльності соціального педагога повинні бути інтегративні знання, що сприяють вирішенню комплексних проблем людини.

До таких знань можна віднести: визначення завдань, структури та принципів побудови соціально-педагогічного знання; інтеграцію можливостей різних наук з метою їх структуризації та розвитку; виявлення та пояснення джерел виникнення наукових знань у соціально-педагогічній сфері; аналіз, узагальнення передового досвіду соціального виховання та соціально-педагогічної допомоги; встановлення соціально-педагогічних факторів, їх узагальнення, пояснення, тлумачення, визначення принципів і способів соціально-педагогічного моделювання, прогнозування, проектування та перетворення; виявлення педагогічного потенціалу соціуму й умов його ефективного використання в процесі соціалізації.

У досягненні мети формування знань у студентів у сучасному вузі викладачі стикаються з необхідністю створення таких форм, які об'єднали б власне навчальну діяльність, її осмислення та дослідницьку роботу, в ході якої формується та розвивається особистісна професійна позиція майбутнього соціального педагога. Методологічною основою в даному випадку буде виступати особистісно-діяльнісний підхід.

Особистісно-діяльнісний підхід розуміється науковцями як визначення особистості як продукту суспільно-історичного розвитку та носія визначеної культури; орієнтація на формування індивідуально усвідомленого змісту життя та діяльності людини; визнання унікальності особистості, її інтелектуальної та моральної свободи, права на повагу, погляд на діяльність як основний засіб і вирішальну умову розвитку особистості, урахування того, що саме в діяльності людина проявляється

як суб'єкт свого розвитку, організація повноцінної життєдіяльності особистості в соціально-моральному відношенні, формування діяльності особистості як цілісного психологічного процесу, що містить потребу, мотив, ціль, діяння й операції, умови, засоби та результат [5, с. 56].

Даний підхід у навчанні майбутніх соціальних педагогів характеризується:

а) ціннісним ставленням до соціально-педагогічної діяльності, позитивними мотивами суб'єкта діяльності, переконаністю не тільки в доцільності, необхідності соціально-педагогічної допомоги, підтримки, але і в затребуваності такого кваліфікованого фахівця, як соціальний педагог;

б) включенням особистого досвіду в навчально-виховний процес, який інтегрує такі елементи: когнітивний (знання), операційний (уміння), аксіологічний (особистісні цінності, установки).

Згідно з особистісно-діяльнісним підходом навчальна діяльність студента – майбутнього соціального педагога – розглядається як особистісно орієнтована робота. Тобто особистість педагога створює свою професійну діяльність, при цьому формується та визначається взаємопроникнення особистості в діяльність та діяльності в особистість.

При реалізації особистісно-діялісного підходу створюються сприятливі умови для зміни суб'єктами соціально-педагогічної взаємодії своїх життєвих позицій, установок, обставин; у тому числі здійснюється включення студента в соціально-значущу творчу діяльність, що сприяє формуванню і підтриманню прагнення змінити своє життя [6, с. 6].

Як справедливо зазначає С. Белічева, особливості підготовки соціального педагога в порівнянні з вчителем полягають у тому, що він повинен бути готовий працювати не в організованому навчальному просторі класу (школи), а у відкритому соціумі зі слабко структурованими проблемами клієнта з урахуванням міжвідомчої взаємодії різних соціальних установ та служб [7].

Даний факт ще раз підтверджує необхідність формування компетентного фахівця ще в умовах вузу, що зумовлює використання компетентнісного підходу.

Компетентнісний підхід до підготовки спеціалістів полягає в набутті та розвитку у студентів конкретних компетентностей. Загальною ідеєю компетентнісного підходу є компетентісно зорієнтована освіта, яка спрямована на комплексне засвоєння знань і способів практичної діяльності, завдяки яким людина успішно реалізує себе в різних галузях своєї життєдіяльності [8].

У змісті освіти в рамках компетентнісного підходу посилюються практичний, міжпредметний, прикладний аспекти освіти. Це досягається переважно не за рахунок введення нових дисциплін, збільшення об'ємів часу на їх вивчення, а переорієнтацією їх змісту на діялісний тип змісту навчання: від „декларативних” знань (знати, що) до процедурних (знати, як) та ціннісно-сміслових знань (знати, навіщо і чому) [9, с. 83].

Причому ці знання повинні мати особистісний сенс для майбутнього соціального педагога. Як правило, такий сенс знаходиться в процесі цілеспрямованої практичної діяльності з особистісного саморозвитку в результаті взаємодії з культурою в широкому сенсі (як самому широкому просторі людських смислів діяльності і життя), її окремими елементами (наприклад, вивчення якого-небудь предмета), та взаємодії з соціумом (іншими людьми). Кожен навчальний предмет з блоків професійної та предметної підготовки також повинен бути націлений на придбання знань, що забезпечують розвиток спеціальних і базових компетентностей майбутніх фахівців [10, с. 23].

На перших курсах навчання абстрактність дисциплін доволі часто ускладнює освоєння предметного змісту соціально-педагогічної діяльності. У зв'язку з цим виникає необхідність використання контекстів подальшого навчання й безпосередньо професійної діяльності, що можливо при використанні відповідного підходу в підготовці майбутніх соціальних педагогів.

Теоретична передумова *контекстного підходу* розкривається в роботах А. Вербицького, який розглядає професійну компетентність майбутніх фахівців у сфері усвідомлених, відрефлексованих знань: щоб бути теоретично та практично компетентним, студенту необхідно зробити подвійний перехід: від знака до думки, а від думки – до вчинку, дії. Перехід від інформації до її використання опосередковується думкою, що й робить цю інформацію знанням [11, с. 55].

Розробка комплексів контекстних завдань з усього курсу соціальної педагогіки для застосування їх на різних видах занять (лекції, практичні заняття) і в самостійній роботі студентів (в поєднанні з традиційними прийомами і засобами навчання) є одним зі способів розробки змістовного компонента контекстного навчання в соціально-педагогічній сфері. У зазначених комплексах необхідно продумати наявність завдань, які є професійно-значущими для студентів-майбутніх соціальних педагогів.

Єдність компетентнісного і контекстного підходів, які доповнюють один одного в процесі підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи, передбачає не тільки оснащення змісту професійної підготовки загальнонауковими, загальнопрофесійними та спеціальними знаннями, а й формування в майбутніх соціальних педагогів способів професійної діяльності, знань і навичок використання цих знань в конкретній професійній діяльності, а також створення необхідних психологічних (морально-ціннісних, мотиваційних) установок на реалізацію творчої потенції майбутнього фахівця, спрямованої на розвиток творчих здібностей, подальший самоосвіта.

Таким чином, лише за умови врахування особливостей теоретичних підходів, відсутності протиріч між ними, виключення можливих суперечливостей можлива якісна професійна підготовка соціальних педагогів. Науково-методичне забезпечення її організації повинно бути цілеспрямованим та системним, сприяти забезпеченню зв'язку теорії з

практикою, швидкій адаптації студентів до умов вищої школи, давати студенту можливість на право вибору на всіх етапах навчання

Список використаної літератури

1. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века : учеб. пособ. для самообразования / Борис Семёнович Гершунский. – [2-е изд., перераб. и доп.]. – М. : Пед. об-о России, 2002. – 512с. **2. Дмитренко Т. О.** Теоретико-методологічні засади дослідження соціально-педагогічних об'єктів / Т. О. Дмитренко // Соціальна педагогіка : теорія та практика. – 2010. – № 4. – С. 4 – 9. **3. Емельянова М. А.** Концепция развития интегративной зрелости будущего социального педагога / М. А. Емельянова // Вестник ОГУ. – 2004. – № 12. – С. 48 – 52. **4. Смірнова В. О.** Поняття „інтегрований підхід” у структуруванні знань професійної підготовки / В. О. Смірнова // Педагогічний процес : теорія і практика : зб. наук. пр. / АПН України. Ін-т педагогіки і психології проф. освіти. – К. : ЕКМО, 2003. – Вип. 2. – С. 163 – 172. **5. Энциклопедия профессионального образования** : в 3-х т. М. – П. / под. ред. С.Я. Батышева. – М. : Профессиональное образование, 1999. – Т. 2. – 441 с. **6. Филатова Л. Б.** Нравственно-этические основы допрофессиональной и профессиональной подготовки социальных педагогов : автореф. дисс. д-ра пед. наук 13.00.08 „Теория и методика профессионального образования” / Л. Б. Филатова. – М., 2000. – 46 с. **7. Социально-педагогическая поддержка детей и семей группы риска : межведомственный подход** / С. А. Беличева. – М. : Редакционный издательский центр консорциума „Социальное здоровье России”, 2006. – 186 с. **8. Український педагогічний словник : Довідкове видання** / Гончаренко С. – К. : Либідь, 1997. – 376 с. **9. Гура В.** Применение компетентного подхода в подготовке социальных педагогов / В. Гура // Педагогическое образование в России. – 2010. – № 1. – С. 80 – 84. **10. Жук О. Л.** Компетентный подход в стандартах высшего образования по циклу социально-гуманитарных дисциплин / О. Л. Жук // Высшая школа. – 2006. – № 5. – С. 21 – 25. **11. Вербицкий А. А.** Активное обучение в ВШ : контекстный подход : метод. пособ. / А. А. Вербицкий. – М. : Высш. шк., 1991. – 207 с.

Раскалінос В. М. Методологічні аспекти підготовки майбутніх соціальних педагогів

У статті розглядаються концептуальні методологічні підходи в професійній підготовці майбутніх соціальних педагогів. Автор розкриває сутність системного, особистісно-діяльнісного, інтегративного, компетентнісного та контекстного підходів у підготовці фахівців соціально-педагогічної сфери в період навчання у вищому навчальному закладі.

Ключові слова: концептуальні підходи, системний, особистісно-діяльнісний, інтегративний, компетентнісний та контекстний підхід.

Раскалинос В. Н. Методологические аспекты подготовки будущих социальных педагогов

В статье рассматриваются концептуальные методологические подходы в профессиональной подготовке будущих социальных педагогов. Автор раскрывает сущность системного, личностно-деятельностного, интегративного, компетентностного и контекстного подходов в подготовке специалистов социально-педагогической сферы.

Ключевые слова: концептуальные подходы, системный, личностно-деятельностный, интегративный, компетентностный и контекстный подход.

Raskalinos V. M. Methodological Aspects of the Training of Future Social Teachers

The conceptual and methodological approaches in the training of future social teachers are exposed in the article. The author reveals the essence of the systemic, individual-activity, integrative, competence and contextual approaches to the training of social and educational spheres.

Key words: conceptual approaches, systemic, individual-activity, integrative, competence and contextual approach.

Стаття надійшла до редакції 14.09.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 372+802/809(075.8)

М. Д. Рыбаков

**КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ
ПОЛИЛИНГВАЛЬНОЙ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ЛИЧНОСТИ
БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА**

Современное общество неоднородно по своему составу и уровню цивилизационного развития: оно многоукладно по своему хозяйственно-экономическому состоянию, многоэтнично, многоязычно, многокультурно. В настоящее время проблемы, связанные с этнокультурными различиями приобретают особую актуальность, поскольку могут приводить к серьезным межэтническим конфликтам.

В этой связи резко возрастает роль государственной политики различных стран в области (сфере) многокультурного (поликультурного, мультикультурного) образования (обучения, воспитания, развития) подрастающего поколения. Согласно взгляду В. А. Сластенина, „одной из ведущих тенденций XXI столетия является осознание того, что и устойчивое развитие общества, и преодоление проблем, с которыми оно сталкивается, и возможность дать ответ на вызовы нового тысячелетия

зависят от состояния образования и образованности жителей планеты Земля” [1, с. 2].

Современный педагог (преподаватель, учитель, воспитатель) должен быть профессионально готов к проведению в жизнь идей гуманизма среди представителей многонационального мира, в том числе и среди граждан своей страны. Это означает, что он должен иметь высокий уровень развития своих профессиональных компетенций, чтобы адекватно общаться и взаимодействовать с представителями различных этнолингвосоциумов с учетом их этнолингвосоциокультурных особенностей, правильно понимая и оценивая их устные и письменные высказывания, корректно выражая свои мысли на том или ином языке. Поэтому одним из важных направлений педагогической подготовки будущего профессионала выступает формирование его как полилингвальной социокультурной личности.

Человек как полилингвальная социокультурная личность начинает формироваться еще в период внутриутробного развития.

Как установлено французскими исследователями, к третьему месяцу беременности матери у плода развиваются органы чувств и, соответственно, центры мозга. При непосредственном освещении живота матери плод воспринимает слабый оранжевый свет. Мышцы матки и брюшной полости матери оказывают непрерывное воздействие на кожу плода, что позволяет осуществлять контакт с плодом на тактильном (через прикосновения) и эмоциональном уровнях. Через брюшную стенку открывается возможность поддерживать глубокий трехсторонний контакт между плодом, матерью и отцом. Ребенок почти сразу после рождения узнает голос отца, если тот регулярно разговаривал с ним в преднатальный (дородовой, внутриутробный) период развития плода [2].

В возрасте пяти месяцев плод проявляет в ответ на раздражитель выраженные моторные реакции. В конце шестого месяца беременности внутреннее ухо плода воспринимает звуки и передает сигналы восприятия в головной мозг. Услышанная музыка (в частности, песни) может оказывать положительное воздействие на развитие плода и способностей ребенка после его рождения. Организация занятий по хоровому пению в родильных домах, на которые приглашаются не только будущие матери, но также отцы и ранее родившиеся у данных родителей дети, способствует приобщению плода к миру музыки, благотворно влияет на нервную систему матери и ребенка. Плод избирательно реагирует на музыку, которую мать слушает на концертах. Он запоминает не только сенсорную информацию, но, и получаемую им от матери эмоциональные сведения и сохраняет их в памяти клеток [2].

С учетом вышеизложенного, отметим, что в период преднатального развития ребенка у него формируются предрасположенность к языковому/речевому развитию, предпосылки овладения не одним, а несколькими и при этом различными по типу языками – языками вербального, невербального и артофункционального (художественно-

образного) общения и взаимодействия с окружающим миром. Эти предпосылки оказываются обусловленными характером протекания процессов общения, его цветовыми, звуковыми (речь, музыка), тактильными, эмоциональными составляющими, благодаря установлению и регулярному поддержанию разнообразных по форме контактов ребенка с матерью и отцом, с другими людьми и через иные способы взаимосвязи ребенка с окружающим миром и опосредованного взаимодействия с ним. После рождения ребенка имеющиеся у него задатки при благоприятных условиях могут развиваться в способности и совершенствоваться на протяжении всей последующей жизни человека, проявляясь как одаренность, талант, гениальность.

Самые первые процессы полилингвального социокультурного формирования человека как личности во время внутриутробного общения с матерью осуществляется в процессе воспитания и через процесс воспитания. В этот же период в элементарной форме начинается и социализация ребенка. Родители (в первую очередь, мать) и окружающие ребенка люди должны знать, по крайней мере, наиболее важные особенности протекания его преднатального воспитания, поскольку получаемая им в этот период его развития информация сенсорного и эмоционального характера запоминается. По утверждению президента Французской национальной ассоциации преднатального воспитания (ANEP) А. Бертина, „любовь, с которой она [мать – М. Р.] вынашивает ребенка; мысли, связанные с его появлением; богатство общения, которое мать делит с ним, оказывает влияние на развивающуюся психику плода и его клеточную память, формируя основные качества личности, сохраняющиеся на протяжении всей последующей жизни” [2, с. 13].

Как отмечал в 2010 году А. Н. Джурицкий, „в науке при рассмотрении проблем воспитания в многонациональном социуме систематически используется понятие мультикультурное образование (multi-cultural education). В отечественной педагогике распространены также понятия „поликультурное воспитание” (образование) и „многокультурное воспитание”, которые имеют российское происхождение, и история их возникновения из английской кальки имеет скорее филологический, чем педагогический интерес. Все названные понятия близки друг другу и вполне адекватно отражают сущность изучаемых вопросов. Так, что попытки педагогически развести эти понятия напоминают спор героев Д. Свифта о том, с какого конца следует разбивать вареное яйцо” [3, с. 34].

Однако в связи с тем, что нами рассматриваются процессы формирования полилингвальной/полисоциокультурной личности в мультилингвальном/мультисоциокультурном мире с позиций лингвопедагогике, рассмотрим некоторые специфические особенности употребляемой нами терминологии и попытаемся найти научное основание для разведения близких по своей содержательной стороне понятий.

Словообразовательный элемент „поли...”, этимологически восходящий к древнегреческому языку, употребляется в современном русском языке со значением „1) много, со многим, охватывающий многое...; 2) сложный по составу, устройству...” [4, с. 686]; он указывает также „на множество, всесторонний охват или разнообразный состав чего-либо...” [5, с. 640]. Словообразовательный элемент „мульти...” этимологически восходит к латинскому языку и имеет значение «множественность, многократность чего-либо» [6, с. 546]. В рассматриваемом аспекте отметим также употребление в английском языке (особенно в его северо-американском варианте) слова „multitude”, передающего значение крайне, чрезвычайно, в высшей степени большого числа вещей или людей [7, с. 1003]. Для передачи этих особенностей значения словообразовательный элемент „poly...” не используется. Таким образом, значения, передаваемые частями сложных слов „поли...” и „мульти...” близки, но не во всех случаях эквивалентны.

Поэтому подчеркнем, что словообразовательный элемент „поли...” передающий также значение „многий” [5, с. 640], „многое” [4, с. 686], используется нами для обозначения меньшей части, меньшего количества чего-либо, чем словообразовательный элемент „мульти...” (со значениями „много”, „множественность”) [6, с. 546]. В рассматриваемых далее положениях элемент „поли...” употребляется, когда речь идет о различных культурах и/или соотносящихся с ними различных (в том числе и различных по типу) языках общения, количество которых может быть обозначено одно- или двузначными цифрами (точнее, от 3 до 99). Количество же рассматриваемых культур и/или языков, обозначаемых трехзначными или четырехзначными цифрами и выше (т. е. начиная со 100 и далее) описывается с использованием словообразовательного элемента „мульти...”. Полилингвальные и полисоциокультурные элементы сложных образований рассматриваются нами как, соответственно, входящие в состав элементов мультилингвальных и мультисоциокультурных, что обуславливает взаимонепротиворечивый характер их соотношения при системно-уровневом описании исследуемых явлений.

С учетом рассмотренных особенностей, был сформулирован наш подход к дифференцированному употреблению слов полилингвальный/мультилингвальный, поликультурный/мультикультурный для характеристики важных содержательных компонентов понятий, от которых, в свою очередь, можно образовывать производные понятия (и термины) и использовать их для дальнейшего развития идей лингвопедагогики и совершенствования ее категориально-понятийного аппарата. Так, употребление прилагательных „полилингвальный”, „мультилингвальный” позволяет выражать мысль о том, что речь идет (может идти) не только о родном и неродных (в том числе и иностранных) языках как о языках вербального общения, но (часто) и о различных по типу языках общения. Говоря о том, что личность является полилингвальной, мы имеем в виду и тот факт, что в даже в самых примитивных условиях развития в среде

аутентичного бытования этнического языка, представители данного этноса осуществляют общение и взаимодействие посредством различных по типу языков – языков вербального, невербального и артофункционального (художественно-образного) общения.

Обусловленная новым социальным заказом мирового сообщества, в настоящее время резко возросла потребность формирования полилингвальной социокультурной личности обучающегося как гражданина и будущего профессионала. В этой связи заметим, что в предложенной Н. Д. Гальсковой лингводидактической концепции, в основу которой положен разработанный ранее с позиций лингвистики концепт вторичной языковой личности (по И. И. Халеевой), не в полной мере учитываются возможности современной лингвопедагогики для определения состава и условных границ оптимального развития личностных и личностно-профессиональных качеств (компетенций), которые могут быть сформированы в процессе языкового образования у учащихся общеобразовательных, средних и высших профессиональных образовательных учреждений. В рассматриваемой концепции признается невозможность формирования в общеобразовательной в школе вторичной языковой личности в полной мере [8, с. 24]; отмечается также, что „...достичь совершенного результата в деле формирования вторичной языковой личности на тезаурусном уровне в отрыве от естественной языковой среды вряд ли возможно даже в условиях языкового вуза” [8, с. 24].

Поэтому речь идет, главным образом, о задаче развития у учащихся общеобразовательной школы „...основных черт вторичной языковой личности, т. е. навыков и умений оперирования лексиконом, детерминированным социокультурным контекстом повседневного бытия иноязычного социума и репрезентирующим национальную языковую личность как обобщенный образ соответствующего языкового типа” (отмена полужирного курсива моя – *М. Р.*) [8, с. 24]. На наш взгляд, сама постановка задачи развития „основных черт” вторичной языковой личности, отождествляя их с навыками и умениями „оперирования лексиконом” явно суживает возможности современного языкового образования. Имея это в виду, наше обращение к разработке лингвопедагогической концепции формирования полилингвальной социокультурной личности учащегося как гражданина и будущего профессионала (в частности, педагога) можно считать актуальным, отвечающим потребностям современного общества.

Концепт полилингвальной социокультурной (полилингвосоциокультурной) личности рассматривается нами в качестве центральной категории современной лингвопедагогики (лингводидактики и лингвометодики обучения родному и неродным (в том числе иностранным) языкам. Формирование такой личности происходит в „лингвопедагогическом процессе” (мой термин – *М. Р.*), связанном с обучением не только различным (одному или нескольким) языкам вербального общения, но также с обучением иным по типу языкам

общения, т. е. языкам невербального и артофункционального общения. Этот процесс может получать реализацию в условиях организованного внеинституционального образования (например, через средства массовой информации и массовой коммуникации), окказионального образования (например, в семье) и институционального образования в различных по типу детских дошкольных образовательных, общеобразовательных, средних и высших профессиональных образовательных учреждениях. Процессы формирования полилингвосоциокультурной личности в различных типах образовательных и профессиональных образовательных учреждений должны быть преемственно взаимосвязанными.

Ниже представлена схема взаимосвязей субъекта общения с различными образовательными средами окружающего мира, на которой обозначены:

1 – субъект общения S (субъект лингвопедагогического процесса с его индивидуальными особенностями, формирующаяся полилингвосоциокультурная личность);

2 – ближайшая (к субъекту общения) полилингвальная/полисоциокультурная образовательная среда;

3 – отставленная во временном или/и пространственном отношении (отдаленная от субъекта общения по времени или/и пространству) полилингвальная/полисоциокультурная образовательная среда;

4 – мультилингвальная/мультисоциокультурная образовательная среда; мультилингвальный/мультисоциокультурный окружающий мир.

Все образовательные среды (и мультилингвальный/мультисоциокультурный мир в целом) могут оказывать на субъекта общения в той или иной степени осознаваемые и неосознаваемые им воздействия – прямые или косвенные, непосредственные или опосредованные, однофакторные или многофакторные, комплексные. Поэтому одной из важных задач профессиональной подготовки будущего педагога становится научиться своевременно направлять развитие учащегося/воспитуемого как формирующейся полилингвосоциокультурной личности в нужное русло.

Схема

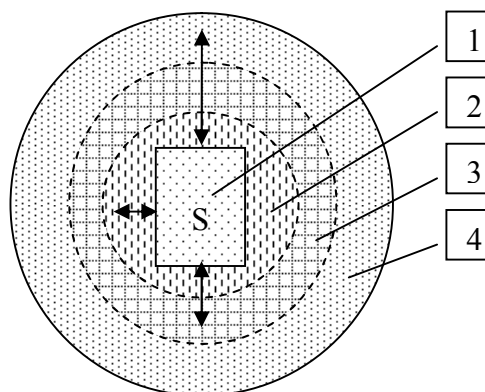


Рис. Взаимосвязи субъекта общения с различными образовательными средами окружающего мира

Постижение учащимися мультилингвального/мультисоциокультурного мира в процессе овладения различными по типу языками (вербального, невербального и артофункционального) общения может осуществляться через все более расширяющееся поликультурное образование (обучение, воспитание, развитие). Поликультурный по своей социально-педагогической сущности, полилингвальный по своей языковой и речевой специфике диалог все большего числа представителей различных этнолингвосоциумов, постепенно развиваясь, превращается в полилог, который, продолжая расширять количество включаемых в него участников общения и взаимодействия, может превращаться мультилог. Однако в формально-динамическом плане полилог и мультилог могут быть сведены к диалогу. Здесь мы имеем в виду тот факт, что понятие „диалог” используется для обозначения характера общения и взаимодействия не только двух его участников. Субъект общения может быть индивидуальным и коллективным [9, с. 254], а само слово „диалог” обозначает разговор, обмен репликами между двумя или несколькими участниками общения [10, с. 196]. По замечанию В. А. Слостенина, „открытость диалогу с другими людьми, допускающая возможность изменения самого себя, позволяет формировать как смысловые структуры личности, так и основы профессиональной позиции” [1, с. 22].

С учетом вышеизложенного, рассматриваемый педагогический процесс с самого начала системно организуется на полисоциокультурной, полилингвальной, политематической (и при этом также межтематической) основе и комплексно актуализируется в различных комбинаторных вариантах на различных ступенях обучения. Он может получать определенную реализацию не только при обучении родному или иностранному языку, но также в процессе обучения „неязыковым” учебным дисциплинам.

Аналогичным образом можно подходить к организации процесса формирования полилингвосоциокультурной личности не только в педагогическом вузе, но и в любом другом высшем профессиональном образовательном учреждении, поскольку не исключена возможность, что сразу же после окончания вуза молодой специалист или, спустя некоторое время, он же, став опытным профессионалом, будет работать в сфере образования в качестве преподавателя, педагога. Способствовать успеху его профессиональной и педагогической деятельности будет сформированная у него лингвопедагогическая культура.

Список использованной литературы

1. Слостенин В. А. Педагогическое образование: Вызовы XXI века : доклад на междунар. науч.-практ. конф. „Педагогическое образование: Вызовы XXI века”, 16 – 17 сентября 2010 г., Москва / В. А. Слостенин. – М. : Ремдер, 2001. – 48 с. **2. Бертин А.** Воспитание в утробе матери, или Рассказ об упущенных возможностях / А. Бертин ; пер. с англ. Г. П. Хлуповской. – СПб. : Жизнь, 1992. – 32 с. **3. Джурицкий А. Н.** Педагогика в

многонаціональному світу : учеб. пособие для студ., обучающихся по специальностям „Педагогика и психология”, „Педагогика” / А. Н. Джурицкий. – М. : ВЛАДОС, 2010. – 240 с. **4. Поли...** // Толковый словарь русского языка с включением сведений о происхождении слов / РАН Институт русского языка им. В. В. Виноградова / отв. ред. Н. Ю. Шведова. – М. : Азбуковник, 2008. – С. 686. **5. Поли...** // Новейший словарь иностранных слов и выражений / отв. за вып. Ю. Г. Хацкевич. – М. : АСТ ; Минск : Харвест, 2002. – С. 640. **6. Мульти...** // Новейший словарь иностранных слов и выражений / отв. за вып. Ю. Г. Хацкевич. – М. : АСТ ; Минск : Харвест, 2002. – С. 546. **7. Multitude** // Oxford Advanced Learner's Dictionary. – 7th edition / Chief editor S. Wehmeier. – Oxford : Oxford University Press, 2005. – P. 1003. **8. Гальскова Н. Д.** Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика : учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – 2-е изд., испр. – М. : Академия, 2005. – 336 с. **9. Леонтьев А. А.** Психология общения / А. А. Леонтьев. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Смысл, 1997. – 365 с. **10. Диалог** // Толковый словарь русского языка с включением сведений о происхождении слов / РАН Институт русского языка им. В. В. Виноградова / отв. ред. Н. Ю. Шведова. – М. : Азбуковник, 2008. – С. 196 – 197.

Рыбаков М. Д. Концептуальні аспекти формування полілінгвальної соціокультурної особистості майбутнього педагога

У статті представлено аналіз результатів теоретичного дослідження факторів, що впливають на формування полілінгвальної соціокультурної особистості майбутнього педагога, починаючи з періоду преднатального розвитку дитини. Графічно показано взаємозв'язки суб'єкта спілкування з навколишніми освітніми середовищами, що впливають на розширення загальної та професійної комунікативної компетентності учня в процесі оволодіння ним мовами вербального, невербального та артофункціонального спілкування в школі і вузі.

Ключові слова: вторинна мовна особистість, полілінгвальна соціокультурна особистість, мультилінгвальний світ, навколишнє освітнє середу, лінгвопедагогічний процес.

Рыбаков М. Д. Концептуальные аспекты формирования полилингвальной социокультурной личности будущего педагога

В статье представлен анализ результатов теоретического исследования факторов, влияющих на формирование полилингвальной социокультурной личности будущего педагога, начиная с периода преднатального развития ребенка. Графически показаны взаимосвязи субъекта общения с окружающими образовательными средами, влияющими на расширение общей и профессиональной коммуникативной

компетентности учащегося в процессе овладения им языками вербального, невербального и артофункционального общения в школе и вузе.

Ключевые слова: вторичная языковая личность, полилингвальная социокультурная личность, мультилингвальный мир, окружающая образовательная среда, лингвопедагогический процесс.

Rybakov M. D. Conceptual Aspects of the Formation of the Polylingual Sociocultural Personality of a Future Educator

The article is an analysis of the results of theoretical studies of the factors affecting the formation of the polylingual sociocultural personality of a future educator beginning from the prenatal period of the baby's development. The connections of the subject of communication with the surrounding educational areas having influence on the widening the student's general and professional communicative competence in the process of studying languages of verbal, non-verbal and artistic-functional communication in school and in a higher educational establishment are graphically shown.

Key words: secondary lingual personality, polylingual sociocultural personality, multilingual world, surrounding educational area, language teaching and learning process.

Стаття надійшла до редакції 05.09.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 37.035.91+37.015.3

А. А. Семенов

**ФЕНОМЕН ЛІДЕРСТВА
ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА**

Постійна потреба суспільства в особистості, яка наділена соціально значущими особистісними якостями, вказує на те, що проблема лідерства була актуальною і домінувала на кожному історичному етапі розвитку людства. Ще сторіччя тому друкованих праць, приурочених цій проблемі, нараховувалося не так багато, проте сучасне збільшення їхньої кількості ставить перед дослідниками непросте завдання з їх опрацювання, систематизації та критичного осмислення. Переважну більшість з них становлять дослідження виконані на замовлення сфери виробництва товарів та послуг, друге за кількістю місце займають праці, присвячені психологічним проблемам. Психолого-педагогічні дослідження спрямовані головним чином на вивчення проявів лідерства у групах студентів та дітей старшого шкільного віку, а така вікова категорія як молодші школярі цієї уваги позбавлена. У зв'язку з цим існує необхідність аналізу концепцій лідерства, який би уможливив виокремити теоретичні

положення, що можуть бути використані при вихованні лідерських якостей у школярів початкових класів.

Розвиток особистісних якостей лідера досліджували Л. К. Балясна [1], Н. Я. Большунова [2], Ф. Ільясов [3], В. К. Коритло, Л. Н. Проколієнко [4], Д. Крюгер, А. Сосланд, С. Сміт, П. Херсей, Р. Ділтс тощо.

Науковцями здійснено класифікацію лідерства за гендерними ознаками (Дж. Адамс, Т. В. Бендас, А. Іглі, К. Джонсон та ін.), співвідношенням лідерства та керівництва (Т. Н. Мальковська, Б. Д. Паригін, Ф. Тільман та ін.), стилями лідерської поведінки (Н. Н. Обзоров, І. С. Полонський, М. І. Рожков, Л. І. Уманський та ін.). Але поза межами дослідження залишалася проблема аналізу наукових концепцій, в яких вивчається взаємозв'язок певного набору особистісних рис і поведінки з проявами лідерства у групах молодших школярів.

Мета статті – проаналізувати розвиток існуючих на сьогодні наукових концепцій лідерства.

Завдання – виокремити складові кожної окремої групи теорій; визначити дослідників, чий внесок у розвиток груп теорій був найвагомим; зіставити наявні концепції та визначити найперспективніші з них у контексті виховання лідерських якостей у молодших школярів.

У першій групі теорій досліджувалася проблема набору особистісних рис, якими має бути наділений лідер. До цієї групи слід віднести теорії „великої людини” (або героя), теорії рис, а також психологічні теорії. До другої групи належать поведінкові теорії, теорії „очікування – взаємодії”, теорії обміну, атрибутивні теорії, теорії трансакційного аналізу та трансформаційного лідерства, мотиваційні теорії. У цій групі досліджувалася проблема „які дії визначають лідера?”

У спробах узагальнити свої спостереження дослідниками процесу лідерства пропонувалися різні його типології. Спочатку вважалося, що лідера визначають лише вроджені фізичні та особистісні якості. Починаючи з епохи первісних людей і до початку нашої ери на першому плані були фізичні характеристики (вага, зріст та ін.). Наскальні малюнки, фрески із зображеннями вождів племен, полководців, царів та фараонів майже завжди відзначалися тим, що вища за статусом особа зображувалася за допомогою великих розмірів.

Пізніше з'явилися теорії „великої людини” (або героя). Це було закономірним, якщо враховувати традиційне ставлення до дій монархів і полководців стародавнього світу та середньовіччя як до основної рушійної сили історії. Одну з перших типологій було розроблено Платоном, який описав три типи лідерів. На основі залежних від соціального становища функціональних обов'язків ним виділялися: 1) правитель-філософ, що справедливо та розумно керує державою (за Платоном – ідеал лідера); 2) воєначальник, який охороняє її кордони; 3) керівники ремесел та землеробства – ефективні організатори виробництва [5, с. 93]. Аристотель, Гегель, Геродот, Плутарх, Светоній та багато інших істориків і мислителів

вважали, що всі історичні події є результатом діяльності великих людей, а поняття «лідерство мас» часто взагалі заперечувалося.

Досліджуючи діяльність 386 правителів королівських династій 14 націй Західної Європи за період з XII ст. до французької революції кінця XVIII ст., Ф. А. Вудз дійшов висновку, що саме здібності правителя країни визначали долю її народу. При цьому в праці „Вплив монархів: рух до нової науки історії” він удавався також і до біологічних аргументів, а саме до аргументів генетики, яка входила тоді в моду, зводячи монархів в особливу людську підрасу [6, с. 3].

Т. Карлейль у середині 19-го століття висунув концепцію лідера як людини, спроможної вразити уяву натовпу: „У будь-яку епоху світової історії ми завжди знайдемо велику людину, що є необхідним рятівником свого часу, блискавкою, без якої гілки ніколи не зайнялися б. Історія світу – це біографія великих людей” [7].

Після нього Ф. Гальтон пояснював феномен лідерства спадковістю. Знаходячись під впливом еволюційної теорії свого двоюрідного брата Ч. Дарвіна, він уважав, що вдосконалення людської природи може бути досягнуто шляхом створення на основі законів спадковості раси особливо обдарованих розумово і фізично сильних людей. Цей шлях він називав „євгенікою” [8].

А. Уїггам вважав, що кількість лідерів нації залежить від рівня народжуваності у панівних класах, тому що діти, які народжуються від шлюбів між аристократами, є, на його думку, біологічно відмінними від дітей простолюдинів [9].

Ця теорія, будучи вигідною для правлячих класів, не могла бути прийнята марксистами та представниками прагматизму, які вважали, що можна розробити методику визначення лідерських якостей. Внаслідок цього у першій половині двадцятого століття з'явилася теорія особистісних рис. Особлива увага стала приділятися вивченню особистісних якостей, які, на думку дослідників, саме і відрізняли лідерів від інших людей. Учені припускали, що після того, як ці якості будуть виявлені, знайти їх носіїв та розвинути в них лідерський потенціал уже буде відносно нескладно.

С. Клубек та Б. Басс визначили, що в будь-яких групах існують як люди схильні до лідерства, так і не схильні до нього [10, с. 59].

Досліджуючи групи з трьох осіб, Е. Богартта встановив, що при виконанні роботи, яка була однаковою для всіх груп, найвищі оцінки з боку членів трійки отримував той, у кого показник інтелекту був найвищим. При цьому особа, яка була обрана лідером, зберігала лідерську позицію і в подальшому, під час цього експерименту [11, с. 755].

На основі аналізу характерів відбулася спроба виділити типи лідерів. Таких типів Р. Кеттеллом та Г. Стайсом було виділено чотири: „технічний”, „видатний”, „соціометричний” та „виборний” [12, с. 493]. Лідери першого типу були найбільш успішними при вирішенні „ближніх” завдань, другого – впливово діяли на членів групи у будь-яких ситуаціях,

третім найбільше симпатизували товариші по групі, а лідером четвертого типу особа могла стати безпосередньо під час експерименту. При зіставленні особистісних рис лідерів та особистісних рис інших членів групи було відмічено значне випередження лідерами всіх чотирьох типів за вісьмома наступними ознаками: 1) моральна зрілість; 2) вплив на оточуючих; 3) цілісність характеру; 4) соціальна сміливість; 5) проникливість; 6) незалежність від шкідливих впливів; 7) здатність до управління своєю поведінкою; 8) відсутність нервового напруження та зайвих переживань.

У 1940-му році С. Бірдом було зроблено одну з перших спроб систематизувати зібрані в результаті емпіричних дослідів факти про співвідношення окремих особистісних рис у лідерів. Наступною в цьому ряді була праця Р. Стогділла, який після аналізу більше ніж 120-ти досліджень лідерства довів, що спроби визначення оптимального співвідношення лідерських якостей продовжують давати повністю суперечливі результати. Але все ж таки і він виділив декілька рис, наявність яких була підтверджена переважною кількістю досліджень: інтелект, надійність, прагнення нових знань, відповідальність, соціальна участь, активність. При цьому Р. Стогділл зазначив, що різні ситуації вимагають від лідерів пріоритетного прояву різних якостей, і зробив висновок про те, що людина не може стати лідером лише завдяки наявності певного набору особистісних рис [13, с. 35].

Після аналізу наявних досліджень лідерства схожу ідею висунув і Р. Манн. Він виділив наступні якості: інтелект, здатність до адаптації, екстравертність, здатність впливати на людей, відсутність консерватизму, сприйнятливості та емпатія. Р. Манн також вказував на те, що лідерство може бути оцінено по-різному з точки зору спостерігача і з точки зору члена групи.

Свій перелік з десяти необхідних лідеру якостей наводять А. Лоутон та Э. Роуз: 1) далекоглядність; 2) здатність до визначення пріоритетів; 3) вміння стимулювати членів групи; 4) уміння вислуховувати та упевненість у своїх діях; 6) „політичне чуття”; 7) стійкість перед опонентами; 8) харизма; 9) гнучкість; 10) твердість та рішучість [14, с. 94].

Основний вклад М. Вебера в аналіз проблеми лідерства пов'язаний з уведенням у широкий обіг поняття „харизма” (від грец. *χάρισμα* – божий дар, благодать). За його класичним визначенням, харизмою називається „якість особистості, яка визнана надзвичайною, завдяки якій вона оцінюється як обдарована надприродними, надлюдськими або, щонайменше, специфічно особливими силами і властивостями, не доступними іншим людям” [15].

Отже, проблема цієї групи теорій була і залишається у тому, що за весь період їх існування були досліджені майже всі особистісні якості, визначені на той час, а питання про те, яке саме їх співвідношення робить людину лідером, і досі залишається відкритим. На даний момент не існує

єдиної точки зору на те, який ступінь важливості має рівень розвитку тієї чи іншої з них.

У засновників психологічних теорій проблема лідерства займала одне з центральних місць у дослідженнях. Е. Еріксон, З. Фрейд, Е. Фромм та багато інших психологів уважали, що у свідомості деяких людей лідер займає місце батьків. Саме він стає уособленням „Я-ідеалу” та „супер-Его”, дозволяючи знайти вихід різного роду страхам та агресії. На наш погляд, багато сучасних досліджень лідерства знаходяться під впливом цих теорій: учені намагаються знайти мотиви вчинків якогось із лідерів, аналізуючи його дитинство, умови культурного середовища в період формування особистості, стосунки з батьками, особисті мотиви та потреби тощо.

Для нашого дослідження цінною є думка А. В. Петровського, який зазначав, що радянські соціальні психологи справедливо критикували всі наявні психологічні теорії лідерства за недооцінку ролі колективу та неправомірні спроби безпосередньо перенести результати лабораторного експерименту у сферу явищ суспільного життя, де діють різноманітні соціально-економічні чинники [16, с. 30].

Варто зазначити, що у сучасній науці найбільш поширеними є теорії, в яких досліджуються поведінка або дії лідерів. Базуючись на теорії рис, поведінкові теорії прогресивно розвивають модель лідерства. Засновниками цього напрямку слід вважати Г. Тарда з його концепцією наслідування (головний закон соціального життя – це наслідування лідера), Г. Лебона з ідеєю „віку мас” (натовп програмує діяльність лідера), а також З. Фрейда з психоаналітичною теорією, в якій прагнення до лідерства пояснюється сублимацією лібідо або проявом комплексу Едіпа.

Аналіз теоретичних концепцій лідерства засвідчує, що такі вчені, як Р. Танненбаум та У. Шмідт, виокремили два типи лідерської поведінки: 1) орієнтована на виконання завдання; 2) орієнтована на міжсуб'єктні відносини [17, с. 162]. Але їх опоненти вказують на те, що у повсякденному житті переважна більшість лідерів демонструють обидва її типи.

Розвиваючи теорію лідерства, Р. Лайкерт зробив спробу розширити цю модель, виокремивши вже чотири типи поведінки лідерів: 1) експлуатаційно-авторитарна; 2) доброзичливо-авторитарна; 3) консультативно-демократична; 4) співдіюче-демократична.

При цьому автор вказує на те, що останні два типи у більшості життєвих та виробничих ситуацій є найбільш ефективними [18].

Т. Девіс та Ф. Люсанс стверджували, що лідери створюють необхідні умови для ефективної поведінки членів групи та своєчасно її стимулюють [19, с. 237]. Вони були одними з перших, хто запропонував вимірювати ефективність лідерства з точки зору зміни поведінки членів групи. Т. Девіс та Ф. Люсанс вважали, що групова поведінка переважним чином зумовлюється:

- 1) навколишнім оточенням;
- 2) різного роду стимулами;
- 3) поведінкою лідера і всіх інших членів групи;

4) результатами попередніх дій.

На нашу думку, недоліком поведінкової теорії є те, що вона не враховує ситуаційні та соціокультурні фактори.

Розроблені С. Евансом, Р. Стогділлою, Дж. Хемфілом та Дж. Хомансом теорії „очікування – взаємодії” підкреслювали важливість реалізації очікувань у взаємних діях лідерів та членів групи. Стверджувалося, що при відповідності поведінки лідера очікуванням членів групи, а також при відповідності дій членів групи очікуванням лідера ефективність рішення групових завдань буде максимальною.

У праці „Індивідуальна поведінка і групові досягнення” (Individual Behavior and Group Achievement) Р. Стогділл висунув ідею, що у процесі взаємодії кожен з членів групи очікує продовження таких же дій та взаємодій і в майбутньому, а поведінка лідера, який також бере участь у взаємних діях, буде визначатися очікуваннями інших членів групи. Відповідно, лідерський потенціал кожного із членів групи визначається тим, як він впливає на структурування очікувань і взаємодій [20].

Розвиваючи теорію ролі лідера, Дж. Хоманс використовував три основних поняття: дія, взаємодія, почуття. Він стверджував, що активність індивідуальних дій щодо досягнення спільної мети та їх відповідність внутрішньогруповим нормам створюють відчуття взаємоповаги, а здатність до лідерства визначається тим, як ефективно людина може налагоджувати взаємодії [21].

Згідно з цими теоріями, спроба одного з членів групи змінити поведінку або мотивацію всіх інших її членів і є лідерством. Якщо діяльність буде успішною, то можуть змінитися й мотивація, й очікування. Лідер може змінити поведінку членів групи за допомогою методів покарань або, що є бажанішим, заохочень. Його авторитет визначається здатністю вказувати іншим членам групи на ефективні шляхи досягнення очікуваних винагород, а рівень мотивації суб’єктів лідерського процесу підвищується при демонстрації лідером уваги до субординаційної діяльності.

Атрибутивні теорії базуються на відкритті Т. Парсонсом такого факту: у процесі спілкування індивіди є об’єктами оцінки один одного, а сам процес оцінки має певне емоційне навантаження. Звідси виходить, що лідерством є оціночні взаємовідносини, які складаються із сприйняття членами групи як ділових якостей лідера, так і його особистісної привабливості [22, с. 17].

Багато вчених зазначають, що сьогодні в дослідженнях лідерства акцент усе більше зміщується з аналізу особистісних характеристик лідерів на виявлення особливостей його сприйняття членами групи, оскільки саме цей фактор впливає на те, як члени групи відреагують на ініціативи лідера, і чи підтримають його та підуть за ним. За цими теоріями, саме члени групи певною мірою визначають поведінку лідера, а сам він не домінує і не має змоги змусити групу іти за собою. Лідеру необхідно знати, як його сприймають члени групи, що вони чекають від нього, а це, в свою чергу, впливає на ступінь свободи його дій. Якщо лідер

одночасно є офіційним керівником, то на цей ступінь свободи впливають ще і відносини з керівництвом. Окрім цього, сприйняття членів групи лідером, тобто зворотна перспектива, також є важливим чинником визначення лідерської поведінки.

Таким чином, у сучасних моделях лідерства, до яких відносяться атрибутивні теорії, члени групи інтегруються у процес прийняття всіх важливих рішень, а взаємовідносини „лідер – члени групи” розглядаються в динаміці, враховуючи поведінку як лідера групи, так і інших її суб'єктів. Звичайно, існування членів групи передбачалось і більш ранніми теоріями, але їм відводилась роль пасивного натовпу.

Автори теорій обміну вважають, що соціальні взаємодії є такою формою обміну, в якій кожен індивід вносить себе як вклад у соціум, а взаємін отримує весь соціум. При цьому соціальний обмін є рівним, а взаємодія – безперервною. Якщо лідер отримує високий соціальний статус, то це стає для нього винагородою, а для членів групи у такому випадку заохоченням є можливість асоціювати себе з лідером. Внесок лідера у досягнення спільної мети має бути найбільшим – лише на таких умовах група надає йому першість та повагу, а принцип зберігання рольових обов'язків рівними при цьому залишається незмінним. У таких умовах кожна зі сторін може задовольнити як власні очікування, так і очікування іншої сторони.

Схожими є трансактні теорії, що також базуються на ідеї соціального обміну. Відмінністю є акцентування уваги на прихованих його сторонах, або трансактності. Цей процес, який відбувається між лідером і членами групи протягом певного відрізка часу, передбачає взаємовплив і міжособистісне сприйняття. Лідер є корисним групі тим, що саме він визначає обставини і напрям дій, взаємін отримуючи повагу.

Трансактні теорії твердять, що використання лідером переконуючого, а не авторитарного стилю поведінки є ефективнішим у більшості випадків. У них підкреслюється особлива важливість позитивного сприйняття членами групи дій та особистості свого лідера. Так, якщо лідер може досягти успішного для групи результату, але не бажає з якихось причин це робити, то він може скоріше втратити повагу членів групи, ніж лідер, який досягти мети не в змозі, але вживає всі зусилля для досягнення бажаного. Це положення враховано, наприклад, у програмі школи лідерів „Я можу, вмю, дію”, розробленій В. В. Ягодніковою. Одним з очікуваних результатів цієї програми є формування активної позиції в діяльності [23, с. 2].

На наш погляд, запропонована Дж. Бернсом концепція „трансформаційного лідерства” [24] може бути розглянута як еволюційна для трансактної теорії. Він стверджує, що у кризових ситуаціях лідер сам може змінити точку зору і поведінку членів групи. Лідер при цьому має вдатися до нестандартних дій, які змінюють образ мислення і поведінку членів групи. Ця концепція також підкреслює важливість харизматичного компоненту лідерства. Ми приєднуємося до думки про те, що харизма, у

разі використання її задля задоволення власних амбіцій, може носити для групи деструктивний характер.

Мотиваційні теорії знаходяться в руслі біхевіоризму, у якому предметом дослідження є поведінка, а не свідомість. У „теорії потреб” А. Маслоу мотиваційні потреби людини подано за ієрархічним порядком [25, с. 45]. Ним запропонована схема у вигляді піраміди, де необхідність фізіологічної рівноваги знаходиться внизу, а потреба в самореалізації – на самій вершині. На наш погляд, така побудова схеми є спірною хоча би тому, що основні потреби людини не вичерпуються тими п’ятьма, на які вказує А. Маслоу, а всі інші ще донині не досліджено. Виключно особистою справою кожної людини є їх розподіл на першо- та другорядні, на розумні та нерозумні. Досить важко дослідити задоволення потреби у самореалізації, адже людина може належати відразу до кількох груп і потреб мати декілька.

Отже, всі прихильники теорії „великої людини” (або героя), доводили, що лідерство є за своєю природою виключно суб’єктивним. Лідери – це ті, хто ними народився, а проста людина лідером бути не може. Ці теорії частково можуть допомогти визначити успішного лідера, тому що безсумнівною є необхідність наявності у нього декількох основних рис (рішучість, сміливість, компетентність та ін.).

Хоча психологічні теорії, як і теорії рис, статичні і не демонструють динаміки процесу лідерства, вони дозволяють зрозуміти мотиви вчинків та характер індивідуального лідера.

Концепції взаємодії дозволяють вивчити взаємовплив трьох чинників: особистісних якостей лідера, природи діяльності групи та соціальних умов її існування.

Теорії обміну та трансактного аналізу досліджують стиль лідерства, який на перший план висуває емоційну сторону міжособистісних відносин.

Згідно з мотиваційними теоріями, ефективність лідера визначається тим, як інтенсивно він може впливати на мотивацію членів групи та сприяти досягненню ними задоволення від виконаної роботи.

Подальші дослідження з цієї проблеми включатимуть у себе аналіз теорій, що вивчають умови, в яких саме відбувається лідерство як процес, і аналіз теорій лідерства, де цінності розглядаються як основні детермінанти взаємодії лідерів та членів групи.

Список використаної літератури

- 1. Балясная Л. К.** Воспитание социальной активности учащихся / Л. К. Балясная // Советская педагогика. – 1983. – № 3. – С. 28 – 35.
- 2. Большунова Н. Я.** Развитие индивидуальности младшего школьника / Н. Я. Большунова // Начальная школа. – 1992. – № 11. – С. 7 – 12.
- 3. Ильясов Ф.** Политический маркетинг или как „продать” вождя / Ф. Ильясов // Психология лидерства / сост. К. В. Сельчонок. – Мн. : Харвест, 2004. – С. 313 – 327.
- 4. Проколиенко Л. Н.** Воспитание гуманных чувств у детей / Л. Н. Проколиенко, В. К. Корытло. – К. :

Радянська школа, 1897. – 174 с. **5. Платон.** Государство: в 4-х т. / Платон. – М. : 1994. – Т. 3. – С. 93 – 105. **6. Гринин Л. Е.** Личность в истории: эволюция взглядов [Электронный ресурс] / Л. Е. Гринин // История и современность. – 2010. – № 2 (12). – С. 3 – 44. – Режим доступа : <http://www.socionauki.ru/journal/articles/129557/>. **7. Карлейль Т.** Герои, почитание героев и героическое в истории [Электронный ресурс] / Т. Карлейль – СПб., 1908. – Режим доступа : http://az.lib.ru/k/karlejlx_t/text_0020.shtml **8. Давыдов В. В.** Российская педагогическая энциклопедия [Электронный ресурс] / В. В. Давыдов. – М., 1999. – С. 171. – Режим доступа : http://knigonosha.com.ua/lib/Psihologiya/Davydov_V.V./Rossiyskaya_pedagogicheskaya_enciklopediya/?page=171 **9. Wiggam A. E.** The Biology of Leadership / A. E. Wiggam // Business leadership / edited by H. Metcalf. – New York : Pitman, 1931. – P. 107 – 116. **10. Klubeck C.** Differential Effects of Training on Persons of Different Leadership Status / C. Klubeck, B. Bass // Human Relations. – 1954. – № 7. – P. 59 – 72. **11. Bogartta E.** Some Findings Relevant to a Great Man Theory of Leadership / E. Bogartta // American Sociological Review. – 1954. – № 19 – P. 755 – 759. **12. Cattell R.** Four Formulae for Selecting Leaders on the Basis of Personality / R. Cattell, G. Stice // Human Relations. – 1954. – № 7. – P. 493 – 507. **13. Stogdill R.** Personal Factors Associated with Leadership: A Survey of Literature / R. Stogdill // Journal of Psychology. – 1948. – Vol. 25. – P. 35 – 71. **14. Лоутон А.** Организация и управление в государственных учреждениях / А. Лоутон, Э. Роуз – М., 1993, – 218 с. **15. Вебер М.** Харизматическое господство / М. Вебер // Социологические исследования. – 1988. – № 5. – С. 139 – 147. **16. Петровский А. В.** Теория деятельностного опосредствования и проблема лидерства / А.В. Петровский // Вопросы психологии. – 1980. – № 2. – С. 30 – 37. **17. Tannenbaum R.** How to Choose a leadership Pattern / R. Tannenbaum, W. Schmidt // Harvard Business Review. – 1973. – N. 73311 – P. 162 – 176. **18. Likert R.** New Patterns of Management / R. Likert. – N.Y. : McGraw-Hill, 1961. – 279 p. **19. Davis T.** Leadership Reexamined: A Behavioral Approach / T. Davis, F. Luthans // Academy of Management Review, 1979. – № 4 – P. 237 – 248. **20. Stogdill R.M.** Individual Behavior and Group Achievement / R. M. Stogdill. – N.Y. : Oxford University Press, 1959. – 368 p. **21. Homans G. C.** The Human Group / G. C. Homans. – New Brunswick : Transaction Publishers, 1993. – 484 p. **22. Parsons T.** The Superego and the Theory of Social Systems / T. Parsons // Working Papers in the Theory of Action. – Free Press of Glencoe, 1953. – P. 17 – 29. **23. Ягоднікова В. В.** Я можу, вмю, дію. Програма школи лідерів / В. В. Ягоднікова // Виховна робота в школі. – 2010. – № 5. – С. 2 – 7. **24. Burns J.** Leadership / J. Burns. – N.Y. : Harper & Row, 1978. – 544 p. **25. Маслоу А.** Мотивация и личность / А. Маслоу. – СПб. : Евразия, 1999. – 480 с.

Семенов А. А. Феномен лідерства як психолого-педагогічна проблема

У статті здійснено теоретичний аналіз групи теорій, у яких досліджується проблема набору особистісних рис, притаманних лідеру. Також проаналізована група теорій, де досліджуваною є проблема „які дії визначають лідера?” Визначено чинники, які зумовили появу кожної окремої групи теорій, і зазначені дослідники, які зробили вагомий внесок у розвиток зазначених теорій лідерства.

Ключові слова: лідер, члени групи, особистісні якості, дія, взаємодія.

Семенов А. А. Феномен лидерства как психолого-педагогическая проблема

В статье осуществлен теоретический анализ группы теорий, в которых исследуется проблема набора личностных черт, присущих лидеру. Также проанализирована группа теорий, где исследуемой есть проблема „какие действия определяют лидера?” Определены факторы, которые обусловили появление каждой отдельной группы теорий, и указанные исследователи, которые внесли весомый вклад в развитие указанных теорий лидерства.

Ключевые слова: лидер, члены группы, личностные качества, действие, взаимодействие.

Semenov A. A. The Phenomenon of Leadership as Psychopedagogical Problem

In the article theoretical analysis of the group of theories in which the problem of composition of personal features characteristic to a leader is done. A group of theories in which the problem „what actions define a leader?” is investigated. The factors that led to the emergence of each separate group of the theories and the researchers who contributed to the development of the mentioned theories of leadership are determined.

Key words: leader, team members, personal qualities, action, interaction.

Стаття надійшла до редакції 18.08.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 373.015.31 : 316.42

І. І. Сорокін

**СОЦІАЛЬНІ ПРОЕКТИ У ПРОЦЕСІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ
УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ**

В сучасних умовах ускладнення соціального життя актуалізується проблема включення людини в соціальну цілісність, в соціальну структуру суспільства. Основним поняттям, яке описує такого роду включення, є „соціалізація”, що дозволяє людині стати членом суспільства.

Зазначимо, що на сьогоднішній день сучасними вітчизняними та зарубіжними науковцями розроблено змістовні концепції соціалізації особистості (Н. Голованова, Н. Заверико, І. Зверева, Н. Лавриненко, Г. Лактіонова, А. Мудрик, С. Савченко, С. Харченко); розкрито соціально-психологічні аспекти соціалізації з урахуванням вікових особливостей (В. Авраменкова, К. Абульханова-Славська, І. Бех, Л. Божович, Л. Виготський, Д. Ельконін, І. Кон, О. Кононко, В. Кудрявцев, О. Леонтьєв, В. Мухіна, А. Петровський, Т. Рєпіна, Д. Фельдштейн).

Соціалізація, в широкому розумінні – це історично зумовлений процес розвитку особистості, передачі та засвоєння індивідом цінностей, норм, установок, зразків поведінки, притаманних певному суспільству. Результатом даного процесу є активне відтворення особистістю набутого соціального досвіду у своїй діяльності.

Мета соціалізації полягає в тому, щоб допомогти вихованцеві вижити у суспільному потоці криз і революцій – екологічних, енергетичних, комп'ютерних тощо, оволодіти досвідом старших, досягнути своє покликання, визначити власне місце в суспільстві, самостійно знайти шлях найефективнішого самовизначення в ньому. При цьому людина в процесі соціалізації прагне самопізнання, само осмислення, самовдосконалення. Ці процеси стимулюють не пасивну адаптацію, а розвиток активного творчого самоствердження в суспільстві.

Варто зауважити, що процес включення індивіда в систему суспільних відносин має двобічний характер. Соціалізація може відбуватися як в умовах виховання, тобто цілеспрямованого формування вихованця, так і в умовах стихійного впливу на особистість. З одного боку, особистість засвоює соціальний досвід, притаманний цьому суспільству, а з іншого – активно відтворює у своїй діяльності та відносинах систему соціальних зв'язків, закодовану в соціальному досвіді людства.

Включаючись у життя суспільства, діти й молодь опановують різні програми життєдіяльності. Перша – це відкрита освітня програма, що відображена в офіційних законах, документах, навчальних програмах закладів освіти та виховання і спрямована до набуття особистістю певного досвіду, соціальних знань та умінь. Друга – прихована програма соціалізації особистості, зумовлена передусім характером відносин, які складаються у суспільстві. Саме ця програма є організаційно нестабільною, вона формує емоційний і духовний світ молоді, її уявлення про себе і про те, що думають про неї інші.

Водночас процеси безпосереднього становлення, внутрішнього розвитку особистості, формування її емоційно-вольової сфери залишаються, як правило, поза увагою суспільства, і це зумовлює прояв у певній частині молоді девіантної поведінки.

Такі передумови висувують нові вимоги до якості освіти, зумовлюють необхідність переосмислення навчально-виховного процесу. Нова філософія виховання, провідні положення якої знайшли відображення у Національній доктрині розвитку освіти в Україні,

утверджує погляд на необхідність „виховання особистості як громадянина України, національно-свідомої, вільної, демократичної, життєво і соціально компетентної особистості, здатної здійснювати самостійний вибір і приймати відповідальні рішення в різноманітних життєвих ситуаціях” [1].

Для різнобічного і гармонійного розвитку підростаючої особистості необхідно, щоб освітній процес будувався не лише на науковому пізнанні дійсності, а й на вихованні духовних, моральних і культурних цінностей. За таких умов впровадження сучасних технологій навчання чинить значний вплив на виховний процес. Розвиток виховних технологій в освітньому процесі характеризується підвищеним інтересом до проблеми розробки й використання соціально-значущих проектів [3].

Набуваючи все більшої популярності, метод соціальних проектів отримав широке застосування в педагогіці двадцятого століття, і продовжує залишатися предметом досліджень багатьох вчених і наукових діячів XXI століття.

Варто зауважити, що у сучасній науковій педагогіці соціальна проектна діяльність досліджується в різних аспектах: проектна діяльність у школі, реалізація ідей неперервної проектної освіти учнівської молоді (М. Голубченко, В. Логвін, І. Єрмаков), управління проектами (Л. Батенко, О. Загородніх, В. Ліщинська), виховний потенціал соціальних проектів (Т. Алексеєнко), визначення основних підходів до моделювання соціальних проектів (А. Капська, В. Вареніч, А. Годлевська), розробка та впровадження соціальних проектів (О. Безпалько, М. Бабкіна, Т. Семигіна), моніторинг та оцінка ефективності соціальних проектів (О. Яременко, О. Артюр, О. Балакірева).

Осмислення та застосування соціальних проектів в новій соціально-культурній ситуації, в світлі вимог до освіти на сучасному рівні суспільного розвитку, дозволяє говорити про соціальний проект як про нову виховну технологію, яка дозволяє ефективно вирішувати завдання особистісно-орієнтованого підходу у вихованні підростаючого покоління.

Соціальний проект як освітня технологія орієнтований на зміну соціальної ситуації, пов'язаної з дією на суспільну свідомість або життєву ситуацію певних цільових груп, на які цей проект спрямований.

Загалом всі соціальні проекти для учнівської молоді можна згрупувати за такими напрямками: культурно-просвітній, соціально-профілактичний, профорієнтаційний, спортивно-оздоровчий [4].

Культурно-просвітні проекти передбачають створення умов для самовдосконалення молоді, її творчого розвитку за допомогою заходів розважального характеру, роботи майстерень, культурно-мистецьких гуртків, виставок, конкурсів, фестивалів. Метою культурно-просвітніх проектів є підвищення інтересу юнаків і дівчат до літератури, мистецтва, духовної спадщини свого народу і толерантності до культурної багатогранності світу.

Соціально-профілактичні проекти спрямовані на створення умов для інтеграції особистості в соціум, на попередження негативних явищ у молодіжному середовищі шляхом використання різних форм роботи – інформаційно-консультативної допомоги, бесід, диспутів, “шкіл молодих батьків”, семінарів, індивідуальних зустрічей, театротерапії, сімейних вечорів, виставок художньої творчості, активного залучення підлітків і молоді до суспільно-корисної праці.

Проекти профорієнтаційного напрямку мають на меті не просто самовизначення підлітка на сучасному ринку професій, але й навчання його самоосвіті та саморозвитку, вмінню навчатися, активно використовувати свій вільний час. Сутність профорієнтаційного напрямку полягає у допомозі усвідомленого вибору професії, формуванні потреб поглиблювати набуті знання, оновлювати їх та практично використовувати. Завданням проектів профорієнтаційного спрямування є залучення підлітків до виробничої праці, озброєння їх практичними вміннями й навичками, необхідними для виконання певних професійних обов’язків, виховання поваги до праці та різних професій.

Головним завданням **спортивно-оздоровчих та рекреаційних проектів** є зміцнення здоров’я підлітків, формування та розвиток фізичної культури засобами дозвілля. Спортивні проекти розвивають у молоді почуття відповідальності, прагнення до перемоги, впевненість у своїх силах, сприяють фізичній загартованості особистості, навчають жити за законами взаємопідтримки та дружби [4].

Зазначимо, що реалізація соціальних проектів в сучасній Україні забезпечується: розвинутою мережею центрів соціальних служб для молоді; участю в їх організації міністерств, центральних органів державної виконавчої влади, місцевих органів влади і самоврядування, навчальних закладів, освітніх установ, громадських організацій, благодійних фондів, спілок, підприємств тощо; наявною базою законодавчих та нормативних актів, які спрямовані на включення учнівської молоді у соціально-значущу діяльність; диференційованим підходом до різних категорій молоді та наявних у них проблем; відкритістю та доступністю отримання різних видів соціального обслуговування, соціальних послуг, соціальної допомоги, соціальної реабілітації тощо.

Яскравим прикладом реалізації соціальних проектів, спрямованих на соціалізацію учнівської молоді, на нашу думку є практика управління у справах сім’ї, молоді та спорту Луганської обласної державної адміністрації. Так, в Луганській області успішно реалізується низка регіональних програм:

- обласна програма „Луганська родина” на 2007 - 2012 роки, метою якої є підтримка сімей Луганської області, перш за все пільгових категорій, створення умов для становлення сімей, розвитку, народження та виховання в них дітей;

- регіональна цільова програма „Патріот Луганщини” на 2011-2014 роки;

- обласна програма розвитку фізичної культури та спорту на 2008 – 2011 роки, спрямована на створення належних умов для розвитку фізичної культури і спорту, подальшого всебічного розповсюдження фізкультурно-оздоровчого руху;

- обласна програма оздоровлення та відпочинку дітей на 2009 – 2013 роки „ЛУГАНСЬКЕ ЛІТО”, спрямована на створення належних умов для оздоровлення та повноцінного відпочинку дітей; покращання стану матеріально-технічної бази дитячих закладів оздоровлення та відпочинку;

- регіональна Програма з утвердження гендерної рівності у всіх сферах життєдіяльності населення Луганської області на 2010 – 2014 роки, спрямована на утвердження рівних прав жінок і чоловіків та рівних можливостей для їх реалізації як основного права людини;

- регіональна цільова Програма „Молодь Луганщини” на 2011 – 2015 роки, спрямована на реалізацію в області державної молодіжної політики, створення системи всебічної підтримки суспільної активності молоді, направленої на самовизначення і самореалізацію, формування необхідних для цього гуманітарних, соціальних і економічних передумов [5].

Традиційними заходами для Луганщини стали: Обласний молодіжний форум „Луганщина - молодь – майбутнє”; Конкурс проектів, розроблених дитячими та молодіжними громадськими організаціями; Обласна військово-спортивна гра; Обласний конкурс „Молода людина Луганщини”; Обласні молодіжні конкурси „Срібний голос” та „Гостре перо”; Фестиваль сучасного молодіжного мистецтва „Groove-Схід-Fest”; Обласний конкурс молодіжної журналістики; Освітні семінари-тренінги для лідерів молодіжних громадських організацій та органів студентського самоврядування; Обласний конкурс комп'ютерних розробок з патріотичної тематики та ін. [5].

Крім того, впродовж останніх років спільно з громадськими організаціями Луганської області реалізовано соціальні проекти та заходи, спрямовані на соціальний розвиток молоді („Лідерський турнір”, „Сила у собі!”, „Луганщина без тютюнового диму”, „Своє майбутнє ти вибираєш сам”, „Обласна Вахта Пам'яті”, „Обласний конкурс дитячих творчих робіт, присвячених Перемозі в Великій Вітчизняній війні”, „Студентський археологічний профільний табір „Скіф”, „Обласний палатковий табір вихованців патріотичних клубів і секцій бойових мистецтв”, „Відкритий обласний фестиваль знавців „Майський Жук”, „Спортивно-оздоровчий табір „Козачата”, „Фестиваль „Козацька єдність”, „Молодіжна акція „Вулиця Дружби”, „Сімейне свято”, „Лідери майбутнього”, „Зелений світ”, „Я живу по-новому”, „Навчально-адаптаційний табір для молоді з обмеженими фізичними можливостями „Школа незалежного життя” та багато інших [5].

Вищезазначені проекти та заходи покликані забезпечити сприятливі умови для соціального становлення і розвитку учнівської молоді, підвищити її соціальну, суспільну, творчу активність; сформувати позитивно орієнтовані культурні потреби і зрушення в організації її

змістовного дозвілля; сформувати у кожної особистості цінність здорового способу життя.

Таким чином, в сучасних умовах розвитку суспільства соціальні проекти є інноваційною формою соціалізації особистості та важливим інструментом формування соціальних цінностей учнівської молоді, життєвих компетенцій, виховання гуманістичних і громадянських, моральних і духовних цінностей.

Список використаної літератури

1. Указ Президента України „Про Національну доктрину розвитку освіти” від 17.04.2002 № 347/2002 // Офіційний вісник України. – 2002. – № 16. – С. 11. 2. Соціальна педагогіка : підручник / за ред. професора А. Й. Капської. – К. : Центр навч. літератури, 2006. – 468 с. 3. Євтух М. Б. Соціальна педагогіка : підручник. – 2-ге вид., стереотип / М. Б. Євтух, О. П. Сердюк. – К.: МАУП, 2003. – 232 с. 4. Петрова І. В. Проектування в соціально-культурній сфері : навчальний посібник. – К. : Вид-во КНУКіМ, 2007. – 372 с. 5. Офіційний сайт управління у справах сім’ї, молоді та спорту Луганської обласної державної адміністрації [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://sms.lugansk.ua/> 6. Безпалько О. В. Соціальна педагогіка: схеми, таблиці, коментарі : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / О. В. Безпалько. – К. : Центр учбової літер., 2009. – 208 с.

Сорокін І. І. Соціальні проекти у процесі соціалізації учнівської молоді

Статтю присвячено дослідженню ролі соціальних проектів у процесі соціалізації учнівської молоді. Розглянуто ключові аспекти соціалізації особистості. Досліджено практику реалізації соціальних проектів на регіональному рівні.

Ключові слова: соціалізація, соціальна активність, програми життєдіяльності, навчально-виховний процес, соціальні проекти.

Сорокин И. И. Социальные проекты в процессе социализации учащейся молодежи

Статья посвящена выявлению роли социальных проектов в процессе социализации учащейся молодежи. Рассмотрены ключевые аспекты социализации личности. Исследована практика реализации социальных проектов на региональном уровне.

Ключевые слова: социализация, социальная активность, программы жизнедеятельности, учебно-воспитательный процесс, социальные проекты.

Sorokin I. I. Social Projects in the Process of Socialization of the Students

The article is devoted to revealing the role of social projects in the process of socialization of the students. Examines the key aspects of socialization of the personality. Investigated the practice of realization of the social projects at the regional level.

Key words: socialization, social activity, livelihood programs, educational process, social projects.

Стаття надійшла до редакції 15.07.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 378.091:159-051

Л. М. Степаненко

ПОКАЗНИКИ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ ДО ВЗАЄМОДІЇ З МАРГІНАЛЬНИМИ СОЦІАЛЬНИМИ ГРУПАМИ

Обираючи перспективи життєвого самовизначення, майбутній фахівець проектує своє майбутнє, своє соціальне самопочуття, ступінь розкриття своїх сутнісних сил, здібностей і потенціалу. Система вищої освіти також зацікавлена в правильному виборі професії, оскільки це дає можливість істотно впливати на такі напрями професійної підготовки, як покращення навчально-виховного процесу, ефективне використання інноваційних методик викладання у вищому навчальному закладі, підвищувати продуктивність освітнього процесу, скорочувати масштаби невиправданих відрахувань студентів, регулювати підвищення знань, умінь та навичок майбутніх фахівців тощо.

Проблему професійної підготовки майбутніх фахівців розглядали вчені педагоги І. М. Ковчина [5], Г. М. Лактіонова [6], Н. Г. Ничкало [7], П. М. Таланчук [14], соціологи Г. М. Андреєва [1], Л. Д. Бевзенко [3].

Мета статті полягає у висвітленні показників готовності майбутніх психологів до взаємодії з маргінальними соціальними групами.

Наскільки майбутній фахівець зможе вмотивовано зреалізувати свої професійні знання, буде залежати його готовність до діяльності. Тому *першим* характеристичним показником готовності студентів вищих навчальних закладів до взаємодії з маргінальними соціальними групами ми визначили мотиваційний компонент.

Розглянемо детальніше заявлений у темі дослідження термін „взаємодія з маргінальними соціальними групами”. За визначенням того ж самого соціологічного словника, взаємодія – сукупність усвідомлених або неусвідомлених, необхідних і випадкових, стійких і спонтанних залежностей одних соціальних суб'єктів від інших.

Необхідним компонентом ієрархії соціальних потреб людини є потреба в спілкуванні. Об'єктивною закономірністю розвитку суспільства є

збагачення і всебічний розвиток системи людських відносин, підвищення культури спілкування як найважливішої грані способу життя. Значущість цього елементу життєдіяльності обумовлена, по-перше, тим, що в спілкуванні безпосередньо виявляються суспільні відносини між людьми.

Отже, *другим* характеристичним показником готовності студентів вищих навчальних закладів до професійної діяльності ми визначимо комунікативний компонент.

Аналіз, проведений Р. Беккером, показує стійкий зв'язок між освітою, зміряною в роках навчання у формальних закладах, і подальшими заробітками. Наприклад, перевищення доходів випускників коледжів над доходами випускників шкіл в другій половині минулого століття в США складало 40-60 %, за винятком 1970-х, коли відмінності впали до 30 % і викликали тривогу соціальних дослідників і економістів (книга М. Фрідмана „Надосвічені американці”). Е. Берн розділив індивідів на „сценарних”, тобто тих, життєдіяльність яких підпорядкована чіткому і часто незворотному сценарію, і „не сценарних” або „автономних”. Сценарій тут – „це програма поступального розвитку, вироблена в ранньому дитинстві під впливом батьків і визначає поведінку індивіда у важливих аспектах його життя” [3, с. 368]. Сценарій має таку особливість, що визначає поведінку людини у конкретних життєвих ситуаціях, насамперед, у важливих. У менш значних ситуаціях від сценарію індивідуум може відходити [4, с. 22]. За такими життєвими сценаріями будується професійна модель спеціаліста, фахівця.

Модель підготовки фахівця – гранично узагальнене, інтегральне утворення, що включає весь комплекс усвідомлених і неусвідомлених, вмотивованих та невмотивованих потреб і інтересів, цілей і бажань людини, що існують зараз, а також тих, що плануються на майбутнє.

Формування моделі підготовки до майбутньої професії відбувається під істотним впливом неусвідомлюваних і підсвідомих компонентів психіки. Цікава концепція „сценарної поведінки” Е. Берна [3], за допомогою якої можна описати формування моделі для певної частини людей. Все життя людини відбувається у соціальних інститутах, які складають основу моделі життєдіяльності.

Розглянемо поняття „соціальний інститут”. Це – відносно стійка форма організації соціального життя, що забезпечує стійкість зв'язків і відносин у рамках суспільства Соціальний інститут слід відрізнити від конкретних організацій і соціальних груп. Так, наприклад, поняття „Інститут моногамної сім'ї” має на увазі не окрему сім'ю, а комплекс норм, що реалізовується в незліченній безлічі сімей певного типу [11].

Розглядаючи вищеперераховані поняття, ми, на нашу думку, маємо зупинитися ще на одному терміні – соціальні знання. Знання, які підтримують взаємодію студентів-психологів з маргінальними соціальними групами, є *третьим* характеристичним показником готовності студентів до професійної діяльності.

Поняття „соціальні знання” (і відповідно „соціальне пізнання”) є одним з найбільш поширених понять соціальної філософії. Дихотомічний метод дає можливість протиставити два основних і полярних по відношенню одне до одного тлумачення поняття „соціальне знання”. Перше тлумачення цього поняття універсально-позитивне – виходить з широкого розуміння природи й обсягу соціального знання. У межах такого розуміння важко визначити, що не є соціальним знанням, ніж визначити, що ним є, оскільки як таке, наприклад, у вигляду „соціального досвіду”, можна розглядати практично все. Такий підхід, до речі, на думку С. Фареніка, небезпідставний, призводить до тотального ототожнення будь-якої набутої інформації, навіть не обов’язково цілком або ж частково усвідомлюваної із соціальним знанням. Той же соціальний досвід завжди залежно від світоглядної позиції суб’єкта, специфіки дискурсу, використовуваних понять може бути успішно „розгорнутим” (актуалізованим) як новий вимір соціального знання [9, с. 34].

Отже, визначаючи, як студент готовий до застосування своїх базових знань, отриманих у вищому навчальному закладі, ми визначаємо *четвертий* характеристичний показник його готовності до професійної діяльності із застосування взаємодії з маргіналами – процесуальний.

Висвітлюючи питання про сутність понять „професійна взаємодія”, „соціальна взаємодія”, „маргінальна соціальна група” у науковій літературі, зазначимо, що одним з основних правил наукового мислення є таке, що ніколи не можна користуватися термінами, зміст і значення яких залишаються недостатньо з’ясованими. Не можна покладатися також на „загальноживаність” того або іншого поняття, не розкриваючи його змісту.

Звернемося до тлумачення загальноживаного на сьогодні поняття „маргінальні групи”. Воно трактується від пізньолатинського *marginalis* – той, що знаходиться скраю, на межі, тобто це групи людей, спосіб життя яких не відповідає стандартам, притаманним суспільству, до якого вони належать, але не порушує його правових норм. До *маргінальних груп* відносять бездомних, алкоголіків, наркоманів, токсикоманів, психічно хворих, членів неблагополучних сімей, раніше судимих, безробітних, бродяг, жебраків, іноземців-нелегалів, ув’язнених тощо. Існування маргінальних груп пов’язане з невирішенням соціальних проблем [12].

На сьогодні існує таке визначення поняття маргінальності в українській науці: маргінальність – це особливий стан особи, що характеризується об’єктивними або суб’єктивними змінами й соціального статусу, наслідком чого є розрив соціально-корисних зв’язків із референтною групою, криза самоідентифікації, відчуження особи, дезадаптованість до нових умов життя, в результаті чого індивід опиняється між двома або більше соціальними групами, у жодній з яких він не є її повноправним членом; а маргіналізація – процес зміни соціального статусу особи або її самоідентифікації, що супроводжується розривом економічних, культурних та інших соціально-корисних зв’язків,

у результаті чого така особа об'єктивно чи суб'єктивно витискається із соціальної групи, до складу якої вона входила раніше [9].

Тому ми уточнюємо поняття **взаємодія з маргінальними соціальними групами** визначенням в авторській редакції як наступне: це є *допомога психологів-професіоналів індивідам і групам індивідів, які переслідують певні позитивні соціальні цілі в конкретних умовах місця і часу.*

Така взаємодія може виражати залежність між двома або декількома соціальними явищами й ознаками цих явищ. Опосередкованими елементами цієї залежності виступають ситуаційні фактори або особистісні особливості індивідів, а також прийнята суспільством система інституційних соціальних норм і засобів соціального контролю, що накладає визначені обмеження на характер соціальних дій і взаємодій людей [10, с. 120; 21, с. 82].

Отже, взаємодія з кризовими групами населення в майбутній професійній діяльності психологів неперервно пов'язана із соціальною взаємодією та соціальними інтересами. Взаємодія соціальна – це процес впливу індивідів, соціальних груп, інститутів або спільностей один на одного в ході реалізації інтересів [10, с. 14]. А соціальний інтерес – одна з рушійних сил поведінки особистості, групи, класу, нації, суспільства в цілому. Зіткнення інтересів з особливою гостротою виявляється у політичній сфері, тому що в політичних інтересах втілюється відношення конкретного класу або соціальної групи до політичної влади в суспільстві [10, с. 55].

Тому *п'ятим* характеристичним показником готовності студентів-психологів до взаємодії з маргіналами під час професійної підготовки у вищому навчальному закладі ми визначили як професійно-соціальний.

Отже, зміни у сфері теорії і методики професійної освіти обумовлюють необхідність формування у фахівця особливих надпрофесійних, а точніше – екстрафункціональних знань, умінь і навичок, властивостей, якостей і здібностей, що забезпечують його професійну мобільність, конкурентоспроможність і соціальну захищеність.

Отже, виходячи з вищевикладеного, можемо вивести авторське поняття терміна **„професійна взаємодія психолога з маргінальними соціальними групами”**, які тлумачимо так: це *взаємодія професіоналів і груп професіоналів, які переслідують соціальні цілі в конкретних умовах професійної діяльності для підкріплення соціальних норм і засобів, набутих під час навчання у вищому навчальному закладі, що спрямовані на надання допомоги маргінальним соціальним групам.*

Виходячи з вищевикладеного, можемо зробити висновок, що ми охарактеризували один з важливих аспектів теоретичних основ професійної підготовки студентів до взаємодії з маргіналами, розглянули поняття „соціальний”, „соціальна взаємодія”, „соціальна роль”, „соціальний капітал”, уточнили поняття **„взаємодія з маргінальними**

соціальними групами”, визначили сутність поняття „професійна взаємодія психолога з маргінальними соціальними групами” та дали авторське тлумачення терміна згідно з досліджуваною темою.

Список використаної літератури

- 1. Андреева Г. М.** Современная социальная психология на Западе : (теорет. направления) / Г. М. Андреева, Н. Н. Богомолова, Л. А. Петровская. – М. : Изд-во МГУ, 1978. – 270 с. **2. Бевзенко Л. Д.** Социальная самоорганизация. Синергетическая парадигма : возможности социальных интерпретаций / НАН Украины. Институт социологии. – К., 2002. – 436 с. **3. Берн Э.** Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры / Э. Берн. – СПб. – М., 1998. – 400 с. **4. Гаранин М. Ю.** Самозащита в современном обществе : монография. / М. Ю. Гаранин. – М. : Гаудеамус : Академический Проект, 2008. – 141 с. **5. Ковчина І. М.** Підготовка соціальних педагогів до соціально-правової роботи / І. М. Ковчина. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007. – 373 с. **6. Лактионова Г. М.** Теоретико-методические основы социально-педагогической работы с женской молодежью в условиях крупного города : дис... доктора пед. наук: 13.00.05 / Киевский ун-т им. Тараса Шевченко. – К., 1999. – 419 с. – Библиогр. : л. 400–419. **7. Ничкало Н. Г.** Неперервна професійна освіта : проблеми теорії і методики // Управління якістю професійної освіти : зб. наук. праць / Українська інженер.-педагогічна академія. – Донецьк : ТОВ „Лебідь”, 2001. – С. 18 – 33. **8. Соціально-педагогічний словник** / В. В. Радул (ред.), С. У. Гончаренко (уклад.). – К. : ЕксОб, 2004. – 304 с. **9. Стрелковська Ю. В.** Маргінальні групи в структурі організованості злочинності : кримінологічне дослідження : автореф. дис... канд. юрид. наук: 12.00.08 / Ю.В.Стрелковська; Одеська нац. юрид. академія. – Одеса, 2008. – 28 с. **10. Фаренік С. А.** Управління соціальними процесами : побудова та реалізація соціальних моделей / С. А. Фаренік / Українська Академія держ. управління при Президентові України. – К. : Видавництво УАДУ; 2003. – 368 с. **11. Якса Н. В.** Соціально-педагогічний тезаурус : словник / Н. В. Якса. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2006. – 154 с. – (Бібліотека соціального педагога). **12.** [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://chem.msu.ru/rus/teaching/sociologi/dic.html>. **13.** [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://ciclop.com.ua/content/view/1175/58/1/9/>. **14.** [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://iic.dgtu.donetsk.ua/Russian/talan.htm>.

Степаненко Л. М. Показники готовності студентів-психологів до взаємодії з маргінальними соціальними групами

У статті розкрито показники готовності студентів-психологів до взаємодії з маргінальними соціальними групами. Розглянуто суть понять „модель підготовки фахівця”, „соціальний інститут”, „соціальне знання”.

Виведено авторське поняття терміна „професійна взаємодія психолога з маргінальними соціальними групами”.

Ключові слова: маргінальні соціальні групи, готовність психологів до взаємодії, модель підготовки фахівця, соціальна взаємодія, професійна діяльність.

Степаненко Л. М. Показатели готовности студентов-психологов к взаимодействию с маргинальными социальными группами

В статье раскрыты показатели готовности студентов-психологов к взаимодействию с маргинальными социальными группами. Рассмотрена суть понятий „модель подготовки специалиста”, „социальный институт”, „социальное знание”. Выведено авторское понятие термина „профессиональное взаимодействие психолога с маргинальными социальными группами”.

Ключевые слова: маргинальные социальные группы, готовность психологов к взаимодействию, модель подготовки специалиста, социальное взаимодействие, профессиональная деятельность.

Stepanenko L. M. Indicator of Readiness of Students-psychologist to Interaction with Marginalized Social Groups

The article deals with the indicator of readiness of students-psychologists to interaction with marginalized social groups. Essence of concepts „model of specialists’ training”, „social institution”, „social knowledge” were examined. Author’s definition of the expression „psychologist’s professional interaction with marginalized social groups” was made.

Key words: marginalized social groups, readiness of students-psychologist to interaction, model of specialists’ training, social interaction, professional activities.

Стаття надійшла до редакції 15.09.2012 р.
Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 875.16

Д. И. Франченко

**ДЖАЗ В СОЦИОКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ
СОВРЕМЕННОЙ КУБАНИ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА**

Цель нашей научной статьи – проанализировать интерес к джазу и музыкальной джазовой культуре на Кубани на примере молодёжного эстрадно-джазового оркестра „Новая волна”.

Джазовая практика всегда опережала джазовую теорию, и поэтому, сегодня возникает важнейшая задача – осмыслить и обобщить некоторый исполнительский опыт молодежи г. Краснодара, играющих джаз.

Что нужно для того, чтобы поближе познакомиться с джазовой музыкой? Что нужно для того, что бы понять, как создавались джазовые произведения? Нужно ли интересоваться биографиями джазовых композиторов и исполнителей? Узнать, как они жили, где и как учились, как складывалась их творческая и личная биографии? Эти и многие другие вопросы, несомненно, волнуют не только профессионалов, но и просто любителей джазового искусства.

На страницах множества современных научных словарей, музыкальных энциклопедий, справочников джазовых терминов, музыканты, начинающие играть джаз могут сегодня легко найти историю мирового и европейского джаза, разъяснения и толкования специальных джазовых терминов, нотный материал и многое другое.

Этимология категории „джаз” обширна. Рассмотрим, как современные ученые, специалисты и музыканты понимают и трактуют это понятие. Самой распространенной и доступной является такая трактовка: джаз и джаз-банда, (англ. jazz-band) – оркестр, составленный из особого подбора инструментов, преимущественно, ударных и шумовых (первоначально африканского происхождения). Мы проанализировали что такое „джаз” в популярных словарях: Ефремовой, Ожегова, Даля, Смирницкого, Фасмера, „Большой советской энциклопедии” и др. И в частности, выявили: в словаре В. Даля слово „джаз” отсутствует [1]; в словаре Т. Ф. Ефремовой слово „джаз” – это 1) оркестр или ансамбль, в состав которого входят преимущественно духовые и ударные шумовые инструменты и певцы-солисты; 2) увеселительная (обычно танцевальная) музыка, исполняемая таким оркестром [2]; в словаре С. И. Ожегова – джаз – 1. Оригинальная импровизационная музыка с неровным ритмом и темпом, сочетающая в себе черты европейской и африканской традиций и 2. Оркестр, играющий такую музыку [3]; в словаре Макса Фасмера мы находим, что джаз, а также джаз-банд (позднее заимствование из англ. jazz, jazz-band, впервые с 1912 г.) восходит к имени музыканта Jaz=Charles [4]; в словаре русских синонимов – джаз – музыка толстых [5]; в русско-английском научном словаре перевод термина „джаз” не найден; и только, ставшей отечественной классикой „Большая советская энциклопедия” подробно и достаточно профессионально поясняет, что джаз (англ. jazz) – вид музыки, возникший на рубеже XIX – XX вв. в среде негритянского населения юга США в результате взаимодействия западно-африканской и европейской музыкальных культур, развертывание музыкальной ткани в джазе отличается импровизационностью, своеобразным эффектом ритмической иррегулярности, достигаемым особой мелодической акцентировкой, при четкой метрической пульсации, оригинальной (т. н. джазовой) гармонией. В русле классического и современного джаза сложился ряд стилистических направлений. Джаз оказал большое влияние на современную музыку [6].

Глобализация культуры на рубеже XX – XXI вв. привела к тому, что джазовые композиторы и музыканты стали искать новые способы презентации своего музыкального творчества, а с другой стороны художественные умения оказались востребованы в современной культуре, в которой увеличилось влияние визуальных образов на сознание человека и на формирование его культурно-ценностных предпочтений. В данном контексте исследование проблемы бытия джазового искусства на Кубани приобретает особую актуальность.

Ярким творческим событием 2007 г. в системе образования г. Краснодара, стало рождение нового коллектива: молодежного эстрадно-джазового оркестра „Новая волна” под руководством заслуженного артиста Кубани Владимира Иосифовича Готлиба. Название коллектива, можно сказать, судьбоносное – профессиональный рост оркестра стал таким же стремительным, как волны бушующего океана. За годы существования, он дважды победил в краевом фестивале-конкурсе детских творческих коллективов художественно-эстетической направленности учреждений дополнительного образования детей „Коллектив года 2008”, „Коллектив года 2009”. Победитель городского этапа Всероссийского конкурса „Звёздный экспресс”, посвященный 90-летию Ю. Силантьева. Стал Лауреатом Российского фестиваля джазовой музыки „Джаз собирает друзей” г. Ставрополь. В мае 2009 г. оркестру присвоено звание „Образцовый художественный коллектив”. Рождению молодежного оркестра, единственного, в своём роде, в округе, городе и крае, способствовал творческий тандем единомышленников и энтузиастов, преданных высокому искусству. Директор ЦДТ Прикубанского округа г. Краснодара Н. Н. Щеглова-Лазарева, поверив в значимость творческого проекта, предложенного В. И. Готлибом, всячески способствовала развитию и становлению коллектива.

В работе „Новой волны” успешно сочетаются учебно-воспитательная и творческая деятельность, что способствует более глубокому пониманию музыкальной культуры и воспитанию чувства сопричастности к искусству. Формы обучения: индивидуальные занятия, класс-оркестр, работа по группам – группа саксофонов, струнная группа, медная духовая группа, группа ритм-секции, вокальный ансамбль.

Самобытность и уникальность этого коллектива заключается в сочетании эстрадного, джазового, симфонического и вокального жанров, а также в широкой репертуарной палитре. Прекрасные аранжировки от традиционного джаза до тяжёлого рока интересны и доступны для восприятия как самых юных слушателей, так и зрелой публики.

Примерами служат такие произведения как „Попурри песен В. Шаинского” в переложении Александра Володина, мелодии которого все знают с детства, а исполнение пьесы „Караван” Хуана Тизола в аранжировке Владимира Готлиба, раскрывает пространство для творческой импровизации солистов и объединяют чувства оркестрантов и слушателей в едином эмоциональном порыве. В репертуар оркестра

входят лучшие образцы мировой джазовой и эстрадной музыки, а также произведения советских, российских и кубанских джазовых композиторов.

Воспитанники коллектива участвуют в культурно-массовых программах Центра детского творчества „Праздник двора”, „Новогодний калейдоскоп”, „Широкая масленица”, фестивале творческих коллективов „Хрустальная капелька”; окружных праздничных мероприятиях: „День знаний”, „День Победы”, „День города”, „День защиты детей” и многих других мероприятий. Оркестр является активным участником культурной жизни города, края: выступает на лучших концертных площадках, торжественных мероприятиях, организованных Департаментом образования края, администрацией МО г. Краснодар и Прикубанского округа. В октябре 2009 г. управление культуры МО г. Краснодар выступило с инициативой об установлении контактов Образцового оркестра „Новая волна” с симфоническим оркестром из Брухзаля, технологического региона Карлсруе (Германия), который является нашим городом-побратимом.

Высокая результативность достижений оркестра „Новая волна” на фестивалях и конкурсах, является очень сложная с полной самоотдачей работа и любовь к эстрадно-джазовому искусству руководителя Владимира Готлиба и педагогом духовой группы Александра Володина. Это является стимулом для совершенствования музыкального мастерства воспитанников оркестра и создаёт статус престижности занятий в этом эстрадно-джазовом коллективе.

На этом замечательном примере, можно сказать с большей уверенностью, что развитие молодежного эстрадно-джазового исполнительства в городе Краснодаре поднялось на более высокий уровень. Этому способствует появление новых эстрадно-джазовых коллективов не только в городе, но и в крае. Открытие факультета эстрадно-джазового вокала и курсы джазовой импровизации в Краснодарской консерватории. Также одной из главных причин такого стремительного развития детского духового эстрадно-джазового исполнительства в городе являются педагогический состав, высокий профессиональный уровень, работающих не только в детских музыкальных школах, школах искусств в центрах творческого развития, но также ведущие педагоги Краснодарского музыкального колледжа имени Н. А. Римского-Корсакова, Краснодарского государственного университета культуры и искусств, Краснодарской консерватории, которые с детских лет прививают молодежи любовь к музыке и ведут их к вершинам профессионального музыкального мастерства.

В одной статье совершенно невозможно рассказать всю интереснейшую историю кубанского джаза, да мы и не ставим такой задачи. Однако, о событии, оказавшем наибольшее влияние на развитие джаза, на популяризацию его в социокультурном пространстве современной Кубани, сказать необходимо. Особенности многих феноменов региональной художественно-педагогической практики во многом связаны с их

положением в пространстве „между” классическими и неклассическими событиями культурной жизни. К числу таких замечательных культурных акций мы относим джазовый фестиваль „Черное море” – международный джазовый фестиваль, который проходил ежегодно с 2004 г. в городе Сочи, Краснодарского края и местом проведения традиционно являлся сочинский зал органной и камерной музыки.

С октября 2008 г. сам фестиваль, его структура и организация были обновлены – в городах Кубани стал проходить международный джазовый фестиваль „Кубань-джаз”. Организатором фестиваля выступило КГТУ „Премьера” им. Л. Г. Гатова. Поддержка Федерального агентства по культуре и кинематографии РФ и администрации Краснодарского края обеспечило фестивалю „Кубань-джаз” статус федерального уровня. Фестиваль получил высокую оценку специалистов и любителей джазового искусства, как в России, так и за рубежом. Ежегодно уровень участников кубанского джазового фестиваля необычайно высок. Помимо хозяев – образцового джазового оркестра „Биг-Бенд” имени народного артиста России Георгия Гараняна, на концертах выступали прославленные зарубежные исполнители: международный джазовый ансамбль Леонида Пташки (США – Израиль), международный джазовый квартет Юрки Кангаса – Виталия Имирели (Финляндия), Бобби Мартинез (Испания), Стив Турре и Андромеда Турре (США), Юрий Кузнецов (Одесса, Украина), а также популярные отечественные мастера джаза: диксиленд Игоря Бурко, Асхат Сайфуллин, Федор Коржаневич, ансамбль „Зеленая волна” Александра Осейчука и другие. В качестве ведущих на фестиваль приглашались заслуженный деятель искусств России Святослав Бэлза, заслуженный деятель искусств России Владимир Фейертаг и другие [7].

Почти десятилетняя фестивальная эпоха джаза на Кубани стала поворотной для ее культуры. Так в мае 2011 г. впервые на Кубани прошел грандиозный культурный проект – фестиваль „Кубань играет джаз”. Торжественное открытие фестиваля состоялось в Музыкальном театре г. Краснодара с участием Леонида Пташки – одного из самых известных израильских русскоязычных джазовых музыкантов, вошедшего в престижный список „100 выдающихся музыкантов XX в.”, подготовленный Американским биографическим институтом.

Динамика развития джазовых коллективов на Кубани, в сравнении с исторически сложившимися этапами в других регионах России и даже Европы уникальна. В частности, недавно сформировавшиеся джазовые коллективы из городов Анапы, Армавира, Геленджика, Краснодара, Новороссийска, Туапсе, Курганинского, Лабинского, Славянского, Северского районов и других демонстрировали свое мастерство в концертной программе „Джем-сейшн”. Второй краевой фестиваль джазовой музыки в 2011 г. удивил уникальными музыкальными выступлениями детских творческих коллективов детских музыкальных школ, школ искусств и домов культуры г. Краснодара, показав на примере программы „Дети играют джаз” динамику джазового языка, роль

музыкальных практик в контексте формирования „новой зрелищности” в сфере культуры кубанской повседневности.

Джазовое творчество – процесс человеческой деятельности, создающий качественно новые музыкальные духовные ценности. Джаз создавать, слушать и понимать никогда не поздно. Он как форма самовыражения, представляется важной частью развития человека, необходимой частью сохранения и формирования культурной идентичности в поликультурном пространстве современной Кубани.

Список использованной литературы

1. **Даль В. И.** Толковый словарь русского языка. Современная версия / В. И. Даль. – М., 2002. 2. **Ефремова Т. Ф.** Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. – М., 2000. 3. **Ожегов С. И.** Словарь русского языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа : www.ozhegov.org. 4. **Этимологический словарь Фасмера** [Электронный ресурс]. – Режим доступа : vasmer.narod.ru. 5. **Словарь русских синонимов** [Электронный ресурс]. – Режим доступа : jeck.ru/tools/SynonymsDictionary. 6. **Большая советская энциклопедия** [Электронный ресурс]. – Режим доступа : bse.sci-lib.com. 7. **Фестиваль „Кубань играет джаз”** [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://kultura.kubangov.ru/www/kultura.nsf>.

Франченко Д. І. Джаз в соціокультурному просторі сучасної Кубані як педагогічна проблема

Джаз як різновид музики – по суті історичне, естетичне й соціальне явище. Джаз не можна порівняти ні з одним класичним музичним жанром, розвиток якого здійснювалося століттями. Виникнувши трохи більше ста років тому в замкнутому соціальному середовищі, він став явищем, без якого неможливо уявити культуру ХХІ ст. Джаз не відноситься до популярної музики, але він володіє тією невичерпною внутрішньою силою, якої так позбавлена сучасна популярна музика.

Ключові слова: джаз, оркестр, джазова музика, музичний твір, Кубань.

Франченко Д. И. Джаз в социокультурном пространстве современной Кубани как педагогическая проблема

Джаз как разновидность музыки – в сущности историческое, эстетическое и социальное явление. Джаз не сопоставим ни с одним классическим музыкальным жанром, чье развитие совершалось веками. Возникнув немногим более ста лет назад в замкнутой социальной среде, он стал явлением, без которого невозможно представить культуру ХХІ в. Джаз не относится к популярной музыке, но он обладает той неиссякаемой внутренней силой, которой так лишена современная популярная музыка.

Ключевые слова: джаз, оркестр, джазовая музыка, музыкальное произведение, Кубань.

Franchenko D. I. Jazz in sociocultural field of modern Kuban as educational problem

Actually jazz as a variety of music is historical, aesthetic and social phenomenon. Jazz is not comparable with any classical music genre, the development of which has been bringing by ages. Having appeared more than one hundred years ago in a close social community it has become the phenomenon without which it is impossible to imagine the culture of 21 century. Jazz is not kind of popular music, it possesses that unflagging inner power, that is absent in modern popular music.

Key words: Jazz, jazz band, Jazz music, a piece of music, Kuban.

Стаття надійшла до редакції 20.09.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 37.013.42

О. С. Шумакова

ІНСТИТУЦІЙНИЙ ПІДХІД ДО ПРОЦЕСУ СОЦІАЛІЗАЦІЇ

Сьогодні існує низка поглядів на процес соціалізації. Їх наявність пов'язана з різними підходами до розуміння можливостей, потреб та інтересів людини й суспільства. При цьому соціалізація трактується як система, котра має загальний, національний, філософський, політичний, соціологічний, педагогічний, психологічний напрями. Саме вони в сукупності формують людину як соціальну особистість з її світоглядом, розумінням свого місця та призначення в суспільному житті.

Процес соціалізації реалізується через систему певних соціальних інституцій, які мають коректувати процес формування соціальних якостей особистості відповідно до суспільно значимих цінностей, обмежувати чи активізувати вплив окремих соціальних факторів або навпаки, нейтралізувати їх.

Саме тому аналіз різних систем соціальних інститутів сьогодні є дуже гострою необхідністю. Особливо актуальним є розгляд систем соціальних інститутів, які впливають на соціалізацію студентів.

Аналіз наукової літератури свідчить про посилену увагу до вивчення різних аспектів соціалізації. Зокрема, до проблем соціалізації молоді зверталися Ю. Волков, В. Добреньков, А. Ковальова, Ж. Тощенко, В. Шаповалов, С. Харченко; студентську проблематику розглянуто в дослідженнях В. Курила, С. Савченка, Л. Дябел, М. Алексеевої-Вовк, Г. Овчаренко; соціалізацію студентів у виховному просторі вищого навчального закладу вивчають Т. Бондаренко, Я. Довгополова, Н. Грищенко, О. Севаст'янова, О. Янішевська та ін.; соціально-педагогічні умови студентського самоврядування, виховної роботи в гуртожитках,

студентських волонтерських груп – Т. Лях, Л. Міщенко, К. Потопа, З. Бондаренко; ЗМІ, телебачення, мультимедіа як засоби соціалізації студентів – І. Курліщук, Т. Пушкарьова, Я. Шведова; змістовні компоненти соціалізаційного процесу цікавлять Н. Шабаєву, Т. Шклярєва, Ю. Філіппова, М. Шашиашвілі, В. Шабанова.

Мета роботи – проаналізувати різні підходи до функціонування та класифікації соціальних інститутів та теоретично обґрунтувати вплив соціальних інститутів на процес соціалізації.

Термін „інститут соціалізації” є похідним від терміна „соціальні інститути”. У „Великому тлумачному соціологічному словнику” (1999) наводиться визначення інституту як „установленого порядку правил і стандартизованих моделей поведінки”. Тут зазначається, що „соціальний інститут належить до утворень, що охоплюють великі маси людей, поведінка яких керується нормами й ролями”.

Існує три головних підходи до використання зазначеного терміна. По-перше, інститути можуть наділятися повноваженнями й за мету мати досягнення загального блага за допомогою гарантій договірних обов’язків і захисту прав особистості (Т. Гоббс) або базуватися на сукупності норм і санкцій, експліцитним і формальним чином визначених у межах суспільства (М. Вебер). По-друге, акцент робиться на значенні вірувань і зразків поведінки, що передують індивідам і здатні породити єдність цілого, чи то „духу нації” чи „колективної свідомості” (барон Де ля Бред, Е. Дюркгейм). Третя концепція не визнає принцип ефективної автономії інституціональної реальності поза економічною сферою (марксистські традиції) чи культурною (Т. Парсонс).

У вітчизняній соціології переважає погляд на інститути соціалізації як на феномени соціетального рівня (С. Войтович, І. Гавриленко, В. Оссовський та ін.). Так, під соціальною інституцією В. Оссовський пропонує розуміти „таку організацію соціальних відносин, яка сформована для розв’язання головних соціальних проблем, це різновид соціетального „головного проекту”, що означає, яка саме суттєва діяльність має бути організована, спрямована й реалізована”. Указуючи на певну спорідненість термінів „соціальна організація” і „соціальна інституція”, він виділяє певну відмінність у їх змісті, зокрема зазначаючи, що кожную соціальну інституцію можна вважати соціальною організацією, однак не кожную організацію – інституцією. Специфічними ознаками соціальної інституції порівняно із соціальними організаціями є тривалість у просторі й часі, орієнтація на упорядкування головних сфер суспільного життя й культурна легітимність у соціумі.

Під функціями інститутів соціалізації розуміють „стійкі дії інститутів соціалізації для: 1) задоволення різних потреб індивідів і груп; 2) регулювання дій індивідів і груп за допомогою прийнятих норм і санкцій; 3) забезпечення стабільності суспільних відносин; 4) здійснення інтеграції дій індивідів і груп і забезпечення внутрішньої згуртованості суспільства. Функції інститутів соціалізації – поняття, що означає

можливість індивідів і груп задовольняти свої потреби, стабілізувати суспільні відносини, вносити узгодженість, інтегрованість у їх дії.

Функції інститутів соціалізації можуть бути явними й латентними. Явні функції інститутів соціалізації формально заявлені, прийняті спільнотою причетних до цього людей, декларовані. Латентні, приховані функції інституту соціалізації формально не заявлені, проте здійснюються інститутом соціалізації й тим самим утворюють відмінний від офіційного стандарт соціальних стосунків, поведінки, оцінки. Функції інститутів соціалізації є показником стабільності суспільства тоді, коли вони формалізовані, очевидні й незмінні.

У соціологічних дослідженнях до інститутів соціалізації зазвичай належать такі утворення, як держава, сім'я, мораль, релігія (Е. Дюркгейм); держава, сім'я, право й приватна власність (Т. Веблен); сім'я, мораль, право, система економіки, освіта (Н. Смелзер); економіка, держава, сім'я, наука, релігія, освіта (М. Комаров); сім'я, освіта, релігія, економічна й політична системи (В. Ядов) та ін.

Розглядаючи інститути соціалізації як „системи спеціально створених чи природно утворених установ і органів, функціонування яких спрямоване на розвиток індивідів, перш за все шляхом освіти й виховання”, П. Лебедєв поділяє їх на кілька груп. Запропонована ним класифікація не обмежується лише віковими особливостями, а враховує й професійно-трудова діяльність індивіда. Звернемося до неї.

Першу групу складають інститути початкового розвитку природних якостей людини. Під їх впливом знаходиться початковий момент життєвого шляху індивіда, у період якого формується основа для розвитку власне людських потенцій, відбувається знайомство із сукупністю ролей і стосунків, що існують у макро- і мікрогрупах. Цю групу інститутів складають сім'я й дошкільні дитячі заклади. Вони охоплюють період дошкільного дитинства (від народження до 5 – 7 років), відповідно впливають на ранню соціалізацію.

Другу групу інститутів соціалізації складають інститути навчання. Вони охоплюють період життя індивідів, у якому більш чи менш чітко можна визначити лише початок – 7 – 8 років, тобто вступ до школи. Кінець цього періоду пов'язують із завершенням загальної середньої школи, здобуттям спеціальної або вищої освіти (17 – 25 років). Головний вид предметної діяльності в цей період – навчання. Індивіди досягають соматичної, статевої, розумової зрілості, формуються основні соціальні якості (риси особистості) і у зв'язку з цим індивіди визнаються цілком дієздатними. Після закінчення цього періоду підготовча фаза життєвого шляху вважається завершеною. Функції соціалізації в цей період беруть на себе такі інститути, як сім'я, школа, ЗМК [1, с. 67 – 70].

Соціалізація, що супроводжує практичну діяльність, здійснюється третьою групою соціальних інститутів. Ці інститути охоплюють період життєдіяльності дорослих людей – особистостей у повному розумінні

слова. Його межами можна вважати, з одного боку, початок професійної діяльності, з іншого – її завершення .

Група авторів (Н. Заверико, О. Мудрик та ін.) пропонують таке визначення: „Інститути соціалізації – це відносно стійкі типи і форми соціальної практики, завдяки яким організовується процес соціалізації особистості в рамках соціальної системи суспільства”. На думку О. Безпалько, соціальний інститут – це „сукупність груп, установ і організацій, що мають у розпорядженні певні людські, матеріальні та духовні ресурси задля реалізації покладених на них функцій” [2, с. 256 – 260]. За одним із відомих визначень, „соціальний інститут – це регулюючий заклад, який спрямовує у певне річище діяльність людей і забезпечує впорядкування їхньої поведінки, спонукає йти тими второваними шляхами, які суспільство вважає бажаними” [6, с. 13]. Функціонування соціальних інститутів визначається, по-перше, системою норм, які регулюють певну поведінку індивіда; по-друге, наявністю засобів і умов, що забезпечують успішне виконання нормативних наказів і здійснення соціального контролю; по-третє, інтеграцією інституту в соціально-політичні, ідеологічні й ціннісні структури суспільства, що дозволяє узаконити формально-правову основу функціонування того чи іншого інституту. До них належать сім'я, дошкільні установи, школа, неформальні групи, офіційні організації тощо. Ефективність соціалізації зумовлюється їх моральним, культурним та економічним станом. Н. Заверико підкреслює, що саме інститути соціалізації створюють соціально-виховний та розвивальний простір для особистості шляхом формування соціальних мереж [2, с. 38].

Завдяки діяльності соціальних інститутів відбувається нормальне і стабільне функціонування певного соціального організму. Вони забезпечують історичне успадкування культури, її засвоєння, соціалізацію індивідів, регулювання, координацію та інші види впорядкування суспільних відносин, успадкування та передачу набутого досвіду, вартісних орієнтацій, звичаїв, традицій, моделей та норм поведінки. На думку О. Безпалько, саме соціальні інститути мають корегувати процес формування соціальних якостей особистості відповідно до суспільно значимих цінностей, обмежувати чи активізувати вплив окремих соціальних факторів або, навпаки, нейтралізувати їх [4, с. 108]. На основі аналізу досвіду інших країн, зокрема Польщі, Н. Ковальчук приходять до висновку про те, що „якщо соціальні інститути успішно виконують свої завдання, то процес соціалізації проходить природним шляхом. Проте в цьому процесі можуть бути і збої, причина яких або в самому студентові, або в соціальному інституті, який не виконує завдань цілеспрямованого впливу на формування особистості” [5, с. 25].

До найзагальніших ознак соціальних інститутів належать: виокремлення певного кола суб'єктів, які вступають у процесі діяльності у відносини, що набувають сталого характеру; певну більш-менш формалізовану організацію; наявність специфічних соціальних норм і

правил, що регулюють поведінку людей у межах соціального інституту; наявність соціально важливих функцій інституту, що інтегрують його в соціальну систему та забезпечують його участь в інтеграції цієї системи.

У малій енциклопедії з соціальної педагогіки подається така класифікація соціальних інститутів. До першої групи належать економіко-соціальні інститути – власність, обмін, гроші, банки, господарські об'єднання різного типу – забезпечують усю сукупність виробництва та розподілу суспільного багатства, з'єднуючи водночас економічне життя з іншими сферами соціального життя. До другої – політичні інститути – держава, партії, профспілки й іншого роду громадські організації, які переслідують політичні цілі, спрямовані на встановлення та підтримку визначеної форми політичної влади. Соціокультурні та виховні інститути складають третю групу, які мають на меті освоєння та подальше відтворення культурних і соціальних цінностей, включення індивідів у визначену субкультуру, а також соціалізацію індивідів через засвоєння стійких соціокультурних стандартів поведінки і, нарешті, захист визначених цінностей і норм. Четверта група включає нормативно-орієнтовані інститути морально-етичної орієнтації й регуляції поведінки індивідів. Їхня ціль – додати поведінці та мотивації моральну аргументацію, етичну основу. Ці інститути затверджують у співтоваристві імперативні загальнолюдські цінності, спеціальні кодекси й етику поведінки. Нормативно-регламентовані інститути – визначають суспільно-соціальну регуляцію поведінки на основі норм, правил і розпоряджень, закріплених у юридичних і адміністративних актах. До п'ятої групи належать церемоніально-символічні та ситуаційно-конвенціональні інститути, засновані на більш-менш тривалому прийнятті конвенціональних (за договором) норм, їх офіційному й неофіційному закріпленні. Ці норми регулюють повсякденні контакти, різноманітні акти групового та міжгрупового поведіння. Остання група – відтворюючі інститути, до яких відноситься в першу чергу сім'я.

У сучасних соціальних і педагогічних дослідженнях досить чітко виявляється інтерес до якісного аналізу інституційної сторони соціалізації особистості. На нашу думку, достатньо обґрунтований аналіз наявних підходів до інституційної сторони соціалізації особистості подано в монографії С. Харченка [7]. Він підкреслює, що інституційна соціалізація здійснюється через державні інститути соціалізації (перший тип) і громадські інститути соціалізації, до яких належать і комерційні (другий тип). У типологічному плані всі державні інститути соціалізації розподіляються на два види: освітні інститути та неосвітні інститути.

У системі освітніх державних інститутів автор виділяє п'ять: інститути дошкільної соціалізації, інститути шкільної загальноосвітньої соціалізації, інститути середньої професійно-освітньої соціалізації, інститути вищої професійно-освітньої соціалізації, інститути післявузівської професійно-освітньої соціалізації.

До державних неосвітніх інститутів прихильники даного підходу відносять заклади культури (театри, музеї, бібліотеки), армію, ЗМІ. У кожного з них свої специфічні завдання й функції, але одночасно вони виконують і функцію соціалізації як надбудовну, другорядну, додаткову. У цих інститутах особистість може функціонувати і як об'єкт, і як суб'єкт соціалізації в ході спілкування.

Серед недержавних (громадських) інститутів соціалізації виділяють два види: недержавні освітні інститути та недержавні неосвітні інститути. До перших належать різноманітні приватні навчальні заклади – від дитячих садків до університетів, до других – сім'я, недержавні ЗМІ, трудові колективи, фірми, вулично-дворові колективи, творчі об'єднання, громадські організації, політичні партії та рухи, які за своїм специфічним функціонуванням є неформальними. У кінцевому підсумку, усі вони створюють розгалужену й різнобічну „школу життя”, недооцінювати значення якої в процесі соціалізації не можна [7, с. 21].

Отже, усе вищезазначене дозволяє визначити, що соціальні інститути мають певні особливості: тривалість у просторі й часі; орієнтацію на упорядкування головних сфер суспільного життя й культурної легітимності в соціумі; спрямування на розвиток індивідів, перш за все шляхом освіти й виховання; створення соціально-виховного та розвивального простору для особистості шляхом формування соціальних мереж. Завдяки діяльності соціальних інститутів відбувається нормальне й стабільне функціонування певного соціального організму, тому в процесі соціалізації студентів слід звернути увагу на велику кількість державних і недержавних соціальних інститутів, які впливають на їх професійне становлення та успішну соціалізацію на всіх етапах протягом навчання у вищому навчальному закладі.

Список використаної літератури

1. Курліщук І. І. Педагогічні засади соціалізації студентської молоді засобами масової комунікації : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Інна Іванівна Курліщук. – Луганськ, – 2008. – 227 с. **2. Заверико Н. В.** Соціальна педагогіка : навч. посіб. / Н. В. Заверико. – К. : Видавничий Дім „Слово”, 2011. – 240 с. **3. Соціальна педагогіка** : мала енциклопедія ; за заг. ред. проф. І. Д. Звереві. – К. : Центр учбової літератури, 2008. – 336 с. **4. Безпалько О. В.** Особливості соціалізації підлітків у сучасних соціокультурних умовах / О. В. Безпалько // Соціальна педагогіка та корекційна освіта. – С. 106 – 108. **5. Ковальчук Н. П.** Взаємодія системи „студент – освітньо-виховне середовище” в процесі соціалізації в умовах педагогічного коледжу / Н. П. Ковальчук // Соціальна педагогіка : теорія і практика. – 2009. – № 1. – С. 21 – 26. **6. Лавриченко Н.** Соціалізація і моральне становлення особистості як комплексна педагогічна проблема / Наталія Лавриченко // Шлях освіти. – 2004. – № 1. – С. 11 – 16. **7. Харченко С. Я.** Соціалізація дітей та молоді в процесі соціально-

педагогічної діяльності : теорія і практика : монографія / С. Я. Харченко – Луганськ : Альма-матер, 2006. – 320 с.

Шумакова О. С. Інституційний підхід до процесу соціалізації

У статті розглянуто теоретико-методологічні підходи до дослідження питання виникнення, функціонування та класифікації соціальних інститутів в процесі соціалізації.

Ключові слова: соціальний інститут, соціалізація, державні інститути, недержавні інститути соціалізації.

Шумакова Е. С. Институционный подход к процессу социализации

В статье рассмотрены теоретико-методологические подходы исследования вопроса возникновения, функционирования и классификации социальных институтов в процессе социализации.

Ключевые слова: социальный институт, социализация, государственный институт социализации, негосударственный институт социализации.

Shumakova O. S. The Institutional Going is Near the Process of Socialization

In the article includes theoretical, methodical going is considered near research of question of origin, functioning and classification of social institutes in the process of socialization.

Key words: social institute, socialization, state institutes, non-state institutes of socialization.

Стаття надійшла до редакції 14.08.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

1. Аксьонова Ельвіра Айсенівна – доктор педагогічних наук, професор, академік Міжнародної академії наук педагогічної освіти, головний науковий співробітник ФДНЗ „Інститут інноваційної діяльності в освіті Російської академії освіти”.

2. Аніщенко Алла Петрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки Харківської державної академії культури.

3. Атаманська Кристина Ігорівна – асистент кафедри педагогіки та психології Євпаторійського інституту соціальних наук РВНЗ „Кримський гуманітарний університет” (м. Ялта).

4. Боркач Євгеній Ілліч – кандидат фізико-математичних наук, проректор Закарпатського угорського інституту імені Ференца Ракоці ІІ.

5. Волобуєва Тетяна Борисівна – кандидат педагогічних наук, доцент, проректор із наукової роботи Донецького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти, член-кореспондент Міжнародної академії наук педагогічної освіти.

6. Воронецька Людмила Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент, декан факультету дошкільної освіти ЗО „Білоруський державний педагогічний університет імені Максима Танка”.

7. Гергокова Жанета Хизирівна – кандидат філологічних наук, доцент, учений секретар ФДНЗ „Інститут інноваційної діяльності в освіті” Російської академії освіти.

8. Дмитренко Катерина Анатоліївна – здобувач, викладач кафедри соціальної педагогіки Української інженерно-педагогічної академії КЗ „Харківська гуманітарно-педагогічна академія” Харківської обласної ради.

9. Дрепін В'ячеслав В'ячеславович – студент факультету фізичної культури та спорту Липецького державного педагогічного університету.

10. Заболотна Оксана Адольфівна – кандидат педагогічних наук, професор кафедри практики іноземних мов; координатор міжнародної діяльності Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

11. Карпінська Наталія Володимирівна – здобувач кафедри дошкільної та початкової освіти ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

12. Кисельова Наталія Сергіївна – аспірант кафедри педагогіки ГАОЗ ВПО „Московський державний обласний соціально-гуманітарний інститут”.

13. Ковальчук Олена Сергіївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Луцького національного технічного університету.

14. Кожухметова Клара Жантуріївна – доктор педагогічних наук, професор кафедри загальної та етнічної педагогіки Казахського національного університету ім. Аль-Фарабі; академік Міжнародної академії наук педагогічної освіти.

15. Козирєва Ольга Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, доцент Кузбаської державної педагогічної академії м. Новокузнецька, член-кореспондент МАНПО.

16. Котун Кирило Васильович – аспірант Інституту педагогічної освіти та освіти дорослих НАПН України.

17. Кошелєв Олексій Олексійович – учитель фізичної культури ЗОШ № 103 м. Новокузнецька.

18. Літовка Олена Петрівна – аспірант кафедри педагогіки ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

19. Логачова Наталія Вікторівна – тренер-викладач із легкої атлетики вищої категорії, майстер спорту Росії, відмінник фізичної культури, МОЗ ДОД ДЮСШ №1 м. Новокузнецька.

20. Лукашова Ніна Іванівна – доктор педагогічних наук, професор кафедри хімії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

21. Малькова Марина Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

22. Неженцева Анастасія Євгенівна – аспірантка кафедри педагогіки ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

23. Онищенко Наталія Петрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки ДВНЗ „Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди”.

24. Оніпко Валентина Володимирівна – кандидат сільськогосподарських наук, доцент, завідувач кафедри ботаніки Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка; член-кореспондент Міжнародної академії наук педагогічної освіти.

25. Пасічник Володимир Васильович – доктор педагогічних наук, професор Московського державного обласного університету, віцепрезидент Міжнародної академії наук педагогічної освіти (м. Москва).

26. Першко Галина Олексіївна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри соціальної педагогіки та корекційної освіти Київського університету імені Бориса Грінченка, Інституту психології та соціальної педагогіки.

27. Плотніков Петро Васильович – доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки Донецького національного університету, академік Міжнародної академії наук педагогічної освіти.

28. Погребняк Сергій Васильович – аспірант кафедри загальної і соціальної педагогіки та психології Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

29. Попович Наталія Михайлівна – кандидат педагогічних наук, докторант кафедри теорії і методики музичної освіти Київського університету імені Бориса Грінченка.

30. Постригач Надія Олегівна – кандидат біологічних наук, старший науковий співробітник відділу порівняльної професійної педагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.

31. Прохоров Олександр Васильович – кандидат педагогічних наук, доцент, старший науковий співробітник кафедри педагогіки та педагогічних технологій ФДБОЗ ВПО „Рязанський державний університет імені С. О. Єсеніна”.

32. Прошкін Володимир Вадимович – кандидат педагогічних наук, доцент; завідувач відділу аспірантури ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

33. Раскалінос Валерія Миколаївна – аспірант кафедри педагогічної майстерності вчителів початкових класів та вихователів дошкільних закладів РВНЗ „Кримський гуманітарний університет” (м. Ялта); асистент кафедри педагогіки та психології Євпаторійського інституту соціальних наук РВНЗ „Кримський гуманітарний університет” (м. Ялта).

34. Редліх Сергій Михайлович – доктор педагогічних наук, професор, ректор Кузбаської державної педагогічної академії, м. Новокузнецька, член-кореспондент Міжнародної академії наук педагогічної освіти.

35. Рибаків Михайло Дмитрович – кандидат педагогічних наук, професор кафедри теорії і методики викладання іноземних мов Московського державного гуманітарного університету ім. М. О. Шолохова, академік Міжнародної академії наук педагогічної освіти, дійсний член Міжнародної академії акмеологічних наук.

36. Сапожников Станіслав Володимирович – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри педагогіки та управління навчальними закладами РВНЗ „Кримський гуманітарний університет” (м. Ялта).

37. Саприкіна Олена Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

38. Семенов Андрій Анатолійович – аспірант Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

39. Сорокін Ігор Ігоревич – здобувач кафедри управління навчальним закладом Міжрегіональної академії управління персоналом (м. Київ); інспектор Кам'янобрідського міжрайонного відділу

кримінально-виконавчої інспекції управління державної пенітенціарної служби України в Луганській області.

40. Степаненко Людмила Михайлівна – кандидат педагогічних наук, проректор з навчально-методичної роботи Відкритого міжнародного університету розвитку людини „Україна”.

41. Строганова Ганна Миколаївна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри методики викладання української мови та літератури Інституту української філології Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова.

42. Франченко Дмитро Ігоревич – аспірант кафедри теорії та історії культури ім. професора О. І. Манаєнкова Краснодарського державного університету культури і мистецтв.

43. Хама Саїд Кардохі Дара – аспірант кафедри педагогіки ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

44. Хоміч Олена Олександрівна – викладач кафедри дошкільної та початкової освіти ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

45. Черняєв Валерій Васильович – доктор педагогічних наук, професор кафедри адаптивної фізичної культури Тамбовського державного університету ім. Г. Р. Державіна.

46. Шестопалова Ірина Олександрівна – кандидат педагогічних наук, професор кафедри теорії та практики перекладу МАУП (м. Київ), заступник завідувача кафедри управління навчальним закладом, член-кореспондент Міжнародної академії наук педагогічної освіти.

47. Шовкопляс Ольга Миколаївна – кандидат педагогічних наук, старший викладач Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

48. Шумакова Олена Сергіївна – аспірант, викладач соціально-педагогічних дисциплін ВП „Стахановський педагогічний коледж Луганського національного університету імені Тараса Шевченка”.

Наукове видання

ВІСНИК

Луганського національного університету
імені Тараса Шевченка
(педагогічні науки)

№ 22 (257) листопад 2012

Частина VI

Відповідальний за випуск:

д. п. н., проф. **О. Н. Чиж**

Здано до склад. 26.09.2012 р. Підп. до друку 26.10.2012 р.
Формат 60x84 1/8. Папір офсет. Гарнітура Times New Roman.
Друк ризографічний. Ум. друк. арк. 37,67. Наклад 200 прим. Зам. № 176.

Видавець і виготовлювач

Видавництво Державного закладу

«Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»

вул. Оборонна, 2, м. Луганськ, 91011. Т/ф: (0642) 58-03-20.

e-mail: alma-mater@list.ru

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