

УДК 378

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

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

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

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

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

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

Відповідальний за випуск Н. В. Постоюк

| | |
|--------------------------------|--|
| ВІДПОВІДАЛЬНИЙ РЕДАКТОР | А. А. Марушкевич, д-р пед. наук, проф. |
| РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ | Є. С. Спіцин, канд. пед. наук, проф. (заст. відп. ред.); О. В. Плахотнік, д-р пед. наук, проф.; Р. Х. Вайнола, д-р пед. наук, проф.; В. В. Вербицький, д-р пед. наук, проф.; Л. В. Буркова, д-р пед. наук, старш. наук. співроб.; Н. М. Кузьменко, д-р пед. наук, доц.; Г. В. Локарева, д-р пед. наук, проф.; В. М. Шовковий, д-р пед. наук, проф.; Н. В. Постоюк, канд. пед. наук (відп. секр.) Іноземні члени редакційної колегії: Лета Дромантаіне, д-р габіл, університет ім. Міколаса Ромеріса (MRU) м. Вільнюс (Литва), Тамара Захарчук, д-р габіл, Природничо-гуманістичний університет м. Седльце (Польща), В. А. Капранова, д-р пед. наук, проф. Білоруський державний педагогічний університет ім. М. Танка (Білорусь) |
| Адреса редколегії | просп. Академіка Глушкова, 2-а, м. Київ, Україна, 03680 ☎ 38 044 521 35 13, електронна адреса: pedagogika@ukr.net |
| Затверджено | Вченою радою факультету психології 18.05.17 року (протокол № 10) |
| Атестовано | Вищою атестаційною комісією України. Постанова Президії ВАК України № 820 від 11.07.2016 |
| Зареєстровано | Міністерством юстиції України. Свідоцтво про Державну реєстрацію КВ № 21231-11031 від 30.01.15 |
| Засновник та видавець | Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Видавничо-поліграфічний центр "Київський університет" Свідоцтво внесено до Державного реєстру ДК № 1103 від 31.10.02 |
| Адреса видавця | б-р Т.Шевченка, 14, кімн. 43, Київ-601, 01601 ☎ (38044) 239 31 72, 239 32 22; факс 239 31 28 |

UDC 378

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

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

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

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

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

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

Responsible for the issue is N. V. Postoiuk

| | |
|---------------------------------|--|
| EXECUTIVE EDITOR | A. Marushkevych, Doctor of Science (Pedagogics), Professor |
| EDITORIAL BOARD | Ukrainian members: I. Spitsyn, Ph. D., Professor (Deputy Executive Editor); O. Plakhotnik, Doctor of Science (Pedagogics), Professor; B. Vaynola, Doctor of Science (Pedagogics), Professor; V. Verbitskiy, Doctor of Science (Pedagogics), Professor; L. Burkova, Doctor of Science (Pedagogics), s.n.s.; N. Kuzmenko, Doctor of Science (Pedagogics) Associate Professor; G. Lokaryeva, Doctor of Science (Pedagogics), Professor; V. Shovkovyi, Doctor of Science (Pedagogics), Professor; N. Postoiuk, Ph.D. (Responsible Secretary) Foreign members of editorial board: Lyeta Dromantaine, Dr. habil, Mykolas Romerisa University (MRU), Vilnius (Lithuania), Tamara Zaharchuk, Dr. habil, Natural and humanistic University, Sedltse (Poland), V.A. Kapranovs, Doctor of Science (Pedagogics), Professor, Belarussian State Pedagogical University named after Maxim Tank (Belarus) |
| Address | 03680, Ukraine, Kyiv, ave. Glushkov 2-a tel. +38 044 521 35 13, e-mail address: pedagogika@ukr.net |
| Approved by | The Academic Council of the Faculty of Psychology May 18, 2017 (Minutes # 10) |
| Certified by | The Higher Attestation Board (the State Commission for Academic Degrees and Titles), Ukraine Edict # 820 issued on 11.07.2016 |
| Registration | Ministry of Justice of Ukraine State Certificate # 21231-11031 issued on 30.01.2015 |
| Founded and published by | Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv University Publishing State Certificate # 1103 issued on 31.10.2002 |
| Address: | Office 43, 14 Shevchenka Blvd, Kyiv, 01601 ☎ (38044) 239 31 72, 239 32 22; Fax 239 31 28 |

ЗМІСТ

| | |
|--|----|
| Бахмач Л. Значення проблемного навчання в науковому доробку А. М. Алексюка | 6 |
| Беседа Н. Генезис соціально-медичних основ здоров'язбереження | 9 |
| Бобрицька В. Культивування здоров'я в історико-соціальной ретроспективі: від епохи Відродження дотепер..... | 13 |
| Вітченко А., Вітченко А. Оптимізація самостійної роботи у ВВНЗ із використанням сучасних технологій навчання | 16 |
| Головко Н., Балашова С. Педагогічна майстерність викладача вищого навчального закладу як складова навчально-виховного процесу | 21 |
| Деркач О. Становлення університетської автономії в Польщі (кінець ХХ – початок ХХІ століття) | 25 |
| Жиленко М., Свінцицька М. Роль класичної університетської освіти у формуванні організаційної культури суспільства | 28 |
| Ковальчук Т., Короткова Д. Соціально-педагогічна робота у сфері дозвілля старшокласників | 33 |
| Кошечко Н. Специфіка педагогічних конфліктів у вітчизняній вищій школі | 39 |
| Кузьменко Н. Просвітницько-педагогічна діяльність П. Куліша в історико-педагогічних студіях сучасних науковців..... | 45 |
| Макеєва О. Волонтерська практика майбутніх соціальних працівників як педагогічна умова формування професійної культури..... | 49 |
| Маріуц І. Підтримка розвитку ключових компетентностей у країнах Європейського Союзу | 52 |
| Марушкевич А. Удосконалення процесу професійної підготовки студентів у ВНЗ | 55 |
| Плахотнік О., Кондратюк А. До питання підвищення якості навчання у вищій школі засобами інтерактивних технологій | 59 |
| Поляк О. Зміни в якості освіти у вищих навчальних закладах України..... | 64 |
| Постоюк Н. Науково-педагогічна спадщина видатних педагогів як чинник формування світогляду Д. Л. Сергієнка..... | 68 |
| Смікал В. Культурологічний і аксіологічний підходи до формування особистості майбутніх викладачів..... | 72 |
| Черниш В. Рівневий підхід до сучасної професійно орієнтованої мовної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови..... | 76 |

CONTENTS

| | |
|--|----|
| Bakhmach L. Problem-based learning in the scientific heritage of Ukrainian scientist A. M. Aleksyuk | 6 |
| Beseda N. Genesis of health saving social-medical basics | 9 |
| Bobrytska V. Promotion of Healthy Lifestyle in Historical and Social Retrospective Review: from the Renaissance Epoch to the Present Time | 13 |
| Vitchenko A., Vitchenko A. Optimization of self-work at the higher military educational establishments using modern teaching technologies | 16 |
| Golovko N., Balashova S. Pedagogical skills of the lecturer in higher educational institutions as component of educational process | 21 |
| Derkach O. The formation of university autonomy in Poland (end of XX – beginning of XXI century)..... | 25 |
| Zhylenko M., Svintsitska M. Role of classical university education in the formation of organizational culture of the society | 28 |
| Kovalchuk T., Korotkova D. Educational social work in the field of seniors students leisure | 33 |
| Koshechko N. Specificity of pedagogical conflict in the national higher school | 39 |
| Kuzmenko N. Enlightenment and teaching activities of P. Kulish in historical and pedagogical researches of contemporary scientists..... | 45 |
| Makeieva O. The voluntary practice of future social workers as pedagogical condition for the professional culture forming | 49 |
| Mariuts I. The supporting of the development of key competences in countries of EU | 52 |
| Marushkevych A. Improving the process of training of students in higher educational institutions | 55 |
| Plakhotnik O., Kondratiuk A. To the issue of improving the quality of education in higher school by methods of interactive technologies | 59 |
| Poliak O. Changes in the quality of education in higher education Ukraine | 64 |
| Postoiuk N. Scientific-pedagogical heritage of outstanding pedagogues as a factor of formation of D. L. Sergienko's worldview..... | 68 |
| Smikal V. Cultural and axiological approaches to personality formation of future teachers..... | 72 |
| Chernysh V. Level approach to modern professionally oriented language training future teachers of foreign languages | 76 |

СОДЕРЖАНИЕ

| | |
|---|----|
| Бахмач Л. Значение проблемного обучения в научном исследовании А. Н. Алексюка..... | 6 |
| Беседа Н. Генезис социально-медицинских основ здоровьесбережения..... | 9 |
| Бобрицкая В. Культивирование здоровья в историко-социальной ретроспективе: от эпохи Возрождения до настоящего времени..... | 13 |
| Витченко А., Витченко А. Оптимизация самостоятельной работы в ВВУЗ с использованием современных технологий обучения..... | 16 |
| Головко Н., Балашова С. Педагогическое мастерство преподавателя высшего учебного заведения как составляющая учебно-воспитательного процесса..... | 21 |
| Деркач А. Становление университетской автономии в польше (конец XX – начало XXI столетия)..... | 25 |
| Жиленко М., Свинцицкая М. Роль классического университетского образования в формировании организационной культуры общества..... | 28 |
| Ковальчук Т., Короткова Д. Социально-педагогическая работа в сфере досуга старшеклассников..... | 33 |
| Кошечко Н. Специфика педагогических конфликтов в отечественной высшей школе..... | 39 |
| Кузьменко Н. Просветительско-педагогическая деятельность П. Кулиша в историко-педагогических студиях современных ученых..... | 45 |
| Макеева Е. Волонтерская практика будущих социальных работников как педагогические условия формирования профессиональной культуры..... | 49 |
| Мариуц И. Поддержка развития ключевых компетентностей в странах Европейского Союза..... | 52 |
| Марушкевич А. Совершенствования процесса профессиональной подготовки студентов в вузах..... | 55 |
| Плахотник О., Кондратюк А. К вопросу повышения качества обучения в высшей школе средствами интерактивных технологий..... | 59 |
| Поляк О. Изменения в качестве образования в высших учебных заведениях Украины..... | 64 |
| Постоюк Н. Научно-педагогическое наследие выдающихся педагогов как фактор формирования мировоззрения Д. Л. Сергиенко..... | 68 |
| Смикал В. Культурологический и аксиологический подходы к формированию личности будущего преподавателя..... | 72 |
| Черныш В. Уровневый подход к современной профессионально ориентированной языковой подготовке будущего учителя иностранного языка..... | 76 |

ЗНАЧЕННЯ ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ В НАУКОВОМУ ДОРОБКУ А. М. АЛЕКСЮКА

Розкривається сутність проблемного навчання й досліджуються його особливості в наукових доробках відомих учених, зокрема в дослідженнях А. М. Алексюка. Досліджено, що вчений вбачав педагогічну цінність ідеї проблемного навчання в тому, що завдяки її реалізації учні чітко усвідомлюють суперечності як систему пізнавальних труднощів, подолання яких ставить їх в умови активної діяльності, вимагаючи пізнавальної самостійності. Аналіз наукового доробку А. М. Алексюка свідчить, що вчений вважав навчання, при якому учням подають навчальний матеріал у готовому вигляді, позбавляє можливостей творчого пошуку й активізувати їхню пізнавальну активність можливо завдяки впровадженню в навчальну діяльність проблемного методу навчання.

Ключові слова: проблемне навчання, активізація пізнавальної діяльності, умови застосування проблемного навчання, науковий доробок А. М. Алексюка.

Постановка проблеми. Нині освіта стає все більш спрямованою не лише на подання знань, а й на формування духовного світу особистості, моральних цінностей, розкриття нахилів і здібностей студентів. Традиційні методи викладання, у яких акцентовано на репродуктивній діяльності, уже не здатні забезпечити достатній рівень підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності. Це спонукає викладачів до впровадження як новітніх, так і відомих педагогічних технологій, спрямованих на активізацію навчально-пізнавальної діяльності, розвиток самостійності, критичного мислення тощо. З огляду на це особливої значущості набуває проблемне навчання, яке ґрунтується на принципі вибору в навчанні, що спонукає до аналізу, зіставлення, порівняння нової інформації, і, як наслідок, стає передумовою розвитку особистості.

Мета і завдання статті полягає в розкритті сутності методу проблемного навчання в дослідженні А. М. Алексюка. Анатолій Миколайович Алексюк – доктор педагогічних наук, професор, академік АН ВШ України, лауреат нагороди Ярослава Мудрого. Він одним із перших обґрунтував наукові напрями педагогіки у вищій школі. У своїх працях науковець дав детальну характеристику й науково обґрунтував значимість семінарських, лекційних занять, самостійної роботи студентів. Велику увагу приділяв методу проблемного навчання.

Стан дослідження. У другій половині ХХ ст. технологію проблемного навчання розвивали як в Україні так і в зарубіжних країнах, так, наприклад, у Росії – І. Я. Лернер, А. М. Матюшкін, М. І. Махмутов, М. М. Скаткін та інші, в Україні – А. М. Алексюк, С. П. Бондар, Г. С. Костюк, В. І. Лозова, Л. Л. Момот, Г. Д. Панченко, О. Я. Савченко, І. І. Соболев, у Польщі – В. Оконь, Ч. Куписевич та ін. Російський педагог І. Я. Лернер визначив основну концепцію проблемного навчання, яка полягає в тому, що: "В процесі творчого вирішення учнями проблем і проблемних завдань у певній системі відбувається творче засвоєння знань і умінь, оволодіння досвідом творчої діяльності, формування суспільної активності високорозвиненої, свідомої особистості" [2, с. 60]. Він класифікував методи проблемного навчання за рівнем самостійності й активності тих, хто навчається: *проблемний виклад* (створивши проблемну ситуацію учитель не лише подає остаточне вирішення проблеми, а й демонструє сам процес вирішення); *частково-пошуковий* (викладач планує кроки вирішення проблеми, а учень самостійно її вирішує); *дослідницький* (педагог організовує творчу, пошукову діяльність учня з вирішення нових проблем). А. М. Алексюк підтримував класифікацію І. Я. Лернера, яка враховує різний рівень самостійності й активності тих, хто вчиться, і додає, що кожний із цих методів може виявлятися у словесній, практичній і наочній формах. Він вважав, що ідеї проблемного навчання

зможуть компенсувати недоліки традиційного, застарілого методу [1].

М. І. Махмутов вбачав у проблемному навчанні такий тип розвивального навчання, який поєднує систематичну самостійну пошукову діяльність учнів, студентів з урахуванням цілеспрямованості та принципу проблемності, процес взаємодії викладання й учіння, орієнтований на формування світогляду, пізнавальної діяльності і самостійності, стійких мотивів учіння й розумових, у тому числі творчих здібностей у формі засвоєння ними наукових понять і способів діяльності, детермінованої системи проблемних ситуацій. Проблемне навчання є провідним елементом сучасної системи розвивального навчання, що включає зміст навчальних курсів, різні типи навчання і способи організації навчально-виховного процесу у сучасній школі [3]. Наявність різних визначень проблемного навчання засвідчує складність цього поняття та відсутність єдиного підходу до його розуміння.

Виклад основних положень. У дидактичних працях науковців другої половини ХХ ст. розкривалися шляхи застосування проблемних методів у навчанні різних дисциплін початкової та середньої школи (математика, фізика, хімія, біологія, історія, географія), наводилися приклади навчальних задач проблемного характеру, використання проблемного навчання на різних етапах уроку, залежності проблемних задач від змісту навчального матеріалу тощо. У вітчизняній педагогічній науці здійснювалися дослідження дидактичної суті й різних аспектів проблемного навчання, аналізувалися не лише головні поняття: "проблема", "проблемна ситуація", "проблемна задача", "проблемність навчання", "проблемний підхід у навчанні", – а й основні положення проблемного навчання, які співвідносяться з поширеними дидактичними методами, принципами і прийомами. Учені стверджували, що проблема виникає там, де людина стикається з певними інтелектуальними труднощами у процесі вирішення реальних проблем. Вони мають об'єктивний і суб'єктивний характер. "Об'єктивний характер проблема має в тому разі, коли ще не існує її наукового вирішення", – пише український науковець В. В. Ягупов [7, с. 243]. Коли, натомість, наукове вирішення цієї проблеми є, а лише певна група студентів чи один студент не знають шляхів її вирішення, то тоді маємо проблему суб'єктивного характеру, тобто дидактичну.

Аналізуючи методи проблемного навчання, А. М. Алексюк, М. І. Махмутов, Н. О. Менчинська, В. О. Онищук, О. Я. Савченко, Г. І. Шукіна та інші підкресливали, що правильний вибір методів та ефективне застосування всієї системи методів проблемного навчання можливі лише за умови спеціального структурування навчального матеріалу відповідно до сутності методу та систематичного формування прийомів пізнавальної діяльності учнів, характерних для різноманітних методів.

Виходячи з дидактичних і соціальних цілей, аналізуючи зміст навчального матеріалу, учитель, викладач здійснює попередній вибір методу навчання, що найбільше відповідає поставленим цілям. Можливості самого змісту є однією з основних умов, що обмежують застосування того чи іншого методу. На думку А. М. Алексюка, М. І. Махмурова й інших дидактів, які вивчали умови застосування проблемного навчання, якщо зміст теми, що вивчається, містить значну кількість розрізнених фактів і понять, які логічно не витікають із раніше засвоєного, то якими б цілями не керувався учитель і яким би високим рівнем пізнавальної активності не володіли учні, реалізувати на такому матеріалі методи високого рівня проблемності не лише неможливо, неефективно, а й недоцільно [1; 3]. Таким чином, визначальною умовою вибору методів навчання є зміст навчального матеріалу, що вивчається. Польський дидакт В. Оконь стверджував, що застосування проблемного навчання залежить, передусім, від змісту навчального матеріалу, що дає змогу впроваджувати проблемне навчання, використовувати методи проблемного викладу [4]. Отже, стверджував учений, застосування проблемного підходу передбачає попередній аналіз навчальних програм, змісту навчального матеріалу й методичного апарату підручників. Визначивши, які методи навчання дозволяють реалізувати цей зміст навчання, учитель співвідносить можливості змісту з можливостями учнів і коригує вибір методу. Реалізація ж обраного методу розпочинається із переструктурування змісту навчального матеріалу. В. Оконь розглядав поняття проблеми в дидактичному плані та визначав її психологічний і структуральний сенс. Це положення збігається з позицією А. М. Алексюка про те, що усвідомлена студентом проблема трансформується у проблемну ситуацію. Остання має психологічний і змістовий аспекти. Психологічний аспект пов'язаний із рівнем наукової підготовки, розвитком інтелекту, володінням навичками логічного мислення студента чи групи студентів. Змістовий аспект полягає в наявності реальних чи позірних, діалектичних чи формально-логічних суперечностей в основних положеннях змісту навчального матеріалу. Звісно, що викладач повинен спершу визначити суперечності, потім сформулювати проблему і створити проблемну ситуацію. Правильно сформульована дидактична проблема, з одного боку, спирається на знання, якими володіють студенти, а з іншого – допомагає визначенню певних прогалів у системі їхніх знань. "У зв'язку з цим під поняттям "дидактична проблема" будемо розуміти організовану з певною метою, ясно визначену й усвідомлену теоретичну або практичну трудність чи водночас як першу, так і другу, що потребують вирішення, вивчення, дослідження" [1]. Суттєвою ознакою проблеми є те, що вона поєднує елементи знання і незнання, сприяє виникненню певних зв'язків між ними, надає поштовх до логічного мислення. Окрім знань, умінь і навичок, що визначались навчальними програмами та підручниками, А. М. Алексюк пропонував для успішної реалізації проблемного навчання включати до змісту навчання завдання формування властивостей розуму учнів, розвитку їхніх пізнавальних здібностей, рис творчої діяльності, творчих здібностей [6]. Учений підкреслював, що у проблемному навчанні однією з істотно важливих сторін є зближення психології мислення людини з психологією навчання. Суть проблемного викладу знань, зазначає учений, полягає в тому, що викладач ставить проблему, показує шляхи її вирішення, спонукає до самостійного розв'язання. Оскільки система методів проблемного навчання побудована за принципом пізнавальної самостійності студентів, посту-

пового ускладнення проблемного викладу, перехід до кожного наступного методу потребує перебудови самого змісту навчального матеріалу. Переструктурування змісту здійснюється шляхом застосування певної сукупності прийомів:

- перестановок (зміни порядку подачі фактів, їх демонстрації чи пояснень, наведених у підручнику);
- залучення додаткових фактів;
- використання у викладі додаткових елементів (у вигляді питань, задач, завдань, вказівок, вимог тощо);
- трансформація фактів у пізнавальні задачі [6].

Досліджуючи проблеми активізації пізнавальної діяльності учнів В. О. Онищук розглядав структуру навчального предмета. На думку вченого, "навчальний предмет – педагогічно обґрунтована система наукових знань, практичних навичок і умінь, які виражають основний зміст і методи певної науки. Як і відповідна наука, навчальний предмет включає факти, поняття, закони, теорії, ідеї, а також методи досліджень, притаманні цій науці" [5, с. 16]. Учений запропонував також із метою формування в учнів комплексу знань, умінь і навичок до складу навчальних предметів включати і педагогічно обґрунтовані системи вправ, запитань (у тому числі проблемних), практичних завдань [5].

А. М. Алексюк у статті "Значення і суть проблемності у навчанні" (1970) розглядав проблемне навчання як окремий, третій (після репродуктивного й розвивального) тип навчання. Під проблемним учений розумів таке навчання, "яке сприяє розвитку творчого (продуктивного) мислення у дітей і формує в них внутрішні стимули до навчання, творчу особистість" [1, с. 33].

Підвищення ефективності навчального процесу А. М. Алексюк вбачав в активному зближенні психології мислення та психології навчання. Зокрема, він відзначав, що постановка задачі в навчанні стимулює мислення, підвищує пізнавальну та практичну активність учнів. Необхідно забезпечити, зазначає учений, порядок із засвоєнням знань, оволодіння такими узагальненими прийомами мислення й інтелектуальними вміннями, які є спільними для різних типів задач і дадуть змогу в майбутньому самостійно і творчо вирішувати нові пізнавальні і практичні завдання. Учений погоджувався із думкою Н. О. Меншинської, що найбільше значення для характеристики умінь самостійного навчання й застосування знань на практиці в нових ситуаціях, керування своєю увагою, пам'яттю, мисленням мають: вміння планувати свою навчальну роботу, систематично здійснювати самоконтроль у процесі її виконання, мобілізувати увагу при розв'язуванні поставленої задачі, користуватись раціональними прийомами запам'ятовування, ефективно виконувати основні розумові операції (аналіз, синтез, узагальнення й диференціацію, абстрагування і конкретизацію) [4].

А. М. Алексюк відстоював думку про те, що коли характер викладу навчального матеріалу лише інформаційний він сприяє лише розвитку репродуктивної пізнавальної діяльності. На його думку, навчання, при якому учням подають навчальний матеріал у готовому вигляді, позбавляє можливостей творчого пошуку. Однак, залучення учнів до дослідницької діяльності, певне навчання повинно відбуватись у певній системі. Використовувати проблемний виклад знань учителем і з часом переходити до власне проблемного навчання на основі тісної взаємодії діяльності вчителя і учнів, викладача і студентів [1].

За аналогією з розгорнутим мисленнєвим процесом А. М. Алексюк обґрунтував чотири етапи пошукової діяльності:

- виникнення проблеми, початкове усвідомлення суперечності, інтелектуального ускладнення;

- осмислення проблеми як такої;
 - процес пошуків найраціональнішого вирішення проблеми (розчленування загальної задачі на ряд окремих; висунення гіпотез, їхній аналіз і визначення операцій, правил, раніше засвоєних знань для вирішення проблеми);

- формулювання остаточного судження, у якому зафіксовано результат вирішення, його практична перевірка [6]. Проблемні ситуації не повинні стати самоціллю. Не кожна проблемна ситуація дидактично виправдана та сприяє розвитку учнів. А. М. Алексюк схилився до думки, що педагогічна цінність ідеї проблемного навчання полягає в тому, що завдяки її реалізації учні чітко усвідомлюють суперечності як систему пізнавальних труднощів, подолання яких ставить їх в умови активної діяльності, вимагаючи пізнавальної самостійності. Причому, у пояснювально-ілюстративному (традиційному) навчанні пізнавальні суперечності усвідомлюються недостатньо [6].

А. М. Алексюк виділяв типи пізнавальних задач за такими критеріями:

- 1) за характером діяльності (пізнавальні, практичні і творчі) задачі;
- 2) за призначенням (тренувальні, пошукові);
- 3) за превалюючими розумовими діями у їхньому розв'язанні (мислительні, перцептивні, мнемічні);
- 4) за змістом і методами науки [6].

Кожен із видів задач учений розрізняв за ступенем самостійності з їхньому розв'язанні (*навчально-пізнавальні, тренувальні, пошукові задачі*). Науковець зазначав, що для розвитку пізнавальної активності й самостійності учнів важливим є не лише мотиваційний аспект застосування задач, а й певна система їх за типами і рівнем труднощів, мірою ускладнення, навчальними предметами [6].

Учитель повинен забезпечити педагогічні умови розв'язування навчальних задач дослідницького характеру. Виходячи з цього, А. М. Алексюк стверджував, що виникає потреба в оптимальному об'єднанні пошукової діяльності учнів з інформаційним повідомленням знань. В учнів потрібно розвивати не формально спекулятивний розум, а розум, збагачений знаннями.

Учений критикував евристичне навчання тому, що: "Воно характеризується уповільненням темпу вивчення програмного матеріалу, труднощами, пов'язаними із великою кількістю учнів у класі й різним рівнем їхньої підготовки. Учень повинен відчувати себе співучасником розв'язання проблеми, експериментатором, творцем. Проблемне навчання – одне із засобів піднесення ефективності навчання, частина цілісної системи його" [1, с. 25].

Методи проблемного навчання ґрунтуються на самостійній пізнавальній активності учнів. У процесі проблемного навчання використовуються методи різних рівнів складності. Це дає змогу диференційовано підходити до вивчення матеріалу. Важливим результатом досліджень різноманітних аспектів розвивального навчання було освоєння педагогами методів постановки експериментів, спрямованих на реалізацію розвиваль-

ної функції навчання, розгортання наукових пошуків, що ґрунтувалися на засадах діяльнісного й загальнорозвивального підходів. У центрі наукових пошуків були проблеми розвитку пізнавальної активності та самостійності, озброєння школярів загальними пізнавальними прийомами (порівняння, спостереження, узагальнення, конкретизація), уміннями працювати з книгою, алгоритмами навчальних дій (у тому числі самоконтролем і самоперевіркою). Над проблемною активізацією самостійної пізнавальної діяльності учнів плідно працювали відомі українські учені Б. П. Коротяєв, В. О. Онищук, В. Ф. Паламарчук, О. Я. Савченко й ін.

ВИСНОВКИ. Узагальнюючи викладене, зазначимо, що наряду з багатьма ученими Анатолій Миколайович Алексюк досить ґрунтовно розкрив сутність проблемного навчання, зазначивши, що проблемне навчання сприяє не лише набуттю студентами необхідної системи знань, умінь і навичок, але й досягненню високого рівня їхнього розумового розвитку, формування в них здатності до самостійного оволодіння знань шляхом власної творчої діяльності, розвиває інтерес до навчальної праці; забезпечує ґрунтовні результати навчання. Особливістю проблемного навчання є також те, що воно змінює мотивацію пізнавальної діяльності: провідними стають пізнавально-спонукальні (інтелектуальні) мотиви. Інтерес до навчання виникає у зв'язку з проблемою й розгортається у процесі розумової праці, пов'язаної з пошуками та знаходженням рішення проблемного завдання або сукупності завдань. На цих засадах виникає внутрішня зацікавленість, що перетворюється в чинник активізації навчального процесу та ефективності навчання.

Список використаних джерел

1. Алексюк А. М. Значення і суть проблемності в навчанні / А. М. Алексюк. – К. : Рад. шк. – 1970. – №3. – С. 28–37; 1970. – № 6. – С. 21–30.
2. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения / И. Я. Лернер. – М. : Наука, 1981.
3. Махмутов М. И. Проблемное обучение / М. И. Махмутов. – М. : Педагогика, 1975.
4. Окон' В. Основи проблемного обучения ; пер. с польск. – М. : "Просвещение", 1968.
5. Онищук В. А. Урок в современной школе : пособие. – М. : Просвещение, 1981.
6. Педагогіка ; за ред. А. М. Алексюка. – К. : Вища школа, 1985.
7. Ягупов В. В. Педагогіка : навч. посіб. – К. : Либідь, 2002.

References

1. Aleksyuk A. M. Znachennya i sut' problemnosti v navchanni / A. M. Aleksyuk. – K. : Rad. shk. – 1970. – № 3. – S. 28–37; 1970. – № 6. – S. 21–30.
2. Lerner Y. YA. Dydaktycheskye osnovy metodov obuchenyya / Y. YA. Lerner. – M. : Nauka, 1981.
3. Makhmutov M. Y. Problemnoe obuchenye / M. Y. Makhmutov. – M. : Pedagogika, 1975.
4. Okon' V. Osnovy problemnoho obuchenyya ; per. s pol'sk / V. Okon'. – M. : "Prosveshchenye", 1968.
5. Onyshchuk V. A. Urok v sovremennoy shkole. Posobyе dlya uchytel'ey / V. A. Onyshchuk. – M. : Prosveshchenye, 1981.
6. Pedagogika ; za red. A. M. Aleksyuka. – K. : Vyshcha shkola, 1985.
7. Yahupov V. V. Pedagogika : Navch. posibnyk / V. V. Yahupov. – K. : Lybid', 2002.

Надійшла до редколегії 24.04.17

L. Bakhmach, PhD student
 Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine

PROBLEM-BASED LEARNING IN THE SCIENTIFIC HERITAGE OF UKRAINIAN SCIENTIST A. M. ALEKSYUK

A. M. Aleksyuk noted that when the nature of the presentation of educational material is only informational, it contributes reproductive development of cognitive activity. According to him, education in which teachers give all learning materials to students, it makes impossible to do creativity. It is important to use problematic presentation of knowledge in learning and eventually move to the actual problem-based learning through close interaction of teachers and students. An essential feature of the problem is that it combines elements of knowledge and ignorance, contributes some connections between them, gives impetus to logical thinking. In addition to knowledge and skills that defines curricula and textbooks, A. M. Aleksyuk offered to include to the educational content forming mind properties of students, developing their cognitive abilities and creative skills. The essence of the problem-based learning is the presentation of knowledge that the teacher poses the problem, shows ways of solving, encourages independent solution. As the system of problem-based learning methods is based on the principle of cognitive independence of students, gradual complication of problem, the transition to each subsequent adjustment method requires the content of the training material.

Some research literature states that professional case-method training stimulates student activity and learning motivation. Additionally, this training method improves teacher performance without extra cost.

The essence of problem-based learning consists of problem formation, solution options, leading to independent answers.

Since the system of problem-based learning methods is based on the principle of cognitive independence and gradual complication of problem setting, the transition to next methods requires the restructuring of the content of the training material. The Restructuring of the content is carried out by applying a certain set of methods: permutations, the involvement of additional facts, using of additional elements in the presentation, transformation of facts into cognitive tasks.

Key words: Problem-based learning, activation of cognitive activity, conditions of using problem-based learning, academic achievements of A.M. Aleksyuk.

Л. Бахмач, асп.

Киевский национальный университет имени Тараса Шевченко, Киев, Украина

ЗНАЧЕНИЕ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ В НАУЧНОМ ИССЛЕДОВАНИИ А. Н. АЛЕКСЮКА

Раскрывается сущность проблемного обучения и исследуются его особенности в научных исследованиях известных ученых, в частности в исследованиях А. Н. Алексюка. Исследовано, что ученый видел педагогическую ценность идеи проблемного обучения в том, что благодаря реализации которого учащиеся ясно осознают противоречия как систему познавательных трудностей, преодоление которых ставит их в условия активной деятельности, требуя познавательной самостоятельности. Анализ научного наследия А. Н. Алексюка свидетельствует о том, что ученый считал обучение, при котором ученикам подают учебный материал в готовом виде лишает возможности творческого поиска и решает эту проблему можно благодаря введению проблемного метода обучения.

Ключевые слова: проблемное обучение, активизация познавательной деятельности, условия применения проблемного обучения, научный потенциал А. М. Алексюка.

Відомості про автора

Бахмач Людмила Анатоліївна – Україна, м. Київ, аспірантка кафедри педагогіки Київський національний університет імені Тараса Шевченка

Контактна інформація: Golovkonata@ukr.net

Бахмач Людмила Анатолієвна – Україна, г. Киев, аспірантка кафедри педагогіки Киевський національний університет імені Тараса Шевченка

Контактная информация: Golovkonata@ukr.net

Liudmyla Bakhmach – Ukraine, Kyiv, PhD student, Pedagogy department of Psychology Faculty, Taras Shevchenko National University of Kyiv

Contact information: Golovkonata@ukr.net

УДК 378.1 : 613

Н. Беседа, канд. пед. наук

Полтавський національний технічний університет імені Юрія Кондратюка, Полтава

ГЕНЕЗИС СОЦІАЛЬНО-МЕДИЧНИХ ОСНОВ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖЕННЯ

Розкрито сутнісний зміст поняття "здоров'язбереження". Систематизовано уявлення про здоров'я, засоби й методи його збереження в різні історичні епохи. Охарактеризовано соціально-медичні основи здоров'язбереження дітей і молоді в історії людства. На основі узагальнення поглядів теоретиків і практиків виокремлено основні підходи до здоров'язбереження молодого покоління. Проаналізовано особливості формування індивідуального й суспільного здоров'я в контексті реалізації вітчизняних і світових культурно-освітніх традицій.

Ключові слова: здоров'язбереження; соціально-медичний напрям здоров'язбереження; індивідуальне здоров'я; суспільне здоров'я.

Постановка наукової проблеми та її значення.

Головною ознакою цивілізованого суспільства й найбільшою його цінністю є здоров'я молодого покоління. У зв'язку з цим виникає об'єктивна потреба у спрямуванні ціннісних орієнтирів сучасної молоді на збереження і зміцнення власного здоров'я та здоров'я навколишніх. Слід зазначити, що вирішення проблеми збереження й зміцнення здоров'я в Україні та світі ускладнюється негативним впливом медичних, екологічних і соціально-економічних чинників, а саме:

- зростанням показника захворюваності серед дитячого контингенту населення;
- загостренням екологічних проблем в Україні та світі;
- погіршенням соціо-економічних умов життя родини;
- порушенням раціонального співвідношення між інтелектуальною й руховою активністю учнів і студентів;
- не сформованістю стійких мотивацій у дітей і підлітків до здорового способу життя;
- низьким рівнем культури здоров'я молоді.

З огляду на це, вважаємо, що позитивних зрушень у галузі здоров'язбереження можна досягти завдяки розробленню відповідного нормативно-правового забезпечення, соціальних програм і педагогічних напрацю-

вань щодо впровадження здоров'язберезувальних технологій у діяльність фізкультурно-оздоровчих і навчальних закладів. Підтвердженням цього є наукові висновки В. Бобрицької: "Реалізація права на здоров'я потребує розроблення механізмів реалізації комплексу правових актів, програм підтримання й охорони здоров'я, у яких визначається місце кожної соціально-економічної структури: сім'ї, закладів освіти, органів охорони здоров'я, виробничих установ, фізкультурно-оздоровчих організацій, державних органів тощо" [1, с. 107].

Мета й завдання дослідження. Ураховуючи вищевикладене, метою дослідження є вивчення вітчизняного та світового досвіду розроблення соціально-медичних основ здоров'язбереження.

Для досягнення означеної мети виокремлено такі завдання:

1. Охарактеризувати арсенал засобів і методів здоров'язбереження в різні історичні епохи.
2. Проаналізувати особливості формування індивідуального й суспільного здоров'я в контексті реалізації вітчизняних і світових культурно-освітніх традицій.

Стан дослідження. Дослідженню теоретичних і прикладних аспектів проблеми здоров'язбереження

молодого покоління приділяли увагу вітчизняні й зарубіжні вчені, зокрема Г. Апанасенко, Л. Горяна, О. Дубогай, Л. Попова, С. Лапасенко й ін. Сутність валеологічної культури учнів за сучасних умов навчання розкрили Т. Бойченко, О. Бондаренко, Л. Ващенко, М. Гончаренко, В. Горащук, В. Грибань, С. Кондратюк та ін. Соціальні проблеми здоров'я дітей і підлітків проаналізували Л. Бойко, Є. Неведомська, Ю. Науменко й ін. Головні чинники формування здоров'язбережувального освітнього середовища в школі визначили С. Дудко, О. Ващенко, В. Звєкова, О. Клєстова, К. Оглоблін та ін. Вивчення низки наукових розвідок указує на те, що історичний аналіз розвитку ідей здоров'язбереження висвітлено в напрацюваннях багатьох учених, а саме: В. Бобрицької, Є. Головахи, А. Надточаєва, Л. Сущенко, А. Цося й ін.

Із метою уточнення змісту поняття "здоров'язбереження" вдаємося до аналізу наявних у педагогічній науці і практиці визначень. Зауважимо, що в цьому випадку виникають деякі ускладнення, адже наразі існує безліч синонімів поняття "здоров'язбереження", зокрема, "охорона здоров'я", "зміцнення здоров'я", "збереження здоров'я" тощо, що призводить до відсутності єдиного погляду щодо визначення досліджуваного поняття. Наприклад, С. Ожегов і Н. Шведова пояснюють поняття "збережувальні", як такі, що не витрачені даремно, без зайвої необхідності. М. Варданян пропонує розглядати сутність здоров'язбереження як результат дії педагогічних чинників на суб'єкти навчально-виховного процесу. С. Серіков уточнює, що здоров'язбереження – це цілеспрямований вплив педагогічних заходів на одночасне підвищення рівня здоров'я учнів і їхньої освіченості [2]. Значна увага розробленню методів і засобів здоров'язбереження приділяється в працях педагогів, медиків, а також гігієністів, фізіологів, соціологів та ін. Унаслідок узагальнення поглядів теоретиків і практиків виокремимо "головні підходи до здоров'язбереження учнів, а саме:

- аксіологічний (М. Коржова, С. Лапасенко й ін.);
- медичний (М. Амосов, Г. Апанасенко, Л. Попова, Т. Резер та ін.);
- валеологічний (В. Бобрицька, В. Базарний, М. Гончаренко, Л. Горяна, Є. Неведомська й ін.);
- психологічний (І. Бех, Е. Вайнер, Л. Карамушка, С. Максименко, О. Хухлаєва й ін.);
- педагогічний (М. Безруких, О. Вакуленко, В. Горащук, Л. Сущенко, Л. Хомич, А. Царенко й ін.);
- компетентнісний (Л. Ващенко, Т. Бойченко, О. Іщук, С. Кириленко й ін.)" [2, с. 9].

Узагальнюючи вищевикладене, вважаємо, що розробленню перспективних підходів до збереження та зміцнення здоров'я молодого покоління значно сприятиме подальше вивчення медичних і соціальних засад здоров'язбереження та порівняння їх в історичній ретроспективі.

Виклад основних положень. Зазначимо, що соціально-медичний напрям дозволяє визначити ефективність синтезу соціальної та медичної практики здоров'язбереження молодого покоління. У зв'язку з цим на особливу увагу заслуговують ідеї здоров'язбереження, описані ще давньогрецькими мислителями (Аристотель, Гіпократ, Епікур, Платон, Піфагор) і римськими (Гален, Цицерон, Цельс). У своїх працях вони підкреслюють значення профілактики захворювань і дотримання людиною правил здорового способу життя та доводять доцільність охоплення гігієнічними заходами усього людського буття [3]. Додамо, що Гален уперше пояснив лікувально-профілактичне значення фізичної праці для збереження та зміцнення здоров'я людини. Його праці містять прогресивні для того часу рекомендації

щодо застосування гімнастики, дієти й масажу в лікуванні та профілактиці захворювань [3].

Заслужують на увагу погляди інших римських філософів на спосіб життя людини. Як засвідчують історичні джерела, Цицерон вважав, що їжа й догляд за тілом мають спрямовуватися, насамперед, на збереження здоров'я та сил, а не на насолоду. Сенека був глибоко переконаний у тому, що на здоров'я людини згубний вплив має вияв негативних рис характеру, шкідливих звичок, непомірності, жадібності, а вміння продовжувати життя прямо залежить від розвитку здатності не скорочувати його [4].

Як бачимо, у надбаннях античної епохи широко висвітлюються різні аспекти здоров'язбереження як соціальної проблеми. Це є свідченням того, що здоров'я розглядається як критерій морального, естетичного, етичного, інтелектуального розвитку окремого індивіда й нації загалом.

Зауважимо, що після занепаду античності осередком розвитку освіти, науки й культури стає мусульманський Схід. Саме тут створюються школи-академії, у яких, на основі праць Гіппократа, Галена й інших античних мислителів, відбувається трансформація уявлень про збереження і зміцнення здоров'я людини.

Особливої уваги, із позиції нашого дослідження, заслуговує ім'я знаменитого Авіценни – Абу Алі Хусейна ібн Абдуллаха (980–1037 рр.), ученого, філософа, лікаря, творця "Канону медицини" – медичної енциклопедії в 5 частинах. "Канон медицини" ("Канон медичної науки") слід вважати підсумком поглядів і досвіду грецьких, римських, індійських і середньоазійських лікарів. У зв'язку з цим, праці Авіценни мають важливе значення для розроблення засобів і методів здоров'язбереження, адже в них запропонована діагностика різноманітних функціональних станів людини й охарактеризована різниця між перехідним станом і власне хворобою, а також надані рекомендації щодо здорового способу життя. Отже, маємо підстави стверджувати, що донині не втрачають свого значення зібрані в "Каноні медичної науки" погляди Авіценни на здоровий спосіб життя як мистецтво здоров'язбереження.

На нашу думку, нині особливої цінності набуває усвідомлення міркувань східних філософів про здоров'я, що знаходять своє відображення у таких канонічних творах: "Веди" (Стародавня Індія) і "П'ятикнижжя" (Стародавній Китай). Ці твори характеризують головні передумови здоров'язбережувальної поведінки й обґрунтовують доцільність гармонійного співіснування людини з навколишнім світом. Додамо, що на Заході в епоху Відродження також було доведено зумовленість рівня здоров'я людини розвитком її здатності досягати душевної рівноваги. До прикладу, Леонардо да Вінчі стверджував, що узгодження стихій в людині підтримує її, а неузгодження – руйнує і губить.

Слід звернути увагу на те, що на теренах нашої країни проблема здоров'язбереження дітей гостро поставала ще з часів Київської Русі [4; 5]. Яскравим доказом цього є праця Володимира Мономаха "Повчання дітям", у якій автор закликає молодь дотримуватися моральних і релігійних норм, радить постійно дбати про духовне збагачення та підвищення свого освітнього рівня.

Як зазначають В. Звєкова [4], А. Цось [5] та інші, у здоров'язбереженні слов'ян варто виокремити такі підходи: військово-фізичне та оздоровчо-рекреаційне виховання молодого покоління. Зауважимо, що великого значення у здоров'язбереженні стародавніх слов'ян набуло виховання ідеалу богатиря, тобто юнака, який відзначався особливою фізичною силою й моральною чистотою. У зв'язку з цим виховання характеризувалося

військово-фізичним спрямуванням і базувалося на зміцненні в юнаків відданості, загартованості, витривалості, швидкості, сили духу й сили тіла.

Продовження цих культурно-освітніх традицій знайшло своє відображення в розвитку українського козацтва. Додамо, що в Запорізькій Січі, актуальності набуває не лише всебічний фізичний розвиток козаків, а також формування у них високого патріотизму, волелюбності, відданості козацьким традиціям і поваги до людської гідності.

Характеризуючи особливості оздоровчо-рекреаційного виховання, звернемо увагу на те, що його головною метою була підготовка молоді до мисливства, рибальства, землеробства тощо. Цьому сприяло проведення різних видів фізичних вправ, народних ігор, обрядових дійств, танців і змагань. Вважаємо за доцільне застосування окремих із них на уроках і в позаурочний час у сучасних загальноосвітніх закладах, адже це, на нашу думку, сприятиме формуванню культури здоров'я та підвищенню рівня загальної культури учнів.

Заслугує на увагу той факт, що на території Російської імперії з кінця XIX ст. запроваджено медичний контроль за станом здоров'я учнів, але результати його здійснення не доносилися до відома педагогічних працівників. Така неузгодженість, звісно, не призвела до позитивних зрушень у галузі здоров'язбереження учнів [6].

Спробою вирішити проблемні аспекти здоров'язбереження дітей на державному рівні було створення в колишньому Радянському Союзі в липні 1918 р. державного органу управління охороною здоров'я, тобто Народного Комісаріату охорони здоров'я. Йому підпорядковувалися всі медико-санітарні установи, що раніше належали різним відомствам, організаціям і приватним особам. Окрім цього, з метою об'єднання наукових сил для розроблення принципово нових напрямів здоров'язбереження молодого покоління при Наркомздраві було сформовано Вчену медичну раду, перед якою поставало головне завдання – поліпшення профілактичної роботи серед працівників освіти, учнів загальноосвітніх шкіл і професійно-технічних закладів. Передбачалося, що цьому сприятиме організація медико-санітарних служб, санітарних інспекцій, що покликані були розробити та впровадити ефективні підходи до масового оздоровлення людей, профілактики захворювань, розширення мережі здоров'язбережувальних установ і організацій. Від 1933 р. відповідальність за збереження і зміцнення здоров'я учнів покладалася на шкільних лікарів [7], але і цей крок не призвів до значного покращення здоров'я дітей, адже проблема здоров'язбереження розглядалася виключно через призму медичної, а не педагогічної науки.

Особливої уваги, із погляду нашого дослідження, заслуговують наукові висновки медиків, фізіологів і педагогів 30–40-х рр. XX ст., що обґрунтовують значення ролі вчителя у формуванні здорового способу життя учнів. У цьому контексті варто згадати таких радянських учених: М. Антропова, В. Белінович, Л. Жданов та ін.

Узагальнення теоретичних і практичних надбань (В. Альбицький, Ю. Науменко, А. Хрипкова) засвідчує, що найважливішим напрямом упровадження наукових досліджень у галузі здоров'язбереження дітей і учнівської молоді в 70–80-х рр. минулого століття було розроблення гігієнічних вимог до організації навчально-виробничої діяльності. Особливо плідно в цьому напрямі працювали І. Лисицин, Н. Полуніна, Є. Савельєва, Л. Чупова й ін. У своїх дослідженнях вони переконливо довели вплив на здоров'я людини соціальних умов, зокрема, навчання, праці, побуту, відпочинку тощо.

Поділяємо позицію М. Лук'янової [7] стосовно того, що важливе значення для здоров'язбереження дітей на

сучасному етапі розвитку суспільства мають такі соціальні чинники: повна сім'я, у якій зростає дитина, висока культура здоров'я батьків, проведення виховних заходів із профілактики захворювань і травматизму тощо. З огляду на це, закликаємо родину, школу та суспільство до спільного вирішення актуальних питань здоров'язбереження молодого покоління.

У цьому контексті на особливу увагу заслуговує поява в системі освіти загальноосвітніх навчальних закладів, діяльність яких передбачає підвищення рівня індивідуального здоров'я дітей, зміцнення у них здоров'язбережувальної компетентності та формування здоров'язбережувального освітнього середовища. Такими є вальдорфські школи, заснування яких в Україні відбулося у 90-х рр. XX ст., і "Школи здоров'я", що виникли наприкінці 90-х рр. у зв'язку із приєднанням України до Проекту зі створення "Шкіл сприяння здоров'ю", розробленого Європейською Комісією, Радою Європи та ВООЗ (1991). Характерною ознакою цих навчальних закладів є спрямованість на реалізацію європейських, загальнодержавних і регіональних програм, що забезпечують формування здорового способу життя молодого покоління. Навчання в таких закладах цікаве, захоплює й емоційно насичене, а також сприяє здоров'язбереженню учнів, зокрема, покращенню зору, зміцненню опорно-рухового апарату, розвитку емоційно-вольової сфери, моральних якостей і конструюванню в учнів стійких мотивацій до здорового способу життя. Водночас, як зазначає С. Дудко, результативність здоров'язбереження залежить від "усвідомлення педагогами своєї відповідальності за збереження здоров'я дітей, а також отримання необхідної професійної підготовки, що дасть змогу успішно здійснювати оздоровлення своїх вихованців" [8, с. 86].

Висновки. Узагальнюючи вищевикладене, маємо підстави для таких висновків:

1. У філософських, педагогічних, психологічних і медико-біологічних працях широко висвітлені ідеї здоров'язбереження. Викладені в них погляди дослідників присвячені головним чином аналізу змістових аспектів здоров'язбережувальної діяльності й розробленню теоретичних і практичних основ здоров'язбережувальних технологій.

2. Здоров'язбереження молоді визначається як соціальний феномен і розглядається через призму збереження й зміцнення індивідуального та суспільного здоров'я.

3. Ключовою фігурою у вирішенні соціально важливих питань здоров'язбереження молодого покоління є педагог, адже саме йому належить провідна роль у формуванні культури здоров'я дітей і молоді.

Перспективу подальших досліджень убачаємо в вивченні педагогічних основ створення здоров'язбережувального освітнього середовища у вищому навчальному закладі на основі актуалізації світового ретродосвіду.

Список використаних джерел

- Бобрицька В. І. Сприяння здоров'ю дітей та молоді : порівняльний аналіз освітньої політики в Україні та Польщі / В. І. Бобрицька // Вісн. Житомир. держ. ун-ту ім. Івана Франка. – Серія "Українська полієтнологія". – 2012. – С. 45–49.
- Беседа Н. А. Підготовка вчителя до застосування здоров'язбережувальних технологій у системі методичної роботи загальноосвітнього навчального закладу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / Н. А. Беседа. – К., 2012.
- Бобрицька В. І. Формування здоров'я молоді : актуалізація світового ретродосвіду в умовах сучасної університетської освіти : монографія / В. І. Бобрицька. – Полтава : ФОП Рибалка Д. Л., 2010.
- Звекова В. К. Підготовка майбутніх учителів до організації здоров'язберегаючого дозвілля школярів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / В. К. Звекова. – Ізмаїл, 2009.
- Цось А. В. Фізичне виховання в календарній обрядовості українців : навч. посіб. / А. В. Цось. – Луцьк : Надстир'я, 2000.

6. Чернишова С. Р. Підготовка вчителя до формування в учнів основ знань про здоров'я та безпеку життєдіяльності людини : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / С. Р. Чернишова. – К., 2004.

7. Лукьянова М. И. Личностно ориентированное обучение как ресурс здоровьесбережения / М. И. Лукьянова // Психология обучения. – 2008. – № 5. – С. 49–56.

8. Дудко С. Г. Дидактичні засади формування здоров'язбережувального навчального середовища початкової школи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 / С. Г. Дудко. – К., 2015.

References

1. Bobrytska V.I. Spryannya zdorov'yu ditey ta molodi : porivnyalnyy analiz osvitynoyi polityky v Ukraini ta Polshchi / V. I. Bobrytska // Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka. – Seriya "Ukrayinska polonistyka". – 2012. – S. 45–49.

2. Beseda N.A. Pidhotovka vchytelya do zastosuvannya zdorovyazberezhuval'nykh tekhnolohiy u systemi metodychnoy roboty zahal'noosvityn'oho navchalnoho zakladu : avtoref. dys. na zdobuttya nauk. stupenya kand. ped. nauk : spets. 13.00.04 "Teoriya i metodyka profesiynoy osvity" / N. A. Beseda. – K., 2012.

3. Bobrytska V. I. Formuvannya zdorov'ya molodi : aktualizatsiya svitovoho retrodosvidu v umovakh suchasnoyi universytetskoyi osvity : monohrafiya / V. I. Bobryts'ka. – Poltava : FOP Rybalka D. L., 2010.

4. Zvyekova V. K. Pidhotovka maybutnikh uchyteliv do orhanizatsiyi zdorovyazberihayuchoho dozvillya shkolyariv : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04 / Viktoriya Korniyivna Zvyekova. – Izmayil, 2009.

5. Tsos A. V. Fizychno vykhovannya v kalendarniy obryadovosti ukrayintsiv : navch. posib. / A. V. Tsos. – Lutsk : Nadstyrya, 2000.

6. Chernyshova YE. R. Pidhotovka vchytelya do formuvannya v uchniv osnov znan pro zdorovya ta bezpeku zhyttyediyalnosti lyudyny : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04 / Yevheniya Rodionivna Chernyshova. – K., 2004.

7. Lukyanova M. Y. Lychnostno oryentirovannoe obuchenye kak resurs zdorovesberezhennya / M. Y. Lukyanova // Psykholohyya obuchenyya. – 2008. – № 5. – S. 49–56.

8. Dudko S. H. Dydaktychni zasady formuvannya zdorovyazberezhuval'noho navchalnoho seredovishcha pochatkovoyi shkoly : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.09 / Serhiy Hryhorovych Dudko. – K., 2015.

Надійшла до редколегії 12.04.17

N. Beseda, PhD (Pedagogical Sciences)

Poltava National Technical Yuri Kondratyuk University, Poltava, Ukraine

GENESIS OF HEALTH SAVING SOCIAL-MEDICAL BASICS

The article considers the essence of a "health saving" notion. The author justifies the actuality of the younger generation health saving problem. There is an attempt made to systematize the idea of health, means and methods of its saving in different historic epochs. Social-medical basics of children and youth health saving in the history of mankind are characterized as a result of a look-back analysis. The main approaches to the youth generation health saving are separated on the basis of scientific theoretical and practical results generalization. The author names the reasons of health deterioration connected with medical, ecological and social economical terms of modern life. The issue of increasing level of individual and social health in the context of domestic and world cultural-educational traditions realization is considered.

The proposed article aims to prove the objective need in implementing health saving technologies into the education process provided by modern school. The need is determined by a number of circumstances among which the one of particular importance is the renovation of school education strategic purpose which involves breeding-up a harmoniously developed pupil's personality having health saving competency. The author analyzes the effective approaches to improving the quality to create of health saving education environment in the modern school.

The author focuses on the feasibility of developing an appropriate social programs and educational developments on the implementation health-saving technologies in the educational process in secondary schools. The evaluation of topical issues of a school teacher professional training indicates the development of theoretical and practical basis of health saving teacher's work, however such problem as teachers methodical ability to teach their pupils health saving skills together with the education process is still understudied. This determines the strategy and tactics of improvement teachers' training to implement health saving technologies on the basis of organizing and actualization the system of school methodical work. The conclusions in the article are relevant and require consideration to improve the improvement of system of a comprehensive educational institution during the younger generation health saving.

Key terms: health saving; health saving technologies, social-medical health saving approach; individual health; social health.

Н. Беседа, канд. пед. наук

Полтавский национальный технический университет имени Юрия Кондратюка, Полтава, Украина

ГЕНЕЗИС СОЦИАЛЬНО-МЕДИЦИНСКИХ ОСНОВ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ

Раскрыта содержательная сущность понятия "здоровьесбережение". Систематизированы представления о здоровье, средствах и методах его сохранения в различные исторические эпохи. Охарактеризованы социально-медицинские основы здоровьесбережения детей и молодежи в истории человечества. На основе обобщения взглядов теоретиков и практиков выделены основные подходы к здоровьесбережению молодого поколения. Проанализированы особенности формирования индивидуального и общественного здоровья в контексте реализации отечественных и мировых культурно-образовательных традиций.

Ключевые слова: здоровьесбережение; социально-медицинское направление здоровьесбережения; индивидуальное здоровье; общественное здоровье.

Відомості про автора

Беседа Наталія Анатоліївна – Україна, Полтава, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри фізичного виховання, спорту та здоров'я людини, Полтавський національний технічний університет імені Юрія Кондратюка.

Контактна інформація: 050 180 39 49, beseda07@meta.ua

Беседа Наталия Анатольевна – Украина, Полтава, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры физического воспитания, спорта и здоровья человека, Полтавский национальный технический университет имени Юрия Кондратюка.

Контактная информация: 050 180 39 49, beseda07@meta.ua

Natalia Beseda – Ukraine, Poltava, PhD (Pedagogical Sciences), senior lecturer of the physical education and sport department, Poltava National Technical Yuri Kondratyuk University

Contact information: 050 180 39 49, beseda07@meta.ua

УДК 378.147:167

В. Бобрицька, д-р пед. наук, проф.
Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ

КУЛЬТИВУВАННЯ ЗДОРОВ'Я В ІСТОРИКО-СОЦІАЛЬНІЙ РЕТРОСПЕКТИВІ: ВІД ЕПОХИ ВІДРОДЖЕННЯ ДО СЬОГОДЕННЯ

Висвітлено історичний перебіг розвитку наукової думки щодо культивування здоров'я в різні часи – від епохи Відродження дотепер (період XIV–XXI ст.); обґрунтовано, що звернення до проблеми культивування здоров'я сучасної людини, потребує перегляду сформованих стереотипів її поведінки з урахуванням значущості способу життя; на основі аналізу досвіду культивування здоров'я в історико-соціальній ретроспективі розроблено рекомендації, що можуть бути використані для створення сучасної стратегії України у сфері здоров'язбереження населення.

Ключові слова: культивування здоров'я, здоров'язбереження, здоровий спосіб життя (ЗСЖ).

Постановка проблеми. Розбудова національної системи освіти України в сучасних умовах державотворення відбувається з урахуванням актуальних суспільних викликів. Підґрунтям цих процесів є цінності гуманізму, демократії, національної свідомості, які набули актуального звучання в умовах формування нового погляду на освітню політику, зокрема у сфері здоров'язбереження. Проте сучасні реалії ствердження незалежності країни, демократизація суспільства, перехід до ринкових відносин не лише створили умови для прогресу, але й породили проблеми, що вплинули на стан здоров'я населення. З огляду на це, виникає необхідність дослідження успішних практик культивування здоров'я в різні історичні періоди з тим, щоб віднайти те раціональне, що може бути використано в наш час.

Мета і завдання дослідження. Цільовою настановою наукової розвідки визначено – проаналізувати підходи до культивування здоров'я людини в історико-соціальній ретроспективі: від епохи Відродження дотепер. Для досягнення мети слід вирішити такі завдання: 1) висвітлити основні ідеї, історичний перебіг розвитку наукової думки щодо культивування здоров'я у період XIV–XXI ст.; 2) на основі аналізу досвіду культивування здоров'я в історико-соціальній ретроспективі розробити рекомендації, що можуть використовуватися для розроблення сучасної стратегії України у сфері здоров'язбереження населення.

Методологія дослідження. Методологічною основою дослідження є: філософія людиноцентризму; базові принципи теорії пізнання – науковість, діалектичність, історизм, цілісність, взаємозв'язок і взаємозумовленість явищ і процесів дійсності. Для вирішення визначених завдань обрано комплекс взаємопов'язаних *теоретичних методів*: історико-структурний (для висвітлення основних ідей щодо культивування здоров'я в період XIV–XXI ст.; хронологічний (із тим, щоб розглянути погляди вчених щодо культивування здоров'я як явища в часовій послідовності); діахронний (для дослідження якісних змін у підходах до культивування здоров'я в межах визначених історичних періодів).

Стан дослідження. Проблема культивування здоров'я була предметом наукового дослідження багатьох вітчизняних учених, серед яких – Г. Апанасенко, В. Горашук, Л. Сущенко й ін. Цінними є наукові напрацювання Н. Беседи, у яких висвітлено психолого-педагогічні основи здоров'язбереження [1]. Автором цієї публікації було виконано низку досліджень, у яких здійснено аксіологічний дискурс із проблеми формування здоров'я молоді у світовому ретродосвіді [4], проаналізовано сучасний стан розроблення проблеми формування ЗСЖ [5], схарактеризовано особливості формування здоров'язбережувальних компетентностей сучасної студентської молоді [6], здійснено порівняльний аналіз освітньої політики в Україні та Польщі з питань

збереження здоров'я [7; 8], що й створило теоретичне підґрунтя для здійснення цієї наукової розвідки.

Виклад основних положень. Передусім зазначимо, що ставлення людини до свого здоров'я завжди визначалося здатністю до збереження життя, виконання біологічних і соціальних функцій. У сучасному світі здоров'я людини – це критерій добробуту держави, частина соціального багатства країни, тому його культивування є справою державної важливості, спільним завданням родини, школи, громади, суспільства. Разом із тим, ідея здоров'я в останні десятиліття в Україні набула особливої актуальності: спостерігається прогресуюча деградація здоров'я населення, від'ємним стало відтворення населення, зменшується тривалість життя, високими темпами збільшується кількість хронічних неінфекційних захворювань, які отримали назву "хвороб способу життя" (серцево-судинних, онкологічних, хвороб органів дихання тощо).

Теоретичними й емпіричними дослідженнями автора статті доведено, що ситуація зі станом здоров'я населення в Україні ускладнюється ще й низьким рівнем знань переважної більшості людей щодо раціональної організації своєї повсякденної життєдіяльності, зневажливим ставленням до цієї найбільшої онтологічної цінності, якою природа нагороджує людину разом із життям [4; 6; 7; 8]. Тому не випадково кінець минулого й початок нового тисячоліття привніс стійку тенденцією до створення сучасної теорії культивування здоров'я, яка увібрала б у собі тисячолітній досвід людства та нові реалії буття сучасної людини.

Загальноновизнаним є те, що могутній поштовх у напрямі до реалістичного розуміння людини як особистості, її позиції в організації своєї життєдіяльності, свідомому виборі способу життя належав гуманістам Ренесансу. XIII і XIV ст. дали плеяду мислителів, яких можна вважати передвісниками епохи Відродження: Джованні Бонавентуа у Франції, Йоган Екхарт у Німеччині, Йоган Скотт, Вільям Оккам і Роджер Бекон в Англії. Вони відкрили світу індивідуальність людини. Наприкінці XIII ст. тоненька течія прогресивних ідей перетворилася на могутній потік: у Європі настав період Відродження, що передував "ері розуму та досліджень". Європейська думка почала звільнятися від середньовічної догми і вперше з часів греків світ людини, її здоров'я і спосіб життя були осмислені відповідно до реальності [4, с. 32].

Вважаємо, що перехідним періодом від Середньовіччя до сучасного світу можна вважати XV ст. Саме цей період, на нашу думку, сформував нову впевненість у можливості самої людини вивчити себе й усвідомити свої проблеми з допомогою спостережень і аналізу, що й стало загальним знаменником великих інтелектуальних досягнень у розумінні значення культивування здоров'я для краси й довголіття людини. Це знайшло відображення й у гігантських мускулістих скульптурах Мікеланджело, у життєствердних полотнах

Рафаеля, Тиціана, Веронезе. Це нове відкриття людини у її земному існуванні лежить, на нашу думку, в основі поняття "гуманізм епохи Відродження" й дає змогу осмислити погляди людини того періоду на досліджуваний феномен. Так, осмислення відкриттів того часу дало змогу дійти висновків, що гуманісти й художники, лікарі-практики і вчені періоду Відродження створили передумови для пізнання людиною себе, свого здоров'я та способу життя. Водночас, внесок учених і практиків XVII ст. полягав, на нашу думку, у тому, що вони привернули увагу до ролі розуму у спробах людини осмислити своє єство, насамперед узяти під контроль сили природи, скерувати процеси, що регулюють життєдіяльність організму, а значить, і здоров'я. Так, у більшості робіт філософів цього періоду і далі досліджується аксіологічний аспект поняття "здоров'я". Зокрема, Т. Мор (1478–1535) стверджував, "що здоров'я – це найбільше задоволення, а також ніби підвалина й підпора всього, що лише можуть дати спокійні й бажані умови життя" [11, с. 294]. Ф. Бекон (1561–1626) у трактаті "Про підтримку здоров'я" писав, що людина повинна "чергувати піст і добре харчування, але частіше добре харчуватися; чергувати періоди активності й сон, але віддавати перевагу сну; чергувати відпочинок і вправи, але частіше вправлятися" [2, с. 424].

Варто вказати, що Д. Локк (1632–1704) продовжив розвиток ідеї соціальної цінності здоров'я. У своєму творі "Про виховання" він писав: "Наскільки здоров'я необхідне нам для професійної діяльності та щастя і настільки кожному, хто бажає грати яку-небудь роль у цьому світі, потрібна міцна конституція, здатна терпіти злигодні та втому" [10, с. 413].

Беззаперечно, що нові тенденції завжди породжують певні протиріччя. XVII ст. із його стрімким розвитком промислового виробництва й змінами у сфері суспільних відносин не було винятком. Швидко змінювалися і сам життєвий устрій людини, її спосіб життя. Розвиток науки XVIII ст. можна вважати логічним наслідком прогресивного впливу гуманістичних ідей Ренесансу, Реформації, а також результатом відкриття Нового Світу.

У контексті завдань нашого дослідження відзначаємо важливість підтвердження тогочасними дослідниками основоположної ідеї, згідно з якою у культивуванні здоров'я людина повинна розраховувати на власні сили, волю і здібності. Головною рисою XVIII ст. можна вважати те, що віра в розум оволоділа всіма верствами суспільства. Подією того часу було створення І. Кантом (1724–1804) власної програми зміцнення здоров'я, викладеної ним у трактаті "Про здатність людського духу силою лише твердої волі перемагати хворобливі відчуття" [9]. Філософ писав про те, що "люди хочуть здійснення своїх побажань, а саме довго жити і при цьому бути здоровими" [9, с. 302].

Подальший наш дослідницький крок пов'язаний з аналізом поглядів на культивування здоров'я у XVIII ст. Так, формування концепції суспільного здоров'я належить епосі Великої Французької революції, коли основою поглядів прогресивних діячів XVIII ст. на суспільний устрій стало розуміння фізичного, соціального й духовного здоров'я як основи, фундаменту, без якого вони не уявляють створення дієвого соціального механізму, що базується на свободі й захисті прав кожного громадянина [4, с. 36]. Однак, на наше переконання, у теоретичній думці XVIII ст., у поглядах філософів і природознавців відзначається поверхневе розуміння сутності і змісту феномену "культивування здоров'я".

Дещо новий підхід у розумінні й тлумаченні сутності культивування здоров'я привнесло XIX ст., коли вивчення сутнісних характеристик здоров'я, його критеріїв та принципів формування отримало новий методологі-

чний інструментарій – діалектичний метод пізнання. У означений період продовжує функціонувати та зміцнювати свої позиції теологічний підхід до культивування здоров'я, проте спостерігається роздвоєння поглядів представників теологічного напрямку. Перші прагнули обґрунтувати взаємозумовленість збереження здоров'я і соціальних умов проживання людини та пристосувати його до життя віруючих, а другі розпочали суперечку про те, чий підходи є більш плідними в умовах капіталістичної дійсності. На цьому, зокрема, зосереджує увагу М. Вебер у роботі "Протестантська етика і дух капіталізму" [3].

У XXI ст. особлива увага приділяється дослідженню умов збереження і зміцнення фізичного та духовного здоров'я людини. Так, Артур Шопенгауер (1788–1860) зазначав: "Перша і найважливіша умова для нашого здоров'я полягає в ... шляхетній вдачі, здібній голові, щасливому праві, доброму настрої і добре влаштованому фізичному тілі, тобто взагалі "в здоровому тілі – здоровий дух", і тому ми значно більше повинні турбуватися про розвиток і підтримку цих якостей" [13, с. 198].

Варто зауважити, що численні підтвердження важливості культивування здоров'я й дотримання ЗСЖ зустрічаються в билинах слов'янських народів. Одним із мотивів билин є уславлення фізичної сили, вправності, витривалості. Найвиразніше про цінність фізичного здоров'я людини свідчать образи героїв билинного епосу, серед яких найвідоміші й улюблені народом Ілля Муромець, Добриня Микитович і Альоша Попович наділені високими моральними, етичними, вольовими та фізичними якостями. Якщо згадати персонажів українських казок, легенд, дум, то всі вони наділені надзвичайною фізичною силою: Кирило Кожум'яка, Байда, Котигорошко й ін. Спільне, що об'єднує цих героїв: богатирська сила вкупі з такими якостями, як простота, відданість, бажання служити людям.

Вітчизняна історія пізнання людиною проблем власного здоров'я і підходів до його збереження і зміцнення є невід'ємною частиною світової науки і медичної практики. Узагальнення напрацьовань учених-істориків [12] дало змогу встановити, що у способі життя наших предків чільне місце посідала праця: хліборобство, скотарство, рибальство, мисливство, городництво, садівництво, бджільництво. Раціонально організована праця і відпочинок чергувалися між собою й позитивно впливали на здоров'я українців. Давні народні рецепти запобігання недугам і їх лікування й нині широко використовуються в галузі "нетрадиційної" медицини [4, с. 41]. Додамо, що український народ упродовж історії свого існування відобразив ставлення до культивування здоров'я в численних прислів'ях і приказках, наприклад: "Бережи одяг, доки новий, а здоров'я – доки молодий", "Весела думка – половина здоров'я", "Здоров'я маємо – не дбаємо, а втративши – плачемо" тощо. На нашу думку, знання народних традицій українців щодо культивування здоров'я, їхнє осмислення з позицій прийнятності для застосування у повсякденному житті може слугувати сучаснику могутнім важелем зміцнення його здоров'я.

Аналіз державної політики незалежної України дав змогу виявити, що нормативно-правовим підґрунтям реалізації здоров'язбереження молодого покоління в системі освіти є Закони України "Про освіту" (1991, 1996), "Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні" (1991), "Про державні соціальні стандарти та державні соціальні гарантії" (2000), "Про охорону дитинства" (2001), "Про соціальні послуги" (2003), "Про реабілітацію інвалідів в Україні" (2006), "Про внесення змін до деяких законів України про освіту щодо організації інклюзивного навчання" (2014) та ін. [7, с. 99].

Звернення до проблеми культивування здоров'я в Україні XXI ст. потребує перегляду сформованих стереотипів поведінки сучасної молоді, переосмислення

концептуальної моделі здоров'я з урахуванням того, що провідне значення у його збереженні та зміцненні належить такому чиннику, як *спосіб життя*, адже вченими доведено, що найбільше хвороб виникає внаслідок нездорового індивідуального способу життя. Натепер не викликає сумніву культурологічний бік проблеми здоров'язбереження, оскільки культура здоров'я відображає ступінь усвідомлення людиною ставлення до самої себе, суспільства, природи, ступінь і рівень саморегуляції її сутнісних потенцій.

Висновки. Узагальнюючи викладене, зазначимо, що розвиток наукових ідей безперервний і цей процес важко розділити за століттями. Проте, керуючись історико-структурним, хронологічним, діахронним методами в оцінюванні досягнутого, відзначимо, що найсуттєвішими віхами були відкриття мислителями XVI ст. світу природних бажань і почуттів людини, а гуманістами й художниками Ренесансу – прославлення життєвої енергії людини. Епоха Відродження й наступні за нею декілька століть підносять дослідження проблеми культивування здоров'я на якісно новий рівень. До фізичного та психічного компонентів культивування здоров'я додається соціальний.

Аналіз практик культивування здоров'я у XX ст. – початку XXI ст., дав змогу дійти висновку, що цей період характеризується привнесенням у суспільне життя багатьох країн світу нових реалій. Відтак, стратегічно затребуваним є розроблення й упровадження таких освітніх технологій, які б підвищували відповідальність молоді людини за своє здоров'я та встановлювали матеріальну залежність від рівня здоров'я так само, як і від рівня професійної підготовки.

Вивчення сучасних реалій, пов'язаних зі станом здоров'я українців, уможливило формулювання низки рекомендацій. На нашу думку, при розробленні сучасної стратегії України у сфері здоров'язбереження населення має враховуватися: по-перше, результати моніторингового дослідження стану здоров'я всіх вікових категорій населення, його динаміки; по-друге, визначено механізми реалізації комплексу правових актів, програм збереження здоров'я молодого покоління в освітньому середовищі; по-третє, окреслено роль кожної соціально-економічної структури (сім'ї, закладів освіти, органів охорони здоров'я, виробничих установ, фізкультурно-оздоровчих організацій, державних органів, інститутів громадянського суспільства) у вирішенні проблем охорони, збереження та зміцнення здоров'я дітей і молоді в Україні.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо в дослідженні світового досвіду подолання соціальної ізоляції певних категорій населення за ознакою обмежених можливостей здоров'я, що може застосовуватися у практиці впровадження інклюзії в освіті України, побудові інклюзивного суспільства.

Список використаних джерел

1. Беседа Н. А. Психолого-педагогічні основи здоров'язбереження учнів загальноосвітнього навчального закладу / Н. А. Беседа // Молодь і ринок : Науково-педагогічний журнал. – Дрогобич : Дрогобицький ДПУ імені Івана Франка. – 2013. – № 9 (104). – С. 140–143.

2. Бэкон Ф. О поддержании здоровья. Сочинения : в 2-х т. ; под ред. А. Л. Субботина. – М. : Мысль, 1971. – Т. 2. – С. 424.

3. Вебер М. Протестантская этика и дух капитализма / М. Вебер. – Избр. произв. – М. : Прогресс, 1990.

4. Бобрыцка В. І. Формування здоров'я молоді : актуалізація світового ретродосвіду в умовах сучасної університетської освіти : монографія / В. І. Бобрыцка. – Полтава : ФОР Рибалка Д. Л., 2010.

5. Бобрыцка В. І. Сучасний стан розроблення у психолого-педагогічних дослідженнях проблеми формування здорового способу життя майбутнього вчителя / В. І. Бобрыцка // Рідна школа. – 2005. – № 6 (905). – С. 15–18.

6. Бобрыцка В. І. Сучасний підхід до формування здоров'я студентської молоді : від знань до компетенцій / В. І. Бобрыцка // Педагогічна освіта : теорія і практика. Педагогіка. Психологія. – 2012. – № 18. – С. 45–49.

7. Бобрыцка В. І. Освітня політика України у сфері здоров'язбереження дітей та молоді / В. І. Бобрыцка // Матер. Міжнар. симпозиуму "Освіта і здоров'я підрастаючого покоління" : 36. наук. праць. – К., 2016. – Вип. 1. – С. 98–103. Режим доступу: https://nenc.gov.ua/?page_id=184.

8. Бобрыцка В. І. Сприяння здоров'ю дітей та молоді : порівняльний аналіз освітньої політики в Україні та Польщі // Вісн. Житомир. ДУ ім. Івана Франка. – Серія "Українська полоністика". – 2012. – С. 45–49.

9. Кант І. О способности человеческого духа силою твердой воли побеждать болезненные ощущения. / И. Кант // Трактаты и письма. – М. : Наука, 1980. – С. 122–303.

10. Локк Д. О воспитании / Д. Локк. Соч. : в 3-х т. – М. : Мысль, 1988. – Т. 1. – С. 413.

11. Мор Т. Утопия / Т. Мор ; пер. с латин. Ю. М. Каган. – М. : Наука, 1974. – С. 294.

12. Цюсь А. В. Про систему вдосконалення запорізьких козаків / А. В. Цюсь, В. І. Завадський // Традиції фізичної культури в Україні : 36. наук. статей. – К. : ІЗМН, 1997. – С. 44–62.

13. Шопенгауэр А. Афоризмы житейской мудрости / А. Шопенгауэр – Избр. произв. – М. : Просвещение, 1992. – С. 198.

References

1. Beseda N. A. Psyholoho-pedahohichni osnovy zdorovyazberzhennya uchniv zahalnoosvitnoho navchalnoho zakladu / N. A. Beseda // Molod i rynok : Naukovo-pedahohichnyy zhurnal. – Drohobych : Drohobyt'skyy DPU imeni Ivana Franka. – 2013. – № 9 (104). – S. 140–143.

2. Bэkon F. O podderzhanyy zdorov'ya. – Soch. V 2-kh t. / Per., obshch. red. A.L. Subbotyna. – M.: Mysl, 1971. – T. 2. – S. 424.

3. Veber M. Protestantskaya etyka y dukh kapytalyzma / M. Veber. – Yzbr. proyzv. – M.: Prohress, 1990.

4. Bobrytska V. I. Formuvannya zdorovya molodi : aktualizatsiya svitovoho retrodosvidu v umovakh suchasnoyi universytetskoyi osvity : monohrafiya / V. I. Bobrytska. – Poltava : FOP Rybalka D. L., 2010.

5. Bobrytska V. I. Suchasnyy stan rozroblennya u psyholoho-pedahohichnykh doslidzhennyakh problemy formuvannya zdorovoho sposobu zhyttya maybutnoho vchytelya / V. I. Bobrytska // Ridna shkola. – 2005. – № 6 (905). – S. 15–18.

6. Bobrytska V. I. Suchasnyy pidkhid do formuvannya zdorovya studentskoyi molodi : vid znan do kompetentsiy / V. I. Bobrytska // Pedahohichna osvita : teoriya i praktyka. Pedahohika. Psyholohiya. – 2012. – № 18. – S. 45–49.

7. Bobrytska V. I. Osvitnya polityka Ukrainy u sferi zdorovyazberzhennya ditey ta molodi / V. I. Bobrytska // Materialy Mizhnarodnoho sympoziumu "Osvita i zdorovya pidrostayuchoho pokolinnya": Zb. nauk. prats. – Kyiv, 2016. – Vyp. 1. – S. 98–103. Rezhym dostupu: https://nenc.gov.ua/?page_id=184.

8. Bobrytska V. I. Spryannya zdorov'yu ditey ta molodi : porivnyalnyi analiz osvithnoyi polityky v Ukraini ta Polshchi // Visnyk Zhytomyrskoho DU imeni Ivana Franka. – Seriya "Ukrayinska polonistyka". – 2012. – S. 45–49.

9. Kant I. O sposobnosti chelovecheskogo dukha syloyu tverdogy voly pobezhdat bolezennyye oshchushchenyya. / Y. Kant // Traktaty y pysma. – M. : Nauka, 1980. – S. 122–303.

10. Lокk D. O vospytany / D. Lокk. – Soch. : V 3-kh t. – M. : Mysl, 1988. – T. 1. – S. 413.

11. Mor T. Utopyya / T. Mor. // Per. s latyn. Yu. M. Kahan. – M. : Nauka, 1974. – S. 294.

12. Tsos A.V. Pro systemu vdoskonalennya zaporizkykh kozakiv / A. V. Tsos, V. I. Zavadskyy // Tradytsiyi fizychnoyi kultury v Ukraini: Zb. nauk. statey. – K. : IZMN, 1997. – S. 44–62.

13. Shopenhaue A. Aforyzmy zhyteyskoy mudrosty / A. Shopenhaue – Yzbr. proyzv. – M. : Prosveshchene, 1992. – S. 198.

Надійшла до редколегії 11.04.17

V. Bobrytska, Doctor of Science (Pedagogics), Professor
National Pedagogical University named after M. P. Dragomanov, Kyiv, Ukraine

PROMOTION OF HEALTHY LIFESTYLE IN HISTORICAL AND SOCIAL RETROSPECTIVE REVIEW: FROM THE RENAISSANCE EPOCH TO THE PRESENT TIME

The article reveals the key ideas, historical course of the scientific opinion on promotion of the healthcare culture at different times – from the Renaissance to the present time (during the XIV–XXI centuries). There have been applied theoretical methods, namely: historical and structural; chronological; diachronic ones.

In a description of the retrospective of arising and solving problems of promoting healthy lifestyle of a person found that the most significant milestones can be considered the ones as follows: specifying by the thinkers of the sixteenth century the sphere of natural human desires and feelings, while humanists and artists of the Renaissance can be distinguished for glorification of human vital energy. It has been proved to be essential that the addressing to promotion-related issues of healthy lifestyle of modern person concerns revision existing behaviour stereotypes, rethinking of the conceptual model of healthy lifestyle with regard to the fact that lifestyle performs the leading role in maintaining and strengthening health.

It has been proved that in the modern education system there is strategically increasing demand for developing and implementing educational technologies, which would strengthen the young person's responsibility for their health and promote the idea that their welfare correlates to the state of health as much as to the level qualification. In the author's view, the cultural aspect of the problem is crucial in health saving as health culture reflects the extent of a perception by the person their attitude to oneself, society and nature.

Having considered best practices in promoting healthy lifestyle seen in the retrospective view of historical and social aspects there have been worked out the recommendations that can be used to develop modern strategy to be applied to the sphere of Ukrainian citizens' health saving, and the further outlined points should be taken into account: first, the results of the monitoring-aimed study of the health condition of all age groups of the population and its dynamics; second, there were specified mechanisms of implementation of the series of regulations, programmes aimed at maintaining health of young people in an educational environment; third, there was specified the role of each socio-economic structure (family, educational institutions, public healthcare system, industrial facilities, sports and recreation organizations, government agencies, civil society institutions, etc.) in solving the problems of protecting, saving and strengthening the health of children and youth in Ukraine.

Key words: promotion of healthy lifestyle, health saving, healthy lifestyle.

В. Бобрицкая, д-р. пед. наук, проф.

Национальный педагогический университет имени М. П. Драгоманова, Киев, Украина

КУЛЬТИВИРОВАНИЕ ЗДОРОВЬЯ В ИСТОРИКО-СОЦИАЛЬНОЙ РЕТРОСПЕКТИВЕ: ОТ ЭПОХИ ВОЗРОЖДЕНИЯ ДО НАСТОЯЩЕГО ВРЕМЕНИ

Освещено историческое развитие научной мысли о культивировании здоровья в разное время – от эпохи Возрождения до настоящего времени (период XIV–XXI в.); обосновано, что обращение к проблеме культивирования здоровья современного человека требует пересмотра сформированных стереотипов его поведения с учетом значимости образа жизни; на основе анализа опыта культивирования здоровья в историко-социальной ретроспективе разработаны рекомендации, которые могут использоваться для создания современной стратегии Украины в сфере сохранения здоровья населения.

Ключевые слова: культивирование здоровья, сохранение здоровья, здоровый образ жизни (ЗОЖ).

Відомості про автора

Бобрицька Валентина Іванівна – Україна, Київ, доктор педагогічних наук, професор кафедри соціальної філософії, філософії освіти та освітньої політики Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.

Контактна інформація: 050-304-28-11, bobrytska@ukr.net

Бобрицкая Валентина Ивановна – Украина, Киев, доктор педагогических наук, профессор кафедры социальной философии, философии образования и образовательной политики Национального педагогического университета имени М. П. Драгоманова.

Контактная информация: 050-304-28-11, bobrytska@ukr.net

Bobrytska Valentyna Ivanovna – Ukraine, Kyiv, Doctor of Science (Pedagogics), Professor, Professor of the Department of Social Philosophy, Philosophy of Education and Educational policy, National Pedagogical University named after M. P. Dragomanov.

Contact information: 050-304-28-11, bobrytska@ukr.net

УДК 378.14:37.041

А. Вітченко, д-р пед. наук, проф.

Національний університет оборони України імені Івана Черняхівського, Київ,

А. Вітченко, канд. пед. наук, доц.

Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ

ОПТИМІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ У ВВНЗ ІЗ ВИКОРИСТАННЯМ СУЧАСНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ

Присвячено актуальній педагогічній проблемі оптимізації самостійної роботи у вищих військових навчальних закладах із використанням сучасних технологій навчання. На підставі проведеного аналізу виявлено посилений інтерес до можливостей поглиблення самоосвітньої компетентності майбутніх військових фахівців, технологізації їхньої самопідготовки для забезпечення подальшої продуктивної освітньо-професійної діяльності у системі неперервної освіти. З'ясовано, що технологізація самостійної роботи студентів (курсантів, слухачів) ВВНЗ передбачає структурування освітнього змісту, вибір оптимальних шляхів і способів його опрацювання під час самопідготовки, надання консультативної допомоги стосовно планування, організації, контролю самоосвітньої діяльності, забезпечення необхідною джерельною базою, дидактичними матеріалами, засобами контролю і самоконтролю, налагодження дієвого зворотного зв'язку між суб'єктами навчального процесу, створення сприятливих психолого-педагогічних та організаційних умов для самопідготовки. Доведено, що якість самостійної роботи у вищій військовій школі залежить від продуманого навчально-методичного забезпечення, вдало дібраних технологій навчання, налагодженого контролю за результатами самоосвітньої підготовки студентів (курсантів, слухачів).

Ключові слова: самостійна робота, оптимізація, сучасні технології навчання, контроль самостійної роботи, самоосвітня підготовка, студенти (курсанти, слухачі), вищі військові навчальні заклади.

Постановка проблеми. Основними стратегічними напрямками розвитку освітньої галузі в Україні є модернізація структури, змісту й організації освіти на засадах компетентнісного підходу, підвищення її якості, забезпечення доступу до навчання протягом усього життя [1]. Потреба в реалізації визначених пріоритетів зумовлює посилений інтерес до можливостей поглиблення самоосвітньої компетентності майбутніх військових фахівців, технологізації їхньої самопідготовки для забезпечення подальшої продуктивної освітньо-професійної діяльності у системі неперервної освіти. Таким чином особливої актуальності для педагогічної науки, практики викладання набуває проблема оптимізації самостійної

роботи студентів (курсантів, слухачів) ВВНЗ із використанням сучасних технологій навчання.

Мета статті – проаналізувати традиційні підходи до організації самоосвітньої підготовки у ВВНЗ, визначити можливості оптимізації самостійної роботи студентів (курсантів, слухачів) у контексті технологізації вищої військової школи й розроблення внутрішніх механізмів забезпечення якості вищої освіти.

Стан дослідження. Концептуальні основи організації самостійної роботи у вищій школі заклали А. Алексюк, С. Гончаренко, Ю. Зінковський, В. Козаков, М. Солдатенко, Б. Сусь, М. Фіцула, М. Шут та інші вчені. У працях сучасних дослідників значна увага приділяється розкриттю місця і ролі самостійної роботи в нав-

чальному процесі ВНЗ (О. Гурська), в умовах КМСОНП (С. Величко, О. Слободяник), налагодженню дієвої системи управління самоосвітньою підготовкою студентів (В. Буряк, О. Демченко, Л. Журавська, Д. Швець та інші), підвищенню ефективності самостійної роботи й розробленню методики її системної організації (В. Король, В. Мусієнко, О. Сусак, Н. Токова) тощо.

Виклад основних положень. Передові вчені-педагоги неодноразово наголошували на недоцільності зведення навчання до повідомлення і засвоєння готових знань. Зокрема, А. Дистервег у "Керівництві до освіти німецьких учителів" таким чином сформулював основну мету освіти і найважливіший дидактичний принцип: "...лише наскільки вистачає самодіяльності, людина здатна сприймати освіту від інших або набувати її самостійно. Головна мета вихователя повинна тому полягати в розвитку самодіяльності, завдяки якій людина може згодом перетворитися на розпорядника своєї долі, продовжувачем освіти свого життя. Самодіяльності він повинен повідомити вищу силу, життєздатність і всеосяжне охоплення та підкорити їй інші духовні і фізичні сили. Отже, вище завдання освіти, суб'єктивна основа його – розвиток самодіяльності" [2, с. 72].

Ефективність освітнього процесу у вищій військовій школі визначається рівнем продуктивності навчально-пізнавальної діяльності студентів (курсантів, слухачів) як під час аудиторних занять, так і самопідготовки. Логіка поступового зменшення аудиторного навантаження, збільшення обсягів самостійної роботи у ВНЗ викликана впровадженням нової моделі освіти, яка характеризується такими ознаками:

- розвивальна спрямованість навчання, оволодіння як спеціальними, так і загальнонавчальними вміннями, прийомами освітньої комунікації, інтерактивної навчальної взаємодії;
- неперервність навчання, гнучкість особистісних траєкторій оволодіння освітніми програмами;
- постійна оновлюваність змісту навчання, розширення джерел і каналів передавання навчальної інформації, урізноманітнення форм, способів і засобів навчання.

Першочерговим завданням вищої військової освіти є створення сприятливих умов для формування компетентного, критично мислячого, активного, самодостатнього, відповідального офіцера, спроможного постійно збагачувати набуті знання, поглиблювати власну самоосвітню компетентність, керувати самопідготовкою військовослужбовців. Таким чином у сучасних умовах підвищується роль самостійної роботи, зростає її значущість для освітньо-професійної підготовки військових фахівців.

Самостійна робота є однією з основних форм організації освітнього процесу у вищій військовій школі. Вона є системою продуманих, взаємопов'язаних видів освітньої діяльності студентів (курсантів, слухачів), спрямованих на автономне опрацювання спеціально відібраного та відпрацьованого для цього програмного матеріалу, виконання розроблених завдань за загальним керівництвом викладача, але без його безпосередньої участі (присутності). Саме продуманий, науково обґрунтований підхід до організації самостійної роботи забезпечуватиме, на думку авторитетних дослідників, формування принципово нового типу відносин між викладачем і тими, хто навчається: "Якщо на перших курсах викладачу належить активна творча позиція, а студент лише слідує за ним, то в міру просування до старших курсів ця послідовність повинна зміщуватися у бік спонукання студента більше працювати самостійно, активно прагнути до самоосвіти" [3, с. 805].

Продуктивність самостійної роботи значною мірою залежить від рівня загальноосвітньої підготовки тих, хто

навчається, від сформованості у них таких особистісних якостей, як дисциплінованість, цілеспрямованість, наполегливість, відповідальність, автономність, активність, працелюбність, допитливість та ін. У зв'язку з цим особливу увагу слід приділяти опануванню різних прийомів читання навчальної й наукової літератури (швидке, сканувальне, аналітичне, вибіркове), формуванню загальнонавчальних умінь виділяти у тексті (усному повідомленні) головну думку, знаходити її аргументацію, систематизувати й узагальнювати опрацьований матеріал, стисло передавати та фіксувати викладені у ньому ключові авторські ідеї, думки, висловлювання. Не можна не погодитись із твердженням М. Фіцули про те, що "економія часу і енергії читача досягається не лише швидкістю читання і запису, а й умінням правильно обрати і реалізувати раціональний вид запису (план, тези, конспект, анотація, рецензія, реферат та ін.)" [4, с. 210]. Таким чином до навчальних планів підготовки військових фахівців мають увійти спецкурси та спецсемінари, що забезпечуватимуть розвивальну складову вищої освіти. Особливої уваги заслуговує проблема оптимізації самостійної роботи, що в умовах ВНЗ набуває першочергового значення.

Під оптимізацією С. Гончаренко розуміє "вид управління навчальним процесом, що забезпечує оптимальне (найкраще, найдоцільніше за цих умов) функціонування навчально-виховної системи" [5, с. 239]. Серед основних критеріїв оптимального навчального процесу автор "Українського педагогічного словника" виокремлює такі: результативність і якість вирішення навчально-виховних завдань, витрати часу й зусиль його суб'єктів.

У теорії оптимізації навчально-виховного процесу академіка Ю. Бабанського передбачалось застосування різних критеріїв, зокрема критерію витрат засобів. На думку автора книги "Оптимізація навчально-виховного процесу", за визначенням критерієм "більш оптимальним є той варіант, який дає такі ж результати, за той же час, за тих же умов, але за менших економічних витрат на навчання" [6, с. 27]. Провідного значення набуває теза Ю. Бабанського про те, що "обрати оптимальний варіант процесу навчання – це означає обрати найбільш оптимальні завдання, зміст, методи, засоби, форми, тобто всі основні компоненти навчального процесу, а також потрібний темп та забезпечити сприятливі умови для навчання" [6, с. 28–29].

Самостійна робота проводиться за окремою частиною освітньої програми, що передбачає засвоєння студентами (курсантами, слухачами) найменш складних питань, тем, розділів навчальної програми за визначеними викладачем обсягом і методикою (технологічно картою). При цьому не допускається, за винятком вивчення інформації з обмеженим доступом, проведення спеціальних дослідів, жорстка регламентація організаційних форм проведення позааудиторної самостійної роботи. Викладач рекомендує для опрацювання перелік інформаційних джерел, дидактичних матеріалів, обладнання, проте вибір місця для самопідготовки (наукова бібліотека, комп'ютерний клас, лабораторія, тренажерний зал, удома) покладається на тих, хто навчається. Вагомим стимулом для студентів (курсантів, слухачів) є те, що вони несуть персональну відповідальність за успішність власної самопідготовки, її відповідність сформульованим у планах і програмах освітньо-виховним цілям.

Позааудиторну самостійну роботу поділяють на систематичну й акордну. Систематична самопідготовка передбачає розподілене на весь період навчання (управлінський цикл) самостійне вивчення дозованого навчального матеріалу і виконання за ним певних за-

вданий. Під акордною розуміють компактну й необмежену в часі освітню діяльність, що спирається на результати систематичної самопідготовки та спрямована на виконання певного завершеного навчально-пізнавального, науково-дослідницького продукту (повідомлення, виступ, доповідь; курсова й дипломна роботи). "На базі кількісного нагромадження навичок самостійної роботи до певного рівня виникає необхідність в акордній праці. – стверджує А. Алексюк. – Остання має нову мету – перетворення набутих навичок у нову якісну структуру (підготовка виступу, доповіді на науковій студентській конференції й т. ін.)" [7, с. 436].

Технологізація самостійної роботи студентів (курсантів, слухачів) ВВНЗ передбачає проведення таких заходів:

- структурування освітнього змісту, вибір оптимальних шляхів і способів його опрацювання під час самопідготовки;
- надання консультативної допомоги тим, хто навчається, щодо планування, організації, контролю самоосвітньої діяльності;
- забезпечення необхідною джерельною базою, дидактичними матеріалами, засобами контролю та самоконтролю;
- налагодження дієвого зворотного зв'язку між суб'єктами навчального процесу;
- створення сприятливих психолого-педагогічних та організаційних умов для самопідготовки.

Якість самостійної роботи студентів (курсантів, слухачів) ВВНЗ значною мірою залежить від продуманого навчально-методичного забезпечення, вибору й застосування відповідного технологічного інструментарію.

Самостійна робота, зазвичай, організовується на основі різних систем і технологій навчання. Наприклад, тьюторська система навчання побудована за принципами наставництва та випереджальної самопідготовки тих, хто навчається. Із метою забезпечення високої продуктивності, свідомості в засвоєнні нового матеріалу викладач-тьютор розробляє до кожного заняття завдання, які в обов'язковому порядку мають опрацьовуватися всіма студентами (курсантами, слухачами). Зміст випереджальних завдань передбачає начитування доступного для самостійного сприйняття матеріалу, його осмислення, підготовку відповідей на запропоновані запитання тощо. Завдяки тьюторській системі забезпечується продуктивний зворотній зв'язок між суб'єктами навчання (викладачем і студентами, курсантами, слухачами), який дозволяє на початковому етапі виявити проблеми в особистісному сприйнятті програмного змісту, приділити більшу увагу тим навчальним питанням, опрацювання яких викликало неабиякі труднощі під час самопідготовки. Тьюторська система сприяє підвищенню навчально-пізнавальної активності студентів (курсантів, слухачів), створює умови для їхнього безпосереднього включення у процес поглибленого розгляду й обговорення нового матеріалу, прискореного переходу до практичного застосування набутих знань.

Вибір методів самостійної роботи зумовлюється рівнем підготовки тих, хто навчається, особливостями змісту освіти, а також тими освітньо-виховними завданнями, які вирішуються на певному етапі навчання. Наприклад, до традиційної оглядової (монографічної) лекції самостійна робота проводиться на основі репродуктивного методу (прийоми читання, конспектування, виконання практичних завдань), який передбачає постановку викладачем завдань репродуктивного характеру:

1. Самостійно прочитати матеріали підручника.
2. Скласти план повідомлення за прочитаним матеріалом.

3. Підготувати стислий переказ матеріалів підручника, розгорнуте повідомлення з коментуванням основних положень, їх ілюстрування власними прикладами.

4. Законспектувати рекомендовані джерела.

5. Скласти анотований перелік літератури за навчальними питаннями та ін.

Самопідготовку студентів (курсантів, слухачів) до проблемної лекції доцільно побудувати на основі проблемного й дослідницького методів (прийоми постановки проблемних запитань, пошуку та обґрунтування різних варіантів рішення проблеми, їх порівняння), що сприятиме успішному виконанню ними таких пошукових завдань:

1. Визначити наявні суперечності, окреслити проблему.
2. Розкрити причини виникнення проблеми та її сутність.
3. Сформулювати проблемне запитання.
4. Порівняти різні погляди на досліджувану проблему, визначити наявні розходження у поглядах на її вирішення.
5. Проаналізувати аргументаційну базу різних підходів до вирішення проблеми, сформулювати власну оцінку їхньої обґрунтованості.
6. Відпрацювати власне бачення шляхів і способів розв'язання проблеми, аргументувати запропоновані рішення.
7. Згенерувати ідеї щодо альтернативних підходів до вирішення проблеми на певну перспективу.

Значним розвивальним потенціалом для організації самостійної роботи володіють сучасні технології навчання, зокрема новітні інформаційні технології, інтерактивні технології колективно-групового навчання.

Новітні інформаційні технології є сукупністю методів і технічних засобів збирання, організації, збереження, опрацювання, передавання та подання інформації за допомогою комп'ютерів і комп'ютерних комунікацій. Новітні інформаційні технології відіграють провідну роль в оптимізації самостійної роботи завдяки таким особливостям:

1. Забезпечують доступ до джерел інформації й інформаційних ресурсів (електронні бібліотеки, реферативні бази даних, архіви тощо).
2. Сприяють налагодженню консультативної допомоги у синхронному (онлайн) та асинхронному (офлайн) режимах.
3. Підтримують зворотній зв'язок між викладачем і тими, хто навчається.
4. Створюють умови для оперативного обміну інформацією та її оновлення.

Оптимізація самостійної роботи забезпечується за допомогою кейс-технології. Актуальність запровадження кейсів у систему вищої професійної освіти обумовлена її компетентнісною спрямованістю, зорієнтованістю на підготовку фахівців, яким притаманні аналітизм, критичне мислення, креативність, гнучкість у залагодженні проблемних питань [8, с. 217].

Проблеми застосування кейсів у вищій школі насамперед пов'язані з поверховим розумінням їхньої сутності та призначення. Найчастіше спостерігається спрощення кейс-технології, яку підміняють "прикладом із життя", а навчальна дискусія перетворюється на розмову "про життя". Окремі дослідники необґрунтовано отожднюють поняття "метод" і "технологія" відносно кейсового навчання. Так, наприклад, у посібнику "Сучасні педагогічні технології та методика їх застосування у вищій школі" кейс витлумачується і як "дуже деталізовані, контекстуальні, описові доповіді і повідомлення про викладання і учіння", і як метод "діяльнісно-кооперативного підходу до навчання", і як "практика

використання "кейсів" як засобу навчання" [9, с. 19], що по суті є звичайною підміною понять.

У посібнику С. Сисоєвої "Інтерактивні технології навчання дорослих" кейс визначається як метод аналізу ситуацій і водночас зазначається, що "ситуативний аналіз ґрунтується на сукупності прийомів і методів осмислення ситуації, її структури, основних її чинників, тенденцій розвитку і т. д." [10, с. 229]. С. Сисоєва визнає можливість інтегрування в кейсі інших методів навчання (моделювання, системний аналіз, мисленнєвий експеримент, методи опису, проблемний метод, метод класифікації, ігрові методи, "мозкова атака", дискусія [10, с. 210–211]), що підтверджує інтегрально-технологічну природу кейсу.

Якщо виходити із визначення технології як "системного методу створення, застосування й визначення всього процесу навчання і засвоєння знань" [5, с. 331], а кейс формується на основі поєднання декількох методів ("моделювання, системний аналіз, проблемний метод, мисленнєвий експеримент, методи опису, класифікації, ігрові методи"), то він є саме технологією ситуативного навчання. Підтвердження обґрунтованості такого розуміння кейсу знаходимо у працях авторитетних дослідників [11, с. 38].

У сучасній зарубіжній науці спостерігаються спроби концептуалізувати проблему використання кейсів у системі підготовки фахівців із вищою освітою. Зокрема, І. Масалков, М. Сьоміна наголошують на методологічному значенні кейсового навчання для осучаснення вузівського викладання, підвищення ролі креативності, інноватики в організації освітнього процесу. "Кейс стаді, – стверджують дослідники, – виступає як образ мислення, особлива стратегія, а іноді й образ життя, що дозволяє по-іншому думати й діяти, оновити свій творчий потенціал" [12, с. 7]. Серед основних проблем, які доводиться вирішувати за допомогою кейсового навчання, автори підручника "Стратегія кейс стаді" називають формування прогресивного стилю мислення майбутнього фахівця, етики й мотивації його дослідницької та викладацької діяльності [12, с. 7].

Сутність кейс-технології полягає у зверненні до конкретних випадків (ситуацій, історій, тексти яких називаються "кейсими") із життя або професійної діяльності для спільного аналізу, обговорення та вироблення студентами (курсантами, слухачами) рішень із певного розділу дисципліни. Традиційна структура кейсу складається з нормативних (обов'язкових) і факультативних (необов'язкових) елементів (табл. 1).

Таблиця 1. Структура кейсу

| Нормативні (обов'язкові) елементи | Факультативні (необов'язкові) елементи |
|--|---|
| 1. Ситуація (випадок, проблема, історія) із реального життя або професійної діяльності | |
| | 2. Контекст ситуації (хронологічний, історичний, топологічний, особистісний тощо) |
| | 3. Авторський коментар ситуації |
| 4. Запитання й завдання для роботи з кейсом | |
| | 5. Додатки (таблиці, схеми, графіки, діаграми, документація, карти, відео-, аудіозаписи тощо) |

Цінність кейсу полягає в тому, що він одночасно не лише відображає практичну проблему, але й актуалізує певний комплекс знань, який необхідно засвоїти при її вирішенні, що свідчить про пріоритетне значення кейс-технології в організації самостійної роботи студентів (курсантів, слухачів) із дисципліни, у побудові тісної взаємодії між аудиторним навчанням та самопідготовкою.

Зазвичай, кейс розробляється викладачем до практичного заняття й заздалегідь передається студентам (курсантам, слухачам) для самостійного опрацювання. Аналіз проблемної ситуації, покладеної в основу "мертвого" кейсу, передбачає вивчення рекомендованих джерел, осмислення авторського контексту, перегляд допоміжних і вміщених у додатках ілюстративних матеріалів (таблиці, графіки, діаграми, карти, фотознімки, аудіо- та відеофайли). Самостійна робота із "живим" кейсом, у якому відсутні певні структурні елементи (розв'язка або контекст ситуації, авторський коментар ситуації, перелік рекомендованих джерел, додатки), відкриває необмежені можливості для самореалізації в різних видах навчальної діяльності: аналітичній, інтерпретаційній, прогностичній, проектувальній, творчій (написання сценаріїв, виконавство тощо). Таким чином, використання кейс-технології сприяє поглибленню самоосвітньої компетентності студентів (курсантів, слухачів) шляхом формування у них умінь самостійно добирати необхідну інформацію з різних джерел, застосовувати набуті теоретичні знання при аналітичному розгляді та вирішенні проблемних ситуацій, передбачати різноманітний розвиток подій, моделювати можливі варіанти розвитку ситуацій, генерувати ідеї стосовно залагодження конфліктів, виробляти здатність ухвалювати рішення в умовах прогнозованих змін ситуації, презентувати та відстоювати під час прилюдного обговорення результати самоосвітньої підготовки.

Для ефективного управління позааудиторною самопідготовкою студентів (курсантів, слухачів) у практиці викладання застосовують контроль самостійної роботи, що є складовою частиною внутрішнього механізму забезпечення якості вищої освіти ВВНЗ.

Контроль самостійної роботи є однією із форм дидактичного контролю, що передбачає з'ясування ефективності самопідготовки тих, хто навчається, сформованості в них як спеціальних (професійних, фахових) знань і вмінь, так і самоосвітньої компетентності, що включає знання раціональних способів пізнання, вміння системного планування, продуктивної організації та оперативного визначення результатів самостійної пізнавальної діяльності. Основним об'єктом контролю самостійної роботи має бути не власне сам процес самопідготовки студентів (курсантів, слухачів), а раціональні шляхи та способи залагодження поставлених завдань, кінцеві продукти самостійної навчально-пізнавальної діяльності: план, тези, конспект, реферат, узагальнююча схема або таблиця, рішення, пропозиції тощо.

Результативність контролю самостійної роботи безпосередньо залежить від технологічного його впровадження у процес викладання навчальної дисципліни, що передбачає вирішення таких питань:

1. *Обсяг* (не менше 30 % від загального бюджету часу, що відводиться на самостійну роботу).

2. *Періодичність проведення* (щотижнево, 0,33 академічної години на особу, не менше 1 год тижневого навантаження на академічну групу).

3. *Види і форми* (індивідуальний звіт; письмова або усна доповідь; захист реферату; презентація власних рішень, розробок, творчих проєктів; контрольне тесту-

вання; віртуальна екскурсія за матеріалами фотозйомок, відеоспостережень; ділова гра; колоквиум; дискусія, диспут й ін.).

При плануванні самостійної роботи у вищій військовій школі варто керуватися настановами А. Алексюка, сформульованими в підручнику "Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія": "Чинні навчальні плани вузів досі є недостатньо активним важелем інтенсифікації самостійної роботи студентів. <...> Необхідно зменшити обсяг обов'язкових аудиторних занять, визначити оптимальні межі раціонального планування і контролю за самостійною роботою студентів" [7, с. 438].

Висновки. Ефективність самостійної роботи у вищій військовій школі зумовлена чітким розумінням її специфічних цілей, характером і спрямованістю самоосвітньої підготовки студентів (курсантів, слухачів) у системі навчання, належним технологічним забезпеченням цього процесу, налагодженням дієвого контролю за його результатами. Оптимізація самостійної роботи в умовах вузівського викладання залежить від застосування сучасних технологій навчання, зокрема кейс-технології, яка не лише спрямовує на вирішення практичної проблеми, але й мотивує опанування додаткових знань, досвіду, способів діяльності, сприяє відпрацюванню самоосвітніх і дослідницьких умінь, набуттю майбутніми військовими фахівцями культури службового (ділового) спілкування тощо. Дієвим механізмом забезпечення якості самоосвітньої підготовки студентів (курсантів, слухачів), зворотного зв'язку між суб'єктами освітнього процесу є контроль самостійної роботи, системне впровадження якого сприятиме суттєвому розвантаженню аудиторного дидактичного контролю, підвищенню продуктивності навчально-пізнавальної діяльності в позааудиторний час.

Перспективне завдання організації самостійної роботи у ВНЗ полягає в підготовці майбутніх військових фахівців до неперервної професійної освіти, у формуванні особистісної потреби в постійному самовдосконаленні шляхом самоосвіти, саморозвитку та самовиховання.

Список використаних джерел

1. Указ Президента України "Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року" від 25.06.2013 № 344/2013 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/344/2013> – Назва з екрана.
2. Дистерверг А. Избр. пед. соч. / А. Дистерверг. – М. : Учпедгиз, 1956.

3. Енциклопедія освіти. – К. : Юрінком Інтер, 2008.
4. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / М. М. Фіцула. – 2-ге вид., доп. – К. : Академвидав, 2014.
5. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997.
6. Бабанский Ю. К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса : (Метод. основы). – М. : Просвещение, 1982.
7. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія : підруч. / А. М. Алексюк. – К. : Либідь, 1998.
8. Вітченко А. О. Технології навчання у вищій військовій школі : теорія і практика : навч.-метод. посіб. / А. О. Вітченко, В. І. Осодло, С. М. Салкуцян ; за ред. В. М. Телелима. – К. : НУОУ, 2016.
9. Пятакова Г. П. Сучасні педагогічні технології та методика їх застосування у вищій школі : навч.-метод. посіб. / Г. П. Пятакова, Н. М. Заячківська. – Л. : ВЦ ЛНУ імені Івана Франка, 2003.
10. Сисоева С. О. Інтерактивні технології навчання дорослих : навч.-метод. посіб. / С. О. Сисоева. – К. : ЕКМО, 2011.
11. Пометун О. І. Інтерактивні технології навчання : теорія, практика, досвід : метод. посіб. / О. Пометун, Л. Пироженко. – К. : А.П.Н, 2002.
12. Масалков И. К. Стратегия кейс-стадии : методология исследования и преподавания : учебник / И. К. Масалков, М. В. Семіна. – М. : Академ. проект ; Альма Матер, 2011.

References

1. Ukaz Prezidenta Ukrainy "Pro Natsionalnu stratehiu rozvytku osvity v Ukraini na period do 2021 roku" vid 25.06.2013 № 344/2013 [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/344/2013> – Nazva z ekrana.
2. Dysterveh A. Yzbr. ped. soch. / A. Dysterveh. – M. : Uchpedhiz, 1956.
3. Entsyklopediia osvity / hol. red. V. H. Kremen. – K. : Yurinkom Inter, 2008.
4. Fitsula M. M. Pedahohika vyshchoi shkoly : navch. posib. / M. M. Fitsula. – 2-e vyd., dop. – K. : Akademviдав, 2014.
5. Honcharenko S. U. Ukrainyskiy pedahohichnyi slovnyk / S. U. Honcharenko. – K. : Lybid, 1997.
6. Babanskyi Yu. K. Optymyzatsiya uchebno-vospitatelnoho protsessa : (Metod. osnovy). – M. : Prosveshchenye, 1982.
7. Aleksyuk A. M. Pedahohika vyshchoi osvity Ukrainy. Istoriia. Teoriia : pidruch. / A. M. Aleksyuk. – K. : Lybid, 1998.
8. Vitchenko A. O. Tekhnologii navchannia u vyshchii viiskovii shkoly : teoriia i praktyka : navch.-metod. posib. / A. O. Vitchenko, V. I. Osodlo, S. M. Salkutsan ; za red. prof. V. M. Teleyima. – K. : NUOU, 2016.
9. Piatakova H. P., Zaiachkivska N. M. Suchasni pedahohichni tekhnologii ta metodyka yikh zastosuvannia u vyshchii shkoly : navch.-metod. posib. – Lviv : VTs LNU imeni Ivana Franka, 2003.
10. Sysoieva S. O. Interaktyvni tekhnologii navchannia doroslykh : navch.-metod. posib. / S. O. Sysoieva. – K. : EKMO, 2011.
11. Pometun O. I. Interaktyvni tekhnologii navchannia : teoriia, praktyka, dosvid : metod. posib / ukklad. : O. Pometun, L. Pyrozhenko. – K. : A.P.N, 2002.
12. Masalkov Y. K. Stratehiya keis stady : metodolohiya yssledovanyia y prepodavanyia : ucheb. / Y. K. Masalkov, M. V. Semyna. – M. : Akadem. proekt ; Alma Mater, 2011.

Надійшла до редколегії 29.05.17

A.Vitchenko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Ivan Chernyakhovsky National Defense University of Ukraine, Kyiv, Ukraine,
A.Vitchenko, PhD, Associate Professor
M.P. Dragomanov National Pedagogical University, Kyiv, Ukraine

OPTIMIZATION OF SELF-WORK AT THE HIGHER MILITARY EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS USING MODERN TEACHING TECHNOLOGIES

The article is devoted to the current pedagogical problem of the self-work optimizing at the higher military educational establishments (HMEE) using modern teaching technologies. Based on the conducted analysis, the increased interest of the future military experts towards the possibilities of their self-educational competence deepening, technologizing their self-preparation to ensure the productive future educational and professional activities in the system of life-long learning has been revealed. It is established, that the effectiveness of students' (cadets', listeners') self-work at the HMEE largely depends on the formation of personal and professional qualities such as discipline, dedication, persistence, responsibility, autonomy, activity, diligence, curiosity, etc., on the general education level, that is provided by mastering the various techniques of reading the educational and scientific literature (fast, scanning, analytical, selective, etc.) development the comprehensive skills to find in the text the key messages, the appropriate arguments, to organize and synthesize the researched material, briefly retell and record the authors' leading ideas, thoughts and expressions.

It is proved that the students' (cadets', listeners') self-work technologization helps to structure the educational content, to choose the best ways and methods for its passing during self-working, to provide the consultative assistance in planning, organizing, controlling self-educational activities, to support the necessary information resources, didactic materials, the ways to control and self-control, to launch an effective feedback between the students (cadets, listeners) and the lecturers, to create the favourable psychological, pedagogical and organizational conditions for self-working. The choice of methods of self-work are determined by the students' training level, the peculiarities of the discipline content, as well as the educational problems solved at the particular stage of training.

The particular attention is paid to the students' (cadets', listeners') self-preparation at the HMEE based on new information technologies and interactive technologies for group learning. The leading role of case-technology for self-work optimization is shown, it is determined by its competence and training orientation. The integrated nature of the case-technology is emphasized. It combines the different teaching methods (simulation, system analysis, problem method, mental experiment, describing methods, categorizing, playing techniques, etc.) and provides the close interaction between classroom training and self-preparations.

Keywords: self-work, optimization, modern teaching technologies, self-study control, self-education, students (cadets, listeners), higher military educational establishments.

А. Витченко, д-р пед. наук, проф.
 Национальный университет обороны Украины имени Ивана Черняховского, Киев, Украина,
 А. Витченко, канд. пед. наук, доц.
 Национальный педагогический университет имени М. П. Драгоманова, Киев, Украина

ОПТИМИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ВВУЗ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ

Посвящена актуальной педагогической проблеме оптимизации самостоятельной работы в высших военных учебных заведениях с использованием современных технологий обучения. Установлено, что технологизация самостоятельной работы студентов (курсантов, слушателей) ВВУЗов предусматривает структурирование образовательного содержания, выбор оптимальных путей и способов его отработки во время самоподготовки, предоставление консультативной помощи относительно планирования, организации, контроля самообразовательной деятельности, обеспечение необходимыми информационными ресурсами, дидактическими материалами, средствами контроля и самоконтроля, налаживания действенной обратной связи между субъектами учебного процесса, создание благоприятных психолого-педагогических и организационных условий для самоподготовки. Доказано, что качество самостоятельной работы в высших военных учебных заведениях зависит от продуманного учебно-методического обеспечения, успешно подобранных технологий обучения, налаженного контроля за результатами самообразовательной подготовки студентов (курсантов, слушателей).

Ключевые слова: самостоятельная работа, оптимизация, современные технологии обучения, контроль самостоятельной работы, самообразовательная подготовка, студенты (курсанты, слушатели), высшие военные учебные заведения.

Відомості про авторів

Вітченко Андрій Олександрович – Україна, Київ, доктор педагогічних наук, професор кафедри суспільних наук Національного університету оборони України імені Івана Черняховського.

Контактна інформація: 050-559-51-71, vitan2017@ukr.net

Витченко Андрей Александрович – Украина, Киев, доктор педагогических наук, профессор кафедры общественных наук Национального университета обороны Украины имени Ивана Черняховского.

Контактная информация: 050-559-51-71, vitan2017@ukr.net

Вітченко Анастасія Юхимівна – Україна, Київ, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської філології Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова.

Контактна інформація: моб. тел: 099-298-30-98, vana178@mail.ru

Витченко Анастасия Ефимовна – Украина, Киев, кандидат педагогических наук, доцент кафедры английской филологии Национального педагогического университета имени М.П. Драгоманова.

Контактная информация: моб. тел: 099-298-30-98, vana178@mail.ru

Vitchenko Andriy – Ukraine, Kyiv, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Ivan Chernyakhovsky National Defense University of Ukraine.

Contact information: 050-559-51-71, vitan2017@ukr.net

Vitchenko Anastasiia – Ukraine, Kyiv, PhD (of Pedagogical Sciences), Associate Professor, M.P. Dragomanov National Pedagogical University.

Contact information: 099-298-30-98, vana178@mail.ru

УДК 378

Н. Головка, канд. пед. наук, доц.,
 С. Балашова, канд. пед. наук, доц.
 Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ

ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ЯК СКЛАДОВА НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

Розглянуто основні підходи науковців до педагогічної майстерності. Досліджено, що рівень педагогічної майстерності викладача вищої школи є важливим чинником навчально-виховного процесу, який позначається на результатах навчання студентів, на формуванні їх як особистостей. У свою чергу, розвиток педагогічної майстерності викладача тісно корелює з його ставленням до себе, вимогами до своєї діяльності, особистісними якостями. Визначено, що педагогічну майстерність можна визначити як вищу творчу активність педагога, що проявляється в доцільному використанні методів і засобів педагогічної взаємодії в кожній конкретній ситуації навчання, виховання і професійної підготовки студентів.

Ключові слова: педагогічна майстерність, рівні педагогічної майстерності, творча активність викладача.

Вступ. Педагогічна майстерність була предметом вивчення вітчизняної науки з другої половини XIX ст. Цьому періоду характерні вагомі перетворення в освітній галузі. Проблема формування педагогічної майстерності на сьогодні є особливо актуальною для становлення викладача вищого навчального закладу.

Мета дослідження – розкрити сутність педагогічної майстерності в дослідженнях науковців, визначити компоненти формування педагогічної майстерності й охарактеризувати її рівні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання педагогічної майстерності завжди було предметом уваги багатьох видатних вітчизняних і зарубіжних педагогів і психологів. Досить назвати прізвища Я. А. Коменського, К. Д. Ушинського, А. Дістервега, А. С. Макаренка, В. О. Сухомлинського, І. А. Зязюна й ін. У працях науковців висвітлено питання професійної підготовки педагога, розглянуто умови формування педагогічної майстерності, її складові, розкриті різні аспекти з формування педагогічної майстерності викладача ВНЗ.

Методологія дослідження. Педагогічну майстерність науковці визначають по-різному. Поняття "педаго-

гічна майстерність" досить широко й повно розкрите в "Український педагогічний словнику" (автор С. У. Гончаренко). Відомий український дидакт так визначає педагогічну майстерність: "Це характеристика високого рівня педагогічної діяльності. Критеріями педагогічної майстерності педагога виступають такі ознаки його діяльності: гуманність, науковість, педагогічна доцільність, оптимальний характер, результативність, демократичність, творчість (оригінальність)" [1, с. 251]. Учений відзначає, що педагогічна майстерність ґрунтується на високому фаховому рівні педагога, його загальній культурі й педагогічному досвіді. Необхідними умовами професійної майстерності є гуманістична позиція педагога й професійно значимі особистісні риси і якості.

О. П. Сергєєнкова, О. А. Столярчук, О. П. Коханова, О. В. Пасєка стверджують, що педагогічна майстерність це оволодіння педагогом кращими зразками, еталонами й рівнем педагогічної діяльності, педагогічного спілкування, професійної поведінки, що забезпечує високі результати навченості, вихованості і розвитку учнів [6].

М. М. Фіцула трактує педагогічну майстерність як сукупність якостей особистості, які забезпечують високий рівень самоорганізації професійної діяльності [8].

Аналіз досліджень із проблеми педагогічної майстерності свідчить, що в деяких наукових працях майстерність педагога розглядається як основа для вирішення педагогічних завдань. Так, Н. В. Кузьміна визначає педагогічну майстерність як володіння професійними знаннями, вміннями й навичками, що дозволяють фахівцю успішно досліджувати ситуацію, формулювати професійні задачі та успішно їх вирішувати відповідно до цілей [2]. Отже, Н. В. Кузьміна сутність педагогічної майстерності вбачає у вирішенні вчителем низки педагогічних завдань, підпорядкованих загальній кінцевій меті – формуванню творчої особистості учня.

І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та інші вважають, що педагогічна майстерність розкривається в діяльності, проте до неї не зводиться і не обмежується лише високим рівнем розвитку спеціальних узагальнених умінь [5]. Слушним є висновок учених про те, що сутність майстерності полягає в особистості вчителя, його позиції, здатності проявляти творчу ініціативу на ґрунті реалізації власної системи цінностей. Учені зазначають, що педагогічна майстерність педагога є достатньо стійкою системою теоретично обґрунтованих і практично виправданих педагогічних дій і операцій, які забезпечують високий рівень інформаційної взаємодії між викладачем і його учнями. Вони наголошують, що будучи синтезом теоретичних знань і високорозвинених практичних умінь, майстерність педагога стверджується через творчість і втілюється в ній. Концептуальні положення педагогічної майстерності, розроблені й обґрунтовані І. А. Зязюном і його колегами, що дали змогу реалізувати інноваційні моделі підготовки майбутнього вчителя у ВНЗ, залишаються й донині актуальними.

У "Словнику української мови" знаходимо визначення майстерності це "умілість, вправність" [7, с. 600]. Майстерність завжди розкривається в діяльності, причому в діяльності ефективній. Саме таке розуміння майстерності і прийняте в педагогіці. І. А. Зязюн дає визначення цієї педагогічної категорії так: педагогічна майстерність – це комплекс властивостей особистості, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі [5].

До таких властивостей І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Фривонос та інші відносять:

- гуманістичну спрямованість (домінанта на розвитку учня; бачити особистість, відчувати, розуміти й допомагати; у кожній малій справі бачити велику мету; "виросувати" особистість через відкриття, а не насаджування; відповідати за свій вплив; відчувати моральне задоволення від розвитку учнів);

- професійну компетентність (комплекс знань із предмета, психології, педагогіки, методик; особистісна забарвленість знань; постійне оновлення знань);

- педагогічні здібності (комунікативні; перцептивні; динамізм; емоційна стабільність; оптимістичне прогнозування; креативність);

- педагогічну техніку (зовнішню і внутрішню) [5].

Усі складники педагогічної майстерності взаємопов'язані, їм властивий саморозвиток, а не лише зростання під впливом зовнішніх чинників.

Таким чином можна зробити висновок, щоб учитель діяв творчо, самостійно виважуючи результати своєї діяльності і коригуючи засоби з орієнтацією на мету, він повинен мати певне внутрішнє опертя, певні властивості, риси, розвиток яких забезпечить професійний саморозвиток педагога, а через нього – і розвиток учня.

Результати. Узагальнення вищевизначених означок педагогічної майстерності дозволяє зробити висновок, що вона розглядається вченими і в особистісному, і у процесуальному, і в результативному ракурсах. В особистісному аспекті педагогічна майстерність розуміється як комплекс якостей особистості педагога, що зумовлюють ефективність його професійної діяльності, а в результативному – як максимально можливий за даних умов результат вирішення професійно-педагогічних завдань. Зважаючи на це, педагогічну майстерність можна визначити як вищу творчу активність педагога, що проявляється в доцільному використанні методів і засобів педагогічної взаємодії в кожній конкретній ситуації навчання, виховання і професійної підготовки учнів. Доречність вибору цих методів визначається двома чинниками:

- 1) системою знань та уявлень педагога про закони розвитку особистості учня і, відповідно, про засоби, технології і прийоми, які можуть забезпечити цей розвиток;

- 2) індивідуальними особливостями самого педагога: його спрямованістю, досвідом, здібностями та психофізичними даними.

Проблема педагогічної майстерності нині є дуже актуальною як для теорії, так і для практики вищої школи.

До основних структурних компонентів формування педагогічної майстерності Н. В. Кузьміна відносить гностичний, конструктивно-проективний, організаційний, комунікативний, перцептивно-рефлексивний.

1. Гностичний компонент автор пов'язує зі сферою знань викладача. Ідеться не лише про глибоке та свідоме знання дисципліни, яка викладається, але й про вміння працювати із змістом навчального матеріалу: зробити його доступним для розуміння студента, поєднувати отримані знання із змістом інших предметів із метою формування системних знань, вивчення реальних можливостей студента для формування в нього самоконтролю й саморегуляції, вивчення кожного студента і колективу загалом. Важливим аспектом цього компоненту є аналіз власного педагогічного досвіду й досвіду інших викладачів, узагальнення його та перенесення ефективних форм, методів і прийомів у практику своєї роботи, самоосвіта та самовиховання. Адже знання з психології, педагогіки і методики – найслабша ланка у вищій школі.

2. Конструктивно-проективний компонент відображає особливості планування педагогом власної діяльності й роботи студентів відповідно до поставлених цілей. Психологічним механізмом цього компоненту служить уявне моделювання навчально-виховного й наукового процесів з відповідним дозуванням часу. Основою проективної й конструктивної діяльності є здібності до інтелектуальної праці: відкинути звичайні методи та стандартні рішення, шукати нові, оригінальні; бачити далі безпосередньо даного й очевидного; охоплювати суть основних взаємозв'язків, властивих проблемі; чітко бачити кілька різних шляхів рішення й подумки вибрати найоптимальніший і ефективний; чуття до наявності проблеми там, де здається все вже вирішено; ідейно-креативна результативність мислення й ін.

3. Організаційний компонент включає: структурування інформації у процесі повідомлення її студентам; організацію різних видів діяльності студентів для досягнення поставлених цілей; організацію власної діяльності та поведінки у процесі безпосередньої взаємодії зі студентами.

Організуючи навчальну діяльність студентів відповідно до нормативних вимог, викладач визначає мету й завдання конкретної дисципліни у взаємозв'язку з іншими предметами, обирає оптимальні форми й методи роботи, що сприяють активізації пізнавальної діяльності студента, форми контролю. Основними видами

цієї діяльності є лекції, лабораторні, практичні, семінарські заняття, консультації, заліки, екзамени, керівництво практикою тощо. Однак високого рівня професійних знань не досить для володіння студентською аудиторією. Значний вплив має загальний розвиток особистості викладача, його вміння пов'язувати матеріал із сьогоденням, із власним досвідом, незалежність поглядів, розуміння інтересів молоді, культура мовлення, використання інноваційних методів у організації навчального процесу тощо. Сучасний викладач має бути спроможним до саморозвитку та самовдосконалення в ситуації, яка постійно змінюється, готовим до якісної реалізації знань умінь і навичок у професійній діяльності.

4. Комунікативний компонент передбачає налагодження педагогічно доцільних стосунків як зі студентами для досягнення дидактичної мети ("взаємини по горизонталі"), так і тими, хто виступає в ролі керівників даної системи ("взаємини по вертикалі"). Спілкування в діяльності викладача виступає не лише засобом наукової й педагогічної комунікації, але й умовою вдосконалення професіоналізму в діяльності і джерелом розвитку особистості викладача, а також засобом виховання студентів. До комунікативних належать здібності: здатність усебічно й об'єктивно сприймати людину-партнера за спілкуванням; здатність викликати в нього довіру, співпереживання в спільній діяльності; здатність передбачати й ліквідувати конфлікти; справедливо, конструктивно і тактовно критикувати свого товариша зі спільної діяльності; сприймати та враховувати критику, змінюючи відповідно свою поведінку й діяльність.

5. Перцептивно-рефлексивний компонент тісно пов'язаний із комунікативним, спрямований до суб'єкта педагогічного впливу. Рефлексія – усвідомлення діючим індивідом того, як він сприймається партнером зі спілкування, припускає знання того, як інший розуміє того, хто рефлексує [2].

Ми цілком погоджуємось з А. І. Кузьмінським, який досліджуючи педагогічну діяльність, зазначав, що "педагогічна майстерність як характеристика фахівця не зростає сама по собі, вона ґрунтується на досконалому знанні педагогіки, її законів, закономірностей і принципів" [3, с. 78]. Педагогічна діяльність здійснюється за різними напрямками: навчання, виховання, управління діяльністю учнів, – і на кожному з них може проявлятися педагогічна майстерність викладача, базовим фундаментом якої є такі елементи: зміст освіти викладача; досвід професійної діяльності; досвід прояву особистих якостей у професійно-педагогічній діяльності, тобто внутрішня модель поведінки [4].

Аналізуючи педагогічну діяльність А. К. Маркова визначає десять груп педагогічних умінь, які включають в себе найрізноманітніші дії викладача, які співвідносяться з функціями педагогічної діяльності:

Перша група охоплює вміння бачити в педагогічній ситуації проблему та формулювати її у вигляді педагогічного завдання, вміння під час постановки педагогічного завдання орієнтуватися на учня як на активного співучасника навчально-виховного процесу, вміння обирати оптимальне педагогічне рішення в умовах невизначеності, вміння передбачати близькі та віддалені результати рішення

До другої групи належать вміння працювати зі змістом навчального матеріалу, визначати міжпредметні зв'язки, вміння виявляти реальні навчальні можливості школярів, передбачати можливі перешкоди у їхньому розвитку, вміння виходити з мотивації самих учнів у плануванні й організації навчально-виховного процесу.

Третя група – вміння професійної самоосвіти та саморозвитку.

Четверта група – вміння оптимальної педагогічної комунікації, володіння прийомами реалізації внутрішніх резервів партнера у спілкуванні.

П'ята група охоплює прийоми, які забезпечують високий рівень спілкування вміння зрозуміти позицію іншого у спілкуванні, виявити інтерес до його особистості, вміння "читати" його внутрішній стан, володіти засобами невербальної комунікації; домінування демократичного стилю керівництва.

Шоста група – вміння підтримувати стійку професійну позицію педагога, який усвідомлює значущість своєї професії; вміння реалізовувати й розвивати власні педагогічні здібності; вміння керувати власними емоційними станами.

Сьома група складається зі здатності усвідомлювати перспективу професійного розвитку, визначати особливості свого індивідуального стилю, максимально використовувати свій творчий потенціал.

Восьма група – вміння оцінювати продуктивність педагогічної діяльності; вміння виявляти окремі показники вихованості й ефективності навчання, стилізувати готовність школярів до самоосвіти.

Дев'ята група – оцінка вчителем рівня вихованості учнів; вміння створити умови для стимуляції достатньо розвинутих рис особистості учнів.

Десята група – інтегральні вміння вчителя оцінити власну професійну позицію, визначити свої сильні та слабкі сторони [4].

Зауважимо, що оволодіння педагогічними вміннями досить складний і триває в період отримання професійної освіти, а також у процесі практичної діяльності.

Елементи педагогічної майстерності дають змогу з'ясувати системність цього явища в педагогічній діяльності. Високий рівень майстерності надає нової якості всій роботі педагога формується професійна позиція, що акумулює в собі вищі рівні спрямованості, знання й готовності до дії, розвинуті знання стають інструментом для самоаналізу та виявлення резервів саморуку, високий рівень здібностей стимулює саморозкриття особистості, а вдосконалення педагогічної техніки – пошук результату, адекватного задумові.

Критеріями майстерності педагога є доцільність (за спрямованістю), продуктивність (за результатами), діалогічність (за характером стосунків з учнями), оптимальність у виборі засобів, творчість (за змістом діяльності).

В оволодінні майстерністю можна виокремити кілька рівнів.

Елементарний рівень. У вчителя наявні лише окремі якості професійної діяльності. Найчастіше – це володіння знаннями для виконання, педагогічної дії, володіння предметом викладання, проте через брак спрямованості на розвиток учня, техніки організації діалогу продуктивність його навчальне виховної діяльності є невисокою.

Базовий рівень. Учитель володіє основами педагогічної майстерності педагогічні дії гуманістично зорієнтовані, стосунки з учнями й колегами розвиваються на позитивній основі, добре засвоєно предмет викладання, методично впевнено та самостійно організовано навчально-виховний процес на уроці. Цього рівня, зазвичай, досягають наприкінці навчання у вищому навчальному закладі.

Досконалий рівень. Характеризується чіткою спрямованістю дій учителя, їхньою високою якістю, діалогічною взаємодією у спілкуванні. Педагог самостійно планує й організовує свою діяльність на тривалій проміжок часу, маючи головним завданням розвиток особистості учня.

Творчий рівень. Характеризується ініціативністю і творчим підходом до організації професійної діяльно-

сті. Учитель самостійно конструє оригінальні педагогічне доцільні прийоми взаємодії Діяльність будує, спираючись на рефлексивний аналіз. Сформовано індивідуальний стиль професійної діяльності.

Висновки. Як бачимо, рівень педагогічної майстерності викладача вищої школи є важливим чинником навчально-виховного процесу, він позначається на результатах навчання студентів, на формуванні їх як особистостей. У свою чергу, розвиток педагогічної майстерності викладача тісно корелює з його ставленням до себе, вимогами до своєї діяльності, особистісними якостями. Можна вивчити свій фаховий предмет, можна мати систему психолого-педагогічних знань, але це не забезпечить відповідної майстерності.

Таким чином, актуальним є розуміння педагогічної майстерності як комплексу властивостей особистості вчителя, що забезпечують високий рівень самоорганізації його у професійній діяльності. Педагогічну майстерність науковці розглядають як вищу, творчу активність учителя, викладача, що виявляється в доцільному використанні методів і засобів педагогічного взаємовпливу в кожній конкретній ситуації навчання та виховання. Професія педагога за своєю суттю є творчою, унікальною, багатоаспектною. Професійна діяльність викладачів вищих навчальних закладів охоплює викладацьку діяльність, наукову й методичну роботу, постійне самовдосконалення та виховний вплив на студентів.

Викладач вищого навчального закладу повинен постійно працювати над удосконаленням своєї педагогічної майстерності, від чого значною мірою залежить результати його роботи.

N. Golovko, PhD (Pedagogical Sciences), Associate Professor,
S. Balashova PhD (Pedagogical Sciences), Associate Professor
Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine

Список використаних джерел

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997.
2. Кузьміна Н. В. Професіоналізм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьміна. – М.: Высш. шк., 1990.
3. Кузьмінський А. І. Теоретичні засади формування педагогічної майстерності викладача / А. І. Кузьмінський. – "Наука і освіта", 2005. – № 3, 20. – С. 76–81.
4. Маркова А. К. Психология труда учителя / А. К. Маркова – М.: Просвещение, 1993.
5. Педагогічна майстерність: підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.; за ред. І. А. Зязюна. – 2-ге вид. доп. і переробл. – К.: Вища шк., 2004.
6. Педагогічна психологія: навч. посіб. / О. П. Сергєєнкова, О. А. Столярчук, О. П. Коханова, О. В. Пасєка. – К.: ЦУЛ, 2012.
7. Словник української мови: у 11 т. – К.: Наук. думка, 1973. – Т. 4. – С. 600.
8. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. / М. М. Фіцула. – К.: "Академвидав", 2006.

References

1. Honcharenko S.U. Ukrayins'kyy pedahohichnyy slovnyk. – K.: Lybid', 1997.
2. Kuz'myna N.V. Professyonalizm lychnosti prepodavatelya y mastera proyzvodstvennoho obuchenyya. – M.: Vyssh. shk., 1990.
3. Kuz'mins'kyy A. I. Teoretychni zasady formuvannya pedahohichnoyi maysternosti vykladacha. – "Nauka i osvita", 2005. – №3, 20. – S. 76–81.
4. Markova A. K. Psykholohyya truda uchytelya – M.: Prosveshchenye, 1993.
5. Pedahohichna maysternist': Pidruchnyk / I. A. Zyazyun, L. V. Kramushchenko, I. F. Kryvonos ta in.; Za red. I. A. Zyazyuna. – 2-he vyd. dopov. i pererobl. – K.: Vyshcha shk., 2004.
6. Serhyeyenkova O. P., Stolyarchuk O. A., Kokhanova O. P., Pasyeka O. V. Pedahohichna psykholohiya. Navchal'nyy posibnyk. – K.: TSUL, 2012. – 168 s. 7. Slovnyk ukrayins'koyi movy: v 11 tomakh. – Tom 4, 1973. – S. 600.
8. Fitsula M.M. Pedahohika vyshchoyi shkoly: Navch. posib. /M.M. Fitsula. – K. "Akademvydav", 2006.

Надійшла до редколегії 17.05.17

PEDAGOGICAL SKILLS OF THE LECTURER IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS AS COMPONENT OF EDUCATIONAL PROCESS

The problem of formation of pedagogical skills are particularly relevant for becoming a teacher of institution of higher education today. The teaching profession is inherently creative, unique, multifaceted. Professional career of academics includes teaching, scientific and methodological work, constant self-improvement and educational impact on students. Generalization of definitions of pedagogical skills leads to the conclusion that it is considered by scientists in personal, and procedural, and the resulting aspects. In the personal aspect the teaching skills are understood as a set of teacher personality qualities that contribute to the effectiveness of his professional activity, and in the resulting aspect – as the best possible outcome under the circumstances resolving professional and educational goals. The appropriateness of the choice of these methods is determined by two factors: the system of knowledge and the teacher's ideas about the laws of development of the student's personality and, accordingly, about the means, technologies and techniques that can provide this development; individual characteristics of the teacher: his orientation, experience, abilities and psychophysical data. The problem of pedagogical skill today is very relevant both for theory and for the practice of higher education. Despite this, pedagogical skill can be defined as the highest creative activity of the teacher, manifested in the appropriate use of methods and means of pedagogical interaction in each specific situation of training, education and training of students. Mastering the pedagogical skills is quite complicated and continues in the period of obtaining professional education, as well as in the process of practical activity. Elements of pedagogical skill make it possible to clarify the system of this phenomenon in pedagogical activity. Pedagogical skill can be defined as an adequate, fullest manifestation of the teacher's individual potential, his creative self-realization in professional activity, which provides a high final result in terms of creating similar conditions for the individuality of students, their self-realization in learning activity.

Keywords: pedagogical mastery, mastery teaching flush, tvorcheskaya activityteachers.

Н. Головко, канд. пед. наук, доц.,
С. Балашова, канд. пед. наук, доц.
Киевский национальный университет имени Тараса Шевченко, Киев, Украина

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Рассмотрены основные подходы ученых к педагогическому мастерству. Уровень педагогического мастерства преподавателя высшей школы является важным фактором учебно-воспитательного процесса, который сказывается на результатах обучения студентов, на формировании их как личности. В свою очередь, развитие педагогического мастерства преподавателя тесно коррелирует с его отношением к себе, требованиями к своей деятельности, личностными качествами. Педагогическое мастерство можно определить как высшую творческую активность педагога, проявляется в целесообразном использовании методов и средств педагогического взаимодействия в каждой конкретной ситуации обучения, воспитания и профессиональной подготовке студентов.

Ключевые слова: педагогическое мастерство, уровень педагогического мастерства, творческая активность преподавателя.

Відомості про автора

Головко Наталія Іванівна – Україна, м. Київ, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, Київський національний університет імені Тараса Шевченка.

Контактна інформація: 067 498 31 90; Golovkonata@ukr.net

Балашова Світлана Пилипівна – Україна, м. Київ, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, Київський національний університет імені Тараса Шевченка.

Контактна інформація: sbalashova@ukr.net

Головко Наталия Ивановна – Україна, г. Київ, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, Київський національний університет імені Тараса Шевченка.

Контактная інформація: : 067 498 31 90; Golovkonata@ukr.net

Балашова Светлана Филипповна – Україна, г. Київ, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, Київський національний університет імені Тараса Шевченка.

Контактная інформація: sbalashova@ukr.net

Golovko Natalia – Ukraine, Kyiv, PhD (Pedagogical Sciences), Associate Professor, Taras Shevchenko National University of Kyiv.

Contact information: : 067 498 31 90; Golovkonata@ukr.net

Balashova Svitlana – Ukraine, Kyiv, PhD (Pedagogical Sciences), Associate Professor, Taras Shevchenko National University of Kyiv.

Contact information: sbalashova@ukr.net

УДК 78

О. Деркач, асп.

Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ

СТАНОВЛЕННЯ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ АВТОНОМІЇ В ПОЛЬЩІ (КІНЕЦЬ ХХ – ПОЧАТОК ХХІ СТОЛІТТЯ)

Розглянуто тлумачення сутності університетської автономії, проведено огляд досвіду становлення університетської автономії, а також зроблено оцінку й порівняння становлення університетської автономії в Польщі та в Україні. Обґрунтовано необхідність автономізації університетів України за прикладом становлення університетської автономії в Польщі. Висвітлено аспекти законодавчого забезпечення з питань університетської автономії в Польщі й наведено приклади їхнього осудження на практичній діяльності. Досліджено систему призначення на посаду керівника ВНЗ, а також систему акредитації ВНЗ у Польщі.

Ключові слова: університетська автономія, Болонський процес, вища освіта, університетська освіта в Польщі.

Постановка проблеми. Розширення автономії університетів є вкрай актуальним для України, оскільки це основний шлях, яким рухається вища освіта в Європі, зокрема в Польщі та переважно, у світі. Затримка в реформуванні вищої освіти у країні не лише уповільнює процеси інтеграції країни, а також, враховуючи історичну роль університетів, створює системні перешкоди розвитку країни.

Університетська автономія є складовою громадянського суспільства. За останні 20 років процес перебудови системи вищої освіти в Україні набув постійного, але значною мірою безсистемного характеру. Важливою проблемою перебудови системи вищої освіти України є визначення меж і форм автономії ВНЗ для їхнього ефективного функціонування. Також виникає необхідність підтримувати межі між ступенем автономії й державним регулюванням навчального процесу з метою задоволення соціальних потреб та очікувань.

Впровадження університетської автономії в Україні актуалізує вивчення досвіду тих країн, які розпочали процес адаптації своїх освітніх систем до сучасної загальноєвропейської моделі значно раніше і вже досягли певних успіхів, запровадили та використовують нові принципи й методи у вищій освіті.

На наш погляд, корисним для України може стати досвід Польщі, насамперед через схожість освітніх змін, які зараз відбуваються в Україні та які вже сталися в Польщі.

Аналіз робіт із цієї проблематики свідчить про загальну зацікавленість їхніх авторів питанням як адаптувати специфіку освітньої системи окремої країни до вимог і принципів Болонського процесу.

Метою статті є аналіз польського досвіду становлення університетської автономії в кінці ХХ – на початку ХХІ ст.

Завдання статті:

1. Здійснити теоретичний аналіз джерельної бази із зазначеної теми публікації.

2. Охарактеризувати систему розвитку університетської автономії в Польщі в кінці ХХ – на початку ХХІ ст.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вітчизняні фахівці різних галузей науки досліджували раніше та продовжують досліджувати зараз польський досвід

впровадження стандартів вищої освіти в навчальний процес ВНЗ. Зокрема це В. Майборода, С. Касьянова, Ю. Федорик, А. Харченко, А. Василюк, К. Корсак та ін. Власний досвід реформування освіти у вищій школі ретельно дослідили і самі польські науковці. Так, заслуговують на увагу публікації А. Bogaj, P. Krzysztof, T. Lewowicki та інх.

Значну увагу розвитку університетської освіти Польщі приділяє у своїх працях В. Майборода. У своїй роботі "Розвиток університетської освіти та науки в Польщі (кінець ХХ – початок ХХІ ст.), автор деталізує розвиток університетської освіти на науки в Польщі, а також шлях, який пройшла Польща задля досягнення університетської автономії. Головною ідеєю дослідження є положення про те, що проблема розвитку університетської освіти й науки Польщі вийшла за межі національних інтересів окремої держави й набула міжнародного значення.

В умовах світової інтеграції й посилення взаємодії країн поглиблюється міжнародна співпраця, активніше використовується досвід вищих навчальних закладів і наукових установ міжнародного освітнього простору. Розвиток системи університетської освіти в Польщі (кінець ХХ і початок ХХІ ст.) як особливої цілісності й органічної частини освітньої системи, її закономірності й тенденції можуть стати основою для модернізації системи вищої освіти України, використання набутого досвіду в сучасних умовах. Цей процес стає ефективним, якщо узгоджено функціонування складових освітньої системи, що створює умови для єдності дій, прямого співробітництва України й Польщі. В. Майборода у своєму дослідженні показала, що в Республіці Польща професори є колегіальною більшістю, яка вирішує питання автономії, стратегії розвитку вищих навчальних закладів і розподілу бюджетних коштів на наукові розробки та вищу освіту, а також отримання державної ліцензії на реалізацію певної програми навчання й обрання ректора [4].

Варто зазначити, що й інші аспекти автономізації університетів, а також їхнього загального розвитку досліджував О. Жабенко, тенденції децентралізації управління освітою в Польщі аналізувала Л. Гриневич,

управління освітою в Польщі розглядав Я. Гречка, а також інші вчені-дослідники.

Виклад основного матеріалу. Університетська автономія – це насамперед самостійність, незалежність і відповідальність ВНЗ у прийнятті рішень із питань розвитку академічної свободи, організації науково-дослідної роботи, навчально-виховного процесу, внутрішнього управління, господарської діяльності й іншої діяльності, самостійного підбору та розстановки кадрів у межах, передбачених законодавством.

Слід відзначити, що автономія університетів вважається однією з найстаріших форм самоврядування, яка ще за часів середньовіччя сприяла перетворенню університетів у найвагоміші чинники суспільного й наукового прогресу. Від XII ст. університети мали чотири підстави привілеї: виключне право надавати наукові ступені, право навчати в цілому християнському світі, автономію в юрисдикції, право на страйк і сецесію (відокремлення) від міста. Не зважаючи на значні перетворення університетів протягом близько восьми століть, самоврядування й автономія залишилися їхніми найважливішими атрибутами в усьому світі [1].

Автономія є одним із трьох основоположних принципів діяльності європейських університетів. Тема автономії широко дискутується в Європі та набула особливого значення. Оскільки Польща має значні напрацювання й досягнення в галузі університетської автономії, на нашу думку для вітчизняних вишів є корисним вивчення її досвіду та впровадження прогресивних ідей у вітчизняну практику.

Участь у Болонському процесі визначається як фактом приєднання до "Великої Хартії університетів" ("Magna Charta Universitatum", 18 September 1988, p. 59), так і реалізацією її основних трьох принципів, а саме:

1. Університет є автономним інститутом у середині суспільства з різною організацією, що створює вивчає, оцінює та передає культуру за допомогою досліджень і навчання. Для задоволення потреб суспільства його дослідницька і викладацька діяльність повинна бути морально й інтелектуально незалежною від будь-якої політичної та економічної влади.

2. Викладання й дослідницька діяльність в університетах повинні бути нероздільними для того, щоб навчання в них відповідало потребам і запитам змінам у суспільстві, а також досягненням у науковому знанні.

3. Свобода в дослідницькій і викладацькій діяльності є основним принципом університетського життя. Органи державного управління й університети, кожен у межах своєї компетентності, повинні гарантувати дотримання цієї фундаментальної вимоги. Відкидаючи нетерпимість і будучи завжди відкритими для діалогу, університет є ідеальним місцем зустрічі викладачів, що здатні передавати свої знання та володіють необхідними засобами для їхнього удосконалювання за допомогою досліджень та інновацій, і студентів, що мають право, здатність і бажання збагатити свій розум цими знаннями.

Основною перешкодою процесу модернізації вітчизняної вищої школи в контексті Болонського процесу є низький рівень автономії вітчизняних ВНЗ, що полягає в надмірному державному адмініструванні напрямів їхньої діяльності, насамперед із боку Міністерства освіти і науки України (МОН).

Хартія Університетів України "Академічні свободи, університетська автономія та освіта" (2009) під університетською автономією має на увазі "форму встановлення та повсякчасного досягнення академічних свобод, що визначається як необхідна ступінь незалежності університету: у правоздатності вирішувати завдання розвитку особистості, суспільства; від зовнішнього втручання (від

держави й інших суспільних сил) приймати рішення стосовно внутрішньої організації та управління, розподілу фінансових ресурсів і генерування доходів, адміністрування та встановлення власної лінії поведінки (місії) у сфері освіти, науково-дослідної роботи, викладання й інших пов'язаних із цим видах діяльності" [2].

Основою Болонського процесу є переконання, яке поділяється багатьма європейськими країнами та міжнародними академічними організаціями, що в епоху глобалізації слід прагнути максимальної сумісності систем вищої освіти. Це дозволить усім учасникам процесу повною мірою скористатися перевагами культурної різноманітності, відмінностей у традиціях викладання, постійно підвищувати якість освіти, полегшити мобільність студентів і викладачів. Отже, основою Болонського процесу є ті самі цінності, що й в основі ширших процесів європейської інтеграції.

Автономія університетів є необхідною умовою як для побудови європейського простору вищої освіти, так і для модернізації конкретних навчальних планів. Це є фундаментальним положенням Magna Charta Universitatum: Університет є автономним суспільним інститутом, у завдання якого входить виробництво, перевірка, оцінка й поширення культури за допомогою досліджень і викладання. Географічні фактори й історична спадщина спричиняють різні особливості університетів у різних країнах. Для задоволення потреб суспільства університетські дослідження та викладання повинні бути морально й інтелектуально незалежні від будь-якого політичного й економічного тиску [2].

Разом із тим, питання академічної свободи й пошуку оптимального співвідношення між урядом і вищим навчальним закладом, особливо в колишніх соціалістичних країнах постійно актуалізуються, особливо з огляду на те, що колишня, практично повна залежність ВНЗ від політики періодично змінюється на аутичну позицію щодо нього з боку керівництва країни, зумовлену повним нерозумінням суспільної місії університету.

У Польщі склалися специфічні обставини, які певною мірою полегшили процес соціального переходу загалом і трансформацію системи вищої освіти зокрема.

У польському законі про вищу освіту 1990 р. і в ряді інших законодавчих актів встановлено принципи дерегуляції, що суттєво обмежили вплив державних органів на цей сектор освіти [5]. У новій редакції закону про освіту від 2005 р. принципи взаємодії держави та ВНЗ суттєво удосконалені у плані їхньої відповідності Magna Charta Universitatum.

Услідок змін у системі управління освітою науково-освітня громадськість отримала засіб контролю дій держави в галузі освіти. Університети самостійно обирають Раду з вищої освіти й Центральну комісію зі справ звань і наукових ступенів. Відповідно до закону про вищу освіту і закону про систему освіти змінилася роль колегіальних органів навчальних закладів, які отримали можливість більше впливати на процес прийняття рішень, що обмежило сферу діяльності одноосібних рішень, сприяло запобіганню можливої сваволі чи диктаторським схильностям керівників закладів освіти, кураторів і міністра освіти, що демократизувало управління ВНЗ [5, с. 5].

Міністерство освіти тепер лише координує та встановлює стандарти навчання, проводить загальний нагляд і контроль законності дій навчальних закладів, розподіляє бюджетні кошти й контролює їх використання, є своєрідним куратором органів самоврядування в галузі освіти. Міністр освіти відповідає за якість освіти в державі, дбає про її популяризацію, а також вирівнювання освітніх можливостей дітей і молоді, які мають труднощі в доступі до освіти.

Особливих повноважень у контексті університетської автономії набув керівник ВНЗ. Він обирається на конкурсній основі, відповідає за якість роботи науково-педагогічних кадрів, сам запроваджує контроль якості освіти.

Законодавство дозволяє також Конференції ректорів ВНЗ і Вищій раді шкільництва (яка складається із представників університетів) застосовувати право вето на будь-які нормативні документи й рішення, що безпосередньо стосуються змісту та організації навчального процесу. Це свідчить про те, що держава на практиці визнала, що в університетській системі зосереджений основний інтелектуальний потенціал нації, і здебільшого університети самі знають, як оптимально діяти в конкретних умовах [6].

У процесі адаптації польської моделі вищої освіти до вимог Болонського процесу запроваджено три рівні підготовки фахівців: перший, 3–4-річний – ліценціат, другий – 1–2-річний – магістратура, третій – підготовка фахівців найвищої кваліфікації – докторантура (3 роки). Крім того, продовжує діяти система габілітації – процедура, адекватна захисту докторської дисертації в Україні [6].

Значимим фактором у реформуванні структури вищої освіти Польщі стала стандартизація навчання за трансферною системою європейських кредитів (ECTS). Вона зокрема дозволила суттєво підвищити гнучкість системи освіти і, отже, якість підготовки студентів вечірньої та заочної форм навчання, а також забезпечити більшу мобільність студентів і викладачів у межах освітнього простору Європи.

У Польщі впроваджено нову систему акредитації ВНЗ, яка базується на контролі:

- наявності внутрішньої системи оцінки якості освіти;
- упровадження системи залікового обсягу освоєння дисциплін за ECTS;
- дотриманням формальних вимог щодо кадрів ВНЗ.

Окрім того, обов'язковою умовою акредитації ВНЗ сьогодні є його участь у програмі SOCRATES-ERASMUS.

Вищі навчальні заклади Польщі відповідно до принципів Болонського процесу та прийнятих за останні два десятиріччя законів і законодавчих актів про освіту здобули право формувати власну стратегію, самостійно обирати пріоритети в навчанні та впровадженні наукових досліджень, витратити свої ресурси та встановлювати свої критерії для підготовки сучасних високопрофесійних фахівців, створювати нові моделі навчання на різних рівнях освіти, започатковувати пілотні проекти PhD-програм в різних професійних напрямках [6].

Міністерство національної освіти Польщі координує і встановлює стандарти навчання, проводить загальний нагляд і контроль законності дій навчальних закладів, розподіляє бюджетні кошти й контролює їх використання, є куратором органів самоврядування в галузі освіти. Міністр освіти відповідає за якість освіти в державі, дбає про її популяризацію, а також вирівнювання освітніх можливостей дітей і молоді, які мають труднощі в доступі до освіти.

O. Derkach, PhD student
Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine

Висновки. Університети Польщі відповідно до принципів Болонського процесу і прийнятих за останні два десятиріччя законів і законодавчих актів про освіту здобули право формувати власну стратегію, самостійно обирати пріоритети в навчанні та впровадженні наукових досліджень розпоряджатися власними ресурсами та встановлювати свої критерії для підготовки сучасних високопрофесійних фахівців, створювати нові моделі навчання на різних рівнях освіти, започатковувати пілотні проекти PhD-програм у різних професійних напрямках.

В Україні переважна більшість європейських і зокрема польських нововведень у освіту натеper повністю прийнятна і процес їхнього впровадження вже розпочався і триває. Так, активно впроваджується дворівнева підготовка фахівців "бакалавр-магістр". У межах міжнародної програми ТЕМПУС-ТАСІС виконується ряд пілотних проектів, які стосуються автономії ВНЗ, упровадження докторантури за європейськими стандартами, формування системи внутрішнього контролю ВНЗ за якістю освіти. Постійно реформується з наближенням до європейських вимог державна система акредитації та ліцензування [6].

Натеper реальними кроками щодо вирішення питання автономізації університетів в Україні є прийнятий 01.07.2014 р. Закон України "Про вищу освіту". У цьому законі визначаються права вищого навчального закладу, щодо змісту його автономії і вони не можуть бути обмежені іншими законами та нормативно-правовими актами. Також в ст. 2 Закону України "Про вищу освіту" автономія вищого навчального закладу виокремлюється як один із принципів державної політики у сфері вищої освіти, що трактується як "розвиток автономії вищих навчальних закладів та академічної свободи учасників освітнього процесу. Автономія вищого навчального закладу зумовлює необхідність такої самоорганізації та саморегулювання, які є відкритими до критики, служать громадському інтересові, встановленню істини стосовно викликів, що постають перед державою і суспільством, здійснюються прозоро та публічно [3].

Список використаних джерел

1. Ганіткевич Я. Автономія і самоврядування університетів: світ і Україна / Я. Ганіткевич. // Львівський медичний часопис. – 2002. – № 3. – С. 119–122.
2. Хартія університетів України: академічні свободи, університетська автономія та освіта : створена на Міжнар. конф. "Ольвійський форум – 2009" у Ялті 11–15 черв. 2009 р. // Освіта України. – 2009. – 10 лип. – С. 5.
3. Закон України "Про вищу освіту". // Відомості Верховної Ради. – 2014. – № 37–39. – С. 2004.
4. Майборода В. Розвиток університетської науки в Польщі: історичний аспект / В. Майборода // Проблеми освіти : наук. зб. : у 4 ч. – К. : Ін-т інновац. технологій і змісту освіти МОН України, 2010. – Вип. 63, ч. 1. – С. 214–217.
5. Корсак К. Реформи освіти у Польщі та Україні: уроки і перспективи / К. Корсак // Освіта і виховання в Польщі і Україні (XIX–XX ст.) : Матеріали міжнар. наук.-практ. конф. – Ніжин : НДПУ, 1998. – С. 3–6.
6. Беганська І. Адаптація вищої освіти Польщі до умов Болонського процесу / І. Беганська, Н. Садовська // Схід: аналітико-інформаційний журнал. – 2009. – № 3 (93), березень-квітень. – С. 114–117.

Надійшла до редколегії 20.04.17

THE FORMATION OF UNIVERSITY AUTONOMY IN POLAND (END OF XX – BEGINNING OF XXI CENTURY)

The article discussed in detail the interpretation of the essence of university autonomy, what is interpreted as "University autonomy is primarily the independence and responsibility of the university in making decisions on the development of academic freedoms, organization of research work, educational process, internal control, business activities and other activities, self-selection and placement of personnel to the extent permitted by law. Conducted a review and analysis of formation of experience of university autonomy, the legislation on autonomy in Poland, as well as the estimation and comparison, the establishment of university autonomy in Poland and Ukraine. The article presents a way of formation of University autonomy in Poland, as well as what benefits received Polish universities after its formation. Deals with aspects of the legislative provision for university autonomy in Poland and examples of their use in practice. Investigated the system of appointment of the head of universities and university accreditation system in Poland. In the article the basic principles of the Bologna process, compliance with which is a

requirement for all participants, namely : 1. The university is an autonomous institution in the middle of society with different organization that creates examines, appraises and hands down culture by research and teaching. To meet the needs of society, its research and teaching must be morally and intellectually independent of all political and economic power.

2. Teaching and research in universities must be inseparable in order to study them meet the needs and demands of society that changes and advances in scientific knowledge.

3. Freedom in research and training is the fundamental principle of university life.

The meaning of the notion " university autonomy ", has been detailed. The perspectives of the united, coordinated legally formed experience of the experience of the university education of Poland in Ukraine introduction have been highlighted. The analysis was carried out which actions should be performed for the formation of University autonomy in Ukraine, but also reflected actions that are aimed at its formation.

Keywords: university autonomy, the Bologna process, higher education, university education in Poland.

А. Деркач, асп.

Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ, Україна

СТАНОВЛЕНИЕ УНИВЕРСИТЕТСКОЙ АВТОНОМИИ В ПОЛЬШЕ (КОНЕЦ XX – НАЧАЛО XXI ВЕКА)

Подробно рассмотрены толкования сущности университетской автономии, проведен обзор и анализ опыта становления университетской автономии, а также произведена оценка и сравнение, становление университетской автономии в Польше и в Украине. Обоснована необходимость автономизации университетов Украины по примеру становления университетской автономии в Польше.

Ключевые слова: университетская автономия, Болонский процесс, высшее образование, университетское образование в Польше.

Деркач Олександр Анатолійович – Україна, Київ, аспірант I-го року навчання кафедри педагогіки Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

Контактна інформація: 096 118 55 21, Derkachsana@gmail.com

Деркач Александр Анатольевич – Украина, Киев, аспирант I-го года обучения кафедры педагогики Киевского национального университета имени Тараса Шевченко.

Контактная информация: 096 118 55 21, Derkachsana@gmail.com

Derkach Olexandr – Ukraine, Kyiv, PhD student, Department of Pedagogy, Faculty of Psychology, Taras Shevchenko National University of Kyiv.

Contact information: 096 118 55 21, Derkachsana@gmail.com

УДК 37.013.3

М. Жиленко, канд. пед. наук, доц.,
М. Свінцицька, магістрант освітньої програми "Педагогіка вищої школи"
Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ

РОЛЬ КЛАСИЧНОЇ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ У ФОРМУВАННІ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ СУСПІЛЬСТВА

Досліджено місце й роль класичних університетів у розвитку людського суспільства. Проаналізовано основні детермінанти, що впливали на розвиток класичної університетської освіти від часів заснування перших університетів дотепер. Розглянуто основні моделі класичних університетів, їхні ознаки, трансформацію відповідно до змін провідної організаційної культури суспільства. Досліджено тенденції сучасної освіти, переваги класичних університетів перед іншими типами вищих навчальних закладів. Запропоновано відповідь на запитання: у межах якого типу навчального закладу може вирішуватися проблема відповідності освіти вимогам сучасної організаційної культури суспільства. Висловлено авторське бачення шляхів розвитку вітчизняної класичної університетської освіти.

Ключові слова: університет, ліберальна, утилітарна освіта, організаційна культура суспільства, пошук істини і професійна підготовка, ідеальна модель, спеціалізація класичної освіти, місія гаранта універсальних цінностей і культурного розвитку.

Постановка проблеми. Зміна парадигм учіння відповідно до історичних типів організаційної культури у сучасному світі орієнтують педагогічну науку на пошук нових засад, нового тлумачення методологічних і теоретичних основ визначення змісту і організації процесу підготовки у вищих навчальних закладах [5]. Україна, як держава, що прагне зайняти гідне місце у світовій спільноті має орієнтуватися на найвищий рівень узагальнень в теорії і практиці освітньої діяльності.

Висунення й обґрунтування сучасної педагогічної теорії, що базується на культурологічних і соціально-економічних перспективах розвитку освітнього простору в Україні, має прогностичний, випереджувальний характер і повинна сприяти прискоренню розвитку в усіх сферах суспільних відносин. У зв'язку з цим особливої уваги заслуговує з'ясування ролі й місця освітніх закладів у трансформації суспільства. Визначити типи навчальних закладів, що історично забезпечували підготовку фахівців для найвищих рівнів організаційної культури суспільства на різних етапах його розвитку, дослідити

умови їхнього виникнення, моделі, особливості, трансформації у процесі зміни суспільства, ознаки навчального закладу для підготовки сучасного фахівця – у цьому полягають **мета й завдання** роботи.

Стан дослідженості проблеми. У навчальній діяльності завжди будуть присутніми всі типи організаційної культури й саме це дає можливість масової підготовки спеціалістів із вищою освітою. Однак, якщо йдеться про підготовку спеціалістів для найвищого нині типу організаційної культури в суспільстві, треба дослідити, наскільки масовою та всезагальною може бути така підготовка? Який тип навчального закладу може її забезпечити? Якою має бути навчальна діяльність, щоб забезпечити відповідний зміст і рівень компетентності.

Звернемося до історії освіти. Загальновідомо, із XI ст., коли на теренах Західної Європи починають поширюватись політичні, економічні, культурні зв'язки, масово виникають і зростають міста де розвиваються торгівля й ремесла і, як наслідок, у суспільстві з'являється підвищений попит на знання – беруть свій поча-

ток класичні університети. Якщо звернутися до аналізу типів організаційних культур суспільства Західної Європи на той час, то виникнення університетів якраз і відображає перехід від корпоративно-ремісницького типу (основою діяльності якого – зразок і рецепт його створення, що передавався з дотриманням багатьох умов: відбір, суворі ієрархія доступу до складових рецепту тощо) до організаційної культури професійного типу. Тут базовою діяльністю стає наука. Саме наука у професійно організованому суспільстві стає основою відображення єдиної картини світу і загальних теорій [8]. Стосовно цієї картини виділяються приватні теорії та відповідні предметні області професійної діяльності. Практичну відповідь на такий попит дала категорія людей, які професійно почали займатися педагогічною працею й разом із своїми учнями об'єднувалися у різноманітні товариства та братства: купецькі гільдії, торгово-промислові цехи, корпорації тощо. Такі "вільні школи" дали початок створенню вищих навчальних закладів і стали називатися *universitas magistrorum et scholarium* (корпорація викладачів і студентів), а згодом скорочено – *universitas*, тобто університет [3]. Досвід організації перших університетів поширювався у країнах Європи та світу й поступово перетворився на класичний. У 1088 р. в італійському місті Болонья було відкрито саме такий перший університет. Далі виникають університети в інших містах і країнах Європи, зокрема Парижі (1150), Оксфордї (1167), Салерно (1173), Валенсії (1178), Кембриджі (1209) тощо [3].

Центром професійної культури протягом майже тисячолітньої історії були наукові знання, а "виробництво" таких знань – основним видом діяльності, що визначав можливості матеріального й духовного виробництва. Центрами ж такого виробництва протягом усього цього часу були класичні університети [8].

Виклад основних положень матеріалу. Університетська освіта пройшла довгий шлях розвитку й налічує майже тисячолітню історію, упродовж якої вона впевнено продемонструвала стабільність свого існування разом зі здатністю до змін, сприяння перетворенням і прогресу в суспільстві, а університети зарекомендували себе як провідні соціальні інститути суспільства в якому вони функціонують.

За визначенням І. А. Задонської, університет (з лат. слова *universitas* – сукупність) – це вищий навчальний заклад, у якому відбувається навчання універсальному знанню, проводяться наукові дослідження, розвиваються культура, виробництво нових знань, а також обслуговуюча діяльність для найближчого соціокультурного середовища. Такі особливості університету складаються з самого початку його формування в європейській культурі XI–XII ст. [3, с. 141]. Виникнення перших університетів в Італії та Франції започаткувало зміни як культурного, інтелектуального, так і політичного, економічного, соціального й духовного ландшафту Європи. Внаслідок таких критично сконцентрованих у часі змін, змінюються базові космологічні моделі людини, інтенсифікується інтелектуальна рефлексія, трансформуються темпоральні та просторові уявлення. Одним з атрибутів цих доленосних змін стала інтелектуальна революція, яка зумовила появу університетів "як особливого типу самоврядних корпорацій зі щонайменше частковою автономією від церкви" [7, с. 5].

Перші університети представляли собою корпорації людей інтелектуальної праці, співтовариства викладачів і студентів. Як зазначає І. А. Задонська, біля витоків сучасної університетської освіти лежать дві протилежні тенденції: перша – націленість на отримання та тиражування знань; друга – прагнення отримати практичну ви-

сококласну професійну підготовку. Ці дві тенденції дали початок двом основним теоріями університетської освіти: теорії ліберальної та теорії утилітарної освіти. Прихильники ліберальної вважали, що освіта має бути направлена на потреби окремої особистості, а не суспільства загалом. Їх противники утилітаристи підкреслювали, насамперед, корисність освіти для суспільства. Згідно з таким поглядом, система освіти повинна бути доступна всім і вирішувати нагальні соціальні проблеми [3, с. 142].

З огляду на місце університетів у суспільстві, базуючись на культурологічних, соціологічних засадах, засадах філософії освіти О. В. Плахотник виділяє чотири основні моделі університетів, а саме: гумбольдтівську модель, американську "чиказьку гуманітарну" модель, англійську та "Великі школи" у Франції. Для гумбольдтівської основними ознаками є поєднання дослідницької й навчальної діяльності, свобода вибору як у викладача, так і у студента й автономія університетської корпорації як виявлення академічної свободи. Американська "чиказька" містить в собі загальноосвітню програму із яскраво вираженою гуманітарною спрямованістю. Англійська – елітарна, поєднує незалежність, тісне неформальне спілкування студентів і викладачів у формі так званого тьюторства і є "моделлю інтернатного типу". Модель, яка існувала останнім часом у Франції, характерною ознакою має жорстку централізовану систему управління, орієнтацію переважно на навчання та виховання й підготовку державної супереліти. Найяскравішими представниками такої моделі є "Великі школи" [9 с. 255].

У дослідженні В. О. Сінельнікової виокремлено також чотири концепції класичного університету: наполеонівська (французька) – характеризується публічним характером університетів і сильним впливом на них із боку держави, концентрацією на навчанні, що спричиняє окрему організацію досліджень, керівництво університету встановлюється урядом, програми навчання регулюються законами; гумбольдтівська (німецька) – це академічна свобода, автономія, незаангажованість науки, концентрація на дослідженнях; англійська (ньюманівська) – за змістом це розвиток особистості як головна мета діяльності, центральне значення академічної спільноти, важливість читання лекцій як способу навчання; та американська – служіння суспільству як підстава функціонування, відкритість, баланс між загальними й ринковими цілями [11, с. 311–312].

Історія розвитку університету в європейському контексті, на думку С. Курбатова, може репрезентуватися через простеження трансформаційних змін університету на етапах кризи аграрного, виникнення й розвитку індустріального і становлення постіндустріального суспільства та кореляцією між специфікою європейської цивілізації з моделлю знання, притаманною кожному з цих етапів [7, с. 7].

Місію університету можна розглядати на темпоральному та просторовому перехресті. На темпоральному вона співвідноситься з історичним часом і репрезентована похідною від нього формою. Породження статичним контекстом Середньовіччя з його орієнтацією на минуле як найвищу цінність, університет діє як інститут трансляції минулого в сучасність, стверджуючи навчання вже існуючим знанням засадничим компонентом місії. Таким чином, університет постає містком у минуле, яке потрібно продовжувати, ураховуючи спадкоємність і безперервність людської культури, він репрезентує зв'язок часів. Далі, після епохи Відродження, темпоральний вектор європейської цивілізації радикально змінюється. Починаючи з Нового часу, окреслюється спрямованість у майбутнє. Секуляризація як процес обмеження впливу та влади християнської церкви, а також

бурхливий розвиток природничих наук сприяли цьому процесу. Університет перетворюється на своєрідний храм наук і вільних мистецтв, певною мірою перебираючи на себе світоглядні функції християнського храму. Знання стає силою, що змінює основний зміст і форми університетської діяльності, творення нових знань стає новий важливу складову університетської діяльності. До місії університету інкорпорується функція трансляції майбутнього в сучасність, або ж дослідження, отримання принципово нових знань. Університет стає "місцем майбутнього", територією вільного знаходження [7, с. 8].

Саме на таких засадах виникає класична модель університету, запропонована Вільгельмом фон Гумбольдтом на початку XIX ст. Створений у 1810 р. Берлінський університет був заснований на синтезі ідей представників німецької класичної філософії, що були творчо опрацьовані В. Гумбольдтом. На його думку, підвалиною внутрішньої організації вищих навчальних закладів є дотримання принципу, за яким науку потрібно сприймати як щось, ще не зрозуміле й остаточно нез'ясоване. Підхід В. Гумбольдта до розробки концепції університету ґрунтувався на його прагненні сформувати громадян, які зможуть впливати на долю країни, а власне університет, як місце, де і професор, і студент присвячують себе служінню науці. Своєрідним фундаментом класичної гумбольдтівської моделі університету слугують три головні принципи: по-перше, принцип єдності навчання й дослідження; по-друге, принцип академічної свободи, що включає як свободу навчання, так і свободу викладання; і по-третє – принцип самодостатності кожної з наукових дисциплін, який стверджує чистоту дослідження [6, с. 8–9; 4, с. 24–29].

Просторове перехрестя університетської реальності виявляється в тому, що виникнувши здебільшого як інтернаціональна інституція, університет переживає справжній розквіт як інституція національна. Із моменту побудови національних держав саме університет є їхнім культурним, ідеологічним, навіть світоглядним осередком. Університет транслює певну, етнічно насичену картину світу, формує визначений конкретно культурною реальністю кут наближення до загальнолюдської реальності; інкорпорує до своєї місії функцію націоналізації, творення контексту в межах певної культурної традиції, детермінованої, насамперед, мовою. Університет збирає, розвиває й поширює дискусію національної культури, формує національну ідентичність у межах певної етнокультурної традиції. Із початком епохи глобалізації та процесу активного формування єдиного світового освітнього й дослідницького простору університет відіграє роль провідника інтернаціоналізації, тобто здатності й можливості бути впливовим гравцем на цьому полі. Таким чином, в університетському розвитку відбувається своєрідний процес "повернення до джерел" [7, с. 9].

Отже, центром професійної культури протягом майже тисячолітньої історії були наукові знання, а "виробництво" таких знань – основним видом діяльності, що визначає можливості матеріального й духовного виробництва. Центрами ж такого виробництва протягом усього цього часу були класичні університети.

Які зміни в розвитку суспільства відбуваються нині? Професійна культура за рахунок своєї теоретичної могутності породила способи виготовлення нових знакових форм (моделей, алгоритмів, баз даних і т. д.). Технології, поряд із проектами і програмами стали провідною формою організації діяльності. Аналіз сучасних відносин (виробництва, розподілу, обміну та споживання) показує, що жодна теорія, жодна професія не можуть обслуговувати увесь технологічний цикл. Таким чином, із виникненням необхідності розвитку нового

проектно-технологічного типу організаційної культури при переході до постіндустріального суспільства проекти і програми стали масовими й потребують підготовки фахівців, здатних їх обслуговувати. Однак забезпечується їх обслуговування вже не стільки теоретичними знаннями, скільки аналітичною діяльністю, що здебільшого вимагає рівня трансформації теоретичних знань і продуктивного підходу до їхнього використання.

Починаючи з середини двадцятого століття ми спостерігаємо перевиробництво, достаток, що породжують суспільство масового споживання. Це призводить до конкуренції, великих змін політичних, економічних, правових ситуацій. Як наслідок, практика повинна постійно перебудовуватися. Динамізм практики і конкуренція, у свою чергу, вимагають інноваційних підходів. Новою парадигмою освітньої діяльності в таких умовах має стати і стає інноваційне навчання – орієнтоване на створення готовності особистості до швидких змін у суспільстві, до невизначеного майбутнього за рахунок розвитку здатності до творчості, різноманітних форм мислення, співпраці, відкритого типу сприймання. Рисами інноваційного навчання, яке нині має пропонуватися суспільству навчальними закладами, мають бути:

- відкритість навчання майбутньому;
- формування здатності до передбачення на основі постійної переоцінки цінностей;
- формування здатності до сумісних дій у нових ситуаціях.

Постає питання, який тип навчального закладу може впоратися із такою місією? Щоб відповісти на запитання чи здатні її виконати сучасні класичні університети, буде доцільно розглянути в загальних рисах, як у теперішній час виглядає вища університетська освіта у провідних країнах Європи та США, а також якою нині є університетська освіта в Україні.

У США відсутня єдина державна система освіти. Відсутній державний інститут, який би розробляв єдині програми навчання, а також умови прийому студентів і аспірантів. Тому програми варіюються від університету до університету. Отже особливого значення набуває, вибір абітурієнтом навчального закладу. Модель освіти у США називається ліберальною. У ній учасники освітнього процесу виступають як незалежні, самостійні суб'єкти ринкових відносин. Кожен студент розглядається носієм певних потреб, які він формує у вигляді конкретних вимог. За умови оперативного реагування освітнього закладу на державний попит, споживач одержує необхідну послугу й оплачує її. Важливо підкреслити, що в цій ситуації держава не несе перед студентами відповідальності за навчання та працевлаштування випускників.

У європейській моделі освіти існує безліч варіацій. Однак, не зважаючи на відмінності освітніх систем європейських держав, у них є одна схожа риса з американською освітою – прихильність до ліберальної моделі (Liberal Arts), використання якої формує в людини звичку робити вибір і відповідати за нього. Модель дозволяє студентам самостійно обирати курси із запропонованих програм, що набуває поширення у кредитно-модульному навчанні, основою якого є предметна система.

Аналіз сучасних підходів до місії "традиційних" (або "класичних") університетів показує, що нині їх провідною функцією стає формування критичного мислення на основі усвідомлення ними відповідальності перед суспільством за свою роль у справі служіння суспільному благу [3]. Значить можна стверджувати, що місію забезпечення переходу людства до нової проектно-технологічної організаційної культури суспільства мають виконувати саме вони.

Нині класичний університет має свої специфічні риси й ознаки, що виділяють його з-поміж інших типів вищих навчальних закладів. В. Д. Базилевич виокремлює такі: високий рівень підготовки фахівців, можливість отримання студентами базових знань із різних галузей науки за оптимального поєднання природничо-наукових і гуманітарних дисциплін, здатність до формування та поширення морально-культурних цінностей, переважання в науковій роботі частки фундаментальних досліджень. Крім того, класичний університет виступає основним джерелом поповнення науково-педагогічних кадрів для системи вищої освіти та виступає генератором змін в галузі організації освіти. Ці ознаки класичної університетської освіти, відповідні якості випускників дають можливість говорити про особливу роль класичних університетів [1, с. 11].

В. П. Прокоп'єв виділяє ряд особливостей класичного університету: порівняно з іншими ВНЗ, у класичному університеті, зазвичай, працюють висококваліфікованіші викладачі, наявний ширший спектр спеціальностей; інтелектуальний потенціал класичних університетів дозволяє розглядати їх як полігон для відпрацювання різноманітних змін у змісті і технології освіти, особливо таких, як посилення фундаментальної підготовки, перехід до реалізації міждисциплінарних знань, активне використання в навчальному процесі результатів і технологій наукового пошуку; широкомасштабна підготовка кадрів через аспірантуру й докторантуру; розвинена система перепідготовки та підвищення кваліфікації; їхні випускники працюють у всіх без винятку сферах: економіці, науці, освіті, управлінні, культурі що дає співробітникам університетів хорошу можливість розуміти всі проблеми підготовки фахівців для різних сфер діяльності, бути лідерами в реалізації освітньої функції вищої школи; саме класичні університети покликані готувати викладацькі кадри для системи вищої освіти [10, с. 36–37].

Т. А. Жижко виокремлює ряд переваг класичних університетів над "некласичними", а саме: по-перше, їх забезпеченість найкваліфікованішими викладачами з широким спектром спеціальностей; по-друге, важливою перевагою є забезпечення підготовки на найвищому інтелектуальному рівні в магістратурі, аспірантурі й докторантурі, розгорнуті системи профорієнтаційної роботи, перепідготовки та підвищення кваліфікації, тісні зв'язки з навчальними закладами всіх рівнів акредитації та найширшим спектром роботодавців, що дає змогу створити ефективну систему навчальних практик; по-третє, широта спектру підготовки фахівців у класичних університетах дає можливість якнайкраще досягнути всі проблеми підготовки спеціалістів для різних сфер діяльності й бути лідерами в реалізації освітньої функції вищої школи; по-четверте, унікальність традицій, що склалися десятиріччями, а то і століттями, дух демократизму і самоврядування, автономності, можливості здійснення системної, насиченої, диверсифікованої поза навчальної діяльності роблять класичні університети осередками високої моральності, духовності, патріотизму [2, с. 78].

На думку В. П. Прокоп'єва, для того щоб вищий навчальний заклад мав право називатись класичним університетом, він повинен обов'язково відповідати чотирьом ознакам [10, с. 37]:

1. Становлення вищого навчального закладу як класичного університету протягом не менше ніж 20 років.

2. Частка освітніх програм, що належать до природничо-наукових і гуманітарно-соціальних спеціальностей і напрямів, повинна становити не менше 60 % від сумарного числа освітніх професійних програм, ліцензованих у ВНЗ.

3. Частка освітніх програм із природничих і математичних спеціальностей і напрямів повинна бути не менше 25 % у сукупності освітніх програм, ліцензованих у ВНЗ.

4. Не менше 70 % контингенту студентів природничо-наукових і гуманітарно-соціальних спеціальностей і напрямів на денній формі навчання.

Аналізуючи типи, ознаки класичної університетської освіти а головне роль у формуванні організаційної культури суспільства, можна зробити такі **ВИСНОВКИ**: 1. Історично підготовку фахівців для найвищих рівнів організаційної культури суспільства на різних етапах його розвитку виконували класичні університети.

2. Виникнення класичних університетів це відповідь на перехід у Західній Європі від корпоративно-ремісничього типу організаційної культури суспільства до культури професійного типу, де базовою діяльністю стає наука. Саме наука у професійно організованому суспільстві стає основою відображення єдиної картини світу й загальних теорій.

3. Центром професійної культури протягом майже тисячолітньої історії були наукові знання, а "виробництво" таких знань – основним видом діяльності, що визначав можливості матеріального й духовного виробництва. Центрами ж такого виробництва протягом усього цього часу були класичні університети.

4. Більшість дослідників виділяють чотири концепції класичного університету: французька (наполеонівська) – характеризується публічним характером і сильним впливом із боку держави, концентрацією на навчанні, що передбачає окрему організацію досліджень, керівництво університету призначається урядом, програми навчання регулюються законами; німецька (гумбольдтівська) – це академічна свобода, автономія, незаангажованість науки, концентрація на дослідженнях; англійська (ньюманівська) – за змістом це розвиток особистості як головна мета діяльності, центральне значення має академічна спільнота, важливість читання лекцій як способу навчання; американська (чиказька) – служіння суспільству як підстава функціонування, відкритість, баланс між загальними й ринковими цілями.

5. Історія розвитку університету в європейському контексті може репрезентуватися через простеження трансформаційних змін університету на етапах кризи аграрного, виникнення й розвитку індустріального та становлення постіндустріального суспільства і кореляцією між специфікою європейської цивілізації з моделлю знання, притаманною кожному з цих етапів.

6. Місія класичного університету на темпоральному рівні співвідноситься з історичним часом і репрезентована похідною від нього формою. У просторовому розумінні вона виявляється в тому, що виникнувши здебільшого як інтернаціональна інституція, університет переживає справжній розквіт як інституція національна. Із моменту побудови національної держави саме університет є її культурним, ідеологічним, навіть світоглядним осередком. Університет транслює етнічно насичену картину світу, формує визначений конкретною культурною реальністю кут наближення до загальнолюдської реальності; інкорпорує до своєї місії функцію націоналізації, творення контексту в межах певної культурної традиції, детермінованої, насамперед, мовою. Університет збирає, розвиває й поширює дискурси національної культури, формує національну ідентичність у межах певної етнокультурної традиції.

7. Із початком епохи глобалізації та процесу активного формування єдиного світового освітнього й дослідницького простору університет відіграє роль провідника інтернаціоналізації, тобто здатності й можливості бути впливовим гравцем на цьому полі й таким чином, в університетському розвитку відбувається своєрідний процес "повернення до джерел".

8. Динамізм практики і конкуренція вимагають інноваційних підходів до університетської освіти. Новою парадигмою освітньої діяльності в таких умовах має стати інноваційне навчання – орієнтоване на створення готовності особистості до швидких змін у суспільстві, до невизначеного майбутнього за рахунок розвитку здатності до творчості, різноманітних форм мислення, співпраці, відкритого типу сприймання. Отже рисами інноваційного навчання, яке нині має бути запропоноване суспільству навчальними закладами мають бути:

- відкритість навчання майбутньому;
- формування здатності до передбачення на основі постійної переоцінки цінностей;
- формування здатності до сумісних дій у нових ситуаціях.

Список використаних джерел

1. Базилевич В. Д. Класична економічна університетська освіта як фактор конкурентоспроможності / В. Д. Базилевич // Вісн. Київ. нац. ун-ту ім. Тараса Шевченка. Філософія. Політологія. – К. : ВПЦ "Київський університет". – 2010. – Вип. 94. – С. 11–14.
2. Жижко Т. А. "Класичний" і "не класичний" університет XXI століття [Електронний ресурс] / Т. А. Жижко // Наукові записки Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. Сер. : Педагогічні та історичні науки. – 2013. – Вип. 113. – С. 76–88. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzped_2013_113_11.
3. Задонская И. А. История развития университетского образования [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ideashistory.org.ru/pdfs/a29.pdf> стр. 141–148.
4. Ідея університету : Антологія / М. Зубрицька, Н. Бабалик, З. Рибчинська. – Л. : Літопис, 2002.
5. Краевский В. В. Методология педагогического исследования : пособие. – Самара : Изд-во СамГПИ, 1994.
6. Кремень В. Трансформаційний потенціал класичної моделі університету [Електронний ресурс] / В. Кремень // Освітологія. – 2016. – № 5. – С. 8–13. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ocvit_2016_5_3.
7. Курбатов С. В. Феномен університету в контексті часових та просторових викликів : монографія / С. В. Курбатов. – Суми : Університетська книга, 2014.
8. Новиков А. М. Методология образования. Издание 2-е. – М. : "Эгвес", 2006.
9. Плахотник О. В. Проблемы і перспективи розвитку класичного університету / О. В. Плахотник // Зб. наук. праць Військового інституту

Київ. нац. ун-ту ім. Тараса Шевченка. – К. : ВІКНУ. – 2011. – № 30. – С. 254–260.

10. Прокопьев В. П. О признаках классического университета / В. П. Прокопьев // Университетское управление: практика и анализ. – 2000. – № 2(13). – С. 35–39.

11. Сінельнікова Н. О. Класичний університет у структурі вищої освіти України / Н. О. Сінельнікова // Вища освіта України: теорет. та наук.-метод. часопис, темат. вип. "Наука і вища освіта". – 2012. – № 1 – С. 310–316.

References

1. Bazylevych V. D. Klyasychna ekonomichna universytet-ska osvita yak faktor konkurentospromozhnosti / V. D. Bazylevych // Visnyk Kyivivskoho natsional'nogo universytetu im. Tarasa Shevchenka. Filosofiya. Politolohiya. – K. : KNU im. Tarasa Shevchenka, 2010. – Vyp. 94. – S. 11–14.
2. Zhyzhko T. A. "Klasychnyy" i "ne klasychnyy" universytet XXI stolitya [Elektronnyy resurs] / T. A. Zhyzhko // Naukovi zapysky [Natsional'nogo pedahohichnoho universytetu im. M. P. Drahomanova]. Ser. : Pedahohichni ta istorychni nauky. – 2013. – Vyp. 113. – S. 76–88. – Rezhym dostupu: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzped_2013_113_11.
3. Zadonskaya Y.A. Ystoryya razvytyya unyversytet-skoho obrazovanyya [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupa: <http://ideashistory.org.ru/pdfs/a29.pdf> str. 141–148.
4. Ideya universytetu : Antolohiya / M. Zubryts'ka, N. Babalyk, Z. Rybchyns'ka. – L'viv : Litopys, 2002.
5. Kraevskyy V. V. Metodolohyya pedahohycheskoho yssledovanyya : Posobyе. – Samara : Yzd-vo SamHPY, 1994.
6. Kremen' V. Transformatsiyyny potentsial klasychnoyi modeli universytetu [Elektronnyy resurs] / V. Kremen' // Osvitolohiya. – 2016. – № 5. – S. 8–13. – Rezhym dostupu: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ocvit_2016_5_3.
7. Kurbatov S. V. Fenomen universytetu v konteksti chasovykh ta prostorovykh vyklykiv: Monohrfiya / S. V. Kurbatov. – Sumy : Unyversytet-ska knyha, 2014.
8. Novikov A.M. Metodolohyya obrazovanyya. Yzdanye vtoroе. – M.: "Эгвес", 2006.
9. Plakhotnik O. V. Problemy i perspektivy rozvytku klasychnoho universytetu / O. V. Plakhotnik // Zbirnyk naukovykh prats' Viys'kovoho instytutu Kyivivskoho natsional'nogo universytetu imeni Tarasa Shevchenka. – K.: VIKNU. – 2011. – # 30. – S. 254–260.
10. Prokop'ev V. P. O pryznakakh klasycheskoho unyversyteta / V. P. Prokop'ev // Unyversytet-skoe upravlyenye: praktyka y analiz. – 2000. – № 2(13). – S. 35–39.
11. Sinel'nikova N. O. Klasychnyy universytet u strukturi vyshchoyi osvity Ukrayiny / N. O. Sinel'nikova // Vyshcha osvita Ukrayiny: teoret. ta nauk.-metod. chasopys, temat. vyp. "Nauka i vyshcha osvita". – 2012. – № 1 – S. 310–316.

Надійшла до редколегії 02.04.17

N. Zhylenko, PhD, Associate Professor
Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine

ROLE OF CLASSICAL UNIVERSITY EDUCATION IN THE FORMATION OF ORGANIZATIONAL CULTURE OF THE SOCIETY

In the article the place and the role of classical universities in the social development is being researched. The specialists preparation to the highest levels of the organizational culture of the society on different levels of the development is determined to be carried out by the classical universities. The main determinants which influenced the development of the classical universities education since the first universities foundation till nowadays are being analyzed. Basic models of classical universities, their characteristics, the transformation in accordance with changes of the leading social organizational culture are being studied. It is determined that the aim of classical university on the temporal level is related to the historical time and is represented by its derivative form. Within the dimensional meaning it is demonstrated by the fact that once it is founded as international institution, the university experiences the real blossom as national institution. Since the national state has been built, classical university forms its cultural, ideological and worldview core, and with the beginning of the globalization epoch and active formation of the sole universal educational and research space process it takes the part of the internationalization leader. The tendencies of modern education and the advantages of the classical universities over other types of educational institutions are being studied. The answer to such question is suggested: within the frames of what type of university the problem of the educational relevance to the modern social organizational culture may be solved. The author's understanding of the ways of the native classical university education development is suggested.

Key words: university, liberal, practical education, organizational culture of the society, search for truth and professional training, ideal model, classical education specialization, innovative education features, aim of universal values and cultural development guarantee.

Н. Жиленко, канд. пед. наук, доц.
Киевский национальный университет имени Тараса Шевченко, Киев, Украина

РОЛЬ КЛАССИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ ОБЩЕСТВА

Исследованы место и роль классических университетов в развитии человеческого общества. Проанализированы основные детерминанты, влияющие на развитие классического университетского образования со времен основания первых университетов до сегодняшнего дня. Рассмотрены основные модели классических университетов, их признаки, трансформации в соответствии с изменениями ведущей организационной культуры общества. Исследованы основные тенденции современного образования, преимущества классических университетов перед другими типами высших учебных заведений. Предложен ответ на вопрос: в рамках какого типа учебного заведения может быть решена проблема соответствия образования требованиям современной организационной культуры общества. Высказано авторское видение путей развития отечественного классического университетского образования.

Ключевые слова: университет, либеральное, утилитарное образование, организационная культура общества, поиск истины и профессиональная подготовка, идеальная модель, специализация классического образования, миссия гаранта универсальных ценностей и культурного развития.

Відомості про авторів

Жиленко Микола Володимирович – Україна, Київ, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

Контактна інформація: +38-067-456-18-23, E-mail: colonel55@ukr.net.

Жиленко Николай Владимирович – Украина, Киев, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Киевского национального университета имени Тараса Шевченко.

Контактная информация: +38-067-456-18-23, E-mail: colonel55@ukr.net.

Zhilenko Nikolay – Ukraine, Kyiv, Associate Professor, PhD, Associate Professor of Pedagogy Department at Taras Shevchenko National University of Kyiv.

Contact Information: +38-067-456-18-23, E-mail: colonel55@ukr.net.

Свінціцька Марія Іванівна – Україна, місто Київ, магістрант кафедри педагогіки Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

Контактна інформація: +38-096-93-16-189, E-mail: kvitka117@gmail.com.

Свинцицкая Мария Ивановна – Украина, город Киев, магистрант кафедры педагогики Киевского национального университета имени Тараса Шевченко.

Контактная информация: +38-096-93-16-189, E-mail: kvitka117@gmail.com.

Svintsitskyi Maria – Ukraine, Kyiv, undergraduate student Master Department of Pedagogy, at Taras Shevchenko National University of Kyiv.

Contact Information: +38-096-93-16-189, E-mail: kvitka117@gmail.com.

УДК 37.013.42-053.6:379.8

Т. Ковальчук, канд. пед. наук, доц.,
Д. Короткова, магістр гуманітарно-педагогічного факультету
Національний університет біоресурсів і природокористування України, Київ

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА РОБОТА У СФЕРІ ДОЗВІЛЛЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Висвітлено теоретичні аспекти організації соціально-педагогічної роботи у сфері дозвілля старшокласників. Досліджено проблему залучення старшокласників до змістовного пізнавального дозвілля та чинники, що впливають на проведення дозвілля у школі. Розроблено методичні рекомендації для соціального педагога з організації змістовного дозвілля старшокласників. Отримано результати дослідно-експериментальної роботи проведення вільного часу дітей старшого шкільного віку київських загальноосвітніх навчальних закладів. Визначено чинники, що впливають на масовість і змістовність проведення дозвілля у школі.

Ключові слова: дозвілля, дозвіллева діяльність, сфера дозвілля, соціально-педагогічна робота, старшокласники, загальноосвітній навчальний заклад.

ВСТУП. Актуальність теми зумовлена зростанням соціальної напруженості у суспільстві, поширенням алкоголізму, наркоманії, лудоманії, тютюнокуріння, проституції, злочинності та суїциду, загостренням кризових явищ у духовному житті сім'ї, зростанням чисельності дітей-сиріт, дітей із відхиленнями у фізичному і психічному розвитку та поведінці, а також тих, які зазнали насилля, бездомних дітей, хворих на СНІД і зі слабким здоров'ям. Гострота цих проблем робить актуальними пошуки шляхів їх вирішення, зокрема, засобами професійної соціально-педагогічної роботи у сфері дозвілля дітей і молоді.

Організація освітньо-дозвіллевої діяльності з учнями старшого шкільного віку є важливим механізмом соціально-педагогічної роботи, оскільки вона сприяє залученню молодших підлітків до змістовного та пізнавального дозвілля, запобігає прояву соціальних негативів і найповніше відповідає соціальним запитам і потребам дітей, забезпечує привабливість і водночас пізнавальний характер форм соціально-педагогічної роботи; дозволяє презентувати таланти та здібності старшокласників.

Метою статті є теоретично обґрунтувати й експериментально перевірити ефективність організації культурно-дозвіллевої діяльності старшокласників. Дослідницькими завданнями виступають аналіз психолого-педагогічної літератури у сфері дозвілля; розгляд соціально-педагогічної сутності та структури дозвілля дітей старшого шкільного віку; визначення форм, методів і технологій роботи соціального педагога у сфері дозвілля старшокласників; розробка методичних рекомендацій із питань соціально-педагогічної роботи у сфері дозвілля дітей старшого шкільного віку. Об'єктом дослідження є соціально-педагогічна робота у сфері до-

звілля старшокласників, предметом дослідження – зміст, форми й методи цієї діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сьогодні існує необхідність удосконалення змісту, організаційних форм і методів виховання, особливо в галузі соціально-педагогічного забезпечення діяльності у сфері дозвілля дітей і молоді. Ці вимоги декларуються у Законах України "Про освіту", "Про загальну середню освіту", "Про соціальну роботу з дітьми та молоддю", "Про охорону дитинства", "Про вищу освіту", Державній національній програмі "Освіта" ("Україна XXI століття", 1993), Національній доктрині розвитку освіти, Програмі розвитку виховання в системі освіти України на 2003–2012 роки, Концептуальних засадах розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір, Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр., в інших нормативно-правових документах в освітній сфері суспільства.

Історію соціальної роботи, її взаємозв'язки з соціальною політикою, допрофесійною, професійною підготовкою та діяльністю фахівців соціальної сфери висвітлювали вітчизняні й зарубіжні вчені у своїх наукових працях. Основою зарубіжного досвіду підготовки фахівців для соціальної сфери є соціально-педагогічні та психологічні концепції, засади менеджменту соціальної роботи [2]. У свій час просвітителі Києво-Могилянської академії переклали зарубіжні видання, які є цінними для розуміння специфіки соціальної роботи у країнах Західної Європи.

Досвід соціально-педагогічної роботи та підготовки фахівців для соціальної сфери, накопичений у різних країнах світу представляє інтерес для України бо про-

фесійна підготовка фахівців для цієї сфери в Україні, розпочалася лише у 90-х рр. минулого століття.

Питання організації соціально-педагогічної роботи у сфері дозвілля розкриваються в різних теоретико-методичних аспектах: функції та принципи дозвілдової діяльності розглядаються у працях Л. Ази, В. Воловика, В. Перебенесюка, І. Петрової, А. Рижанової й інших; сутність і специфіку учнівського дозвілля відображено в дослідженнях І. Бойчева, О. Дибби, В. Пічі й ін. Виховний вплив дозвілля на процес формування особистості здійснювали як вітчизняні (В. Бойчелюк, І. Корсун, С. Пішун, Н. Путіловська, О. Семенов, Н. Цимбалюк та інші), так і зарубіжні науковці (К. Вілей, Р. Ларсон, Г. Лівазовік, М. Отнюкова, Г. Русанова, Р. Стеббінс, Л. Х'елл, Хезер й ін.) [3; 4; 5].

Теоретичні засади соціології вільного часу розробляли Г. Зборовський, В. Піча, Н. Цимбалюк. У цих працях закладено основи вивчення вільного часу як простору для реалізації специфічних соціальних процесів, у тому числі і дозвіллових [2, с. 23]. Варто додати, що соціологічні дослідження Г. Буданової, Б. Мосальова, В. Пічі, Г. Орлова й інших визначають межі вільного часу, розкривають його функції та змістові елементи.

Теоретико-методичні аспекти підготовки соціальних педагогів до майбутньої професійної діяльності висвітлені у працях вітчизняних дослідників Р. Вайноли, О. Безпалько, А. Капської, О. Карпенко, Л. Міщик, Н. Олексюк, Ж. Петрочко, В. Поліщук, С. Савченко, С. Харченка й ін.

Окремі аспекти підготовки соціальних педагогів до організації роботи у сфері дозвілля молоді висвітлено в дисертаційних дослідженнях. Підготовку соціальних педагогів до організації освітньо-дозвілдової діяльності учнівської молоді розкрито в дисертаційному дослідженні С. Пащенко; соціально-педагогічні умови стимулювання майбутніх соціальних педагогів до анімаційної діяльності – у Т. Лесіної; організаційно-методичні умови підготовки майбутніх соціальних педагогів до соціокультурної діяльності зі старшокласниками – у О. Чернишенко; формування готовності майбутніх соціальних педагогів до організації роботи у сфері дозвілля – у Т. Ковальчук.

На основі аналізу наукової літератури, наукового пошуку визначено, що в Україні спостерігається тенденція впровадження культурно-дозвілдової діяльності дітей і молоді в різні сфери життєдіяльності соціуму: дошкільні, загальноосвітні навчальні заклади, позашкільні навчальні заклади, центри соціальних служб для сім'ї, дітей і молоді, культурно-дозвіллові комплекси, дитячо-юнацькі й молодіжні громадські об'єднання, центри психолого-педагогічної підтримки, реабілітації та корекції поведінки, де соціальні педагоги мають широке поле діяльності [2].

Методологія дослідження. Найпоширенішим способом збирання соціологічної інформації є соціологічне опитування. Соціологічне опитування було здійснене для дослідження цієї теми (і аналіз його результатів відіграв важливу роль і значно допоміг у з'ясуванні інтересів старшокласників у сфері дозвілля та проблем дозвілля студентів, і в пошуку шляхів вирішення цих проблем і допомоги молоді в організації їхнього дозвілля). Соціологічне дослідження – це певна система теоретичних та емпіричних процедур, що дозволяють отримати достовірні знання про той чи інший процес або явище суспільного життя.

Загальновідомо, що метод опитування використовується в ряді випадків: коли проблема, що вивчається, недостатньо забезпечена документальними джерелами інформації або коли такі джерела взагалі відсутні; у випадку дослідження предмета або окремих його характеристик, недоступних для спостереження; коли пред-

метом дослідження є елементи загальної чи індивідуальної свідомості: потреби, інтереси, мотивації, настрої, цінності, переконання людей (цей випадок характерний для нашого дослідження); як контрольний метод для розширення можливостей описання й аналізу характеристик, що вивчаються та для перевірки даних, що отримуються іншими методами.

Метод опитування передбачає отримання соціологічної інформації в ситуації соціально-психологічного спілкування. Це накладає відбиток на зміст і якість отриманих даних.

У соціології вироблено значну кількість методичних вимог і процедур для того, щоб подолати суб'єктивізм, підвищити надійність та ефективність цієї форми збирання соціологічної інформації.

Методами культурно-дозвілдової діяльності прийнято називати прийоми, способи дій із використання засобів впливу на аудиторію. "Метод (грец. – шлях дослідження чи пізнання) – спосіб організації практичного й теоретичного освоєння дійсності, зумовлений закономірностями розглядуваного об'єкта" [1, с. 205]. На думку П. Лузана, методи навчання – це способи упорядкованої викладацької роботи й організації навчально-пізнавальної діяльності студентів щодо вирішення навчально-виховних завдань. Отже, метод – це спосіб, прийом, шлях вирішення будь-якого завдання, за допомогою чого педагог зможе досягти мети.

Методологія – це галузь знань, яка досліджує вчення про методи навчання. Методологія – досить широке поняття і воно може бути визначене як: сукупність прийомів дослідження, що застосовуються у якійсь науці; учення про методи пізнання та перетворення дійсності. Розрізняють часткову, загальну та філософську методологію. "Загальна методологія – сукупність більш загальних методів (наприклад, методи педагогіки є одночасно її методами й загальною методологією для часткових дидактик, школознавства)". Система діалектичних методів, які є найзагальнішими й діють на всьому полі наукового пізнання, конкретизуючись і через загальнонаукову і через часткову методологію [1, с. 207].

Цілі та сфери дії методології дуже різноманітні. Розпочинають дослідження з усвідомлення проблемної ситуації як наявності певної суперечності. Першим серйозним кроком у вирішенні такої проблемної ситуації є знаходження точної постановки завдань дослідження й пошук співвідношення цього завдання з вихідною проблемою. Лише після цього дослідження вступає на етап точних наук. І хоча подальші етапи роботи залежать від успіху першого кроку, він тим не менш часто сприймається як щось другорядне. Завдання методології – приділяти пильну увагу деталізації завдань і предмета дослідження. Першочергове вирішення потребує уточнення методологічних позицій при моделюванні професійної діяльності фахівця із соціально-педагогічної роботи у сфері дозвілля старшокласників, оскільки нині немає єдиного підходу до методології створення цієї моделі професіонала із соціальної педагогіки.

Нехтування в науковій роботі методологічною стороною справи загрожує неточністю, приблизністю самої постановки наукового завдання та його підміною іншим, яке не завжди належить до проблеми дослідження. Знання та вміння застосування методів дозволить істотно підвищити результативність пізнавальної і практичної діяльності, до мінімуму звести огріхи й недогляди на шляху здобуття необхідних знань про соціально-педагогічну роботу у сфері дозвілля старшокласників і її організаторів – соціальних педагогів.

Новизна, комплексність, складність і багатогранність професійної підготовки майбутніх фахівців – со-

ціальних педагогів до організації соціально-педагогічної роботи у сфері дозвілля старшокласників вимагає розробки відповідної методики дослідження. Оскільки, методика – це сукупність методів, прийомів, випробуваних і вивчених для виконання певної роботи, то методика проведення дослідження визначається необхідністю розробки системи соціально-педагогічної роботи у сфері дозвілля.

Із метою вирішення актуальної проблеми розроблено програму дослідження, основою якої є системний підхід з урахуванням сучасних досягнень методологічної науки й результатів попередніх досліджень у галузі психолого-педагогічних наук, що лежать у контексті теми дослідження. Для нашого дослідження важливими є результати навчання соціальних педагогів у вищих навчальних закладах, які працюватимуть у сфері дозвілля старшокласників, їх значущі особистісні якості, властивості й характеристики, а також використання вільного часу та проведення змістовного дозвілля старшокласниками в загальноосвітніх навчальних закладах, їх здібності, захоплення й уподобання, рівень вихованості й культури тощо.

Результати. На основі аналізу наукової літератури, доведено, що в Україні спостерігається тенденція впровадження культурно-дозвілєвої діяльності дітей і молоді у різні сфери життєдіяльності соціуму, де майбутні соціальні педагоги мають широке поле діяльності. Загальноосвітні навчальні заклади – це установи, де відбувається

найбільш потужний виховний вплив соціально-педагогічної роботи у сфері дозвілля старшокласників.

У ході проведення дослідження було опитано 100 осіб – учнів 10–11 класів столичних шкіл. Обрано саме учнів випускних класів, перед якими постає питання вступу до вищого навчального закладу та вибору професії.

Розроблена для цього дослідження анкета (як і більшість стандартних анкет) має певну структуру, пов'язану з основними фазами опитування: адаптацією (формуванням загальної позитивної установки до опитування), досягненням цілі опитування (збором необхідної інформації), завершенням опитування (зняттям напруги). Ця анкета для респондентів складалась за принципами їхньої логічності та послідовності, можливості отримання найбільшої кількості інформації й максимальної вичерпності варіантів відповідей.

Учні старших класів відповідали на різні запитання стосовно проведення вільного часу у школі, різних інтересів, захоплень, уподобань і змісту шкільного дозвілля; тематики, що зацікавила б молодь; форм проведення дозвілля, створення умов для ефективного проведення вільного часу, зв'язку змісту проведеного дозвілля з професійним самовизначенням тощо.

Результати дослідження були неочікуваними. Лише 12 % старшокласників проводять після уроків свій вільний час у школі (рис. 1). Учні цікавлять лише пізнавальне змістовне дозвілля, що розвиватиме їхні здібності.

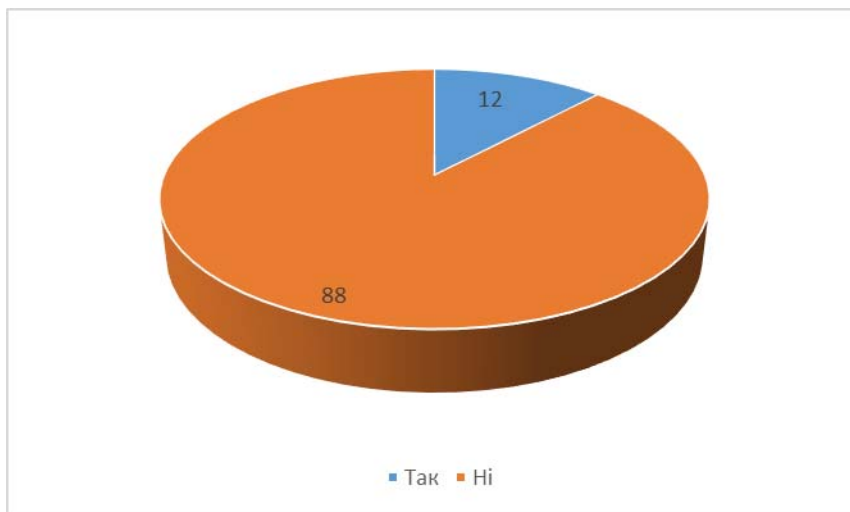


Рис. 1. Результати дослідження проведення вільного часу у школі

Аналіз відповідей респондентів доводить, що старшокласникам нецікаво проводити вільний час у межах школи. Це зумовлено кількома факторами, серед яких, як основні, можемо визначити відсутність умов і цікавих заходів у загальноосвітніх навчальних закладах, низька увага до дозвілля старшокласників у школах, неправильний підхід до організації дозвілля школярів, який робить його несучасним і нецікавим молоді. Справжню цінність вільний час набуває лише тоді, коли використовується для всебічного розвитку особистості. У віль-

ний час людина здатна розкрити себе, піднятися до вищого рівня прояву своїх здібностей, повніше задовольнити свої постійно зростаючі потреби.

Стосовно перспектив створення хороших умов проведення дозвілля й організації цікавих заходів у ЗНЗ, то 55 % респондентів відповіли ствердно про зміну місця його проведення. Отже, актуальність створення соціально-педагогічних умов для організації цікавого дозвілля старшокласників у загальноосвітніх навчальних закладах незаперечна (рис. 2).

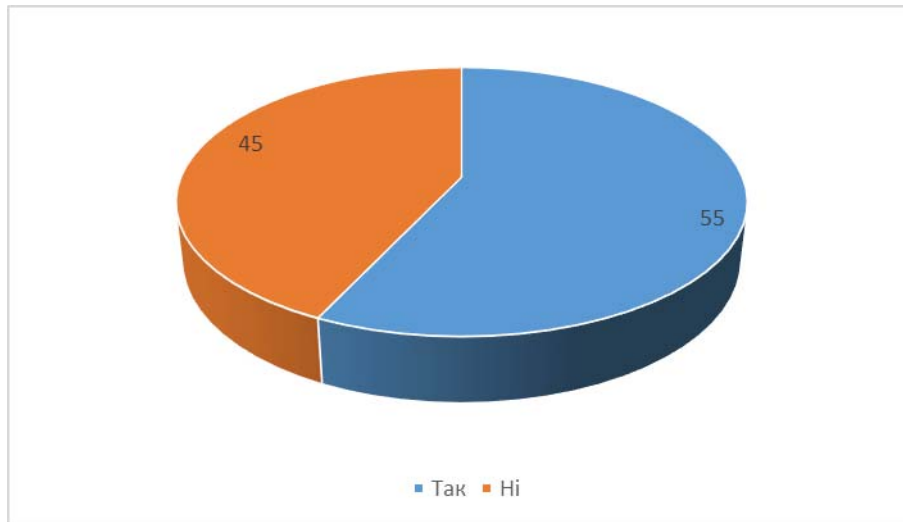


Рис. 2. Перспективи проведення дозвілля старшокласників у школі

Сфера уподобань старшокласників різноманітна. Їх цікавлять: культура, література, мистецтво (41 %), спорт (39 %), психологія (54 %), громадська діяльність (49 %), політика, гумор (71 %). Сучасними й цікавими формами проведення дозвілля учні старшого шкільного віку вважають культурні та розважальні заходи (57 %), тренінги й активні форми відпочинку (58 %). Ще більше зацікавлення у старшокласників викликали екскурсії (64 %) респондентів, спортивні змагання – 37 %, зустрічі з цікавими людьми – 42 %. Це свідчить про те, що старшокласників, у першу чергу, захоплюють активні форми організації дозвілля, які мають у собі пізнавальну й розвивальну складову. Фізична активність, раціональне харчування

дітей і молоді як вважає О. Балакірева й інші [6] – запорука творчості, бажання займатися громадською діяльністю, пізнавати мистецтво, захоплюватися літературою тощо. Формування здорового способу життя в загальноосвітніх навчальних закладах – основа здоров'я та профілактики адиктивної поведінки старшокласників.

Як бачимо на рис. 3, лише 41 % учнів старшого шкільного віку визначились із майбутньою професією. Достатньо велика частка (59 %) не визначилася з майбутнім вибором. На думку старшокласників, у професійному самовизначенні могли б допомогти зустрічі з представниками різних професій, лекції, тренінги, психологічне тестування тощо.

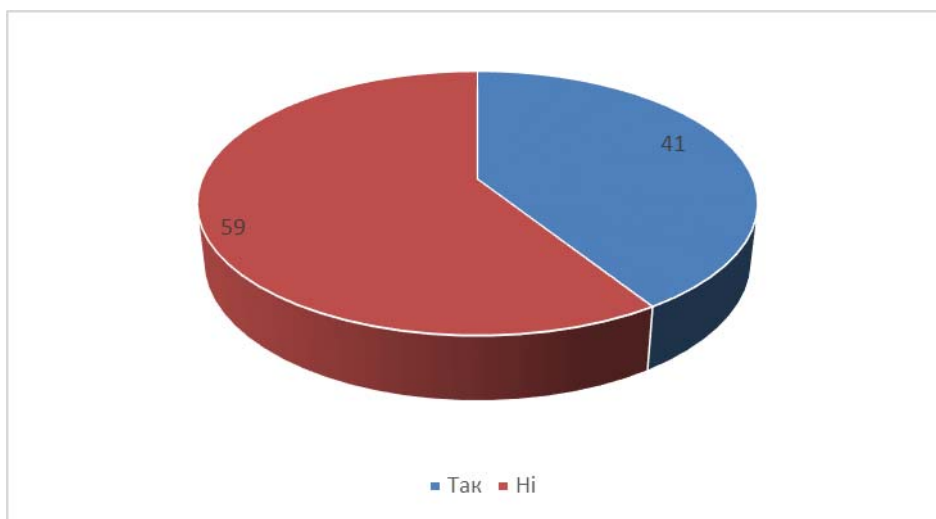


Рис. 3. Визначення старшокласників із майбутньою професією

Як бачимо, соціальному педагогові необхідно більше увагу звернути на цей напрям роботи, оскільки профориєнтація для старшокласників має дуже важливе значення. На жаль, 56 % респондентів не вірять, що школа може допомогти із професійним самовизначенням.

Як бачимо з рис. 4, зазвичай, старшокласники проводять вільний час із друзями (31 %), в Інтернеті (переважно – соціальні мережі і перегляд фільмів – 24 %), значно менше – займаються спортом чи відвідують додаткові курси (по 15 %). Це свідчить про те, що для більшості старшокласників дозвілля не є організованим процесом.



Рис. 4. Результати опитування старшокласників про проведення їхнього вільного часу

Таким чином, на основі проведеного дослідження актуальних запитів дітей старшого шкільного віку у сфері проведення дозвілля можемо зробити такі висновки. Учні старших класів проводять вільний час переважно з друзями (відвідують кафе, гуляють вулицями, спілкуються), багато часу витрачають на соціальні мережі й перегляд фільмів, на ігри в Інтернеті. Організоване дозвілля у школі при цьому не користується популярністю, проте старшокласники зазначають, що якщо в загальноосвітніх закладах створювалися б умови для проведення дозвілля, вони б проводили вільний час у школі.

Для учнів старшого шкільного віку важливе значення має профорієнтація, і вони готові вільний час присвячувати таким формам дозвілля, які допоможуть із професійним самовизначенням.

На основі профорієнтаційних уподобань старшокласників було сформовано календарний план роботи соціального педагога з організації дозвілля старшокласників. Головними складовими роботи соціального педагога школи є: діагностична робота, консультативна робота, захисна робота, профілактична робота; підтримка взаємозв'язку з суспільними інститутами, службами й організаціями, що забезпечують соціальний захист дітей, організаційно-методична робота.

Основна мета роботи соціального педагога: забезпечити соціальне посередництво між школою, сім'єю, державними та громадськими організаціями з питань правового й соціального захисту дітей і підлітків для покращення соціальної адаптації та соціалізації особистості і створення сприятливих умов для її розвитку й організації дозвілля.

Таким чином, на основі дослідження встановлено, що проблема організації вільного часу старшокласників відрізняється великою складністю та суперечливістю. Великий обсяг неорганізованого вільного часу школярів і невміння розпорядитися їм, нерідко приводить дітей до соціальних проблем [2]. По-перше, маючи можливість вибирати заняття на дозвіллі за власним бажанням, молоді люди часто не готові до усвідомленого вибору видів діяльності, що сприяють повноцінному формуванню особистості. По-друге, прагнучи до самостійності у виборі форм використання дозвілля, школярі обмежені певним колом соціальних ролей, порівняно з дорослими. Існує протиріччя між потребами старшокласників використовувати своє дозвілля як сфери са-

моререалізації, повноцінного спілкування, активного прояву самостійності й невмінням реалізувати себе у дозвіллі через серйозні недоліки в організації з боку дорослих і недостатні створення умов і середовища для навчання школярів азам раціональної організації вільного часу. Школа, клуби, інші позашкільні рекреаційні й дозвіллеві об'єднання внаслідок відсутності координації у здійсненні виховання й недооцінки в цьому процесі нових тенденцій у способі життя підростаючого покоління, не реалізують повністю свої об'єктивні можливості з формування культури дозвілля [2; 3].

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури та відповідно до поставлених завдань з'ясовано, що сфера дозвілля – це складова соціального простору, у якій мають створюватися умови для задоволення широкого кола дозвіллевих потреб. Аналізуючи стан дозвіллевої сфери в сучасній Україні з соціально-педагогічних позицій, можна зауважити, що, з одного боку, відбувається усвідомлення важливості розвитку соціально-дозвіллевого простору з метою соціального самовдосконалення особистості через сферу дозвілля, з іншого, – нині залишаються не вирішеними суттєві проблеми (недосконалість інфраструктури, споживацька спрямованість дозвілля, стримування інновацій), які гальмують не лише її розвиток, але й відбиваються на процесі соціального формування соціальних суб'єктів. У зв'язку з цим необхідно вдосконалювати сферу дозвілля соціально-педагогічними методами, визначити основні пріоритети її перебудови, розвивати систему регулювання й координації.

Виконане дослідження цієї проблеми дозволяє стверджувати, що на сучасному етапі розвитку соціально-педагогічної освіти в Україні спостерігається тенденція випереджувального розвитку наукових засад професійної соціально-педагогічної діяльності, а підготовка відповідних кадрів дещо сповільнена.

Схарактеризовано спектр понять, які стосуються проблеми підготовки майбутніх фахівців до організації соціально-педагогічної роботи у сфері дозвілля. Визначено основне поняття з досліджуваної проблеми:

– підготовка майбутніх фахівців соціально-педагогічної роботи у сфері дозвілля старшокласників розглядається як здатність до здійснення різноманітних форм, методів, технологій проведення дозвілля, що формується у процесі спеціально організованої про-

фесійної підготовки й зумовленої рівнем розвитку ціннісно-особистісних і професійно-значущих якостей майбутніх фахівців, які сприяють успішній організації соціально-педагогічної роботи у сфері дозвілля старшокласників.

ВИСНОВКИ. Отримані в ході дослідження результати дозволили визначити структуру вільного часу старшокласників та чинники, які перешкоджають участі у ній, оцінити відношення до організації рекреаційної діяльності в умовах навчального закладу. Унаслідок дослідження встановлено, що вільний час приваблює старшокласників не регламентованістю, самостійним вибором різних занять, можливістю поєднувати в ньому різні, як розважальні, так і розвиваючі види діяльності. Однак потужний педагогічний потенціал вільного часу для значної частини школярів залишається неусвідомленим, нереалізованим. На основі методичних рекомендацій із проблем соціально-педагогічної роботи у сфері дозвілля дітей старшого шкільного віку методом анкетування було проведено аналіз найактуальніших запитів дітей старшого шкільного віку у сфері проведення дозвілля. Дослідження показало, що учні старших класів проводять вільний час переважно з друзями (відвідують кафе, гуляють, спілкуються), багато часу витрачають на соціальні мережі й перегляд фільмів, на ігри в Інтернеті. Організоване дозвілля у школі при цьому не користується популярністю, проте старшокласники зазначають, що якщо в загальноосвітніх навчальних закладах були б створені умови для проведення дозвілля, пропонувався б захопливі форми дозвіллевої діяльності, вони б проводили вільний час тут.

Проведено експеримент з ефективності професійної соціально-педагогічної роботи соціального педагога. За допомогою анкетування було отримано дані, які свідчать про низький рівень професійної орієнтації старшокласників: багато хто ще не вибрав собі професію. Усе це підтвердило необхідність проведення робіт профорієнтації серед старшокласників. Для учнів старших класів важливе значення має профорієнтація, і вони готові у вільний час присвячувати таким формам дозвілля, які допоможуть із професійним самовизначенням.

На основі проведеного теоретико-методологічного дослідження особливостей організації дозвілля для старшокласників та емпіричного аналізу актуальних запитів дітей старшого шкільного віку у сфері проведення дозвілля розроблено план роботи соціального педагога. Не зайвим буде додати, що сформульовано методичні рекомендації із соціально-педагогічного за-

безпечення професійної орієнтації старшокласників у межах організації змістового дозвілля в позаурочний час. Серед найважливіших наведемо такі: соціальному педагогові доцільно створити і постійно оновлювати професійну інформаційну базу, організувати екскурсії на підприємства, установи професійної освіти, а також зустрічі із фахівцями різних сфер професійної діяльності; стимулювати самостійну діяльність старшокласників із професійного самовизначення.

ДИСКУСІЯ. Подальшого теоретичного обґрунтування потребують змістові засади підготовки майбутніх фахівців соціально-педагогічної роботи у сфері дозвілля старшокласників (народознавча складова, патріотична, духовна, морально-етична, художньо-естетична, екологічна).

Список використаних джерел

1. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К : Либідь. 1997.
2. Підготовка майбутніх соціальних працівників/соціальних педагогів до професійної діяльності : монографія / Л. В. Вікторова, Т. І. Ковальчук, О. Б. Кошук та ін. – К. : "ЦП "Компринт", 2016.
3. Отнюкова М. С. Жизненный стиль как фактор формирования досугового пространства / М. С. Отнюкова // Досуг: Социальные и экономические перспективы : Сб. науч. ст. ; под ред. В. Б. Устьянцева. – Саратов : СГТУ, 2003.
4. Стеббінс Р. А. Вільний час: до оптимального стилю дозвілля (погляд з Канади) / Р. А. Стеббінс // Соціологічний журнал, 2000. – № 7. – С. 64–73.
5. Хьелл Л. Теорії личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – 3-е изд. – СПб. : Питер, 2011.
6. Фізична активність, раціональне харчування та складові фізичного здоров'я підлітків (інформаційні матеріали за результатами соціологічного дослідження) / О. Балакірева, Д. Дмитрук, М. Рябова та ін. – К. : ДЦССМ, 2002. – Серія: Здоров'я та поведінкові орієнтації учнівської молоді.

References

1. Gontcharenko S. Ukrainskii pedagogichnyi slovnyk / S. Gontcharenko. – K : Lybid. 1997.
2. Pidgotovka maybutnikh sotcialnykh pratsivnykiv/sotcialnykh pedagogiv do profesynoy dialnosti: kolektyvna monografiya / L. V. Viktorova, T. I. Kovalchuk, O. B. Kochuk et al. – K. : "TsP "Komprynt", 2016.
3. Otniukova M. S. Zhyttievyy styl yak chynnyy formuvannya dozvil'liivoho prostoru / M. S. Otniukova // Dozvil'lia : Sotsialni ta ekonomichni perspektyvy: zb. nauk. st.; pid. red. prof. V. B. Ustiantseva. – Saratov : SHTU, 2003.
4. Stebbins R. A. Vilnyi chas : do optymalnoho styl'liu dozvil'lia (pohliad z Kanady) / R. A. Stebbins // Sotsiolohichni zhurnal, 2000, № 7.
5. Khell L. Teoryy lychnosti / L. Khell, D. Zyhl'er. – 3-e yzd. – SPb. : Pyter, 2011.
6. Fizichna aktivnist, ratsionalne harchuvannya ta skladovi fizichnoho zdorov'ya pidlitkiv (Informatsiyni materialy za rezultatami sotsiologichnoho doslidzhennya) / [O. Balakireva, D. Dmitruk, M. Ryabova, O. Yaremenko] – K. : DTSSM, 2002. – Seriya : Zdorov'ya ta povedinkovi orientatsiyyi uchnivskoyi molodi.

Надійшла до редколегії 15.04.17

T. Kovalchuk, PhD (Pedagogical Sciences), Associate Professor,
D. Korotkova, Master of social pedagogy
National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine

EDUCATIONAL SOCIAL WORK IN THE FIELD OF SENIORS STUDENTS LEISURE

Abstract. *Actuality of the theme is evergrowing due to rising social tension in society, spread of alcoholism, drug addiction, ludomania, smoking, prostitution, crime and suicide, aggravation of the crisis in the spiritual life of the family, increasing numbers of orphans and children with disabilities in physical and mental development and behavior and those who have experienced violence, street children, AIDS patients and those with poor health. The severity of these problems increases relevance of finding ways to address them, including professional tools in the field of social and educational work concerning seniors leisure. The goal of this article is to theoretically justify and experimentally test the effectiveness of organizing social and educational work in the field of seniors leisure. The research objectives were: analysis of psychological and educational literature in the field of leisure; consideration of social and educational essence and structure of recreation for children of high school age; determining the forms, methods and technologies of socio-pedagogical work, concerning leisure in high school; development of guidance on social and educational work in the field of seniors leisure. The object is a social and educational work in the field of seniors leisure, the subject of the study – the content, forms and methods of work. This paper highlights theoretical aspects of social and educational work in the field of seniors leisure. It analyzes psychological and pedagogical literature on the study. Assesses a problem of attracting high school students to meaningful leisure and cognitive factors that affect organization of mass leisure activities at school. Develops methodical recommendations for social pedagogues on organization of seniors leisure. Evaluates the results of experiment on free time spending by seniors of Kiev secondary schools. Further theoretical study is required on topics of semantic principles of training specialists of social and educational work in the field of seniors leisure (ethnology, patriotic, spiritual, moral, ethical, artistic and aesthetic, environmental components etc).*

Keywords: *leisure, recreational activities, field of leisure, socio-pedagogical work, high school students, secondary school.*

Т. Ковальчук, к. пед. наук, доц.,
Д. Короткова, магістр гуманітарно-педагогічного факультета
Національний університет біоресурсів і природопользовання України, Київ, Україна

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА В СФЕРЕ ДОСУГА СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Освещены теоретические аспекты организации социальной работы в сфере досуга старшеклассников. Исследована проблема привлечения старшеклассников к содержательному и познавательному досугу и факторы, влияющие на проведение досуга в школе. Разработаны методические рекомендации для социального педагога по организации содержательного досуга старшеклассников. Получены результаты опытно-экспериментальной работы по проведению свободного времени детей старшего школьного возраста Киевских общеобразовательных учебных заведений. Определены факторы, влияющие на массовость и содержательность проведения досуга в школе.

Ключевые слова: досуг, досуговая деятельность, сфера досуга, социально-педагогическая работа, старшеклассники, общеобразовательное учебное заведение.

Відомості про авторів

Ковальчук Тамара Іванівна – Україна, м. Київ, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та інформаційних технологій в освіті, Національний університет біоресурсів і природокористування України.

Контактна інформація: 093-94-67-046, (044)507-11-75, kovalchuk_tam@ukr.net

Короткова Дарина Євгенівна – Україна, м. Київ, магістр гуманітарно-педагогічного факультету Національного університету біоресурсів і природокористування України.

Контактна інформація: 093-542-12-33

Ковальчук Тамара Іванівна – Україна, г. Киев, кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики и информационных технологий в образовании, Национальный университет биоресурсов и природопользования Украины.

Контактная информация: 093-94-67-046, (044)507-11-75, kovalchuk_tam@ukr.net

Короткова Дария Евгеньевна – Украина, г. Киев, магистр гуманитарно-педагогического факультета Национального университета биоресурсов и природопользования Украины.

Контактная информация: 093-542-12-33

Kovalchuk Tamara – Ukraine, Kyiv, PhD (Pedagogical Sciences), Associate Professor, Associate Professor of Department of Social Pedagogy and Information Technology in Education of National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine.

Contact information: 093-94-67-046, (044)507-11-75, kovalchuk_tam@ukr.net

Korotkova Darina – Ukraine, Kyiv, Master of social pedagogy, National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine

Contact information: 093-542-12-33.

УДК 378 (092)

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

СПЕЦИФИКА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОНФЛИКТОВ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ВИЩІЙ ШКОЛІ

Здійснено аналіз актуальних ідей із проблеми педагогічних конфліктів у ВНЗ України. Особливий акцент поставлено на особливостях динаміки конфліктів у ВШ. Виняткову увагу приділено профілактиці педагогічних конфліктів у вітчизняних ВНЗ.

Ключові слова: вищі навчальні заклади, педагогічний конфлікт, специфіка педагогічних конфліктів, профілактика педагогічних конфліктів.

ВСТУП. Актуальність проблематики. У вітчизняних вищих навчальних закладах педагогічні конфлікти, як правило, мають деструктивні наслідки через гостроту їх протікання, важко керовані емоції студентів і викладачів, відсутність психогієни та конфліктологічної компетентності. Такі конфлікти можуть руйнувати систему моральних норм і цінностей у вищій школі, значно знижуючи якість професійної підготовки майбутніх спеціалістів.

При традиційній освітній парадигмі відстоювання свого погляду студентом (викладачем) у відповідь на авторитарну домінуючу позицію педагога (адміністрації) призводило до відповідного конфлікту. Тому стара парадигма вищої освіти виявилася неспроможною створити належні міжособистісні стосунки в новому суспільстві, які б сприяли самоактуалізації особистості, її позитивному конструктивному розвитку і творчому прояву внутрішніх ресурсів людини. Водночас принцип гуманізації освіти передбачає якісне перетворення позицій викладача та студента у суб'єкт-суб'єктні відносини в особистісно-партнерській площині їхнього співробітництва. Нова якість роботи вищої школи неможлива без зміни характеру педагогічної взаємодії, переходу до рівноправних відносин учасників навчального процесу, що дозволяє здійснити превентивні дії та зняти вірогідність педагогічного конфлікту.

В українських ВНЗ основною відмінною рисою є ігнорування педагогічних конфліктів на їхніх ранніх етапах, коли вони найкраще піддаються вирішенню, а також відсутність практики залучення експертів до процесу управління конфліктами, а особливо до їхньої профілактики.

Знання сутності, специфіки та профілактики педагогічних конфліктів у вищій школі здатне підвищити професійну, інтелектуальну й особистісну компетентність студентів, викладачів і керівників вищих навчальних закладів. У такій ситуації вкрай необхідним постає вивчення змісту, характеристики, динаміки педагогічних конфліктів у ВНЗ.

Мета публікації: проаналізувати й охарактеризувати специфіку педагогічних конфліктів у вітчизняній вищій школі.

Для досягнення мети були реалізовані такі завдання:

- проаналізовано поняття, зміст, динаміку педагогічних конфліктів у ВНЗ;
- охарактеризовано особливості педагогічних конфліктів у вищій школі;
- здійснено компаративний аналіз способів профілактики конфліктів у закладах освіти США й України;
- упорядковано рекомендації щодо профілактики педагогічних конфліктів у ВНЗ.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Для того, щоб зрозуміти тенденції і стан розвитку конфлікто-

логічної теорії і практики в Україні, слід пам'ятати, що в Радянському Союзі конфліктологія як науковий напрям не розвивалася. Це було пов'язано з пануванням у той період ідеологічної доктрини про безконфліктне соціалістичне суспільство.

У середині 50-х рр. ХХ ст., коли теорія конфлікту стала всебічно розглядатися в західній соціології, у радянській літературі почали з'являтися наукові праці з проблем соціального конфлікту, але стосувалися вони переважно міжнародних відносин, відносин у родині й на виробництві. Загалом теорія конфлікту розглядалася як "буржуазна" і не прийнятна для соціалістичного ладу.

У сучасній Україні конфліктологія поступово формується завдяки теоретико-емпіричним дослідженням. Із кінця ХХ ст. її почали вивчати у вищих закладах освіти. Науковці активно досліджують історичні, порівняльні та інші аспекти конфліктів. Безумовно, це позитивно впливає на стан поінформованості українського суспільства про природу конфліктів та управління ними, що не може не впливати позитивно на профілактику та вирішення конфліктів у повсякденному житті і, зокрема, у вищих навчальних закладах [1, с. 91].

Останніми роками українська громадськість активізувала дослідження проблем діагностики, гносеології, соціології, політики та психології конфліктів. Перед вітчизняними дослідниками цієї проблеми одразу постали теоретичні, так і практичні завдання. Ураховуючи багатоманітність людського буття й конфліктів, можемо вважати, що теорія та практика конфліктів має багатоаспектний характер, а тому їх можуть результативно вивчати вчені різних наук і профілів: соціологи, політологи, філософи, психологи, історики, педагоги. Наприклад, прогнозування конфліктних ситуацій неможливе без математичного моделювання, ретроспективного дослідження, політико-соціопсихологічного аналізу та інших методик.

Однією з найнагальніших проблем сучасної української конфліктології можна вважати створення наукової бази та напрацювання категоріального апарату. Така проблема є характерною для багатьох "молодих" наук, і не варто її недооцінювати, бо від розвитку термінології, категоріального апарату залежить успішність вивчення конфліктології у вищих навчальних закладах тощо.

Практичні аспекти управління конфліктами безпосередньо залежать від того, наскільки розвиненою є теоретична база. Ефективне управління педагогічними конфліктами в українській вищій школі неможливе без постійного розвитку й оновлення теоретичної бази, проведення емпіричних досліджень і появи наукових робіт, що спираються на результати таких досліджень.

Аналіз наукової літератури з проблеми конфліктів у закладах освіти дозволяє стверджувати, що вчені (А. Анцупов, Н. Ануфрієва, І. Ващенко, Н. Гришина, В. Журавльов, Г. Ложкін, М. Пірен, Н. Пов'якель, А. Шипілов та інші) найбільшу увагу приділяли з'ясуванню сутності конфліктів, причин їхнього виникнення, залягодженню конфліктних ситуацій. Становленню педагогічної конфліктології у спадщині Л. М. Толстого присвячено дисертаційне дослідження Т. Врачинської (2003).

В. Басова, Т. Дзюба, Т. Дрожжина, І. Курочкіна, А. Лукашенко, М. Рибаківа, О. Шахматова виняткову увагу надавали дослідженню конфліктів у школах. М. Васильєва, В. Семиченко, Л. Симонова вивчали підготовку майбутніх учителів до залягодження конфліктів у педагогічному процесі. Г. Козирєв, І. Козич, С. Пащенко, Г. Шевченко в основному досліджували специфіку соціально-педагогічних конфліктів у вищих навчальних закладах. Г. Антонов, Н. Булатевич, Н. Буркало, І. Ващенко, Н. Волкова розглядали деякі аспекти динаміки конфліктів у вищій школі.

І. Сингаївська, І. Сорока виняткову увагу приділяли профілактиці конфліктів у педагогічних колективах ВНЗ [4].

Зважаючи на такий стан, припускаємо, що саме профілактика конфліктних ситуацій у ВНЗ потребує більш детального та глибокого вивчення.

Найбільш поширений тип конфлікту у ВНЗ – *педагогічний конфлікт*. Він виникає у взаємодії учасників навчально-виховного процесу (студентів, викладачів, адміністрації) через наявність певних відмінностей у ціннісних орієнтаціях, поглядах, взаємних очікуваннях, нетактовності у спілкуванні, а також недостатньої конфліктологічної культури багатьох людей. *Педагогічний конфлікт* – це нормальне соціальне явище, загалом природне для такого динамічного соціуму, як сучасна вища школа. Однак, педагогічні конфлікти часто є деструктивними, знижують ефективність педагогічного процесу та якість підготовки студентів. Можна без вагань стверджувати, що необхідна свідомо цілеспрямована діяльність із розробки системи заходів, орієнтованих на запобігання й залягодження конфліктів у ВНЗ.

У вищій школі конфлікти у студентів набувають певних специфічних рис. Належно до них виділяють *педагогічні конфлікти*, які характеризуються як зіткнення, супротив між особистостями або групою в галузі освіти, у вищій школі. *Педагогічний конфлікт у ВНЗ* – це протиставлення соціально-рольових позицій викладача і студента або групи; найгостріший спосіб розвитку та подолання значущих суперечностей, що виникають під час взаємодії учасників педагогічного процесу [2, с. 145].

У конфліктах цього типу відображається прихована несвідомо боротьба за владу, її поділ і значущість, самоствердження особистості, її визнання. Також, *педагогічний конфлікт* – прагнення викладача ствердити свою позицію і протест студента проти неправильної оцінки його діяльності.

Основними факторами виникнення конфліктів у навчально-виховному середовищі вищого навчального закладу є комплекс об'єктивних (недостатність фінансового та матеріально-технічного забезпечення системи освіти, неоптимальні умови функціонування й управління навчальним закладом, слабка розробленість нормативних процедур залягодження соціальних суперечностей) і суб'єктивних (конфліктність людини, внутрішньоособистісні конфлікти, професійна деформація педагогів, психологічна несумісність, низький рівень спілкування, відмінності у поглядах, ціннісних орієнтаціях, відсутність відповідної конфліктологічної підготовки) причин [4].

Специфічна характеристика, що вирізняє конфлікт у вищому навчальному закладі – це його виникнення між різними суб'єктами соціально-педагогічного процесу. Залежно від рівня взаємодії можна виокремити вертикальні ("адміністрація – викладачі", "викладач – студент") і горизонтальні ("викладач – викладач", "студент – студент" тощо).

Особливості *педагогічних конфліктів*: 1) *конфлікти діяльності*, що виникають з приводу виконання студентом навчальних завдань, успішності позакласної діяльності; 2) *конфлікти поведінки*, що виникають із приводу порушення правил поведінки; 3) *конфлікти відношень*, що виникають у емоційно-особистісній сфері (за А. Петровським).

Педагогічні конфлікти діяльності між викладачем і студентом найчастіше проявляються у відмові останнього виконувати навчальне завдання або пов'язані з недбалістю його виконанням. Наприклад, не підготовка студента на семінарське заняття. Це може статися з різних причин: стомлення, труднощі в засвоєнні навчального матеріалу, а іноді, невдале зауваження педагога замість конкретної допомоги при ускладненнях у роботі.

Подібні конфлікти частіше відбуваються зі студентами, які відчувають труднощі в навчальній діяльності, коли викладач проводить навчальні заняття зі свого предмета нетривалий час, і відносини між ним і групою обмежуються лише навчальною роботою. Останнім часом спостерігається збільшення числа таких конфліктів через те, що педагоги часто пред'являють завищені вимоги до засвоєння предмета, а оцінки використовують як засіб покарання тих, хто порушує дисципліну або не виконує вимоги. Ці ситуації часто стають причиною відрахувань із навчальних закладів різного рівня здібних, самостійних і творчо мислячих студентів, а в решти знижується інтерес до пізнання взагалі.

Конфлікти вчинків в основному пов'язані з особливостями поведінки окремих студентів як у навчальних, так і у позанавчальних ситуаціях. Педагогічна ситуація може привести до конфлікту в тому випадку, якщо педагог помилився при аналізі вчинку особистості, не з'ясував мотиви, зробив необґрунтований висновок. Один і той самий вчинок може викликатися різними мотивами. Педагог часто коригує поведінку студентів, оцінюючи їхні вчинки при недостатній інформації про їхні справжні причини. Іноді він лише здогадується про мотиви вчинків, погано знає відносини між своїми вихованцями, тому цілком можливі помилки при оцінці їхньої поведінки. Це викликає цілком виправдану незгоду студентів [1, 4].

У переважній більшості випадків конфлікти діяльності й поведінки переходять у конфлікти відношень у вищій школі. Таким чином відбувається ескаляція педагогічного конфлікту, який складніше конструктивно залагодити. Тому, що емоційно-особистісна сфера людини важче піддається корекції та впливу раціональних методів, пояснення, мотивування тощо.

У вітчизняній вищій школі недостатню увагу приділяють конфліктологічній компетенції, яка є визначальною підвалиною для профілактики конфліктів різних типів. *Конфліктологічну компетенцію* можна визначити як сукупність набутих знань, умінь і навичок, які відображають теоретичну і практичну готовність людини до здійснення діяльності із запобігання й подолання конфліктів. Структура конфліктологічної компетенції включає свідомі або інтуїтивні знання про конфлікти, їх значення, функції, наслідки, а також усвідомлення важливості та володіння вміннями здійснення діяльності із запобігання й подолання конфліктів у взаємодії та спілкуванні.

Критеріями сформованості конструктивної позиції щодо вирішення педагогічного конфлікту можна вважати соціальну спрямованість і професійні установки викладача. Його соціальна спрямованість відображає систему поглядів, переконань, ціннісних орієнтацій щодо виникнення, розвитку й залагодження педагогічного конфлікту. Її показниками є: сформованість гуманістичного світогляду викладача; обґрунтованість науково-педагогічних поглядів на природу, роль і соціальну обумовленість педагогічних конфліктів; розуміння причин і рушійних сил виникнення, розвитку та вирішення педагогічних конфліктів; орієнтація на суб'єкт-суб'єктні стосунки між учасниками педагогічної взаємодії у процесі вирішення педагогічного конфлікту; переконаність у необхідності залагодження педагогічних конфліктів шляхом досягнення згоди між конфліктуючими сторонами та встановлення на цій основі педагогічно доцільних взаємовідносин [4].

Педагогічні конфлікти в освітан мають свої особливості. Доведено, що такі конфлікти можуть коригуватися за допомогою спеціальних навчальних програм. Із метою корекції міжособистісних стосунків В. Близнюк запропонувала спеціальний навчальний семінар-тренінг, який передбачав використання інформаційно-пізна-

вальних, діагностичних і корекційно-розвивальних методів. За результатами проведеного дослідження саме цей семінар став одним із найефективніших і найрезультативніших способів надання допомоги щодо запобігання конфліктам суб'єктам педагогічного процесу.

На ефективність врегулювання конфлікту впливає багато факторів. Одним із таких факторів є вибір керівником способу його залагодження. Володіючи владою стосовно підлеглих, керівник може реалізувати кожен із типів медіаторства (суддя, арбітр, посередник, помічник, спостерігач). Існує два підходи до розуміння ролі керівника в урегулюванні конфлікту. Перший полягає в тому, що керівникові доцільно орієнтуватися в конфлікті на роль посередника, а не арбітра. Другий підхід полягає в тому, що керівникові необхідно вміти застосовувати всі типи медіаторства. Прийнято вважати, що основними для керівника є ролі арбітра й посередника, а додатковими – ролі судді, помічника та спостерігача [3].

Реалізація будь-якого з обраних способів включає окремі бесіди з опонентами, підготовку до спільного обговорення проблеми, спільну роботу з опонентами та фіксацію закінчення конфлікту. За згодою опонентів керівник може винести проблему на збори колективу чи на нараду експертів, залучити до посередництва неформальних лідерів або друзів опонентів. Таким чином, головне завдання керівника полягає в тому, щоб уміти регулювати – визначити і "увійти" в конфлікт на початковій стадії.

Установлено, що, якщо керівник "входить і керує конфліктом" у початковій фазі, цей конфлікт залагоджується на 92 %, на фазі підйому – на 46 %, а на стадії "загострення", коли пристрасті загострилися до межі, – на 5 %. Тобто, конфлікти практично не залагоджуються чи залагоджуються дуже рідко. Коли всі сили віддано боротьбі (стадія "загострення"), настає спад. І якщо конфлікт не вирішено в наступному періоді, він розростається з новою силою, тому що в період спаду можуть залучатися для боротьби нові способи та сили. Крім цього, залагодження конфлікту може запобігти виникненню серйозніших конфліктів, що могли б виникнути, якби не було цього. Після завершення конфліктів підвищується якість індивідуальної діяльності керівників і працівників [3].

Як зазначає Н. Підбуцька, дослідження конфліктів у ВНЗ показали, що 15 % педагогів зустрічалися з конфліктом по лінії "педагог – адміністрація ВНЗ". Зазвичай це пов'язувалося з невиконанням одним із суб'єктів взаємодії своїх прямих обов'язків, незгодою щодо прийняття важливих рішень, неадекватною оцінкою виконаної роботи та несерйозним ставленням до роботи. Причина, яку називали найчастіше – це зловживання керівником своїм службовим становищем, використання праці підлеглих задля досягнення своєї мети, укріплення своїх позицій [2, с. 147].

Н. Підбуцька також провела дослідження особливостей стратегій поведінки в конфліктах у ВНЗ, і отримала дуже красномовні результати. Згідно з результатами дослідження, яке вона провела за допомогою методики Томаса, студенти більш схильні обирати суперництво як стратегію поведінки в конфлікті, ніж педагоги. Дослідниця вважає, що це може пов'язуватися з невеликим життєвим досвідом студентів. Студенти часто не враховують погляд оточуючих, відстоюють свої інтереси, наполегливо намагаються досягти свого. Студенти вважають за необхідне вказати іншому на логіку й перевагу своєї позиції. Викладачам же, як стверджує дослідниця, здебільшого властиве уникнення конфліктних ситуацій, тобто у них водночас відсутнє прагнення до кооперації і тенденції до досягнення власних цілей. Їм властиво відкладати вирішення суперечливих питань на невизначений період, уникати марного, на їхню думку, напруження. Також, як

показали результати дослідження, викладачі вважають, що не завжди доцільно засмучуватися через непорозуміння та суперечки, що виникають.

Окрім аналізу особливостей поведінки в конфлікті, дослідницею був проведений також аналіз міжособистісних стосунків у ВНЗ. Унаслідок порівняння результатів діагностики міжособистісних стосунків студентів і педагогів були виявлені деякі відмінності.

Науковець дійшла до висновку, що найхарактернішими типами міжособистісних стосунків для педагогів є владний тип, співробітницький і відповідально-великодушний. Домінантність першого типу може пов'язуватися з професійною діяльністю педагогів, адже вони постійно працюють зі студентами, підпорядковують їх, вимагають поваги до себе та свого предмету. Перевага другого типу говорить про те, що педагоги більш схильні до співпраці, кооперації й компромісу при вирішенні питань, що виникають під час педагогічної взаємодії, ніж студенти. Третій домінуючий тип відносин у педагогів засвідчує, що педагоги відповідальніші відносно інших, безкорисливі, м'які [2, с. 148].

Як для управлінців навчальних закладів, так і для викладачів, і навіть для студентів знання сутності та специфіки конфліктів у соціально-педагогічному середовищі є дуже важливим. Обізнаність про специфіку конфліктів здатна підвищити професійну й комунікативну компетентність педагога. Розробка практичних механізмів вирішення конфліктної взаємодії у сфері "студент – студент", "викладач – студент", "адміністрація – студент" та "адміністрація – викладач" потребує вдосконалення та врахування сучасних реалій розвитку педагогічного середовища конкретного ВНЗ.

Розглянувши особливості профілактики педагогічних конфліктів у навчальних закладах США та в українській вищій школі, можна виокремити позитивні й негативні аспекти в цьому процесі.

Позитивними аспектами управління конфліктами у вищій школі США можна назвати те, що там велика увага приділяється превентивним заходам. Тобто створюють таке середовище, у якому конфліктні ситуації й можливість конфліктних взаємодій зведена до мінімуму. В університетах США існує розгалужена система психологічних служб, які займаються не лише допомогою у вирішенні конфліктів, що виникли, а й запобіганням їхній появі. Окрім того, суспільство у США більш поінформоване про природу конфлікту, про його психологічні механізми, завдяки поширеності науково-популярних книг із тематики конфліктів і взагалі з питань міжособистісної взаємодії, в організаціях, особливо в навчальних закладах, менеджмент займається розповсюдженням рекомендацій із міжособистісних стосунків тощо [3].

Завдяки тому, що і студенти, і викладачі знають про те, що таке педагогічний конфлікт, що сприяє його виникненню, які є стратегії вирішення конфлікту, і завдяки загальному рівню поінформованості про це явище, люди з більшою готовністю приступають до залагодження конфліктів, і, в кращих традиціях Гарвардської школи, готові боротися не з ворогом, а з проблемою. Можна вважати це саме наслідком поінформованості, адже коли щось є відомим – воно є зрозумілим.

У ВНЗ США при управлінні конфліктами приділяють однакову увагу конфліктам усіх рівнів. Тобто, нарівно важливими є і конфлікти між викладачами та студентами, і конфлікти між викладачами, і конфлікти між адміністрацією та викладачами, і конфлікти між адміністрацією та студентами. Слід зазначити, що часто до залагодження педагогічних конфліктів, особливо з участю адміністрації, залучаються професійні конфліктологи та психологи, для того, щоб уникнути упереджених рішень.

Цікаво, що часто керівники різних рівнів самі приходять до рішення залучити експерта до управління конфліктом. Це можна пояснити знову ж таки вищим рівнем загальної конфліктологічної культури.

Основними негативними аспектами управління педагогічними конфліктами у США є те, що вони сприймаються як суто негативне явище. Конфлікт асоціюють з агресією, хаосом, деструкцією, неприємними емоціями, протистоянням, суперечками тощо. Тому конфлікт сприймають як щось небажане, негативне, те, чого не можна допускати ні в якому разі. Це породжує ще один негативний аспект: надмірну увагу до конфліктів.

Надмірна увага до конфліктів і їхнього попередження часто заважає організаціям, у тому числі і вищим навчальним закладам. Відомо, що часто конфлікти є конструктивними, такими що сприяють розвитку, прийняттю важливих рішень, формуванню колективу тощо. До того ж, часто такі позитивні ефекти не можуть досягатися іншим шляхом, тобто проходження через конфлікт є єдиним або найлегшим способом зміни напрямку руху, виявлення суперечностей і полюсів у групі тощо. Проте через те, що педагогічні конфлікти не встигають виникати, вони, відповідно, не можуть принести позитивних наслідків.

Отож, варто зазначити, що у США дослідження конфліктів є одним із важливих напрямів роботи провідних наукових центрів. Наприклад, цією проблемою займаються такі університети, як Гарвардський, Вісконсинський, Джорджтаунський, Мічиганський, Сіракузький та ін. Їхні дослідження фінансуються фондами Форда, Карнегі, Національним інститутом залагодження конфліктів при університеті Дж. Мейсона. Ведуться не лише теоретичні пошуки, а й пошук можливостей їхнього практичного втілення. Крім того, тут навчаються практично вести переговори, суперечки й бути посередником у конфлікті.

В українських ВНЗ є свої позитивні й негативні аспекти управління педагогічними конфліктами, які значно відрізняються від американських.

Основним негативним аспектом управління конфліктами в українській вищій школі (і в суспільстві загалом) є те, що конфлікти не вирішують вчасно, на початкових етапах їхнього зародження, а тим паче дуже рідко приділяють увагу заходам попередження виникнення конфліктних ситуацій. Через те, що на початкових етапах конфлікту на нього "закривають очі", із часом конфліктні ситуації посилюються, у конфлікт втягується все більше людей, і зрештою конфлікт може не лише заважати виконанню професійних обов'язків, а і значно гальмувати продуктивність праці цілого підрозділу, а у виключних випадках і університету загалом.

Іншим негативним аспектом є те, що педагогічні конфлікти викладачів і студентів з адміністрацією вирішує сама адміністрація. Тобто у вітчизняних ВНЗ немає змоги, а також практики залучати експертів-конфліктологів (або психологів) ззовні, як третю сторону, яка зможе надати кваліфіковану допомогу в залагодженні конфлікту. Саме тому, часто в таких конфліктах рішення часто є несправедливими, упередженими тощо. Звичайно ж, це не може позитивно вплинути на роботу підрозділів чи і всього університету.

Позитивним аспектом є те, що педагогічні конфлікти все ж виникають, а серед них можуть бути конструктивні, які в наслідку приведуть до позитивних зрушень на краще в системі управління, у системі організації робочого процесу, чи у структурі міжособистісних стосунків [4].

Ще одним важливим позитивним аспектом є те, що у вітчизняній освіті й науці все більшу увагу приділяють вивченню педагогічних конфліктів і законів управління ними. Поінформованість громадян, а особливо інтеліген-

ції (тобто саме тих людей, які працюють у вищих навчальних закладах) про конфлікт зростає. Так само збільшується кількість перекладної науково-популярної літератури про міжособистісні стосунки й конфлікти. Окрім того, серед працівників українських ВНЗ є все більше людей, які мають досвід навчання за кордоном, а отже знайомі з іншими моделями управління конфліктами.

Можна вважати, що до певного ступеня особливості педагогічних конфліктів є культурно зумовленими, а також наслідком недостатнього розвитку конфліктологічної думки в СРСР, і, як інерційного явища, недостатньої уваги до конфліктів, і недостатньої готовності приділяти їм увагу на пострадянському просторі.

Варто зазначити, що порівняння способів профілактики педагогічних конфліктів у Сполучених Штатах Америки й України є дуже цікавим саме через культурно-цивілізаційні відмінності та різні шляхи історичного розвитку двох держав. І хоча після здобуття незалежності Україна тримає прозахідний курс і є активним споживачем багатьох сучасних західних праць із конфліктології, проте в той же час наша держава й наука ще не до кінця покинули пострадянське поле тягіння та спосіб мислення. Зокрема це стосується і поглядів на педагогічний конфлікт. В українській вищій школі досі прийнято робити вигляд, що будь-яких конфліктів просто не існує. Продовжує діяти така собі фікція безконфліктного суспільства, ідея про те, що конфлікти треба замовчувати, не варто залучати треті сторони до вирішення конфліктів, і що якщо на конфлікт не звертати уваги, то він вирішиться сам по собі.

Проте, поступово українське суспільство відмовляється від таких уявлень, і намагається наслідувати прозахідну модель управління конфліктами, а саме визнає необхідність керувати ними, зокрема проводити превентивні заходи, попереджувати виникнення конфлікту, ураховувати психологічний клімат і психологічну несумісність у колективі. Безумовно, це можна вважати позитивною тенденцією для ефективнішого, результативнішого та науково обґрунтованого управління педагогічними конфліктами у вищих навчальних закладах нашої держави.

Доцільно розглянути таке проблемне питання, як створення підручників і цікавих монографій у сфері конфліктології, взагалі, і педагогічної конфліктології, зокрема, які мали б теоретико-практичний характер.

Серед праць західних авторитетних конфліктологів заслуговують на увагу книги Роджерса Фішера й Вільяма Юрі "Шлях до злагоди" (1983), Луїса Крісберга "Соціальні конфлікти" (1973, 1982), Чарльза Тіллі "Від мобілізації до революції" (1978), Антоні Обершелла "Соціальний конфлікт та громадський рух" (1973), Джейн Скотт "Конфлікти та шляхи їх подолання" (1991) та ін.

У республіках колишнього СРСР у кінці ХХ ст. з'явилися цікаві навчальні посібники: "Конфликт и взаимодействия в педагогическом процессе: книга для учителя" (1991, Москва) М. М. Рибакіної; "Вступ в загальну теорію конфліктів" (1993) авторів А. В. Дмитрієва, В. Н. Кудрявцева, С. В. Кудрявцева; "Конфліктологічний підхід до сучасної ситуації в Україні" (1994) І. Е. Бекешкіної; "Соціологія конфлікту" (1995) О. Г. Здравомислова; "Словник-довідник термінів із конфліктології" (1995) за редакцією М. І. Пірен, Г. В. Ложкіна; "Основы педагогической конфликтологии" (1995, Москва) В. И. Журавльова.

Це один із перших підручників із педагогічної конфліктології на пострадянському освітньому просторі. У ньому відображено природу конфліктно-стресових ситуацій у школі з учнями різних вікових груп і зі студентами вищих навчальних закладів і способи їхнього подолання в діяльності вчителів, викладачів. Словник

базових понять і список літератури доречно допомагає в організації самостійної роботи студентів педагогічних навчальних закладів, учителів і слухачів курсів підвищення кваліфікації. Також у книзі відображено вирішення цієї проблеми в зарубіжній педагогіці.

Трохи згодом було надруковано праці: "Конфлікт і згода" (1996) А. Т. Ішмуратова; "Основи конфліктології" (1997) і "Конфліктологія" (2003) автора М. І. Пірен; "Педагогічна конфліктологія у загальноосвітньому навчальному закладі" (2002, Полтава) Т. М. Дзюби; "Конфлікти у вузі" (2004, Луцьк) Є. А. Дурманенка; "Конфліктологія" (2004, Москва) М. С. Мериманова; "Конфліктологія в освітньому менеджменті" (2005, Полтава) і "Психологія управління конфліктами в організації (на матеріалі діяльності освітніх організацій)" (2009, Київ) авторів Т. М. Дзюби та Л. М. Карамушки; "Педагогічна конфліктологія: конспект лекцій для магістрів" (2011, Харків) І. М. Шалімова; "Педагогічна конфліктологія" (2011, Київ) Т. І. Туркот; "Конфліктологія та теорія переговорів" (2013, Київ) авторства І. В. Ващенко та М. І. Кляп; "Педагогическая конфликтология" (2013, Екатеринбург) І. А. Курочкина, О. Н. Шахматова.

Зокрема, у останній праці детально розглянуто проблему педагогічних конфліктів, причини їх виникнення, способи профілактики та врегулювання. Також, представлені цікаві практичні завдання, виконання яких повинно сприяти формуванню конфліктологічних компетенцій педагога.

Відносно недавно побачила світ "Педагогічна конфліктологія" (2015, Вінниця) авторів В. М. Галузяк, І. Л. Холковської й ін. Всі ці праці допомагають не лише пізнавати сутність конфліктів і їхню функціональну роль у суспільстві, а й практично реалізувати ідею про спеціальну підготовку фахівців-конфліктологів, які навчатимуть людей вирішувати проблемні ситуації в житті.

Саме визнання того, що конфлікт є невід'ємною частиною будь-якої соціальної взаємодії, що це є природним явищем, яке втім, може нести певні негативні аспекти та загрози для колективу і є першим кроком для освітян різних рівнів для того, щоб зрозуміти наскільки важливим є врахування та використання найновіших практик з урегулювання конфліктів у повсякденній діяльності навчального закладу. Треба також ураховувати, що не може існувати безконфліктного навчального процесу, оскільки він за своєю сутністю передбачає безперервність профілактики, виникнення та залагодження різного роду суперечностей особистостей і груп.

Профілактика педагогічних конфліктів у вищій школі – це багатоаспектний довготривалий процес постійного прогнозування та попередження, запобігання деструктивним емоціям, вчинкам, поведінці у навчально-пізнавальній діяльності особистості в освітніх закладах. Профілактика педагогічних конфліктів полягає в завчасному розпізнаванні, елімінації, нівелюванні або ослабленні факторів виникнення, передумов, засад конфліктів різних типів у ВНЗ. Попередження конфліктів – це система добре продуманих, виважених, обережних превентивних дій, що знімають емоційну напругу. Головна мета цього процесу – створення таких умов діяльності і взаємодії студентів, їхніх батьків, викладачів, адміністрації, які б мінімізували ймовірність виникнення або деструктивного розвитку протиріч між ними.

Українські конфліктологи [2, 4] вважають, що основою для успішної профілактики педагогічних конфліктів у ВНЗ є професійна відповідальність викладача та пов'язані з нею такі засади: 1) педагогічна справедливість (розуміння важливості дотримання нормативно-правових, морально-етичних, професійних норм, вимог, правил педагогічної взаємодії у процесі вирішення пе-

дагогічного конфлікту); 2) педагогічна рефлексія (пізнання своєї особистості в різних сферах діяльності, особливостей власних психічних станів у педагогічному конфлікті; усвідомлення, аналіз і оцінка своїх дій у конфлікті, налаштування самосвідомості на його конструктивне вирішення); 3) педагогічна інтуїція (передбачення можливих варіантів подальшого розвитку педагогічного конфлікту та його залагодження на основі чуттєвого сприйняття, без свідомих роздумів); 4) педагогічна емпатія (здатність до співпереживання у процесі вирішення педагогічного конфлікту); 5) професійна об'єктивність і спостережливність (розуміння важливості швидкої і правильної фіксації причин педагогічного конфлікту, внутрішнього стану студента за найдрібнішими зовнішніми проявами для вибору адекватних способів залагодження конфлікту); 6) оптимістичне прогнозування (переконаність в успішності вирішення педагогічного конфлікту за допомогою своєчасної діагностики його причин, умов виникнення, адекватної постановки цілей, вибору засобів, форм і методів його вирішення); 7) креативність (творчий підхід до залагодження педагогічного конфлікту на основі традиційних і інноваційних методів, творчий пошук нестандартних конструктивних рішень) [4].

Заходи з профілактики педагогічних конфліктів впливають з обговорення причин їхнього виникнення. Для запобігання конфліктам важливо створення сприятливого соціально-психологічного клімату в педагогічному колективі, у студентській групі. Неприятливий психологічний клімат нерідко є причиною зниження ефективності праці, не кажучи вже про стреси, емоційні зриви й неконструктивну поведінку працівника. Для формування сприятливого морально-психологічного клімату і, таким чином, для здійснення постійної профілактики педагогічних конфліктів, студентам, викладачам, адміністрації ВНЗ важливо:

- урахувати особистісні особливості опонента (специфіку перцепції (візуали, аудіали, кінестетики), тип темпераменту, акцентуації характеру, самооцінку, соціальні ролі, мотивацію, цінності, статус, імідж особистості);
- витримувати оптимальну соціальну зону-дистанцію у спілкуванні;
- природно послуговуватися "відкритими" жестами, мовою тіла та слідувати за своєю поставою;
- дотримуватися демократичного партнерського стилю спілкування;
- застосовувати активне вербальне та невербальне спілкування й активне слухання;
- підбирати коректну дипломатичну форму висловлювання;
- вживати позитивні конструктивні стверджувальні висловлювання, які є результатом позитивного мислення, уникаючи негативних психологічно-лінгвістичних кліше;
- використовувати адекватні та відповідальні "Я-висловлювання", замість звинувачень "Ти-висловлювань";
- здійснювати постійний контроль емоцій та економію власних емоційних ресурсів;
- зважати на позитивні й негативні наслідки, результати від втручання;
- відмовитися від погроз, психологічного тиску;
- здійснювати постійний пошук компромісу на основі емпатії, толерантності та рефлексії.

Не менш значущим у навчально-виховному процесі ВНЗ є рекомендації:

- уникати несправедливої критики, не критикувати відсутніх;
- вказуючи людині на помилку, необхідно почати з похвали й щирого визнання достоїнств людини;
- спочатку потрібно сказати про власні помилки, а потім конструктивно критикувати співрозмовника;
- краще вказати на конкретні помилки, ніж говорити загальні фрази;
- критикувати конкретні дії, а не особистість загалом;
- критикуючи важливо пояснити, як можна виправити ситуацію [4].

Загальною рекомендацією щодо способів попередження конфліктних ситуацій у вищій школі є постійне прагнення викладача уникати авторитарного домінування, демонстрація демократичного партнерського стилю спілкування при організації навчальної діяльності студентів і постійне акцентування уваги на діловій взаємозалежності між ними, не допускання перетікання конфлікту з ділової сфери в особистісну.

Висновки. Підсумовуючи вище зазначене, можна зробити **висновок**, що проблема, розглянута нами, є актуальною та значущою й потребує подальшого глибокого вивчення. Необхідно пам'ятати про те, що педагогічні конфлікти у вітчизняній освіті необхідно розглядати, урахувавши специфіку її культурно-цивілізаційного розвитку й історичного досвіду. У наш час більшу увагу українські науковці приділяють вивченню педагогічних конфліктів і законів управління ними у ВНЗ. Визначальне місце у цьому процесі займає актуальне питання специфіки та профілактики педагогічних конфліктів у вищій школі. Попередження педагогічних конфліктів у ВНЗ сприяють педагогічно доцільна організація навчально-виховного процесу в закладі освіти, дисципліна, активна конструктивна відповідальна позиція викладачів у важких ситуаціях взаємодії зі студентами та між ними. Спираючись на теоретичні праці, власний досвід автора та висновки компаративного аналізу попередження педагогічних конфліктів, упорядковано рекомендації з профілактики педагогічних конфліктів у вітчизняній вищій школі.

Список використаних джерел

1. Кошечко Н. В. Методика викладання у вищій школі : навч. посіб. / Н. В. Кошечко. – Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2013.
2. Підбуцька Н. В. Особливості конфліктів у навчально-виховному процесі вищих навчальних закладів / Н. В. Підбуцька // *Наук. вісн. Миколаїв. держ. ун-ту ім. В. О. Сухомлинського*. Серія: Педагогічні науки. – 2010. – Вип. 1.31. – С. 143–150.
3. Afzalur M. *Managing Conflict in Organizations* / M. R. Afzalur. – NJ : Transaction Publishers, 2010.
4. Сорока І. А. Психологічна профілактика конфліктів у педагогічному колективі вищого навчального закладу. – Режим доступу: http://library.krok.edu.ua/media/library/category/disertatsiji-avtoreferativduguki/soroka_2015_disertatsija.pdf

References

1. Koshechko N. V. *Metoduka vukladannja u vuschij schkoli*. Navh. pocibnuk. – Nigin.: NDU im. M. Gogolja, 2013.
2. Pidbuts'ka N. V. *Osoblyvosti konfliktiv u navchal'no-vykhovnomu procesi vyshch navchal'nykh zakladiv* / N. V. Pidbuts'ka // *Naukovyy visnyk Mykolajivs'koho derzhavnoho universytetu imeni V. O. Sukhomlyns'koho*. Seriya: Pedagogichni nauky. – 2010. – Vyp. 1.31. – S. 143–150.
3. Afzalur M. *Managing Conflict in Organizations* / M. R. Afzalur. – NJ : Transaction Publishers, 2010.
4. Soroka I. A. *Psykhologichna profilaktyka konfliktiv u pedagogichnomu kolektivni vyshchoho navchal'noho zakladu*. – Rezhim dostupu: http://library.krok.edu.ua/media/library/category/disertatsiji-avtoreferativduguki/soroka_2015_disertatsija.pdf

Надійшла до редколегії 19.05.17

N. Koshechko, PhD, Associate Professor
Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine

SPECIFICITY OF PEDAGOGICAL CONFLICT IN THE NATIONAL HIGHER SCHOOL

The article analyzes the current problems with pedagogical ideas conflict in Ukraine Universities. Particular emphasis is placed on the specifics of the dynamics of conflict in HS. Exceptional attention is paid to the prevention of conflicts in national educational institutions.

The urgency of the problems. In domestic universities pedagogical conflicts typically have destructive effects due to the severity of their occurrence, hard-driven emotions of students and lecturer. Such conflicts can destroy the system of moral norms and values in higher education, significantly reducing the quality of training of future specialists.

As Ukrainian university main distinguishing feature is ignoring pedagogical conflicts in their early stages when they are exposed to the best solution, and the lack of practice involving experts in the management of conflicts, especially in their prevention.

Knowledge of the nature, specificity and conflict prevention teaching in higher education is able to increase the professional, intellectual and personal competence of students, teachers and heads of higher education institutions.

The purpose of the publication: to analyze and describe the specific pedagogical conflicts in domestic higher education.

To achieve the objectives were realized the following tasks:

- the notion, content, teaching dynamics of conflicts in universities;
- the features of pedagogical conflicts in higher education;
- made comparative analysis methods of preventing conflicts in educational institutions of the USA and Ukraine;
- sorted educational recommendations for prevention of conflicts in universities.

Conclusions. Nowadays, more attention is paid to the study of Ukrainian scientists and teaching conflict management laws in universities. Decisive place in this process is the actual question specificity and conflict prevention teaching in higher education. Preventing conflicts teaching in universities promote pedagogically appropriate organization of educational process in educational institutions, discipline, active constructive position of responsibility in difficult situations teachers interact with students and between them. Based on the theoretical work, the author's own experiences and findings of comparative analysis educational prevent conflict prevention recommendations sorted pedagogical conflicts in domestic higher education.

Keywords: higher education, pedagogical conflict, specific pedagogical conflict prevention pedagogical conflicts.

Н. Кошечко, канд. пед. наук, доц.

Киевский национальный университет имени Тараса Шевченко, Киев, Украина

СПЕЦИФИКА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОНФЛИКТОВ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Произведен анализ актуальных идей по проблеме педагогических конфликтов в высших учебных заведениях Украины. Специфический акцент поставлен на особенностях динамики конфликтов у высшей школе. Исключительное внимание обращено на профилактику педагогических конфликтов у отечественных ВУЗ.

Ключевые слова: высшие учебные заведения, педагогический конфликт, специфика педагогических конфликтов, профилактика педагогических конфликтов.

Відомості про автора

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

Контактна інформація: 5469010@ukr.net

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

Контактная информация: 5469010@ukr.net

Koshechko Nataliia – Ukraine, Kyiv, PhD (Pedagogical Sciences), Associate Professor of Pedagogy Department of Psychology Faculty, Taras Shevchenko National University of Kyiv.

Contact information: 5469010@ukr.net

УДК1 (091) (477)

Н. Кузьменко, д-р пед. наук, доц.

Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ

ПРОСВІТНИЦЬКО-ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ П. КУЛІША В ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИХ СТУДІЯХ СУЧАСНИХ НАУКОВЦІВ

Проаналізовано новітні публікації, присвячених осмисленню просвітницько-педагогічних поглядів і діяльності видатного українського письменника, просвітителя, громадсько-культурного діяча й педагога Пантелеймона Куліша.

Розглянуто вузлові проблеми дисертацій, монографій і збірників про педагогічну спадщину автора "Граматки", створених сучасними українськими науковцями.

Унаслідок проведеного дослідження, зазначено, що П. Куліш упродовж свого життя невтомно працював на освітянській ниві. Він засуджував таку освіту, яка веде до відчуження від народної моралі й одвічних моральних цінностей.

Ключові слова: педагогічна спадщина, освіта, архівні матеріали, листування, дисертація, монографія.

Постановка проблеми. Пантелеймон Куліш (1819–1897) – талановитий український письменник європейського масштабу, просвітитель, професійний критик, громадсько-культурний діяч 40–90-х рр. XIX ст., історик, філософ, етнограф, перекладач і педагог. Борис Грінченко назвав його "величезною вартвою баштою нашої національності". Палкий патріот України, він із великою енергією та наполегливістю працював над пробудженням національної й державотворчої свідомості народу.

Донедавна ще дослідження творчості П. Куліша відзначалося тенденційністю, упередженістю, ідеологізацією, внаслідок чого її висвітлення було піддано значним деформаціям. Особистість П. Куліша мала характеристику "українського буржуазного націоналіста", що й визначило методологічний інструментарій кулішевознавчих досліджень радянської історіографії.

Нині з урахуванням нових даних гуманітарних наук, у тому числі й педагогіки, об'єктивно переосмислюється діяльність найвідоміших українських громадсько-культурних діячів минулого, письменників, освітян, руйнуються за давні стереотипи їхніх оцінок. Відбувається зміщення акцентів зі сфери соціальної проблематики у сферу морально-етичних і націотворчих проблем, класові цінності поступаються місцем загальнолюдським ідеалам, що зумовлює посилення гуманістичного пафосу духовної спадщини наших попередників.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано вирішення зазначеної проблеми. Історіографічний аналіз наукової літератури з проблеми вивчення творчої спадщини П. Куліша (друга половина XIX – перша половина 80-х рр. XX ст.) дає змогу встановити, що досліджувався переважно його письменницький, літературознавчий, етнографічний, історичний, філософ-

ський і перекладацький доробок відповідно до методологічних підходів розвитку науки на кожному з етапів. Однак педагогічно-просвітницька спадщина П. Куліша вивчалася побіжно, фрагментарно, без належної оцінки його внеску в розвиток української педагогічної думки.

Із кінця 80-х рр. ХХ ст. педагогічна та просвітницька діяльність П. Куліша частіше потрапляє в поле зору науковців [4], [11], які здебільшого досліджують та уточнюють біографічні матеріали, пов'язані з педагогічною діяльністю митця. Так, скажімо, О. Кучеренко у статті "Освітнянська діяльність і педагогічні погляди П. О. Куліша" [9] висвітлює життєвий і творчий шлях П. Куліша, аналізує його діяльність на освітянській ниві, педагогічні погляди й ідеї. Автор зазначає, що займаючись літературною та книговидавничою справою, П. Куліш не залишав осторонь складних освітянських питань, особливо приділяв увагу становищу початкової школи в Росії у другій половині ХІХ ст., підкреслював важливість праці вчителя саме початкової школи.

Найопрацьованіша дослідниками педагогіки "Грамматка" П. Куліша [8]. Докладніше над нею працював М. Веркалець [2, с. 87–88]. Автор статті "Грамматку" розглядає не лише з освітянських позицій (аналізує її структуру, уведення нових літер в українську мову), але й виховних. Дослідник акцентує на важливості навчальної книги для патріотичного виховання дітей.

Укладена П. Кулішем українська "Грамматка" та новий фонетичний правопис ("кулішівка") стали об'єктом вивчення також і у нашій науковій студії [7, с. 27–28, с. 54–55], у працях інших істориків педагогіки [3].

Внаслідок проведеного дослідження, автори згаданих публікацій роблять висновок про те, що у "Грамматці" П. Куліша втілено такі лінгводидактичні принципи навчання мови, як зв'язок навчання та виховання, теорії з практикою, навчання з життям, природовідповідності; етнопедагогічний, комунікативно-діяльнісний підходи; функційно-стилістичне спрямування; комплексний підхід до формування різних видів мовленнєвої діяльності тощо.

Разом із тим досі ще в педагогіці не було спеціальних праць, у яких аналізувалася б специфіка рецепції педагогічного спадку Пантелеймона Куліша сучасними науковцями. Отже, **актуальність статті** зумовлена об'єктивною потребою в ретельному вивченні, неупередженій оцінці, творчому осмисленню з нових методологічних позицій кращих надбань сучасних українських науковців про педагогічний спадок П. Куліша, а також відсутністю публікацій, присвячених осмисленню цієї теми.

Мета й завдання дослідження полягає в розкритті особливостей інтерпретації освітньо-педагогічних поглядів і діяльності Пантелеймона Куліша сучасними українськими дослідниками.

Виклад основного матеріалу дослідження. Історіографічний пошук показав, що на всіх етапах розвитку національної гуманітарної думки українські вчені, культурні й освітні діячі присвячували наукові праці дослідженню особистості П. Куліша та його різнобічної діяльності.

В останні півтора десятиліття в Україні спостерігається тенденція до збільшення кількості дисертаційних робіт, присвячених висвітленню особистості П. Куліша та його різнобічної діяльності (В. Владимірова, С. Должикова, К. Ісаєнко, О. Кравченко, Г. Поперечна, А. Сініцина, О. Тютюнник, О. Федорук, Ж. Янковська й ін.).

Зокрема, у дисертації О. Кравченко [5] здійснено цілісне осмислення педагогічної й науково-просвітницької діяльності П. Куліша – педагога і просвітника, редактора й видавця, ученого й активного громадського діяча. Дослідницею з'ясовано та проаналізовано основні чин-

ники, які сприяли формуванню особистості П. Куліша та його педагогічного світогляду, визначено етапи творчої діяльності, схарактеризовано напрями науково-просвітницької діяльності, розкрито загально педагогічні погляди, визначено виховний зміст художньої спадщини педагога, проаналізовано зміст підручників, створених П. Кулішем. До наукового обігу введено маловідомі історико-педагогічні документи, що дають повніше уявлення про особистість П. Куліша як педагога і просвітника.

Згодом О. Кравченко опублікувала монографію "Пантелеймон Куліш. Життя, віддане просвітництву" [6]. У монографії на основі широкої епістолярної спадщини, архівних матеріалів і маловідомих першоджерел висвітлено життєтворчість Пантелеймона Куліша, що дає змогу по-новому оцінити видатну і трагічну постать української інтелектуальної історії, об'єктивно осмислити його громадсько-просвітницьку й педагогічну діяльність.

Згадане дослідження становлення П. Куліша як просвітника, громадського діяча й педагога дало змогу довести, що він володів природженим талантом учителя, наставника. До педагогічної діяльності він прагнув із юнацьких літ, але під впливом об'єктивних і суб'єктивних обставин йому не вдалося зробити кар'єру вчителя та викладача університету. Незважаючи на це, він протягом життя працював задля піднесення рівня знань народу, його національного й культурно-освітнього відродження.

Певним здобутком у царині кулішевознавства стала й упорядкована О. Кравченко збірка "Науково-педагогічна спадщина Пантелеймона Куліша: вибрані твори" [10]. У виданні представлені маловідомі педагогічні праці П. Куліша (28 текстів), що дають можливість у хронології простежити еволюцію поглядів видатного педагога на важливі питання формування особистості, становлення національної системи виховання й навчання, побудови національної школи, а також дають уявлення про педагогічну діяльність цієї непересічної постаті української інтелектуальної історії. До збірки ввійшли такі педагогічні статті, як "Перегляд українських книжок" (1862), "Виховання дітей" (1868), а також унікальний твір П. Куліша "Хутірська філософія і віддалена од світу поезія" (1879), який одразу після виходу у світ було конфісковано і знищено (дивом збереглося 5–6 примірників).

На основі опублікованих матеріалів видно, як П. Куліш невтомно працював на ниві народного просвітництва, дбаючи про доступність освіти, її гуманні, духовні цінності. Його непокоїла відірваність тогочасної освіти від потреб народу, що вела до денаціоналізації, деформації моралі. У листах з хутора його непокоїла проблема "батьків і дітей", яка загострюється в міру зростання освіченості молодих і їхнього відходження під впливом останньої від народного способу життя.

Сучасне тритомне наукове видання "Життя і постать Пантелеймона Куліша у листуванні, спогадах сучасників та шанувальників", упорядковане Наталею Побірченко [12], містить архівні та друковані джерела до життєвого і творчого шляху П. Куліша. У його основу покладено листи, документи, мемуари самого П. Куліша, а також сучасників про нього, що об'єктивно й незаангажовано розкривають різні сторони життя видатного письменника й педагога. Куліш постає перед читачами різнобічним, зі своїми радощами та невдачами, вчинками і настроями, таким, яким був насправді у житті.

На жаль, у цьому тритомнику не вміщено жодних коментарів. Упорядниця видання, імовірно, сподівалася на те, що читач сам може зробити оцінку непересічної постаті П. Куліша. Проте без фахових пояснень, уточнень, покликань – своєрідної "лоції" в життєпису видат-

ного письменника й педагога складно розібратися навіть досвідченому реципієнтові, не кажучи вже про рядового читача. Тим-то й чиниться безлад у видавничій справі, що здебільшого упорядники, коментатори, редактори добираються видавництвами навмання. Нікому не дошкуляють опубліковані масовими накладками видання класиків літератури, мистецтва, освіти й науки (про сучасників годі й говорити!), у яких дуже часто зустрічаються вияви текстологічної некомпетентності. Отже, ретельно підготовлені коментарі конче потрібні для подібного роду публікацій.

Із-поміж публікацій у фаховій педагогічній періодиці варто виокремити статтю І. Денисюка "Творча спадщина Пантелеймона Куліша: педагогічний аспект" [3], у якій розглядаються педагогічні погляди та просвітительська діяльність Куліша, аналізується його творчість для дітей.

Прикметною особливістю нового покоління підручників з історії педагогіки для вищої школи в Україні є те, що в них викладено сучасне бачення шляхів становлення й розвитку виховання й освіти від найдавніших часів. На тлі історичних подій, які вплинули на розвиток вітчизняної педагогіки, аналізуються літературні пам'ятки, архівні матеріали з питань освітньої політики, твори та діяльність видатних педагогів, діячів культури України. Наприклад, у підручнику Л. Артемової [1] у IV розділі книги "Педагогічна думка в другій половині XVIII–XIX ст." окремою темою розглядаються педагогічні погляди, ідеї та праці Пантелеймона Куліша.

Окремі розділи про педагога-просвітника П. Куліша включені й до новітніх підручників і навчальних посібників з педагогіки для вищої школи в Україні, написаних такими науковцями, як Н. Волкова, І. Зайченко, О. Любар, Н. Побірченко й ін.

У згаданих навчальних книгах наголошується, що значної уваги П. Куліш надавав розвитку народної школи, проблемам освіти та виховання дітей. Він вважав, що діти повинні прилучатися до української історії, літератури, звичаїв, виховуватися на українських народних традиціях, оскільки народна освіта в Україні – необхідна умова формування національної інтелігенції на засадах української культури з орієнтацією на культурні здобутки інших народів. Просвітитель мріяв про таку українську освіту, яка постане на один рівень із європейською; про таку школу, у якій гармонійно поєднуютиметься українська та європейська культура.

Значну увагу він приділяв питанням дошкільного виховання. Предметом його зацікавлень було виховання дітей у сім'ї від народження й до вступу до школи. Він обґрунтував необхідність виховання дитини з перших днів життя як цілеспрямовану й організовану діяльність батьків із метою формування в неї світоглядних переконань, міцних моральних основ, національних почуттів, які значною мірою визначатимуть її майбутню життєдіяльність. П. Куліш виступав за триступеневу освіту: дошкільне сімейне виховання; навчання у школі; вища освіта. Він наголошував на необхідності співпраці сім'ї і школи, на взаємодоповненні виховного впливу родинної педагогіки та шкільного навчально-виховного процесу, на їхній взаємодії і взаємопідтримці.

Педагог-просвітник наголошував на необхідності освіти для жінок, що є запорукою їхньої самостійності та самодостатності, а також інтеграції в суспільство як повноправних і повноцінних учасників.

Висновки. Осмислення публікацій сучасних науковців, присвячених висвітленню педагогічної спадщини П. Куліша, засвідчило, що загальнопедагогічні погляди

просвітника-педагога, сформовані на основі аналізу актуальної системи освіти і практики минулого, порушували важливі навчально-виховні проблеми, були спрямовані на пошук їхнього ефективного вирішення.

Для П. Куліша народна освіта була основною рушійною силою культурного розвитку, а також засобом формування національної свідомості українців. Він наголошував, що лише та освіта є життєдайною, яка відповідає характеру народного життя і його потребам.

Важливу роль в українському освітньому відродженні в другій половині XIX ст. відіграли підручники П. Куліша із яскраво вираженим національним характером і практичним напрямом. Зокрема, його "Граматку" сучасні науковці визначають як інтегрований підручник для початкового навчання, який об'єднує зміст декількох навчальних предметів, а саме: навчання грамоти, арифметика, християнська мораль, усна народна творчість, історичні відомості, що доповнюють один одного та сприяють формуванню в дітей системи знань, умінь і навичок.

П. Куліш невтомно працював на ниві просвітництва. Він засуджував таку освіту, яка веде до відчуження від народної моралі й одвічних моральних цінностей.

Освітнім ідеалом П. Куліша були духовно багаті, міцні здоров'ям люди, здатні змінити світ. Школа, на його думку, не повинна бути ізольованою, у ній має втілюватися розумне й гармонійне. Це значно підніме рівень духовного життя української нації.

Дискусія. До перспективних напрямів дослідження зазначеної проблеми можна віднести ґрунтовніший розгляд рецепцій сучасних дослідників просвітницько-педагогічної діяльності П. Куліша.

Список використаних джерел

1. Артемова Л. В. Педагогічні ідеї та праці Пантелеймона Куліша / Л. В. Артемова // Історія педагогіки України : підручник / Л. В. Артемова. – К. : Либідь, 2006. – С. 173–177.
2. Веркалець М. Освітньо-педагогічна спадщина. До 179-річчя з дня народження П. Куліша / М. Веркалець // Радянська школа. – 1989. – № 8. – С. 86–88.
3. Денисюк І. А. Творча спадщина Пантелеймона Куліша: педагогічний аспект / І. А. Денисюк // Вісн. Черкас. ун-ту. Сер. : Педагогічні науки / Черкаський нац. ун-т ім. Богдана Хмельницького. – Черкаси, 2008. – Вип. 129. – С. 24–28.
4. Кирпач А. "Граматка" П. Куліша – один із перших україномовних підручників XIX ст. / А. Кирпач // Початкова школа. – 1999. – № 4. – С. 58–59.
5. Кравченко О. О. Педагогічна та науково-просвітницька діяльність Пантелеймона Куліша (1819–1897) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / О. О. Кравченко. Уманський держ. пед. ун-т ім. Павла Тичини. – К., 2009.
6. Кравченко О. О. Пантелеймон Куліш. Життя, віддане просвітництву : монографія / О. О. Кравченко. – Умань : РВЦ "Софія", 2009.
7. Кузьменко Н. М. Національна спрямованість українських шкільних підручників з читання для молодших школярів (1857–1997) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Н. М. Кузьменко ; Київський нац. ун-т імені Тараса Шевченка. – К., 1999.
8. Куліш П. Граматка / П. Куліш. – СПб. : В тип. П. А. Куліша, 1857.
9. Кучеренко О. О. Освітня діяльність і педагогічні погляди П. О. Куліша / О. О. Кучеренко // Педагогічний пошук. – 1998. – Вип. 3(23). – С. 77–80.
10. Науково-педагогічна спадщина Пантелеймона Куліша: вибрані твори : збірка / упоряд. О. О. Кравченко. – Умань : РВЦ "Софія", 2008.
11. Нахлік Є. К. Пантелеймон Куліш: До 179-річчя від дня народження / Є. К. Нахлік. – К. : Т-во "Знання", 1989.
12. Побірченко Н. Життя і постать Пантелеймона Куліша у листуванні, спогадах сучасників та шанувальників : у 3-х т. / Н. Побірченко. – Умань : ПП Жовтий О. О., 2010.

References

1. Artemova L. V. Pedagogichni ideyi ta pratsi Panteleymona Kulisha / L. V. Artemova // Istorija pedagogiki Ukraini : pidruchnik. – K. : Libid, 2006. – S. 173–177.
2. Verkalets M. Osvitno-pedagogichna spadshchina. Do 179-richchya z dnya narodzhennya P. Kulisha / M. Verkalets // Radyanska shkola. – 1989. – № 8. – S. 86–88.

3. Denisyuk I. A. Tvorcha spadshchina Panteleymona Kulisha: pedagogichnyi aspekt / I. A. Denisyuk // Visnik Cherkaskogo universitetu. Ser. : Pedagogichni nauki / Cherkaskiy nats. un-t im. B. Hmel'nitskogo. – Cherkasi, 2008. – Vip. 129. – S. 24–28.

4. Kirpach A. "Gramatka" P. Kulisha – odin iz pershikh ukrayinomovnih pidruchnikov HIH st. / A. Kirpach // Pochatkova shkola. – 1999. – № 4. – S. 58–59.

5. Kravchenko O. O. Pedagogichna ta naukovo-prosvitnitska diyalnist Panteleymona Kulisha (1819–1897) : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.01 / Oksana Oleksiivna Kravchenko. Umanskiy derzh. ped. un-t im. P. Tichini. – K., 2009.

6. Kravchenko O. O. Panteleymon Kulish. Zhittya, viddane prosvitnitstvu : monografiya / O. O. Kravchenko. – Uman : RVTs "Sofiya", 2009.

7. Kuzmenko N. M. Natsionalna spryamovanist ukrayinskih shkilnih pidruchnikov z chitannya dlya molodshih shkolyariv (1857–1997): dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.01 / N. M. Kuzmenko; Kiyivskiy nats. un-t imeni Tarasa Shevchenka. – K., 1999.

8. Kulish P. Gramatka / P. Kulish. – SPb.: V tip. P. A. Kulisha, 1857.

9. Kucherenko O. O. Osviyanska diyalnist i pedagogichni poglyadi P. O. Kulisha / O. O. Kucherenko // Pedagogichnyi poshuk. – 1998. – Vip. 3(23). – S. 77–80.

10. Naukovo-pedagogichna spadshchina Panteleymona Kulisha: vibrani tvori : zbirka / uporyad. O. O. Kravchenko. – Uman: RVTs "Sofiya", 2008.

11. Nahlik E. K. Panteleymon Kulish: Do 179-richchya vid dnya narodzhennya / E. K. Nahlik. – K.: T-vo "Znannya", 1989.

12. Pobirchenko N. Zhittya i postat Panteleymona Kulisha u listuvanni, spogadah suchasnikov ta shanuvalnikov : v 3-h t. / N. Pobirchenko. – Uman : PP Zhovtiy O. O., 2010.

Надійшла до редколегії 25.05.17

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

ENLIGHTENMENT AND TEACHING ACTIVITIES OF P. KULISH IN HISTORICAL AND PEDAGOGICAL RESEARCHES OF CONTEMPORARY SCIENTISTS

Ukrainian writer, enlightener, teacher, historian, philosopher, anthropologist, translator, social and cultural activist of XIX century devoted much effort to awaken national and state consciousness of the Ukrainian people. Research of creativity of P. Kulish in Soviet period were preconceived and highlighted his teaching career, like of outstanding public figure, deformed.

The author in his article analyzed the latest publications on research of pedagogical views and activity of prominent Ukrainian writer, educator, social and cultural activist and teacher – Panteleimon Kulish. Based on historiographical analysis of scientific literature dedicated to creative heritage of P. Kulish study in the second part of XIX – beginning of 80-th in XX century. In the article author shoes that most studied his writing, literary, ethnographic, historical, philosophical and translational modifications in accordance with the methodological approaches of science at every stage. However, pedagogical and educational heritage of P. Kulish studied briefly, fragmented, without a proper assessment of its contribution to the development of Ukrainian educational thought; the late 80-th of XX century pedagogical and educational activities of Panteleimon Kulish is attracting interest of scientists (L. Artemova, M. Verkalets, M V. Vladymyrova, I. Denysiuk, S. Dolzhykova, K. Isaienko, O. Kravchenko, A. Kyrpach, N. Kuzmenko, O. Kucherenko, Ie. Nakhlik, H. Poperechna, A. Sinitsyna, O. Tiutiunnyk, O. Fedoruk, Zh. Yankovska etc.).

Considering the main problems of theses, monographs and collections of a pedagogical creative heritage of author of "Grammar" created by modern Ukrainian scientists.

As a result of the study, noted that Panteleimon Kulish throughout his life worked tirelessly in the field of education. He condemned such education, which leads to alienation from the people's morality and eternal moral values; gave much attention to the development of public schools, problems of education and upbringing; believed that children should be brought up on the Ukrainian folk traditions, since public education in Ukraine – a necessary condition for the formation of national intelligence based on Ukrainian culture with a focus on cultural achievements of other nations.

Keywords: pedagogical heritage, education, archives, correspondence, thesis, monographs

Н. Кузьменко, д-р пед. наук, доц.

Киевский национальный университет имени Тараса Шевченко, Киев, Украина

ПРОСВЕТИТЕЛЬСКО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ П. КУЛИША В ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СТУДИЯХ СОВРЕМЕННЫХ УЧЕНЫХ

Содержит анализ новейших публикаций, посвященных осмыслению просветительско-педагогических взглядов и деятельности выдающегося украинского писателя, просветителя, общественно-культурного деятеля и педагога Пантелеймона Кулиша.

Рассматриваются узловые проблемы диссертаций, монографий и сборников о педагогическом наследии автора "Грамматки", созданных современными украинскими учеными.

Вследствие проведенного исследования, указано, что П. Кулиш за свою жизнь неумоимо работал на ниве просвещения. Он осуждал такое образование, которое ведет к отчуждению от народной морали и вечных нравственных ценностей.

Ключевые слова: педагогическое наследие, образование, архивные материалы, переписка, диссертация, монография.

Відомості про авторів

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

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

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

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

Kuzmenko Nadiia – Ukraine, Kyiv, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor of Pedagogy Department, Taras Shevchenko National University of Kyiv.

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

УДК 37.013.43

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

ВОЛОНТЕРСЬКА ПРАКТИКА МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЯК ПЕДАГОГІЧНА УМОВА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ

Розкрито сутність поняття "волонтерство" й основні підходи до розуміння цього явища. Визначено роль волонтерської практики у процесі формування професійної культури майбутніх соціальних працівників. Охарактеризовано діяльність однієї зі "Шкіл волонтерства", зазначено мету діяльності школи, основні напрями роботи тощо. Здійснено інтернет-анкетування з метою дослідження рівня обізнаності майбутніх соціальних працівників із сутністю волонтерства й станом волонтерського руху, а також, представлено результати інтернет-анкетування.

Ключові слова: волонтер, волонтерство, волонтерський рух, волонтерська практика, професійна культура, професійна підготовка.

Постановка проблеми. В умовах реформування системи вищої освіти та в період її інтеграції у європейський освітній простір проблема професійної підготовки майбутніх фахівців різних галузей стає однією з провідних. Перед державою постає завдання підвищення якості освіти та її конкурентоздатності на світовому освітньому ринку. У цьому контексті неабиякої актуальності набуває проблема професійної підготовки майбутніх соціальних працівників, адже рівень соціального життя суспільства багато в чому залежить від якісної та вчасної допомоги й підтримки органів соціального захисту населення. Дослідники більше увагу приділяють пошуку шляхів вдосконалення системи професійної підготовки майбутніх соціальних працівників. Одним із таких шляхів є впровадження волонтерської практики, як частини неперервної, у навчально-виховний процес майбутніх фахівців із соціальної роботи.

Мета статті – розкрити роль волонтерської практики як однієї зі складових педагогічної технології формування професійної культури майбутніх соціальних працівників.

Стан досліджень. Дослідженню проблеми сутності явища волонтерства приділяли увагу науковці З. Бондаренко, А. Дюнан, І. Іванова, О. Кін, Т. Лях, Т. Мор, Л. Тюття, Л. Рудева, З. Фалинська, Г. Чейнен. Особливості волонтерського руху вивчали дослідники О. Безпалько, Р. Вайнола, О. Голіченко, О. Данильченко, О. Капська, Р. Колосова, І. Пінчук, М. Фурлан, С. Хоружий, Щекова О. Роль волонтерської практики у процесі підготовки соціальних працівників досліджували Т. Тверезовська, Л. Сатановська й ін.

Виклад основних положень. Досліджуючи проблему професійного становлення майбутніх соціальних працівників, а саме, формування їхньої професійної культури, не можна не відзначити важливу роль волонтерської практики. Саме у процесі здійснення волонтерської діяльності майбутній соціальний працівник усвідомлює значущість обраної професії, отримує унікальний досвід роботи з різними категоріями населення, розвиває професійно значущі якості. Відтак, ми переконані, що волонтерська діяльність сприяє формуванню професійної культури майбутніх фахівців соціальної сфери.

Теоретичний аналіз означеної проблеми показав, що науковці активно досліджують сутність цього феномена, його структуру, мотиви волонтерської роботи, значення її для особистого та професійного становлення й розвитку. У контексті дослідження проблеми формування професійної культури майбутніх соціальних працівників необхідність розкриття сутності й ролі цього явища підвищується. Адже, на наше переконання, саме волонтерська діяльність майбутніх фахівців із соціальної роботи є запорукою успішного формування в них професійної культури.

Нормативно-правове забезпечення волонтерської діяльності відображається в законодавстві України. Так, основні категорії волонтерської діяльності висвітлені в

Законі України "Про волонтерську діяльність". Волонтерська діяльність, відповідно до закону, визначається як добровільна, соціально спрямована, неприбуткова діяльність, що здійснюється волонтерами шляхом волонтерської допомоги. Волонтерська діяльність є формою благодійної діяльності. У той же час, волонтерська допомога є роботою, що безоплатно виконується волонтерами [1, с. 2].

Волонтерство, на думку Л. Тютті та І. Іванової, є інструментом соціального, культурного, економічного й екологічного розвитку. Також, на переконання дослідниць, волонтерство є добровільною, непрофесійною соціальною роботою, яка сприяє поліпшенню якості життя особистості, особистісному зростанню, поглибленню почуття солідарності, задоволенню потреб людини [2, с. 216].

Дослідниця З. Бондаренко, на основі проведеного порівняльного аналізу, узагальнила що більшість дослідників розглядають волонтерську діяльність як благодійність, що здійснюється фізичними особами на засадах неприбуткової діяльності, без заробітної плати, без кар'єрного зростання, заради добробуту та процвітання спільнот і суспільства загалом. Волонтерську діяльність також можна розглядати як отримання всебічного задоволення особистих і соціальних потреб шляхом надання допомоги іншим людям [3, с. 39].

Л. Рудева у своєму дослідженні визначила основні напрями та форми роботи волонтерів. До основних напрямів належать: соціально-реабілітаційна робота, попередження та подолання негативних явищ у соціумі, соціальна опіка і захист найменше захищених категорій населення, соціальний супровід дітей і молоді та допомога їхньої інтеграції у суспільство [4, с. 24].

Волонтерство, на думку З. Фалинської, це вагомий ресурс соціальної роботи і, водночас, можливість удосконалення професійної підготовки майбутніх соціальних працівників [5, с. 230]. Ми погоджуємось із поглядом, що волонтерська діяльність є не лише способом проведення вільного часу, самореалізації та можливості принести користь суспільству, але і стимуляцією майбутніх соціальних працівників до професійного зростання й розвитку. Відтак можна зробити висновок, що у процесі волонтерської роботи в майбутніх соціальних працівників відбувається формування мотиваційно-ціннісного компоненту професійної культури.

Т. Лях звертає увагу на важливість реалізації волонтерської діяльності у процесі професійного становлення майбутніх соціальних працівників. Вчена стверджує, що волонтерська діяльність сприяє формуванню особистісних якостей, як наприклад, милосердя, доброта, прагнення прийти на допомогу ближньому. Волонтерська діяльність, на думку Т. Лях, формує в особистості постійну потребу у творчо-результативній діяльності, яка в подальшому орієнтуватиме майбутнього фахівця на досягнення поставлених цілей, доведення розпочатої

справи до бажаного результату. Т. Лях стверджує, що волонтерська діяльність сприяє набуттю професійного досвіду, розширенню світогляду, підвищенню культурного рівня, розвитку соціального інтелекту, творчих здібностей майбутнього соціального працівника [6, с. 139].

Виходячи з того, що волонтерство є багатограним і багатоаспектним феноменом, дослідниця О. Кін охарактеризувала волонтерську діяльність із погляду спрямованості заходів, які можуть відбуватись у її межах:

- педагогічного спрямування – проекти надання педагогічної допомоги дітям девіантної поведінки, дітям із вадами фізичного, розумового та фізичного розвитку, організація і проведення календарних свят для дітей-сиріт, організація раціонального дозвілля для вихованців дитячих будинків, притулків, інтернатів;

- юридичного спрямування – надання юридичної допомоги вихованцям соціально-вразливих категорій, проведення консультацій із проблем прав дитини та її захисту;

- природоохоронного спрямування – проекти практичної природоохоронної діяльності, проведення еколого-природоохоронної пропаганди, екскурсій, краєзнавчих походів тощо;

- валеологічного спрямування – проекти, орієнтовані на формування здорового способу життя, виховання позитивного ставлення до здорового способу життя, інформування про засоби й методи формування здорових звичок, проведення роз'яснювальної роботи щодо організації раціонального режиму праці та відпочинку, викорінювання шкідливих звичок (тютюнокуріння, вживання алкоголю, наркотиків), дотримання оптимального рухового режиму, раціонального харчування;

- благодійного спрямування – проекти надання матеріальної допомоги соціально-незахищеним категоріям населення;

- патріотичного спрямування – проекти роботи з ветеранами війни, історико-краєзнавча робота, проекти вивчення історії рідного краю, міста, університету й т. ін.,

- політичного спрямування: проекти участі в молодіжній політиці, проекти міжнародного виховання [7, с. 207].

Останнім часом проблемі волонтерства, як важливій складовій професійної підготовки майбутніх соціальних працівників приділяють усе більше уваги. Так, у Київському національному університеті імені Тараса Шевченка, на базі кафедри соціальної роботи працює "Школа волонтерів". Проект був створений для допомоги переселенцям із тимчасово окупованих територій та учасників АТО. Метою "Школи волонтерів" є підготовка студентів до соціально-психологічної волонтерської роботи з переселенцями й учасниками бойових дій. Основним напрямом роботи "Школи волонтерів" є організація освітнього простору для підготовки та навчання волонтерів. Для реалізації цього завдання керівники проекту залучають викладачів факультету, провідних фахівців у галузі соціальної роботи з постраждалими внаслідок катастроф, та інших фахівців. Керівництво проекту постійно проводить лекції, конференції та майстер-класи, у процесі яких майбутні волонтери здобувають знання щодо специфіки волонтерської роботи, опановують навички волонтерської допомоги. Наведемо приклади тем лекцій "Школи волонтерів": "Позиція волонтера у наданні допомоги в кризових ситуаціях", "Кризова допомога постраждалим в зоні АТО. Когнітивний підхід", "Організація психологічної роботи під час проведення бойових дій", "Групова робота в кризовій ситуації", "Встановлення та підтримка контакту з людьми, які перебувають у кризовому стані", "Ефективні методи роботи з кризовими станами", "Волонтерська робота з дітьми" тощо. Майбутні волонтери також беруть безпосе-

редню участь у наданні соціально-психологічної допомоги постраждалим, створюють програми освіти та дозвілля дітей-переселенців. Також на базі "Школи волонтерів" проводиться робота зі створення координаційного центру дистанційної допомоги постраждалим.

У процесі вивчення проблеми волонтерської практики майбутніх соціальних працівників і дослідженні її ролі у формуванні професійної культури нами було проведено інтернет-анкетування студентів. У дослідженні взяли участь 124 студенти I–IV курсів спеціальності 231 – "Соціальна робота" ВНЗ України, а саме: Чернігівського національного технологічного університету, Запорізького національного технічного університету, Національного університету "Кієво-Могилянська академія", Київського національного університету ім. Тараса Шевченка, Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова, Київського університету ім. Бориса Грінченка, Тернопільського національного університету ім. В. Гнатюка, Хмельницького національного університету та Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна. Студенти дали розгорнуті відповіді щодо того, як вони розуміють явище волонтерства. Характерними рисами такої діяльності опитувані вважають добровільність, безкорисливість, суспільну користь, неприбутковість. Студенти також зазначають, що волонтерська діяльність спрямована на допомогу нужденним людям, тим хто потрапив у складну життєву ситуацію. У ході опитування ми також намагались визначити ставлення студентів до такого роду діяльності. Так, 84,1 % опитуваних позитивно ставляться до волонтерства, 14,7-нейтрально, 3,9 %-неоднозначно. Варто відмітити, що жоден опитуваний не ставиться до волонтерства негативно. Ми також визначили наскільки студенти обізнані з волонтерським рухом в Україні та які волонтерські організації їм відомі. Нами були отримані такі результати: 18,6 % опитуваних знають про волонтерський рух в Україні й активно беруть участь у ньому, 37,3 % брали участь раніше, 43,1 % чули про волонтерський рух, але не беруть у ньому участі, і 1,1 % опитуваних ніколи раніше не чули про такий. Студенти також навели приклади волонтерських організацій, які вони знають, а саме: "Крила фенікса", "Червоний хрест", "Корпус миру", "Патріот", "Вільна Україна", "Волонтер", "Від серця до серця", "Руки допомоги", "Повернись живим", "Крим SOS", "Жіноча сотня", "Надія", і багато інших. Студенти (54,9 %) зазначили, що вони досить часто знаходять інформацію про волонтерські проекти та отримують запрошення до співпраці, 41,25-рідко зустрічають подібну інформацію, а 3,9 % опитуваних ніколи не чули про таке. Нами також було визначено те, чи бажають студенти займатись волонтерською діяльністю. Так, 47,5 % прагнуть займатись волонтерською роботою, 17,8 % не бажають, а 34,7 % відчують складність у відповіді. За результатами анкетування нами також було визначено якими видами волонтерської роботи студенти займаються, займалися, чи прагнуть займатись. У цьому рейтингу перше місце опитувани віддали соціальним проектам (77,6 %), культурним проектами прагнуть займатись 46,9 % опитуваних, фандрейзингом 27,6 %, спортивними проектами – 23,5 %, екологічними – 20,4 % студентів. Нами також були запропоновані відкриті питання про те, як впливає волонтерська діяльність на професійний розвиток майбутніх фахівців і яку роль відіграє волонтерська практика. Студенти в переважній більшості наголошують на необхідності впровадження волонтерської практики у великому обсязі в навчальний процес, адже вважають, що саме така практика є джерелом унікального професійного досвіду. Студенти вважають, що волонтерська практика позитивно впливає

на професійне становлення майбутніх фахівці соціальної сфери, розвиває їхні професійні вміння й навички, збагачує арсенал професійних знань, сприяє формуванню цінностей соціальної роботи, допомагає усвідомити специфіку та соціальну значущість майбутньої професії. Крім того, опитувані переконані, що участь у волонтерських проектах не лише сприяє професійному розвитку, а й особистісному.

Висновок. Отже, волонтерська діяльність є задоволенням особистісної потреби в допомозі людям, яка реалізується шляхом волонтерської допомоги, безкоштовної, безкорисної, добровільної та соціально спрямованої. Аналіз науково-педагогічної літератури дав можливість визначити функціональне призначення волонтерської діяльності як методу формування професійної культури майбутніх соціальних працівників. У цьому контексті волонтерська діяльність спрямована на підвищення професійної мотивації, формування ціннісних орієнтацій, поглиблення професійних знань, удосконалення професійних умінь і навичок, збагачення професійного досвіду, розширення професійного й наукового світогляду, формуванню моральних якостей майбутнього соціального працівника. Ми переконані, що впровадження волонтерської діяльності як обов'язкового виду практики суттєво підвищить рівень професіоналізму майбутнього фахівця із соціальної роботи.

Перспективу подальших розвідок ми вбачаємо в розробці навчально-методичного забезпечення волонтерської практики майбутніх соціальних працівників.

Список використаних джерел

1. Закон України "Про волонтерську діяльність" від 19.04.2011 № 3236-УІ // Відомості Верховної Ради України (ВВР), 2011, № 42, ст. 435.

2. Тютя Л. Т. Соціальна робота (теорія і практика) : навч. посіб. / Л. Т. Тютя, І. Б. Іванова. – К. : ВМУРОЛ "Україна", 2004.

3. Бондаренко З. П. Організація волонтерської роботи майбутніх соціальних педагогів в умовах вищого навчального закладу : дис. ...канд. пед. наук : 13.00.05 / З. П. Бондаренко. – К., 2005.

4. Рудева Л. С. Сутність волонтерського руху як виду соціально-психологічної роботи / Л. С. Рудева // Вісн. психології та педагогіки. – 2010. – № 4. – С. 23–27.

5. Фалинська З. З. Волонтерська практика у системі підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери / З. З. Фалинська // Наук. вісн. Ужгород. нац. ун-ту. Серія "Педагогіка, соціальна робота". – 2013. – Вип. 29. – С. 230–232.

6. Лях Т. Л. Волонтерство як суспільний феномен / Т. Л. Лях // Проблеми педагогічних технологій : зб. наук. пр. / Волин. держ. ун-т ім. Лесі Українки. – Луцьк, 2004. – Вип. 3–4. – С. 139.

7. Кін О. М. Розвиток волонтерської діяльності студентської молоді України наприкінці ХХ століття / О. М. Кін : зб. наук. праць "Педагогіка та психологія". – Харків, "Смугаста типографія", 2005. – Вип. № 56. – С. 202–212.

References

1. Zakon Ukrainy "Pro volonters'ku diyal'nist'" vid 19.04.2011 # 3236-U1 // Vidomosti Verkhovnoyi Rady Ukrainy (VVR), 2011, # 42, st. 435.

2. Tyuptya L. T. Sotsial'na robota (teoriya i praktyka) : navch. posib. / L. T. Tyuptya, I. B. Ivanova. – K. : VMUROL "Ukrayina", 2004.

3. Bondarenko Z. P. Orhanizatsiya volonters'koyi roboty maybutnikh sotsial'nykh pedahohiv v umovakh vyshchoho navchal'noho zakladu : dys. ...kand. ped. nauk : 13.00.05 / Z. P. Bondarenko. – K., 2005.

4. Rudyeva L. S. Sutnist' volonters'koho rukhu yak vydu sotsial'no-psykholohichnoyi roboty / L. S. Rudyeva // Visnyk psykholohiyi ta pedahohiky – 2010. – # 4. – S. 23–27.

5. Falyn's'ka Z. Z. Volonters'ka praktyka u systemi pidhotovky maybutnikh fakhivtsiv sotsial'noyi sfery / Z. Z. Falyn's'ka // Naukovy visnyk Uzhhorozh's'koho natsional'noho universytetu. Seriya "Pedahohika, sotsial'na robota". – 2013. – Vyp. 29. – S. 230–232.

6. Lyakh T. L. Volonterstvo yak suspil'nyy fenomen / T. L. Lyakh // Problemy pedahohichnykh tekhnolohiy : zb. nauk. pr. / Volyn's'kyi derzhavnyy universytet imeni Lesi Ukrainky. – Luts'k, 2004. – Vyp. 3–4. – S. 139.

7. Kin O. M. Rozvytok volonters'koyi diyal'nosti student's'koyi molodi Ukrainy naprykintsi KhKh stolittya / O. M. Kin : zb. nauk. prats' "Pedahohika ta psykholohiya". – Kharkiv : Smuhasta typhografiya, 2005. – Vyp #56. – S. 202–212.

Надійшла до редколегії 22.04.17

O. Makeieva, PhD student
Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine

THE VOLUNTARY PRACTICE OF FUTURE SOCIAL WORKERS AS PEDAGOGICAL CONDITION FOR THE PROFESSIONAL CULTURE FORMING

Abstract. The article reveals the essence of the concept of volunteerism. The author presented different approaches of researchers to understanding this phenomenon, which were developed within the framework of pedagogical science. The author also defined the role of volunteer practice in the process of professional culture forming of future social workers. The article also describes the activity of one of the "Volunteer Schools", the purpose of this school's activities, the main areas of work. The author conducted an Internet questioning to study the level of awareness of future social workers with the essence of volunteerism and the state of the volunteer movement. The results of the questionnaire are also presented in the article. The author concluded that volunteering is the satisfaction of personal needs to help people, which is implemented by the volunteer support: free, free disinterested and socially oriented. Also the author has determined that volunteer activities aimed at improving professional motivation, the forming of values, development of professional knowledge, improving the professional skills, enriching the professional experience, expanding the scientific outlook and forming of moral qualities of a future social worker. Also, the author convinced, that the introduction of voluntary activities as a mandatory type of practice will significantly increase the level of professionalism of the future expert in social work. The prospects for further research we see in working out an educational and methodical support of voluntary practices for future social workers.

Key words: volunteer, volunteerism, volunteer movement, volunteer practice, professional culture, vocational training.

E. Makeeva, asp.
Киевский национальный университет имени Тараса Шевченко, Киев, Украина

ВОЛОНТЕРСКАЯ ПРАКТИКА БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ

Раскрыта сущность понятия "волонтерство и основные подходы к пониманию этого явления. Определена роль волонтерской практики в процессе формирования профессиональной культуры будущих социальных работников. Охарактеризована деятельность одной из "Школ волонтерства", указана цель деятельности школы, основные направления работы. Осуществлено интернет-анкетирование с целью исследования уровня осведомленности будущих социальных работников с сущностью волонтерства и состоянием волонтерского движения, а также представлены результаты интернет-анкетирования.

Ключевые слова: волонтер, волонтерство, волонтерское движение, волонтерская практика, профессиональная культура, профессиональная подготовка.

Відомості про автора

Макеєва Олена Анатоліївна – аспірант кафедри педагогіки Київський національний університет імені Тараса Шевченка, м. Київ, Україна.

Контактна інформація: +38097 906 81 27, aljona.makeeva@rambler.ru

Макеєва Елена Анатольевна – аспірант кафедри педагогіки Киевский национальный университет имени Тараса Шевченко.

Контактная информация: +38097 90 68 127, aljona.makeeva@rambler.ru

Makeieva Olena – PhD student of Pedagogy Department of Psychology Faculty, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine.

Контактна інформація: +380979068127, aljona.makeeva@rambler.ru

УДК 37.013.42

І. Маріуц, канд. пед. наук, асист.
Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ

ПІДТРИМКА РОЗВИТКУ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ У КРАЇНАХ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ

Здійснено порівняльний аналіз досвіду країн Європейського Союзу в підтримці розвитку компетентнісного підходу на рівні національних стратегій, які досягли значного прогресу у включенні ключових компетентностей у національні навчальні плани й інші регулюючі документи за такими напрямками – рідна мова, математика та природничі науки, іноземні мови, суспільствознавство та підприємництво, цифрова компетентність. Грунтуючись на даних досліджень і національних практиках представлено ряд заходів, які можуть ефективно вирішувати ці проблеми.

Ключові слова: *якість освіти, навички, компетентності, ключові компетентності, підхід до основних компетентностей.*

Постановка проблеми. Сучасні цивілізаційні тенденції розвитку висувають нові вимоги до. Нині світове співтовариство беззастережно визнає якість освіти головною метою, пріоритетом розвитку суспільства у XXI ст., якому підпорядковані всі інші показники людського життя. Посилення уваги до поліпшення якості освіти дозволило замислитись над переліком певних компетентностей, які дозволяють людині реалізуватись у професійній діяльності. Компетентнісний підхід є ключовим і в процесі модернізації вищої освіти в Україні, саме тому висвітлення його основних положень є актуальною потребою часу.

Метою дослідження є представити висновки з деяких проблем, із якими стикаються європейські країни при реалізації підходу до розвитку ключових компетентностей, а також виявляти проблемні області й загальні перешкоди.

Стан дослідження. Аналіз психолого-педагогічних досліджень (В. Байденко, В. Болотова, В. Серикова, Дж. Равена, В. Хутмахера, А. Хуторського, В. Шадрикова, І. Зимньої, І. Родигіної, А. Поленової, О. Овчарук та інші) показує, що проблема компетентнісного підходу не є новою. Орієнтування на засвоєння вмінь, способів діяльності, більше того, узагальнених способів дій було провідним у працях вітчизняних педагогів (М. Скаткіна, І. Лернера, В. Краєвського, Г. Щедровського, В. Давидова) і їхніх послідовників.

Виклад основного матеріалу. Розглядаючи тезаурус тематики, вітчизняний учений проф. О. М. Топузов, у компетентнісному підході вихідними вважає поняття "компетенція" і "компетентність". Поняття "компетенція" більше відображає зовнішні чинники та вводиться як вимоги до засвоєння учнями сукупності знань, способів діяльності, досвіду і ставлення. Поняття "компетентність" відображає внутрішній бік діяльності учня щодо реалізації цих вимог, і визначається як набута у процесі навчання інтегрована здатність учня, яка складається зі знань, умінь, досвіду, цінностей і ставлень, що можуть цілісно реалізовуватися на практиці. За цільовими та змістовими ознаками компетентності поділяються на ключові (уміння вчитися, спілкуватися державною, рідною й іноземними мовами (комунікативна), математична, інформаційно-комунікаційна, соціальна, громадянська, загальнокультурна, підприємницька і здоров'язбережувальна компетентності), загальнопредметні (галузеві) і предметні. Із психолого-педагогічного погляду, визначення компетентності надає можливість виокремити такі її складники: здатність суб'єкта – є власне психологічним складником; вирішення завдань – практико-орієнтований (діяльнісний) складник; клас завдань – культурологічний складник [5, с. 26].

Світові процеси оновлення освіти позначилися і на Україні, торкнувшись усіх аспектів навчальної діяльності. Як стверджує О. Пометун, нині у світі є три підходи

(моделі), на основі яких можна аналізувати й розбудувати освітній процес у сучасній школі: підхід із погляду змісту – головне те, "що викладається учням у школі", навчальний план (навчальні програми) є набором "знанневих" можливостей учня, які можуть реалізовуватися на уроках і в позаурочний час; підхід із погляду процесу навчання – з'ясовується, що відбувається під час навчання, як учні навчаються, що насправді вони засвоюють із викладеного, при цьому аналізу підлягають "реальні" явища та процеси, коли учні разом з учителем здійснюють пізнавальну діяльність у класі чи поза ним; підхід із погляду результатів – на думку О. Пометун, він охоплює багато компетентностей (знання, вміння, навички, ставлення), якими мають оволодіти учні, які закінчують школу [3].

Національні стратегії щодо сприяння розвитку ключових компетентностей у країнах Європейського Союзу прийняли різні підходи в підтримці їхнього набуття. Залежно від країни та ключових компетентностей, про які йдеться, національні стратегії можуть зосередитися на одній компетентності або можуть охоплювати дві чи більше ключових компетентностей. Більшість країн розробили національні стратегії, принаймні, трьох ключових компетентностей.

Зокрема, О. Павлик зазначає, що "у світовій практиці існують різні погляди на проблему компетентнісного підходу, зокрема щодо її суті, новизни й засобів залягання, водночас у більшості таких досліджень проблема розглядається в загальнодидактичному аспекті без урахування специфіки навчального предмета, етапу навчання школярів. [4, с. 66]. Проте, можемо заперечити це твердження, оскільки цілі національних стратегій і цільових груп у країнах ЄС варіюються залежно від ключової компетентності. Загалом, стратегії, спрямовані на читання націлені на підвищення рівня грамотності й заохочують до поліпшення навичок читання, і, зазвичай, націлені на суспільство загалом. У стратегічних документах із математики, природничих наук і техніки, побоювання з приводу скорочення числа випускників у цих галузях, схоже, є основною рушійною силою для європейських країн. Найпоширенішими цілями, згаданими в цих стратегіях є: сприяти формуванню позитивного іміджу природничих наук; підвищити рівень грамотності із природничих наук загалом; поліпшити викладання й навчання природничих наук на базі школи; підвищити інтерес учнів до дисциплін природничого циклу, а, отже, збільшити використання наукових досліджень на рівні середніх (старших класів) і вищих навчальних закладів; прагнути до гендерного балансу в навчанні та професійній діяльності у MST галузі (математика, природничі науки й технології); і представити навички необхідні роботодавцям, тим самим допомагаючи зберегти конкурентоспроможність. Найпоширенішими освітніми цілями у стратегічних документах, присвячених цифровій компе-

тентності є підвищення інтеграції ІКТ у процес навчання, прищепити учням володіння необхідними навичками ІКТ, забезпечення підготовки вчителів у галузі ІКТ і покращення інфраструктури ІКТ у школах.

Наведемо конкретні приклади підходів до національних стратегій підтримки розвитку ключових компетентностей у різних країнах ЄС.

Національні стратегії можуть зосереджуватися на одній або декількох ключових компетентностях. Польща впровадила національну стратегію, яка включає в себе завдання для всіх ключових компетентностей, визначених у Рекомендаціях 2006 р. [2]. Іспанія, Литва, Австрія й інші країни мають стратегії, які включають дії з розвитку всіх або більшості ключових компетентностей.

У **Польщі** Стратегія розвитку освіти в 2007–2013 рр. передбачала зміни навчального плану, при цьому більше уваги приділялося розвитку ключових компетентностей, щоб допомогти в перспективах працевлаштуванню майбутніх випускників. Унаслідок цього, новий основний навчальний план (2008) прийнято відповідно до нового підходу й організовано навколо ключових компетентностей, таких як уміння навчатися, комунікації, математичне мислення і т. д. В *Іспанії* органічний закон про освіту 2/2006 (LOE) включив, уперше, термін "базові компетентності" де в положеннях про освіту, встановлено, що "навчальний план розуміється як сукупність цілей, базових компетентностей, змісту, педагогічних методів і критеріїв оцінки". Державні нормативні акти, розроблені LOE встановлюючи загальний базовий навчальний план для обов'язкової освіти для всієї держави, визначили вісім основних компетентностей і описали, як кожна галузь або суб'єкт вносить свій вклад у розвиток цих базових компетентностей. Конкретні стратегії для рідної мови (читання), іноземної мови, природничих наук, цифрової компетентності й почуття ініціативи та підприємництва також були введені в дію.

Розвиток навичок читання, математики, природничих наук, іноземних мов, громадянської освіти та підприємництва згадуються у **Литовському** Положенні про Стратегію національної освіти 2003–2012 рр. Цілі, поставлені до базових навичок – скоротити вдвічі відсоток 15-літніх студентів, які не досягають мінімального рівня з читання, письма, арифметики, природничих і соціальних наук; зменшити відносну відмінність між кількістю чоловіків і жінок серед випускників у галузі математики, інформатики, природничих наук і технологій, принаймні, на половину. Основні навчальні плани були реорганізовані на основі семи ключових компетентностей: уміння вчитися, спілкування, пізнання, ініціатива і творчість, соціальні, особисті й культурні компетентностей. Литва також має спеціальні стратегічні документи для грамотності читання та підприємництва.

Національні стратегії, які націлені на дві або три ключові компетентності є загальними. Ці стратегії, зазвичай, зосереджені на основних навичках і компетентностях, спрямованих на рідну мову й математику, або розширення компетентностей у математиці, природничих науках і техніці [1].

Рідна мова. Навички грамотності, зазвичай, опиняються в центрі уваги дитячих компетентностей у їхній рідній мові (або мові навчання). Приблизно в половині національних стратегій і планів дій європейських країн читання має місце; вони часто зосереджуються на розвитку читання як на навчанні протягом усього життя.

У **Португалії** національна стратегія грамотності сприяє ряду ініціатив: читання у сім'ї; здоров'я й читання; рекламні телевізійні оголошення, пов'язані з читанням; гасло "ЧИТАННЯ +" ("Ler +"), із діяльністю в різних установах,

таких як публічні бібліотеки, культурні асоціації [<http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt>; <http://www.iplb.pt>].

В інших випадках країни ввели у спеціальні освітні стратегії грамотності, які концентруються на набутті навичок грамотності в рідній мові, в основному в контексті шкільної освіти. Як уже згадувалося вище, у ряді країн стратегії грамотності комбінуються зі стратегіями кількісного мислення (numeracy strategies).

В **Ірландії**, Національна стратегія підвищення рівня грамотності й кількісного мислення серед дітей і молоді 2011–2020 рр. спрямована на забезпечення того, щоб кожна дитина вийшла зі школи, опанувавши навички грамотності й лічби. Вона встановлює широке коло програм для реформ із підготовки вчителів початкової школи та підвищення кваліфікації для вчителів і директорів шкіл. Вона також сприяє залученню батьків і суспільства, зобов'язання до студентів із додатковими потребами у плані навчання й реформ у змісті навчальної програми на початковому та післяпочатковому рівнях із метою досягнення цих життєво важливих навичок.

Математика та природничі науки. Національні стратегії, які спеціально присвячені математиці або природничим наукам не надто поширені. Це більше звично для країн, які розробляли ширші стратегії, що включають цілі для обох предметних галузей. У багатьох випадках ці стратегії спрямовані на заохочення студентів продовжувати навчання або обрати кар'єру в напрямі MST (математика, природничі науки, технології) із метою задоволення потреби у кваліфікованих працівниках серед працівників.

У **Португалії**, Міністерство освіти і науки запустило план дій із математики (Plano de Ação para a Matemática – PAM) у 2006/07 рр. У 2011/12 н/р такі питання також були актуальними: узагальнення навчальної програми з математики; створення бази даних освітніх ресурсів із математики; оцінка підручників із математики; розробка шкільних проєктів спрямована на поліпшення навчання учнів із математики (з 1-го по 9-й клас).

У **Сполученому Королівстві (Уельс)**, у 2012 р. документ "Наука в Уельсі: Стратегічна програма з природничих наук та інновацій в Уельсі" ("Science for Wales: A Strategic Agenda for Science and Innovation in Wales") розглядає роль природних наук в освіті, а також висвітлює галузі, які викликають особливе занепокоєння. Роль, яку відмінне знання природничих наук відіграє у школі – це забезпечення того, щоб молодь обирала для подальшого вивчення й розглядала кар'єру в галузі природничих наук, як проблему скорочення чисельності тих, хто вивчає STEM предмети (наука, технології, інженерія й математика) на GCSE і A рівні [1].

У **Нідерландах** Platform Bèta Techniek, за дорученням уряду, секторів освіти й бізнесу, працює в напрямі запобігання браку кваліфікованих кадрів у галузі MST. Початкова мета полягала в тому, щоб досягти 15 %-го збільшення кількості студентів які вивчають науково-технічні дисципліни. Цієї мети було досягнуто. Стратегію, розпочату в 2004 р., було оцінено в 2010 р. і надано нову часову рамку, яка триватиме до 2016 р. Завдання полягає не лише в тому, щоб зробити кар'єру в галузі природничих наук привабливішою, але й впровадити освітні інновації, які підвищать мотивацію молодих людей і кинуть виклик. Існують окремі програмні лінії для початкової та середньої освіти, професійно-технічної і вищої освіти. Діяльність націлена на школи, університети, підприємства, міністерства, муніципалітети, регіони й галузі економіки. Основна мета полягає в тому, щоб гарантувати, що майбутня пропозиція працівників розумової праці задовольнятиме майбутній попит, але програма також прагне забезпечити ефективніше предста-

влення талановитих професіоналів на ринку праці. Особлива увага приділяється дівчатам / жінкам і представникам етнічних меншин.

Іноземні мови. Менше половини європейських країн (або регіонів), мають національну стратегію для стимулювання розвитку іноземної мови. Одним із прикладів є довготермінова програма навчання іноземних мов, яку було введено в Іспанії.

Комплексна програма для вивчення іноземних мов (2010–2020) здійснюється іспанським Міністерством освіти, культури і спорту у співпраці з автономними співтовариствами та спрямована на заохочення вивчення мови з раннього віку, і є першим проявом комплексної державної політики для підвищення рівня знання мов. Крім того, план Посилення вивчення іноземних мов спрямований на сприяння поліпшенню вивчення іноземної мови.

Суспільствознавство та підприємництво. Так само менше половини країн розробили національні стратегії для "соціальних і громадянських компетентностей", хоча національні стратегії, що розвивають "почуття ініціативи та підприємництва" є поширенішими. Деякі приклади стратегій, здійснюваних країнами в цих двох галузях, наведені нижче:

У французькій спільноті **Бельгії**, парламентський указ від 2007 р. направлений на зміцнення освіти для активної та відповідальної громадянської позиції у школі. Згідно з цим указом, комплексний підхід до громадянської освіти, який включає в себе організацію міждисциплінарних тематичних заходів, створення студентських представницьких органів у школі та викладання кількох тем у межах різних предметів повинні бути реалізовані у початкових і середніх школах. В указі також передбачена експертна комісія з науково-педагогічних кадрів, яка у 2009 р. опублікувала довідковий документ під назвою "Бути і стати громадянином", а також педагогічні інструменти для навчання і оцінки громадянської освіти в старших класах середньої школи [1].

У **Данії**, Стратегія з питань освіти і підготовки кадрів у галузі підприємництва (2009) була розроблена на основі партнерства між чотирма міністерствами: Міністерством науки, інновацій і вищої освіти, Міністерством культури, Міністерством у справах дітей та освіти й Міністерством бізнесу і зростання. Стратегія описує активне інвестування у навчання підприємництва в освітніх установах. У майбутньому, закони, розпорядження й контракти / продуктивність із розвитку будуть присвячені навчанню та підготовці кадрів у галузі підприємництва там, де це доречно, з участю всіх рівнів освіти, виділяючи кошти й залучаючи підприємництво до управління навчальними закладами.

У **Норвегії** план дій Підприємництва в освіті та підготовці кадрів – від обов'язкової школи до вищої освіти на 2009–2014 рр. був запущений у вересні 2009 р. Основною метою плану дій було підвищення якості та сфери підприємницької освіти і професійної підготовки на всіх рівнях і у всіх напрямках системи освіти. Система освіти розглядалася як життєво важливе значення для розвитку культури підприємництва та творчого суспільства. Навчання підприємству може допомогти студентам ознайомитися з місцевим робочим і діловим життям, а також прагнення до кращого співробітництва між системою освіти і трудовим життям, місцеві робочі місця можуть використовуватися як бази для навчання.

Цифрова компетентність. На відміну від загальної картини для інших ключових компетентностей, майже всі європейські країни мають певну національну стратегію, пов'язану з цифровою компетентністю. Ці стратегії можуть бути досить широкими, що охоплюють

кілька галузей, таких як Е-Уряд (e-Government), інфраструктурні і широкопasmові мережі, ІКТ безпека й розвиток ІКТ, електронні навички паралельно з розвитком ІКТ у школах, або ж вони можуть зосередитися виключно на ІКТ в освіті. У більшості країн із національної стратегії щодо використання ІКТ в освіті, є також загальна національна стратегія у сфері ІКТ [1].

Висновки. Необхідність підвищення якості й актуальності навичок і компетентностей, із якими молоді європейці залишають школу, була визнана на рівні ЄС і на національному рівні. Актуальність вирішення цієї проблеми ще раз підкреслюється нинішньою ситуацією, у якій Європа стикається з високим безробіттям серед молоді, а в деяких випадках серйозні невідповідності у кваліфікаціях. Останнім часом концепція ключових компетентностей набула популярності в європейських системах освіти. Більшість європейських країн досягли значного прогресу у включенні ключових компетентностей у національні навчальні плани й інші регулюючі документи. Відбулися позитивні зміни у визначенні конкретних результатів навчання, і в цей час ведеться робота з розробки ряду інструментів оцінки для підтримки процесу навчання (European Commission, 2012b). Європейська політична мережа із впровадження ключових компетентностей (KeyCoNet) аналізує нові ініціативи для розвитку ключових компетентностей. Однак залишається ряд проблем, одна з них пов'язана з необхідністю більш стратегічного підходу в підтримці підходу до основних компетентностей у школі. Друга проблема пов'язана із зусиллями щодо зміцнення статусу транскордонних компетентностей (цифрових, цивільних і підприємницьких) порівняно з традиційними предметними компетентностями. Крім того, існують показники зниження частки основних навичок у молодших учнів (рідна мова, математика і природничі науки) і залучення більшої кількості молодих людей до проведення досліджень і кар'єри вищого рівня з математики, природничих наук і технічних (MST).

Список використаних джерел

1. Developing Challenges and Opportunities for Policy Eurydice Report at School in Europe: Key Competences 6 2012, p. 13–19.
2. Recommendation 2006/962/EC of the European Parliament and the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning, OJ L 394, 30.12.2006.
3. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / Н. М. Бібік, Л. С. Ващенко, О. Я. Савченко й ін. ; за ред. О. В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004.
4. Павлик О. Компетентнісно орієнтований підхід до навчання в контексті неперервної мовної освіти: суть, проблеми та перспективи // Рідна школа. – 2010. – № 7–8 (липень – серпень). – С. 66.
5. Топузов О. М. Компетентнісні засади сучасного підручникотворення // Експертиза шкільних підручників : інструктивно-методичні матеріали для експертизи електронних версій проєктів підручників для учнів 8 класу загальноосвітніх навчальних закладів : посібник ; за ред. О. М. Топузова, Н. Б. Вяткіної. – К. : Педагогічна думка, 2016. – С. 26.

References

1. Developing Challenges and Opportunities for Policy Eurydice Report at School in Europe: Key Competences, 2012, p. 13-19.
2. Recommendation 2006/962/EC of the European Parliament and the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning, OJ L 394, 30.12.2006.
3. Kompetentnisnyi pidkhd u suchasni osviti: svitovyi dosvid ta ukraïnski perspektivy / N. M. Bibik, L. S. Vashchenko, O. Ia. Savchenko ta in. ; za red. O. V. Ovcharuk. – K. : K.I.S., 2004.
4. Pavlyk O. Kompetentnisno orïentovanyi pidkhd do navchannia v konteksti nepererвної movnoi osviti: sut, problemy ta perspektivy // Ridna shkola, № 7 – 8 (lypen – serpen) 2010, s. 66.
5. Topuzov O. M. Kompetentnisni zasady suchasnoho pidruchnykotvorennia // Ekspertyza shkilynykh pidruchnykiv : instruktivno-metodychni materialy dla ekspertyzy elektronnykh versii proektiv pidruchnykiv dlia uchniv 8 klasu zahalnoosvitnykh navchalnykh zakladiv posibnyk ; za red. O. M. Topuzova, N. B. Viatkinoi. – K. : Pedahohichna dumka, 2016. – S. 26.

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

THE SUPPORTING OF THE DEVELOPMENT OF KEY COMPETENCES IN COUNTRIES OF EU

The need to improve the quality and relevance of the skills and competences with which young Europeans leave school has been recognised at EU and national level. The urgency of addressing this issue is further underlined by the current situation in which Europe faces high youth unemployment and, in some cases, serious skills mismatches. In recent years, the concept of key competences has gained prominence in European education systems. Most European countries have made significant progress in incorporating the key competences into national curricula and other steering documents. There have been positive developments in defining specific learning outcomes and work is underway in developing a range of assessment tools to support the learning process (European Commission, 2012b). The European Policy Network on the Implementation of the Key Competences (KeyCoNet) analyses emerging initiatives for the development of the key competences. However a number of challenges remain. One of them relates to the need for a more strategic approach in supporting the key competences approach at school. A second one is related to the efforts to enhance the status of the transversal competences (digital, civic and entrepreneurship) as compared to the traditional subject-based competences. Furthermore there are the imperatives of lowering the proportion of low achievers in the basic skills (mother tongue, mathematics and science) and encouraging more young people to pursue higher-level studies and careers in mathematics, science and technology (MST). This cross-country research has been produced in the main objective of the article is to present the findings on some of the challenges that European countries face in the implementation of the key competences approach, and to identify problem areas and common obstacles. Based on research evidence and national practices, the article will also outline a range of measures that have the potential to effectively address these challenges. The comparative analysis is organised in the questions of countries the support of development of the key competences approach.

Keywords: quality, skills, competences, key competences, key competences approach.

И. Мариуц, канд. пед. наук, ассист.
Киевский национальный университет имени Тараса Шевченко, Киев, Украина

ПОДДЕРЖКА РАЗВИТИЯ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ В СТРАНАХ ЕВРОПЕЙСКОГО СОЮЗА

Необходимость повышения качества и актуальности навыков и компетентностей, с которыми молодые европейцы покидают школу, была признана на уровне ЕС и на национальном уровне. Актуальность решения этой проблемы еще раз подчеркивается нынешней ситуацией, в которой Европа сталкивается с высокой безработицей среди молодежи, а в некоторых случаях серьезные несоответствия в квалификациях. В последние годы концепция ключевых компетентностей приобрела известность в европейских системах образования. Большинство европейских стран добились значительного прогресса в включении ключевых компетентностей в национальные учебные планы и другие регулирующие документы. Произошли позитивные изменения в определении конкретных результатов обучения, и в настоящее время ведется работа по разработке целого ряда инструментов оценки для поддержки процесса обучения (European Commission, 2012b). Европейская политическая сеть по внедрению ключевых компетентностей (KeyCoNet) анализирует новые инициативы для развития ключевых компетентностей. Однако остается ряд проблем. Один из них связан с необходимостью более стратегического подхода в поддержке подхода к основным компетентностям в школе. Второй вопрос связан с усилиями по укреплению статуса трансграничных компетентностей (цифровых, гражданских и предпринимательских) по сравнению с традиционными предметными компетентностями. Кроме того, существуют показатели снижения доли основных навыков у младших учеников (родной язык, математика и наука) и привлечение большего числа молодых людей к проведению исследований и карьеры более высокого уровня по математике, науке и технике (MST). Целью исследования является представить выводы по некоторым из проблем, с которыми сталкиваются европейские страны при реализации подхода к развитию ключевых компетентностей, а также выявлять проблемные области и общие препятствия. Основываясь на данных исследований и национальной практике, в статье также представлен ряд мер, которые могут эффективно решать эти проблемы. Сравнительный анализ организован в вопросах стран по поддержке развития компетентностного подхода.

Ключевые слова: качество образования, навыки, компетентности, ключевые компетентности, подход к основным компетентностям.

Відомості про автора

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

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

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

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

Mariuts Ilona – PhD (Pedagogical Sciences), Assistant Professor of Pedagogy Department at Taras Shevchenko National University of Kyiv.

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

УДК 378

А. Марушкевич, д-р пед. наук, проф.
Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ

УДОСКОНАЛЕННЯ ПРОЦЕСУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ У ВНЗ

Розглядаються питання удосконалення процесу професійної підготовки студентів у вищих навчальних закладах Вказується на важливість професійної компетентності науково-педагогічних працівників. Акцентується увага на значущості оновлення методів, прийомів, засобів і технологій навчання. Наголошується на важливості застосування найсучасніших методів і прийомів діяльності викладачів при реалізації ними інформаційної, структурно-систематизуючої, мотиваційно-стимулюючої, інтерактивної дидактичних функцій, а також функцій закріплення, контролю та самоконтролю знань студентів. Доводиться необхідність застосування найновіших технологій навчання.

Ключові слова: студенти, ВНЗ, навчання, методи, прийоми, засоби, технології, функції.

Постановка проблеми. Неперервний розвиток науки досить сильно впливає на зміни в освітній галузі. Виникає необхідність урахування розбіжності між якістю

одержуваних студентами знань і рівнем потреб на ринку праці. З'являються нові протиріччя між вимогами до людини високотехнологічного суспільства і рівнем про-

фесійної підготовки. Недостатньо ефективним виявляється зв'язок між освітою і виробництвом як складовими науково-технічного прогресу. Це викликає необхідність розробки у системі вищої освіти нових технологій якісної підготовки фахівців, здатних впливати на розвиток сучасної економіки та суспільних відносин, соціальної й культурної сфер життя українського суспільства, яке висуває перед вищою школою ряд життєво важливих завдань, які стосуються введення нових освітніх стандартів, розробки відмінних від попередніх критеріїв якості навчання, орієнтованих на показники тих країн світу, які мають високі здобутки в освітній галузі.

Орієнтирами у цій справі є "Закон України про вищу освіту" (2014), "Національна стратегія розвитку освіти України на період до 2021 року" (2013), Концепція національно-патріотичного виховання дітей і молоді (2015), Програма патріотичного виховання учнівської та студентської молоді в навчальних закладах України (2013), "Національна рамка кваліфікацій" (2011), "Підходи щодо забезпечення пріоритетного розвитку освіти в Україні" (2010), "Положення про дослідницький університет" (2010) та ін.

Підготовка фахівців у вищих навчальних закладах України потребує застосування науково-педагогічними працівниками найсучасніших технологій, методів, прийомів, засобів для якісного надання студентам нових знань, розвитку в них відповідних умінь і навичок майбутньої професійної діяльності. Вона нерозривно пов'язана із компетентністю викладачів, володінням ними інноваційними технологіями навчання та здатністю за допомогою них забезпечувати поповнення знань молоді. Компетентність науково-педагогічного працівника проявляється в бездоганному виконанні ним своїх обов'язків, достатньому володінні знаннями з читаної дисципліни, досвіді роботи у певній сфері діяльності. Його професійна компетентність полягає в особистісних можливостях, які базуються на здатності самостійно та якісно забезпечувати цілі процесу передачі знань студентам унаслідок володіння теорією навчання та практикою втілення її під час аудиторної й іншої роботи з молоддю. У професійній компетентності викладача вбачаємо не лише його професійні знання, а й професійні уміння, професійні навички, професійні позиції й установки, індивідуальні особливості тощо. Усі вони характеризують педагога як фахівця з індивідуальним стилем роботи, лише йому одному властивими можливостями, які спираються на усвідомлення вікових особливостей молоді та її здатності до засвоєння навчального матеріалу, творче застосування сформованих на методологічному, теоретичному, методичному, технологічному рівнях дидактичних знань. Професійна компетентність науково-педагогічного працівника не може бути достатньою без розуміння досягнень сучасної науки, тому його наукова зацікавленість допомагає формуванню теоретичних знань і практичних навичок, розширює світогляд.

Виходячи з вищесказаного можемо стверджувати, що проблема оновлення технологій навчання, методів, прийомів, засобів у вищих навчальних закладах може вирішуватися лише за умови творчої праці професійно компетентних кадрів, які усвідомлюють, що освіта є одним із рушіїв розвитку країни й намагаються наповнювати її змістову частину інноваціями. До них відносимо новаторські способи і прийоми педагогічних дій, які ґрунтуються на моделюванні, організації нестандартних лекційно-практичних і семінарських занять; реформатуванні аудиторного, групового й додаткового навчання; розробці нової системи контролю оцінки знань; залучення комп'ютерних, мультимедійних техно-

логій, навчально-методичної продукції нового покоління тощо [5]. Реалізація зазначених позицій сприятиме підготовці висококваліфікованих і конкурентоспроможних фахівців на європейському та світовому ринках праці.

Метою нашої публікації є висвітлення поглядів щодо використання нових та оновлених технологій, методів, прийомів, засобів у процесі професійної підготовки студентів.

Завдання: розкрити значущість використання нових та оновлених технологій, методів, прийомів, засобів у процесі професійної підготовки студентів

Виклад основного матеріалу. Модернізація системи вищої освіти, розвиток соціально-економічної співпраці з іншими країнами призводять до актуалізації питань підвищення якості професійної підготовки, впливають на проектування навчального середовища й залежать від особистісно-орієнтованого підходу викладача до кожного студента, сприяння його індивідуальній діяльності та самостійній підготовці. У професійній підготовці молодих людей необхідним є створення навчальних програм, які передбачають різні форми змішаного навчання, використання мережних ресурсів; інтеграцію педагогічних форм і методів навчання з інформаційними технологіями та телекомунікаціями; створення інтерактивних особистісно-орієнтованих електронних підручників, освітніх сайтів тощо.

У сучасних наукових дослідженнях термін "професійна підготовка" передбачає сукупність спеціальних знань, умінь, навичок, якостей, трудового досвіду, які забезпечують можливість успішної роботи за певною професією [6].

Основною функцією викладачів вищої школи є спрямована на організацію освітнього процесу з підготовки випускників навчальна функція, яка поєднує пов'язану з розкриттям сутності науки теоретичну складову і спрямовану на вирішення педагогічних завдань практичну. Викладач визначає мету й завдання навчання з конкретного предмета, встановлює міждисциплінарні зв'язки, обмірковує зміст, сучасні форми й методи проведення лекційних, лабораторних, практичних, семінарських занять, консультацій, рецензування, захисту курсових робіт, керівництва практикою та дипломними роботами, навчально-дослідною діяльністю студентів тощо. Він має володіти методикою викладання й управління навчально-пізнавальною діяльністю студентів, враховувати особливості кожного з них, викликати бажання поповнювати свої знання. Його робота вимагає постійного пошуку нових методів, прийомів і розробки інформаційно-комунікативних, інформаційно-освітніх та інших технологій, які вмотивовані необхідністю поліпшення якості навчання та прагненням оптимального наповнення його змісту новітньою інформацією, утіленою у підручники, навчальні посібники, методичні рекомендації, дидактичні засоби тощо. Крім цього, зміст підготовки майбутніх фахівців у ВНЗ впливає на усвідомлення викладачем необхідності збереження досягнень і традицій української вищої школи.

К. Гнезділова вважає, що при підготовці фахівців у ВНЗ України необхідно особливо увагу приділити вибору методів, спрямованих не лише на формування теоретичної бази, але й на розвиток особистісних рис, які в майбутньому забезпечать фахівцям успішне виконання професійної діяльності та їх соціалізацію [3].

Характеризуючи поняття методу як способу подання інформації студентів під час його пізнавальної діяльності маємо усвідомлювати, що традиційні методи, представлені у класифікаціях учених, частково відходять у минуле, а залишаються актуальними лише ті, які піддаються оновленню, можуть бути застосовуваними в нинішніх умовах у поєднанні з найдієвішими сучасними

методами, які допомагають зробити процес навчання ефективним. Подібне комбінування сприяє кращій подачі необхідного матеріалу під час аудиторних та інших занять із молоддю. При цьому велике значення мають індивідуально-спрямовані методи донесення необхідної інформації до студентів, структурування індивідуальної системи знань, урахування попередніх знань із теми, яка вивчається, рівень здатності до активного аналізу матеріалу, який необхідно засвоїти.

Виправданим у процесі навчання студентів залишається відомий усім комунікативний метод, який сприяє мовленнєвому спілкуванню людини та визначає її поведінку під час нього, уможливорює швидке засвоєння нового матеріалу, забезпечує спілкування двох і більше людей як учасників процесу, у межах якого відбувається комунікація.

Актуальним видається й метод проблемного викладу, оскільки він базується на мотивуванні викладачем студента до пошуку шляхів вирішення проблеми, що приведе до поповнення його знань через самостійне виявлення раніше не знаної інформації.

Одним з дієвих є відео-метод, оснований на використанні таких джерел інформації як телебачення, Інтернет, який допомагає вибирати, відстежувати необхідний матеріал і сприяє ефективному усвідомленню студентами наукових аргументів і фактів стосовно конкретної виучуваної дисципліни.

Важливими є методи, включені у певну структуру підготовки фахівців у ВНЗ, які сучасні вчені аналізують і на значущості яких наголошують. Л. В. Буркова у своєму науковому дослідженні вказує три блоки підготовки, у кожному з яких превалюють ті чи інші методи. Вона виокремлює теоретичний, практичний і проектний блоки. На її переконання, у теоретичному блоці, у якому потрібно виробити у студентів загальне розуміння термінів, визначитись із базовими поняттями, доцільним буде виявити ставлення молоді до інноваційних технологій і до впровадження їх у педагогічну практику, застосувавши метод анкетування, який уможливить кожному студенту визначитись у своїй позиції. Доцільним в обговоренні особливостей професійної діяльності є метод дискусії, а в роботі над поняттями "професійні компетенції" та "компетентності" варто використати метод "мозкового штурму". У практичному блоці можна досягати мети названими вище методами анкетування, дискусії, "мозкового штурму", а також методом синектики (різновид "мозкового штурму"). Крім цього, доцільним може бути метод контрольних питань (Сократівський метод), який застосовується і в монологічному форматі, і в діалозі та груповій роботі. Проектний блок включає розробку проектів навчальних дисциплін. Найбільш відповідними для такої роботи є методи тренінгу та рефлексії, спрямовані на усвідомлення змісту проведеної роботи та метод анкетування [1].

Серед інтерактивних методів, форм і прийомів професійної підготовки студентів результативними слід назвати такі: аналіз помилок, аудіо-візуальний метод навчання, "мозковий штурм", діалог Сократа, дискусія із запрошенням фахівців, ділова гра, коментування, оцінка (або самооцінка) дій учасників, майстер-класи, метод аналізу й діагностики ситуації, метод проектів і моделювання, робота в малих групах, індивідуальні та групові тренінги тощо [2].

Удосконаленню процесу навчання у ВНЗ можуть сприяти методи роботи під час навчання студентів такі як аналіз проблем і ситуацій, аналіз альтернатив, ситуативне моделювання, ситуативне проектування, метод епрогнозування, імітаційна гра, рольова гра, моделювання професійних ситуацій і т. п.

Структурною складовою методу є прийом, який вважають досить дієвим його елементом. Прийоми корегування дій студентів під час навчального заняття можуть бути різноманітними, адже науково-педагогічний працівник має постійно володіти ситуацією, направляти і скеровувати процес навчання. Йому належить корегування відповідей студентів, їх обґрунтувань під час проведення бесіди, усвідомлення моменту трансформації бесіди у дискусію, що призведе до перетворення прийому в самостійний метод навчання і т. п.

Для підвищення якості навчання можна використувати нові прийоми перевірки знань, за яких студенти здійснюють самоперевірку й самостійно оцінюють свій рівень засвоєння матеріалу.

Загалом, кожен із названих вище методів включає ряд прийомів, які функціонують у межах його дії й допомагають викладачеві ВНЗ досягати поставленої мети в роботі зі студентами.

До сучасних ефективних засобів навчання відносимо аудіо-, відео-, електронні інформаційні носії (програмовані навчальні посібники, наукові журнали, словники, тексти лекцій, віртуальні лабораторні роботи, навчальне співробітництво в он-лайн-режимі, тестування), які в поєднанні з традиційними засобами приносять суттєві результати, можуть сприяти засвоєнню студентами нових знань як в аудиторіях, так і поза ними. Важливим у цьому руслі є створення електронних навчально-методичних комплексів, унаслідок чого забезпечується реалізація інформаційної, структурно-систематизуючої, мотиваційно-стимулюючої, інтерактивної дидактичних функцій, а також функцій закріплення, контролю й самоконтролю. До основних складових комплексів входять: анотація дисципліни; програма дисципліни; робоча навчальна програма дисципліни; завдання для проведення семінарсько-практичних занять; орієнтовані модульні контрольні завдання; методичні рекомендації або завдання для самостійної роботи студентів; методичні рекомендації для виконання курсових, дипломних робіт; тексти лекцій або їх анотації.

Важливими у процесі професійно-педагогічної підготовки молоді у ВНЗ є технології навчання. Вони використовуються у системі вищої освіти як засоби інформації для студентів, які мають за їхньою допомогою здобувати знання. Технології як засоби пізнання у процесі навчання включають у себе бази даних, які можуть використовуватися при вивченні будь-якого навчального предмету. Навчальні технології дотичні до процесу конструювання знань студентів, який пов'язаний із раніше засвоєною ними інформацією та їх переконаннями, які допомагають пізнанню істини, оскільки вона в кожній конкретній особистості залежить, в основному, від знань і переконань.

Розглядаючи найновіші технології навчання відзначаємо їхній вплив на виокремлення принципово нових підходів до викладання. За умов дистанційного навчання дієвою є технологія онлайн-семінару, під час проведення якого демонструються порівняльні таблиці, презентації, відеоролики тощо. Такий семінар має найважливішу рису – інтерактивність, яка забезпечує моделювання функцій лектора, слухача, які співпрацюватимуть за сценарієм його проведення [4].

Висновки. Вдосконалення й оновлення методів, прийомів, засобів і технологій навчання у вищій школі України має відбуватися шляхом моделювання результатів за допомогою Інтернету; нормативного врегулювання використання електронних навчально-методичних ресурсів в освітньому просторі; упровадження навчальних матеріалів відповідно до сучасних вимог, а також розроблення нових стандартів, методик викладання дисциплін, критеріїв оцінювання й контролю знань тощо.

Перспективним є впровадження в роботі зі студентами моделювання, конструювання, оскільки таким чином вони освоюють не лише діагностичні та пізнавальні функції, а й тренінгові.

Список використаних джерел

1. Буркова Л. В. Теоретико-методологічні засади застосування інноваційних технологій у підготовці фахівців соціономічних професій у вищій школі : автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Л. В. Буркова; Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького. – Черкаси, 2010.
2. Галиця І. Інтелектуально-конкурентні ігри як креативний механізм активізації педагогічного, наукового та інноваційного процесів / І. Галиця, О. Галиця // Вища школа. – 2011. – № 1. – С. 104–107.
3. Гнезділова К. М. Провідні тенденції професійної підготовки викладачів у класичному університеті [Електронний ресурс] /

К. Гнезділова // Педагогічна освіта і наука в умовах класичного університету: традиції, проблеми, перспективи : у 3-х т. – 2013. – Т. 1. С. 219–225. – Режим доступу: http://prima.lnu.edu.ua/Pedagogika/periodic/pedos3/tom1/21_hnezdilova.pdf.

4. Докучаєва В. В. Теоретико-методологічні засади проектування інноваційних педагогічних систем : автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / В. В. Докучаєва; Луганський національний педагогічний університет ім. Тараса Шевченка. – Луганськ, 2007.

5. Інновації у вищій освіті: проблеми, досвід, перспективи : монографія / П. Ю. Саух та ін. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011.

6. Проніков О. К. Теоретичні та методичні основи підготовки майбутніх учителів фізичної культури у вищих педагогічних навчальних закладах України (друга половина XX – початок XXI століття) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / О. К. Проніков ; Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. – Тернопіль, 2014.

Надійшла до редколегії 05.05.17

A. Marushkevych, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine

IMPROVING THE PROCESS OF TRAINING OF STUDENTS IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

The article deals the need of using advanced technologies, methods, techniques, means of training of young people during the training of specialists by the scientific and pedagogical staff of higher educational institutions. Views of modern scholars on certain aspects of training in higher school of this country and the interpretation of the relevant categories and concepts, revealing of meaning of forming in the young people not only theoretical knowledge but also of personality traits which in the future will help ensuring of successful implementation of professional activity and socialization have been analyzed.

Questions of improving the process of training of students in higher educational institutions have been highlighted. The importance of professional competence of teaching staff, which includes their personal capabilities and quality assurance of purposes of the transfer of knowledge to students as a consequence of possession of learning theory and practice during implementation of classroom and other work with young people has been stressed. Attention is focused on the importance of updating methods, techniques, tools and technologies of education. It is mentioned the importance of applying of modern methods (especially individually designed) and devices (functioning within the limits of the method) of teachers' activity during their implementation of their informational, structural and systematizing, motivational and stimulating, interactive functions and also the function of consolidation, control and self-control of students' knowledge. The necessity of the use of (audio, video, electronic) and the latest learning technologies, including communicational (discussion), simulation of modelling (game), psychological (self-determining), reflective, integrated (training, design), structural-logical, integrative, computer informational, dialogue communicational has been proved. The meaning of relation between technologies and the educational process of students constructing knowledge that is connected with previously learned information and their beliefs has been explained.

The importance of using of technology of online seminar during distance learning, including interactivity, which provides modeling of functions of a lecturer, students who work together on the prepared plan has been revealed.

Keywords: students, higher educational institutions, training, methods, techniques, tools, technologies, functions.

A. Марушкевич, д-р пед. наук, проф.
Київський національний університет імені Тараса Шевченка, г. Київ

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОЦЕССА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ В ВУЗАХ

Рассматриваются вопросы усовершенствования процесса профессиональной подготовки студентов у высших учебных заведениях. Указывается важность профессиональной компетентности научно-педагогических работников. Акцентируется внимание на значимости усовершенствования методов, приёмов, средств и технологий обучения. Обосновывается важность применения самых современных методов и приёмов деятельности преподавателей в процессе реализации ими информационной, структурно-систематизирующей, мотивационно-стимулирующей, интерактивной дидактических функций, а также функций закрепления, контроля и самоконтроля знаний студентов. Доказывается необходимость применения наиновейших технологий обучения.

Ключевые слова: студенты, ВУЗ, обучение, методы, приёмы, средства, технологии, функции.

Відомості про автора

Марушкевич Алла Адамовна – Україна, Київ, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

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

Марушкевич Алла Адамовна – Україна, Київ, доктор педагогічних наук, професор, завідувача кафедрою педагогіки Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

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

Marushkevych Alla – Ukraine, Kyiv, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Chief of Pedagogy Department of Faculty of Psychology at Taras Shevchenko National University of Kyiv.

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

УДК 378

O. Plakhotnik, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv,
A. Kondratiuk, Associate Professor
National Pirogov Memorial Medical University, Vinnytsya

TO THE ISSUE OF IMPROVING THE QUALITY OF EDUCATION IN HIGHER SCHOOL BY METHODS OF INTERACTIVE TECHNOLOGIES

The article deals with the problems of improving the learning process in higher education. The emphasis is put on the fact that changing the vector of the educational process from a knowledge-based approach to a practice-oriented approach to the results of the educational process has inevitably led to the formulation of the problem of technologies and teaching methods by which this practice-orientation will be achieved.

The main goal of this article is a practical review of the most common interactive teaching methods in domestic and foreign educational practice. Using a system of methodical advice, the authors tried to share their long-term observations and the results of their pedagogical experiments in order to determine the manners of professional conduct, attitude and technique that turns a teacher into a successful professional.

Teachers need to purposefully acquire active and interactive forms and technologies of the training: games, trainings, case studies, games design, creative techniques and many other techniques that develop the basic competence and meta-competence of the student, develop appropriate professional skills, create the preconditions for psychological readiness to implement mastered skills in actual practice.

Key words: *learning process, interactive teaching technologies, practice-oriented approach, basic competence of the student, quality of education, modern pedagogical technologies.*

Problem statement. Currently, almost all developed countries have realized the need to reform their education systems so that students could really become the central figures of the learning process so that the cognitive activity of the learner is the focus of educators, researchers, developers of educational programs. It is the process of learning that is important, not teaching, as it used to be (and still is) in a traditional training. Therefore, in the education there is a question "How to achieve a guaranteed result in the learning process?". The didactics answer this question using teaching technologies.

Changing the vector of the educational process from a knowledge-based approach into a practice-oriented approach to the results of the educational process has inevitably led to the formulation of the problem of technologies and teaching methods by which this practice-orientation will be achieved. Active and interactive forms and methods of training play the primary role in achieving these goals.

The student is to a greater extent a subject of educational activity in an active training than with a passive one and enters into a dialogue with the teacher, actively participates in the cognitive process, performing creative, searching and problem tasks.

Interactive teaching methods are the most appropriate for the learner – oriented approach, as they assume co-education (collective, cooperative learning), where both student and teacher are the subjects of the educational process. The teacher more often acts only as the organizer of the learning process, group leader, facilitator and the creator of conditions for the students' initiatives. Interactive learning is based on the students' own experience as well as on their direct interaction with the mastering area of professional experience.

The training with the use of interactive educational technologies involves such a logic of the educational process which is distinctive from the usual one: the training goes not from the theory to practice but from the formation of the new experience to its theoretical understanding through application.

Objectives. The main goal of this article is a practical review of the most common interactive teaching methods in domestic and foreign educational practice. Using a system of methodical advice, the authors tried to share their long-term observations and the results of their pedagogical experiments in order to determine the manners of professional conduct, attitude and technique that turns a teacher into a successful professional.

Presentation of the basic material. These problems are of interest primarily for post-graduate students, students of master's educational programs and training programs of the management of educational institutions, managers of higher education. These students, adults and motivated people who already work and study in higher educational institutions, consciously build their future educational and management career, seek to gain not theoretical knowledge but real competence that are able to provide them with the opportunity to solve complex problems and demonstrate a high level of modern pedagogical technologies.

One of the major challenges of modern high school is the commitment to quality and excellence. Being one of the central figures in achieving this goal, the teacher has to achieve it through the improvement of collective and individual incentives, the mastery of a new style of conduct and certain professional and cultural values. His success, the ability to integrate excellence into his own consciousness and practice depends on the ability to master modern technologies in the learning process. Taking this into account, the main goal of higher education is the training of a qualified teacher of the appropriate level and profile who is competitive in the labor market, competent, fluent in the profession and skills, oriented in related areas, ready for permanent professional growth, social and professional mobility.

One of the ways to solve this problem is to upgrade higher education, to transfer of attention from the learning process to its result, to focus the content and organization of training on the competence approach and to search for effective mechanisms for its implementation [6].

Analyzing the essence of the traditional and widespread educational process in higher education institutions, it should be noted that it consists of the transmission of knowledge from the teacher to the students. The teacher is a key figure in it. He/she defines learning objectives, its content in accordance with the program and also chooses fairly traditional forms and methods of teaching: lectures, seminars, practical classes, controls the quality of the training. It is necessary for students to master the knowledge that is passed to them, that is, attending the classes, speaking at seminars, performing practical tasks, passing exams and tests. A passive position of the student often has a subordinate nature in relation to the position of the teacher. The training can not be considered effective with such a passive position of the student. The traditional one-sided

communication, the knowledge transmission can be justified only in case of insufficient information that could be found independently, or inability to receive it not from the teacher but in a different way.

The existing organization of the educational process in higher education seems quite logical, thoughtful and holistic and has satisfied (or almost satisfied) the needs of the society with the specialists who have been trained. However, the numerous interviews of the authors with students and teachers of Kyiv National Taras Shevchenko University, Vinnytsya National Pirogov Memorial Medical University have demonstrated the discontent of both teachers and students with learning outcomes. The main complaint of teachers is that students do not study whereas students insist on inadequate content and methods of "learning their queries and needs."

So, today we are talking about the need for changes of the forms and methods of teaching. An alternative to the traditional one can be the organization of the learning process where the efforts of the parties involved in it are aimed at ensuring the student's learning process. The activity of the teacher in this case is guided not by his own actions but by the actions and the activity of the trainee. The position of the teacher is becoming fundamentally different – he does not transmit knowledge but creates learning conditions for the student to be able to work using his own experience in various ways, which allows him to operate with various forms of knowledge. Undoubtedly, such a change of emphasis requires a change in the position not only of the teacher but also of the position of the student: the position of the information receiver is transformed into the position of the creator of one's own knowledge. It is possible to think and construct knowledge itself because both experience and knowledge are acquired in the course of real processes that produce thoughts and actions. Therefore, a specially organized process of multilateral communication in learning involves not only the teacher but also the activity of each subject of the educational process. Such communication involves not just allowing students to say something, which is as well important, but also their knowledge and experience into the learning process. Traditionally, in most universities, when students try to bring their own knowledge or experience into the discussion of the material the teachers often leave it at the level of information and do not allow to change the structure of the subject of the discussion, disrupting the habitual communication model "teacher's opinion-student's supplement". The principles of multilateral communication are often violated because the students' knowledge only takes part in it as much as they complement the teaching process. Therefore, the following issues can be considered characteristic features of teaching, organized as a multilateral communication:

1. Students master specific knowledge and skills better if they are allowed to approach the object of knowledge through their own experience, independent intellectual activity, discussion of the results with other participants in the learning process.

2. Students learn better if the teacher actively supports the way of their learning. This works better when there is a field between them (students) and the subject of study that includes verbal and non-verbal actions.

3. Students learn better if the teacher, firstly, structures the subject for easy mastering, and, secondly, accepts and includes in the discussion the students' opinions which do not coincide with his own.

Consequently, the organization of interactive training most fully meets the specified requirements and characteristics, allows to switch from one-sided to

multilateral communication, the interactive learning is the interaction of people involved in the educational process: the interaction between the teacher and students and between the students themselves. It is the inclusion of interactive teaching methods in the educational process of higher education that allows you to remove most of the problematic moments in the training of a modern specialist, contributes to the full achievement of the main goal of higher education.

Together with professional competence, the formation of the student's intellectual autonomy with the presence of a developed social competence should be considered to be this goal.

The intellectual autonomy of the student is the ability of the student to "build" his own knowledge on the basis of previous experience and those communications that occurred in the process of building this knowledge. The process of obtaining professional knowledge and the formation of a certain intellectual autonomy is going on more or less successfully in a modern institution of higher education (but there is a tendency of deterioration due to a deepening discrepancy between modern requirements to a specialist and a real ability to operate with existing knowledge among university graduates). As for the development of social communication it should be mentioned that in the existing system of higher education it is envisaged that the social skills of students are formed on their own. It is recognized that an expert should not only be intellectually autonomous and be able to think independently, but he also needs to live among people and cooperate productively with them, though it is not moved further the recognition of this fact. Therefore, the task of higher education is to ensure that students develop social skills in organizing the educational process.

In the literature it is difficult to find an article, a monograph or a textbook on the problems of teaching in higher education where it is not mentioned about interactive teaching methods and that they need to be widely introduced into the educational process. But it is difficult to find a consistent analysis of the methods of organizing interactive learning, the discovery of the mechanisms of the influence of such methods on the individual cognitive process, the identification of factors that ensure the effectiveness of interactive teaching methods in the university and promote the development of communicative and other social skills. Therefore, it is necessary to give guidelines and recommendations to the teacher on the effective organization of each of the interactive teaching methods in order to improve the teacher's planning process.

Today's practice is marked not only by high technologies but also by the complexity of the requirements for the specialists who provide it. Modern requirements for the specialist give rise to new approaches to its preparation. It is possible to distinguish the following tendencies which are typical for the majority of pedagogical technologies in the world:

- special attention to the formation of practical professional and general skills while the theoretical part of the training is still relevant;

- a significant increase of the proportion of self-study (independent) academic work in the total amount of time allotted for training in a university;

- the transition to technology the focus of which is not only the formation of a specialist (no one refuses this), but also the personality of the learner. No wonder that among the requirements for a modern specialist his personal qualities occupy one of the leading places. And by personal qualities in this case we mean the specific qualities of a specialist in relation to work.

A special feature of modern changes is the understanding of professionalism, which is inextricably linked not only with purely professional knowledge and skills but also with the overall high level of mental development. The indicator of the general mental development of an individual is the intellectual value which is manifested as structuredness, categorizing, generality, flexibility, efficiency of knowledge necessary for making effective decisions; as intellectual initiative in the unity of cognitive and motivational components that determine the willingness of a specialist for independent intellectual activity; as self-organization and self-regulation [1, p. 26].

The transition to personality-oriented technologies is understood as a transition to such education where the learner's personality is the focus of the teachers', the psychologists' attention, where learning activities, not teaching ones, become the leading in the tandem "he who teaches is the one who learns" in order to turn the usual formula of education "teacher-textbook-student" to a "student-textbook-teacher". In the conditions of such training, the one who teaches begins to play a new role and perform a new function in the educational process. While in the traditional system of teaching the teacher along with the textbook were the main and most competent sources of knowledge and the teacher was also a subject that controlled knowledge, in a new position he acts more as an organizer of independent active cognitive activity of the trainee, as competent consultant and assistant. His professional skills should be aimed not just at controlling knowledge and skills but also at diagnosing the activities of students with the aim of the in time assistance to solve the difficulties in the perception and use of knowledge in a qualified manner. In addition, the process of organizing the knowledge obtaining is becoming an important factor, therefore, new methods of teaching are emerging and are being transformed.

From the above one can single out the following objective and subjective factors for the successful implementation of pedagogical co-creation of the teacher and students in the pedagogical process.

First of all, this is the optimal use of the dialogical forms of students' education; the introduction of elements of creative training in higher education; the problem of the educational process on the basis of creative teaching and professional tasks; the preferential application of pedagogical means of indirect management, oriented to the optimal self-realization of the individual; the application of the group form of training; the creation of a psychological atmosphere of mutual respect and equality among the participants in the educational process; the formation of an appropriate motivation for co-creation among the partners in communication; the transformation of the teacher's psychological position: turning him from the information carrier to a consultant and the organizer of the learning process; the change of the students' orientation from "apprenticeship" to "partnership" [2, p. 87].

A decisive condition for the successful implementation of the joint work of the teacher and student is the organization of higher education on the basis of the dialogue. In the 21st century the dialogic culture becomes a new worldview of human and, accordingly, the basis for the achievement of a democratic model for the development of modern society. Education, aimed at creating conditions for the full development of the individual potential, is able to respond to the "challenges" of modern society, if it is probably based on a dialogic culture [3]. The key in the understanding of the psychological basis of interactive methods is the concept of interaction which is better known as interpersonal or social interaction in

Russian and Ukrainian psychological literature. Social interaction is considered to be an integral part of communication and joint activities which form an inseparable unity. People do not just communicate in the process of performing social functions, they always communicate in some activity, "about" it [1, p. 27].

Interactive communication provides an opportunity to attract people to actively seek solutions in a difficult situation, to solve problems where one person's efforts and knowledge may not be enough.

There are two common mistakes regarding "dialogical relations" without which a joint search for truth is practically impossible:

1) students think that they know something, i.e. have some truths; the truth is not born and is not in the head of an individual, it is born between people who are seeking the truth together;

2) people claim to have a ready-made truth; there is no ready-made truth, it is what is revealed through the relations among people [3].

Thus, the implementation of interactive teaching methods in the educational process allows to solve urgent needs in the training of a new type of specialist who is adequate to the requirements of modern society, a specialist who is able to seek a solution in cooperation with colleagues using an active exchange of knowledge. Interactive methods can be divided into groups, where 1) one of the parties of communication is a teacher and 2) communication occurs between students [listeners] [3].

The first group includes lectures with included conversations, discussions, problem lectures, seminar-discussions, question-answer seminars, discussions with provocative questions, consultations (especially with distance learning), work through the site-course.

To the second – conversations, discussions, round tables discussions, brainstorming, group solving of specific situations, business, role and didactic games, business simulations, projects and panel exercises. They can be used as separate methods and all together (for example, in a business game).

It is very important to pay attention to the fact that interactive teaching methods will not be effective unless the objective laws of their use are taken into account. This is, in particular:

1) motivation of educational activity. If the student does not want to learn, does not want to work hard, if he is not interested in the subject matter or if mental work does not bring satisfaction, interactive techniques can cause only irritation by the need to actively do something, prepare, think. Thus, to ensure the effectiveness of the use of interactive methods in the learning process it is necessary to ensure the deepening of the motivation for learning, its development, a reorientation to active cognition;

2) the gradual introduction of interactive methods in the learning process.

This methodology should be possessed not only by the teacher, the student should also be able to communicate, discuss, work in a team. This skill does not come by itself, it is formed gradually, in the process of learning. The consistent introduction of interactive methods (from simple to complex and expanded) from the first year of study to the last one will allow to use of the whole range of methods;

3) interactive methods are not designed to master basic theoretical knowledge. Such knowledge is acquired by students individually in lectures, in the process of working with textbooks, relevant sources of information. They serve as a base for didactic communication. In the absence of students' basic knowledge (even in a part of students), interactive methods lose their meaning, because when

solving problems or situations and in business games the participants use not professional knowledge but household ones that were formed before or outside the classroom. At first glance, the task or problem can be solved on an intuitive level, but students can not analyze the course of solving a problem, the impact of a decision on a positive solution and, therefore, can not turn a decision into knowledge about achieving a solution. This does not allow the use of achievements to solve new problems (since the link "the essence of the problem – the solution path" has not been established), does not promote the ability to compare problems to see hidden similarities or differences, and also forms or reinforces students' confidence in the fact that the intuition is the main issue that will solve problems without profound professional knowledge. Therefore, interactive methods should be used in combination with other methods of knowledge formation, with active independent work of students to acquire knowledge;

4) the skills can not be produced simultaneously, so the occasional introduction of the interactivity into the learning process will not give the desired effect. In order to form the ability to analyze problems, find and highlight their essence, build an algorithm of the solution, work collectively, make decisions and execute them, it is not enough to organize brainstorming or to offer a business game once or twice. The use of interactive methods should constitute a certain system, technology, have an adequate implementation logic, an algorithm for increasing complexity. It is necessary to plan the use of interactive methods in advance during teaching a certain academic discipline. In addition, it is important to coordinate such planning with teachers of other disciplines so that the increase in complexity goes simultaneously. Such coordination of the teaching methodology will allow to organize large-scale complex interdisciplinary business games at the end of the training where students can use various professional knowledge and skills;

5) the principle of the relevance of knowledge and their connection with modern socio-economic life of the country and the world must be surely observed. It is impossible to achieve activity and interest of students offering them obsolete situations, cut off the life, imaginary data, conditional circumstances, the tasks whose solutions are described in textbooks;

6) the effective implementation of interactive teaching methods directly depends on the degree of teachers' proficiency, on the depth of their professional knowledge, on the desire to move away from traditional methods and on the focus on the final result – the training of a qualified specialist (and not just the formation of knowledge of their subject);

7) the existence of the partnership between: teachers and students, the lack of authoritarian imposition of one's own opinion, the position on the part of the teacher.

So, modern high school, as scientific studies show, has to solve a double task: to form professional knowledge and skills and to train the students to perform their professional functions. These problems can be solved through the development of social competence in them, which is understood as the ability to communicate and cooperate, to plan, to make choices, to make decisions, to take responsibility for the consequences, to regulate conflicts and to increase one's competence [4].

The analysis gives us grounds to say confidently that interactive methods play a leading role in the implementation of the task of the student-centered learning in higher

education and in solving problems of quality teaching. They do not cancel and do not substitute the classical methods of training, but naturally and essentially complement them. In our opinion, such innovation of the educational process where old (approved) and new, (created with the requirement of time) teaching methods are naturally combined, allows to organize the current process of training of specialists in higher education effectively.

Interactive methods allow to fruitfully implement the educational and developmental functions of the pedagogical process. They contribute to the active formation of students' knowledge through independent work and collective discussion, develop and improve intellectual skills, productive and creative thinking and also allow to form professional social qualities of future specialists actively. For the teacher this training organization is an effective way of receiving a feedback, which contributes to the ability to effectively adjust the process of mastering knowledge and skills and to organize counselling for students.

The complexity of the implementation of interactive teaching methods requires from the teacher to thoroughly understand the methods of their organization that is not only the general issues but each individual method and their integrated use. The teacher should not only be able to adapt these methods to his subject, his discipline, and also to be able to work for the overall result – the training of a modern professional who can realize himself in difficult socio-economic realities.

Conclusions. Thus, modern trends in the development of higher vocational education determine a fundamental change in the approaches to the organization of the educational process in higher education. The introduction of a system of multilevel education, the creation of a unified educational space, the implementation of a competence approach, necessitate a new approach to the organization of the training. High school teacher needs to perform not only the function of a translator (transmitter) of scientific knowledge, but to be able to choose the best strategy of teaching, to use modern educational technologies aimed at creating a creative atmosphere of the educational process. Changing of the vector of the educational process from a knowledge-based approach to a practice-oriented one to the results of the educational process has inevitably led to the formulation of the problem of technologies and teaching methods by which this practice-orientation will be achieved.

Список використаних джерел

1. Сучасні тренінгові технології навчання ведення бізнесу : навч.-метод. посіб. : у 6-ти кн. – Кн.1. – К. : КНЕУ, 2001.
2. Інновації у вищій освіті: Бібліографічний покажчик / Уклад. Н. В. Артикуца. – К. : Стило, 2005.
3. Інтерактивні технології навчання / Авт. колектив: О. І. Пометун, Л. В. Пироженко, Г. І. Коберник та ін. – К. : Науксвіт, 2009.
4. Плахотнік О. В. Модернізація університетської освіти засобами інноваційних технологій // Зб. наук. праць Військового ін.-ту Київ. нац. ун-ту ім. Тараса Шевченка. – Вип. № 4. – К. : ВІКНУ, 2011. – С. 199–205.

References

1. Suchasni treninhovi tekhnolohiyi navchannya vedennya biznesu: Navchal'no-metod. posibnyk: U 6-ty kn. – Kn. 1. – K. : KNEU, 2001.
2. Innovatsiyi u vyshchii osviti: Bibliografichnyy pokazhchik / Uklad. N. V. Artykutsa. – K. : Stylos, 2005.
3. Interaktyvni tekhnolohiyi navchannya / Avt. kolektyv: O. I. Pometun, L. V. Pyrozhenko, H. I. Kobernyk ta in. – K. : Nauksvit, 2009.
4. Plakhotnik O. V. Modernizatsiya universytets'koyi osvity zasobamy innovatsiynykh tekhnolohiy // Zbirnyk naukovykh prats' Viys'kovoho instytutu Kyjiv's'koho natsional'noho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. – Vypusk № 4. – K. VIKNU, 2011. – S. 199–205.

Надійшла до редколегії 20.03.17

О. Плахотнік, д-р пед. наук, проф.
Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ, Україна,
А. Кондратюк, канд. пед. наук, доц.
Вінницький національний університет імені М. І. Пирогова, Вінниця, Україна

ДО ПИТАННЯ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ ЗАСОБАМИ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Розглядаються проблеми вдосконалення процесу навчання у вищій школі. Акцентується на зміні вектора освітнього процесу з підходу, заснованого на знаннях, на практико-орієнтований підхід до результатів освітнього процесу, неминуче призвело до постановки проблеми технологій і методів навчання, якими ця практико-орієнтованість досягатиметься.

Основна мета – практичний огляд найпоширеніших у вітчизняній і зарубіжній освітній практиці інтерактивних методів навчання. Автори через систему методичних рад спробували поділитися своїми багаторічними спостереженнями, результатами власних педагогічних експериментів, для визначення тієї манери професійної поведінки, відносин і техніки роботи, яка перетворює викладача в успішного.

Викладачам необхідно цілеспрямовано оволодівати активними й інтерактивними формами та технологіями проведення занять: ігри, тренінгами, кейсами, ігровим проектуванням, креативними техніками й багатьма іншими прийомами, які розвивають базові компетентності та метакомпетентності студента, формують необхідні для професії вміння й навички, створюють передумови для психологічної готовності впроваджувати в реальну практику освоєння вміння та навички.

Ключові слова: процес навчання, інтерактивні технології навчання, практико-орієнтований похід, базові компетентності студента, якість освіти, сучасні педагогічні технології.

О. Плахотник, д-р пед. наук, проф.
Киевский национальный университет имени Тараса Шевченко, Киев, Украина,
А. Кондратюк, канд. пед. наук, доц.
Винницкий национальный университет имени Н. И. Пирогова, Винница, Украина

К ВОПРОСУ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ СРЕДСТВАМИ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Рассматриваются проблемы совершенствования процесса обучения в высшей школе. Акцент сделан на том, что изменение вектора образовательного процесса с подхода, основанного на знаниях, на практико-ориентированный подход к результатам образовательного процесса, неизбежно привело к постановке проблемы технологий и методов обучения, которыми эта практико-ориентированность будет достигаться.

Основной целью статьи является практический обзор наиболее распространенных в отечественной и зарубежной образовательной практике интерактивных методов обучения. Авторы через систему методических советов попытались поделиться своими многолетними наблюдениями, результатами собственных педагогических экспериментов, для определения той манеры профессионального поведения, отношения и техники работы, которая превращает преподавателя в успешного.

Преподавателям необходимо целенаправленно овладевать активными и интерактивными формами и технологиями проведения занятий: играми, тренингами, кейсами, игровым проектированием, креативными техниками и многими другими приемами, которые развивают базовые компетентности и метакомпетентности студента, формируют необходимые для профессии умения и навыки, создают предпосылки для психологической готовности внедрять в реальную практику освоенные умения и навыки.

Ключевые слова: процесс обучения, интерактивные технологии обучения, практико-ориентированный поход, базовые компетентности студента, качество образования, современные педагогические технологии.

Відомості про авторів

Плахотнік Ольга Василівна – Україна, Київ, доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

Контактна інформація: (044) 521-13-35, olgaplakhotnik@mail.ru

Плахотник Ольга Васильевна – Украина, Киев, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Киевского национального университета имени Тараса Шевченко.

Контактная информация: (044) 521-13-35, olgaplakhotnik@mail.ru

Plakhotnik Olga – Ukraine, Kyiv, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of Pedagogy Department of Faculty of Psychology at Taras Shevchenko National University of Kyiv.

Contact information: (044) 521-13-35, olgaplakhotnik@mail.ru

Кондратюк Алла Леонтіївна – Україна, Київ, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Вінницького національного університету імені М. І. Пирогова

Контактна інформація: 0432 570 360, allakondratiuk@mail.ru

Кондратюк Алла Леонтьевна – Украина, Киев, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Винницкого национального университета имени Н. И. Пирогова.

Контактная информация: 0432 570 360, allakondratiuk@mail.ru

Kondratiuk Alla – Ukraine, Vinnytsya, Ph.D, Associate Professor, National Pirogov Memorial Medical University.

Contact information: 0432 570 360, allakondratiuk@mail.ru

УДК 378

О. Поляк, канд. пед. наук, доц.
Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ

ЗМІНИ В ЯКОСТІ ОСВІТИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ

Присвячено темі якості освіти на теренах України. Проаналізовано місце й роль якості європейської вищої освіти, а саме те, що Європейський Союз розглядає якісну освіту передусім як інструмент економічного зростання на шляху до розбудови більш компетентно спроможної й динамічної спільноти.

Визначено, що Україна також приділяє велику увагу проблемі якості освіти, проголошуючи її національним пріоритетом і передумовою національної безпеки держави, додержання міжнародних норм і вимог законодавства України щодо реалізації права громадян на освіту. Якісний рівень освіти забезпечується у світі за допомогою відповідних механізмів, що отримали назву моніторингу, який розуміється як система збирання, опрацювання та поширення інформації про діяльність освітньої системи, що забезпечує неперервне відстеження за її станом і прогнозування розвитку.

Запропоновано створення власної системи моніторингу якості освіти як необхідної умови існування сучасної вищої школи.

Окреслено, що система вищої освіти України має іти шляхом взаємного наближення власних напрацювань і новітнього європейського досвіду в питанні вироблення чітких стандартів якісної освіти, а саме: – створення систем якості різних рівнів; розробка систем менеджменту якості; – створення незалежних агентств із гарантування якості вищої освіти.

Ключові слова: якість вищої освіти, стандартизація, модернізація освіти.

Постановка проблеми. Сучасне суспільство характеризується як постіндустріальне суспільство, як інформаційне суспільство, як епоху глобалізації. Це вказує на те, що суспільство потребує і реформування вищої освіти, адже у сучасному світі освіта стає одним із найважливіших факторів, які забезпечують економічний розвиток, соціальну стабільність, розвиток інститутів громадянського суспільства. Зростає розуміння того, що освіта – це інструмент стійкого розвитку й забезпечення добробуту людей. Актуальність цього дослідження пов'язана з необхідністю визначення змін до вимог якості вищої освіти залежно від потреб сучасного українського суспільства.

Мета й завдання. Проаналізувати стан європейської якості освіти та якості вищої освіти в Україні. Визначити пріоритетні напрями підвищення рівня якості освіти в сучасних українських вищих навчальних закладах.

Виклад основного матеріалу. Якість освіти – це ряд системно-соціальних якостей і характеристик, які визначають відповідність системи освіти прийнятим вимогам, соціальним нормам, державним освітнім стандартам. Отримання якісної вищої освіти безпосередньо залежить від якості самих вимог (цілей, стандартів і норм), якості ресурсів (програми, кадровий потенціал, контингент абітурієнтів, матеріально-технічне забезпечення, фінанси) і якості освітніх процесів (наукова й навчальна діяльність, управління, освітні технології), які безпосередньо забезпечують підготовку фахівців. У світовій практиці застосовуються три основних підходи до оцінювання якості освіти: репутаційний (на основі експертних оцінок), результативний (за об'єктивними показниками) і загальний. Кількість підходів може бути більшою: традиційний (престижність ВНЗ), науковий (відповідність стандартам), менеджерський (задоволення клієнта), споживчий (сам споживач визначає якість), демократичний (користь вищого закладу для суспільства) [4].

Освіта, як і будь-який процес або результат діяльності людини, має визначену якість. Найточнішим у концептуальному розумінні є таке визначення якості освіти. Якість освіти – це комплекс характеристик освітнього процесу, що визначають послідовне та практично ефективне формування компетентності і професійної свідомості. Тут можна виділити три групи характеристик: якість потенціалу досягнення мети освіти, якість процесу формування професіоналізму та якість результату освіти.

Якість потенціалу виражається в таких характеристиках, як якість мети освіти, якість освітнього стандарту, якість освітньої програми, якість матеріально-технічної бази освітнього процесу, якість викладацького складу, якість учнів, якість інформаційно-методичної бази.

Якість процесу формування професіоналізму – це якість технології освіти, контролю освітнього процесу, якість мотивації викладацького складу на творчість та ефективність педагогічної роботи, якість ставлення учнів до освіти, інтенсивність освітнього процесу, управління освітою, методи презентації навчальних досягнень [5].

Якість результату освіти – усвідомлення професіоналізму, розпізнавання й реалізація індивідуальних здібностей та особливостей, працевлаштування, кар'єра й зарплата, оволодіння методологією самоосвіти, знання, практичні навички.

Кожна з цих характеристик вимагає окремого аналізу та вивчення можливості її виміру й оцінки, урахування у практиці організації навчального процесу.

Якість освіти в узагальненому визначенні та своєму підсумковому представленні – це комплекс характеристик компетентностей і професійної свідомості, що відбивають здатність фахівця здійснювати професійну діяльність відповідно до вимог сучасного етапу розвитку економіки, на визначеному рівні ефективності та професійного успіху, із розумінням соціальної відповідальності за результати професійної діяльності.

Якість освіти характеризує не лише результат освітньої діяльності – властивості фахівця – випускника навчального закладу, а й фактори формування цього результату, що залежить від мети освіти, змісту й методології, організації та технології. Це характеристики, на формування яких необхідно свідомо впливати, а отже, якими необхідно керувати. Освіта має потребу в системі управління якістю, що повинен мати кожен навчальний заклад. Така система неможлива без сучасної, комплексної системи оцінки якості освіти загалом, так і всіх її складових окремо [5].

Чим точніше побудована оцінка та повніше враховуються характеристики, тим успішнішим може бути управління якістю освіти.

У свою чергу, управління залежить від його методології й організації, що характеризують цілі та методи їхнього досягнення, функції, повноваження та відповідальність за якість освіти.

Існує міжнародний досвід управління якістю, що передбачений системою тотального (загального) управління якістю TQM. Використання цієї системи можливе, але лише з урахуванням особливостей освітніх процесів та умов сучасного національного педагогічного менеджменту [3].

Система управління якістю може мати формальну та неформальну основу. Перша визначає комплекс обов'язкових регламентів і нормативів, друга – соціально-психологічне ставлення персоналу до проблем якості

ті, атмосферу творчості й ініціативи. Якість необхідно не лише вимагати та контролювати, а й мотивувати.

Систему управління якістю освіти не можна ввести одночасно. Вона формується послідовно, поетапно, відповідно до програми її становлення й розвитку.

Якість освіти може відбивати сучасні потреби, але може націлюватися на майбутнє. Забезпечувати якість необхідно з урахуванням тенденцій розвитку освіти, у яких найяскравіше виявляються як сучасні особливості та потреби освіти, так і майбутнє освіти.

Якісна освіта розглядається нині міжнародною спільнотою як одна з необхідних умов успішного розвитку країни. Зокрема, ЮНЕСКО акцентує питання якісної освіти на набуття молоддю життєвих компетенцій для успішного входження у сучасне суспільство задля досягнення соціальної злагоди.

Сучасне суспільство характеризується швидкими змінами в усіх сферах життя, що особливо впливає на розвиток інформаційного, зокрема й освітянського простору. Освітня сфера, яка є основоположницею формування світогляду, духовного становлення особистості, зазнає значних трансформаційних процесів. Простір, де стикаються нові цінності й технології, нові стилі життя, вимагає нових, сучасних освітніх підходів. Гуманізація освіти, її орієнтація на розкриття особистісного потенціалу зумовили виникнення й удосконалення нових освітніх технологій. Тому вимогою сьогодення стає апробація й упровадження інноваційних освітніх технологій у навчально-виховний процес. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 р. визначає запровадження освітніх інновацій як один із пріоритетних напрямів державної політики в освітній сфері.

Важливість та актуальність поставленого завдання підтверджується приєднанням України до Болонського процесу [19 травня 2005 р. Берген (Норвегія)], який визначає якість освіти як основу створення європейського простору. У 2003 р. міністри країн-учасниць Болонського процесу звернулися до європейської мережі з гарантування якості у вищій освіті – ENQA (European Association for Quality Assurance in Higher Education) з проханням розробити в співпраці з іншими організаціями (European University Association (EUA); European Association of Institutions in Higher Education (E URASHE); and the National Unions of Students in Europe (ESIB)) єдині стандарти, методичку й рекомендації щодо оцінки якості освіти. Результатом такого звернення стала доповідь ENQA, у якій пропонується брати за основу оцінки якості вищої освіти три групи стандартів [1]:

- стандарти для внутрішнього гарантування якості вищого навчального закладу;
- стандарти для зовнішнього гарантування якості вищого навчального закладу;
- європейські стандарти для зовнішніх агентств із гарантування якості.

Згідно з першою групою стандартів, вищі навчальні заклади повинні мати внутрішню політику та відповідні методики гарантування якості власних програм і критерії нагородження. ВНЗ є відповідальними за розвиток культури визнання важливості якості в роботі. Для досягнення цього слід не лише розробити, але й запровадити таку стратегію безперервного покращення якості, у якій певна роль відводилася б студентам та іншим зацікавленим фізичним і юридичним особам. Крім того, передбачається існування формальних механізмів погодження, періодичної перевірки та моніторингу власних програм і нагород; оцінювання студентів згідно гласних критеріїв, які застосовуються однаково до всіх; наявність механізмів встановлення компетентності й необхідної кваліфікації викладачів. Вищі навчальні заклади

несуть відповідальність за доступність літератури, необхідної для опанування програми; за проведення роботи зі збирання, аналізу та використання відповідної інформації з ефективного менеджменту навчальних програм та іншої діяльності; за регулярне оприлюднення актуальної, неупередженої й об'єктивної інформації (як кількісної, так і якісної) щодо тих програм і нагород, які пропонуються.

Друга група стандартів ENQA стосується зовнішньої оцінки, яка, маючи за відправну точку ефективність внутрішньої оцінки якості, передбачає також таке. Усі відповідальні сторони визначаються з метою, цілями й методикою ще до того, як розробляється сам процес зовнішнього гарантування якості. Будь-які рішення, прийняті внаслідок зовнішнього оцінювання, мають ґрунтуватися на детально розроблених гласних критеріях, що застосовуються однаково до всіх. Усі процедури розробляються у чіткій відповідності до поставлених мети та цілей. Доповіді публікуються, а також пишуться у стилі прийнятному і зрозумілому для тієї аудиторії читачів, на яку вони спрямовуються. Читач має легко знаходити будь-які ухвали, рішення чи рекомендації, що містяться в доповіді. Необхідна загальноприйнятна методика організації заходів реагування на висловлені після перевірки зауваження. Процес зовнішнього гарантування якості повинен проходити на циклічній (періодичній) основі. Тривалість циклу та методика перевірки мають бути чітко визначені й оголошені заздалегідь. Агентства з гарантування якості повинні час від часу готувати зведення з опису та аналізу отриманих унаслідок перевірки даних.

Третя група стандартів ENQA стосується зовнішніх агентств із гарантування якості, які насамперед беруть до уваги наявність та ефективність описаних вище вимог і рекомендацій. Агентства повинні бути формально визнані компетентними органами влади всього європейського простору вищої освіти як такі, що мають повноваження провадити зовнішнє оцінювання й діють на основі встановлених юридичних норм і відповідають усім правовим вимогам у межах своєї сфери діяльності. Агентства здійснюють гарантування якості на різних рівнях і на регулярній основі, ефективно і продуктивно, за чітко встановленими гласними цілями, забезпечуються пропорційно необхідними людськими та фінансовими ресурсами. Агентства мають бути незалежними в такій мірі, щоб водночас нести автономно відповідальність за свої дії та не зазнавати жодного впливу третьої сторони (вищого навчального закладу, міністерства чи іншої зацікавленої особи). Діяльність і критерії оцінювання, якими послуговуватимуться агентства, можуть включати:

- самооцінку суб'єкта перевірки;
- зовнішнє оцінювання групою експертів;
- публікацію доповіді, яка включає рішення, рекомендації й таке інше;
- процедуру доопрацювання з метою перевірки вжитих навчальним закладом заходів з усунення недоліків чи врахування рекомендацій доповіді [1].

І нарешті, агентства обов'язково повинні розробити процедуру власної підзвітності.

Отже, оцінювання стає основним критерієм у визначенні якості вищої освіти, відносного рівня програм і методів викладання й навчання з предмета або на факультеті загалом. Оцінювання проводиться за внутрішніми й зовнішніми процедурами. Процес внутрішнього оцінювання включає систематичне збирання адміністративної інформації, опитування студентів і випускників, неформальні бесіди з викладачами та студентами. Складовою зовнішнього оцінювання є відвідування факультету контролюючою групою для визначення якості

навчання та викладання. Зовнішні оглядачі – це викладачі або люди професійної діяльності, які на основі спілкування зі студентами та молодими науковцями складають остаточний звіт.

"Міжнародна освітня спільнота нині сходиться на думці, що немає й не може бути абсолютно ефективної інтернаціональної системи забезпечення гарантії якості вищої освіти. Кожна країна вирішує це питання з урахуванням особливостей національної системи вищої освіти. Однак ми не повинні в цьому питанні обходити світовий і загальноєвропейський досвід, а найшвидше об'єднатися з існуючими інституціями" [2]. Таким чином, очевидно, що система вищої освіти України мусить іти шляхом взаємного наближення власних напрацювань і новітнього європейського досвіду в питанні вироблення чітких стандартів якісної освіти. Доцільним, на наш погляд, є посилення уваги до таких напрямів роботи, як:

- створення систем якості різних рівнів ;
- розробка систем менеджменту якості;
- створення незалежних агентств із гарантування якості вищої освіти.

У сфері вищої освіти України натеper немає жодної системи якості, що сертифікована в державній системі сертифікації. Першими кроками на шляху створення системи якості вищої освіти можуть стати збирання та узагальнення даних про існуючі системи забезпечення якості знань у навчальних закладах, про інноваційні моделі в управлінні якістю освіти на основі стандартів освіти, про досвід з упровадження і навчальному процесі вимог Болонської декларації в оцінюванні знань студентів, про форми і методи тестового контролю знань студентів і т. п. Паралельно з цим має здійснюватися повний, постійний, прозорий та об'єктивний моніторинг якості освіти. Якість і акредитація, які міцно пов'язані між собою, висувають перед нею розвиненою вітчизняною системою ліцензування й акредитації нові завдання щодо використання європейських стандартів якості, і тому наша участь у європейській мережі з гарантування якості у вищій освіті (ENQA) обов'язкова вже в найближчий час. Контроль якості повинен зосередитися не лише на контролі навчального процесу, кадрів, науково-методичного забезпечення, матеріальної бази, а, насамперед, на контролі знань студентів і особливо випускників, визначаючи їхню компетентність і спроможність задовольняти вимоги ринку праці; акредитуватися мають не тільки навчальні заклади і спеціальності, але й окремі освітні програми, це те, із чим поки що ми не стикалися.

Ще один аспект покращення якості вищої освіти – це створення незалежних агентств з гарантування якості. Для України ця проблема доволі складна, як з огляду на відсутність попереднього досвіду, так і через деяке замовчування, а то й ігнорування цього питання. У той же час робота таких агентств могла б стати не лише альтернативою державному ліцензуванню та акредитації, але й могла б сприяти в підготовці до проходження процедур комплексної перевірки. Незалежні агентства з гарантування якості вищої освіти в Україні могли б, на наш погляд, допомагати вищим навчальним закладам:

- отримувати достовірну інформацію про різноманітні аспекти їхньої діяльності й аналізувати подальші перспективи розвитку, наприклад, визначивши найбільш значущі для ВНЗ сектори освітнього ринку, який сегментується за навчальними програмами, рівнями освіти, регіональною диференціацією та розвитком мережі філіалів, віковими і тендерними уподобаннями, а також напрямками міжнародного співробітництва;
- при проходженні акредитації в авторитетних закордонних акредитаційних агентствах;

– у наданні інформаційної підтримки для привертання уваги потенційних абітурієнтів, роботодавців, спонсорів, меценатів, інституційних та індивідуальних інвесторів;

– у провадженні системного підходу до оперативного встановлення контактів із новими партнерами й налагодження зворотного зв'язку;

– у встановленні контактів із закордонними ВНЗ, підбираючи партнерів, які представляють найбільший інтерес, у визначенні напрямів спільної наукової творчості, створенні міжнародних шкіл і здійсненні систематичних академічних обмінів;

– у розповсюдженні передового вітчизняного й міжнародного досвіду, використовуючи принцип випередження інновацій і створюючи взірці і схеми розвитку ВНЗ на основі кращих показників найбільш конкурентоздатних навчальних закладів;

– у забезпеченні балансу інтересів усіх учасників освітнього ринку з метою формування нової культури довіря.

Однак, крім того, варто зазначити, що європейський освітній простір не передбачає створення повністю ідентичних систем освіти в різних країнах, він призначений лише для зміцнення взаємозв'язків і покращення взаєморозуміння між різними освітніми системами. Найбільшим досягненням має бути створення умов кожній країні порівняти свої освітні системи і можливість кожній країні зрозуміти, що її освітня система унікальна, самобутня, глибоко національна. Заради цього варто включатися в цей процес і бути його активним учасником. Єдиний європейський освітній простір – це інтеграція заради самоідентифікації і самоусвідомлення себе в європейському контексті [3].

Україна разом з іншими учасниками Європейського Співтовариства стала на шлях вироблення єдиного розуміння якості освіти, аби був створений єдиний освітній простір, підвищити мобільність як викладачів, так і студентів. І вже протягом кількох років Україна впроваджує основні положення Болонської угоди, такі як багаторівнева освіта, кредитно-модульна система оцінки, модернізація фіксування, система підтримки якості освіти, вузівська система забезпечення якості підготовки фахівців. Проте, як можна спостерігати за буденними реаліями, впроваджені назви, змінюється форма, а суть залишається тією ж: оцінки з п'ятибальної системи змінилися на стобальні, теми дисципліни об'єднали в модулі. Модернізація української освіти проходить дуже болюче, у першу чергу для її безпосередніх учасників (викладачів і студентів). Вимоги наче стали іншими, відповідно до нововведень, але український студент дуже часто зустрічається з тим, що його оцінки (бали) ознака цих нововведень, а пред'явлені з боку викладача вимоги залишаються за зразком колишньої системи освіти [2].

Так, дуже часто можна побачити думку, що наш студент ще не готовий до змін, навчатися за новою системою, що наших студентів слід змушувати вчитись, інакше ефективність перебування на навчанні в університеті дорівнюватиме нулю. У цьому є частка правди. Проте та ефективність, яку ми маємо нині теж не краще. Адже, весь навчальний процес полягає в тому, аби набрати протягом семестру найбільше балів, аби в кінці мати відмінно. І такий механічний набір балів не відображає якість знань, тобто нині бути відмінником, не означає справді бути компетентним у тому чи іншому питанні, дисципліні.

Сучасні українські студенти є досить мобільними. Адже, коли вони їдуть на навчання по обміну в європейські університети, вони досить швидко пристосовуються до тих вимог, стандартів і досить успішно функціонують за тих умов. Швидше на українському просторі

більша проблема змінити викладачів, переформувати їх під нові умови та стандарти. Адже, більшість наших викладачів – люди зрілого віку, які навчалися за системи радянської освіти та викладали за такою системою. Це не говорить про те, що попередня система гірша за ту, на яку ми зараз намагаємось перейти, вона просто інша і суспільство зараз висуває інші вимоги, і якщо ми хочемо інтегруватись і розвиватись з усім світом, повинні змінюватись, особливо на етапі формування спеціаліста – на навчання. А приходючи до аудиторії з одним уявленням про освіту та навчання, а оцінювати за новою системою – викликає дисонанс і призводить до того, що студент перевантажений і просто "аби – як" набирає бали та пише всі роботи, тільки б все було виконано, а про якість тут вже не йдеться. Як можна якісно та поглиблено опанувати дисципліну, коли у студента таких дисциплін більше десяти, і від кожного викладача можна почути, що дана дисципліна найважливіша.

За даних умов не можна когось конкретно звинувачувати. Тому що ми маємо й об'єктивні фактори, такі як відсутність чітких нормативних документів, єдиних вимог оцінювання незалежно який це є університет. Бо кожен університет, факультет розумів болонську систему освіти по-своєму і впровадив своє розуміння. Усі проблеми в освітньому процесі, які ми нині маємо, вимагають нагальної зміни структури навчального процесу в бік зменшення аудиторного навчання та збільшення самостійного навчання студентів і індивідуальної роботи. Одночасно це потребує й істотно коригування сутності, змісту і технологій навчально-методичного забезпечення. Те, що відбувається в нас під гаслом новацій у вигляді дистанційної чи якоїсь кореспондентської форми навчання, інколи і вже випробуваної заочної, дискредитує нашу вищу освіту, знижує її якість і авторитет як в Україні, так і поза її межами.

Висновки. Комерціалізація та зміни у змісті вищої освіти зумовлюють те, що нині вища школа дедалі схиляється в бік підготовки користувачів і споживачів, і закладується підготовка генераторів нових знань, техно-

логій, фахівців для забезпечення інноваційного розвитку держави [1].

У сучасних умовах якість освіти стосовно системи освіти, окремих освітніх закладів, кожного суб'єкта освіти, усіх зацікавлених сторін – лакмусовий папір соціальної стабільності суспільства й гарантія його динамічного розвитку.

Відомо, що найважче жити в епоху змін. І нам залишається сподіватись, що цей період змін і неточностей урешті-решт приведе до позитивних наслідків. Проте не варто залишатись пасивними і просто чекати: як викладачі, так і студенти повинні проявляти ініціативу, не боятись запозичувати в наших іноземних колег різні інноваційні технології, не забувати про старе, але й не ігнорувати нове, оскільки можемо втратити можливість отримати багато цікавого й цінного для себе. Адже, цінність сьогодення – розвинена особистість і компетентний спеціаліст.

Список використаних джерел

1. Згуровський М. З. Болонський процес – структурна реформа вищої освіти на європейському просторі /http://www.ntu-kpi.kiev.ua.
2. Болонський процес у фактах і документах (Сорбонна ; Болонья ; Саламанка ; Прага ; Берлін) / Упорядники: М. Ф. Степко, Я. Я. Болубаш, В. Д. Шинкарук та ін. – Тернопіль : Вид-во ТДПУ ім. В. Гнатюка, 2003.
3. Карпенко М. М. Пріоритети розвитку вищої освіти в Україні в руслі загальноєвропейських тенденцій http://vzvo.gov.ua.
4. Посохова І., О. Авер'янова Система моніторингу в інженерно-педагогічному ВНЗ / І. Посохова, О. Авер'янова // Новий колегіум. – 2003. – №1.
5. Кісіль М. В. Оцінка якості вищої освіти / М. В. Кісіль // Вища освіта України. – 2005. – № 4 (14).

References

1. Zgurovsky M. Bologna – Structural reform of higher education in the European space /http://www.ntu-kpi.kiev.ua.
2. Bologna in facts and documents (Sorbonne-Bologna-Salamanca-Praha- Berlin) / Compiled by: Styopka MF, Bolyubash Ya., Shynkaruk V., Hrubinko V. Babin 1.1. – Ternopil: Printed TDPU them. V. Gnatyuk, 2003.
3. Karpenko N. Priorities of higher education in Ukraine in line with general European trends http://vzvo.gov.ua.
4. Posokhova O. Aveyanova monitoring system in engineering and pedagogical universities. New College, 2003 №1. 5. Kisil M. Evaluation of the quality of higher education // Higher education Ukraine. – 2005. – № 4 (14).

Надійшла до редколегії 29.05.17

O. Poliak, PhD (Pedagogical Sciences), Associate Professor
Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine

CHANGES IN THE QUALITY OF EDUCATION IN HIGHER EDUCATION UKRAINE

The article is devoted to the topic of the quality of education in Ukraine. Analyzes place and role of the quality of European higher education, namely that the European Union is considering a quality education primarily as a tool for economic growth on the way to building a more competent and capable of a dynamic community. Determined that Ukraine pays great attention to the quality of education, declaring it a national priority and a prerequisite for national security, compliance with international norms and the laws of Ukraine on ensuring the right to education.

The quality of education provided in the world through mechanisms that are called monitoring understood as a system of collecting, processing and disseminating information on the activities of the educational system that provides continuous monitoring her condition and forecasting of development. Proposed creating its own system of monitoring the quality of education as a prerequisite for the existence of modern higher education.

The quality of education – an integral characteristic of education that reflects the extent to real educational processes with regulatory requirements, social and personal expectations. Implementation Evaluation of Education requires the establishment of the degree (level) matching learning outcomes of students, educational programs, the conditions for operating the educational process accepted standards and requirements fixed in the regulations.

Determined that the learning process requires a restructuring of the educational process downward classroom learning and increase students self-study and individual work. That requires significant adjustments and the nature, content and technology teaching of.

Outlined that the system of higher education in Ukraine is going through their mutual approach of the latest developments and European experience in the matter of making clear standards of quality education, namely: – the creation of quality systems at various levels; – Development of quality management systems; – setting up independent agencies to guarantee the quality of higher education.

Keywords: quality of higher education, standardization and modernization of education.

O. Поляк, канд. пед. наук, доц.

Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ, Україна

ИЗМЕНЕНИЯ В КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ УКРАИНЫ

Посвящается теме качества образования на территории Украины. Проанализированы место и роль качества высшего образования, а именно то, что Европейский Союз рассматривает качественное образование прежде всего как инструмент экономического роста на пути к развитию более компетентно способного и динамического сообщества.

Определено, что Украина также уделяет большое внимание проблеме качества образования, провозглашая ее национальным приоритетом и предпосылкой национальной безопасности государства, соблюдения международных норм и требований законодательства Украины относительно реализации права граждан на образование. Качественный уровень образования обеспечивается в мире с помощью соответствующих механизмов, получивших название мониторинга, который понимается как система сбора, обработки и

распространения информации о деятельности образовательной системы, обеспечивающей непрерывное отслеживание за ее состоянием и прогнозированию развития.

Предложено создание собственной системы мониторинга качества образования как необходимого условия существования современной высшей школы. Качество образования – интегральная характеристика системы образования, отражающая степень соответствия реальных образовательных процессов нормативным требованиям, социальным и личностным ожиданиям. Осуществление оценивания качества образования требует установления степени (уровня) соответствия учебных результатов студентам, образовательным программам, условиям осуществления образовательного процесса общепринятым стандартам и требованиям, зафиксировано в нормативных документах.

Определено, что система высшего образования Украины должна идти путем взаимного приближения собственных наработок и новейшего европейского опыта в вопросе выработки четких стандартов качественного образования, а именно: – создание систем качества различных уровней; – разработка систем менеджмента качества; – создание независимых агентств по обеспечению качества высшего образования.

Ключевые слова: качество высшего образования, стандартизация, модернизация образования.

Відомості про автора

Поляк Ольга Вікторівна – Україна, Київ, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Київський національний університет імені Тараса Шевченка.

Контактна інформація: polyak_o@mail.ru

Поляк Ольга Викторовна – Украина, Киев, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Киевский национальный университет имени Тараса Шевченко.

Контактная информация: polyak_o@mail.ru

Olga Poliak – Ukraine, Kyiv, PhD (Pedagogical Sciences), Associate Professor of Pedagogy Department of Psychology Faculty, Taras Shevchenko National University of Kyiv.

Contact information: polyak_o@mail.ru

УДК 37.035.3:377.35

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

НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНА СПАДЩИНА ВИДАТНИХ ПЕДАГОГІВ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ СВІТОГЛЯДУ Д. Л. СЕРГІЄНКА

Проаналізовано як науково-педагогічна спадщина видатних педагогів вплинула на формування світоглядних позицій Д. Л. Сергієнка. Висвітлено ідеї К. Д. Ушинського, які відобразилися в науковому доробку Д. Л. Сергієнка, наприклад, ідея єдності теорії і практики, наближення школи до життя, доцільне поєднання фізичної й розумової праці. З'ясовано, що Д. Л. Сергієнко використовував у своїй творчості педагогічні напрацювання А. С. Макаренка: поєднання навчання учнів із правильно поставленим трудовим вихованням, теорію про дитячий колектив, його структуру та стадії розвитку, створення перспектив у діяльності колективу, вимоги щодо правильної організації суспільно-корисної праці учнів, важливість правильного виховання в сім'ї. Доведено, що Д. Л. Сергієнко був послідовником В. О. Сухомлинського, тому що обидва педагоги мали на меті узагальнити досвід кращих шкіл у трудовому вихованні учнів, розглянути питання організації та змісту праці у школі, а також обидва розглядали впровадження принципу зв'язку основ наук зі шкільними предметами, розповідали, як конкретні педагоги з фізики, хімії, географії втілюють цей принцип у життя.

Ключові слова: Д. Л. Сергієнко, К. Д. Ушинський, А. С. Макаренко, В. О. Сухомлинський, політехнічна освіта, трудове виховання.

Постановка проблеми. У наші дні досвід вітчизняних педагогів набуває все більшого поширення в освітній галузі завдяки актуальності їхніх поглядів і можливості його використання у сучасній системі навчання. Одним із визначних учених у педагогічній науці можна назвати Дмитра Лавровича Сергієнка (1911–1984), якого вважали провідним спеціалістом у галузі політехнічної освіти і трудового виховання у другій половині ХХ ст. Він був педагогом і науковцем, громадським діячем, заступником відповідального редактора журналу "Юний натураліст", директором Республіканської станції юних натуралістів, доктором педагогічних наук, професором кафедри педагогіки Київського державного університету ім. Т. Г. Шевченка.

Мета і завдання дослідження. Мета цієї статті полягає в аналізі науково-педагогічної спадщини видатних педагогів на формування світоглядних позицій Д. Л. Сергієнка. Для досягнення мети були реалізовані такі завдання: висвітлити ідеї К. Д. Ушинського, які відобразилися в науковому доробку Д. Л. Сергієнка; з'ясувати, які педагогічні наробки А. С. Макаренка використовувалися в розробці системи політехнічного навчання і трудового виховання Д. Л. Сергієнка; показати, що Д. Л. Сергієнко та В. О. Сухомлинський мали однакові погляди на педагогічні явища і факти.

Стан дослідження. Нині спадщина Д. Л. Сергієнка привертає увагу науковців, про що свідчать посилання

на нього в дисертаційних дослідженнях, монографіях, підручниках із педагогіки, статтях (В. В. Вербицький, С. П. Дем'янчук, Н. А. Калініченко, Г. П. Ковальчук, Л. П. Манорик, С. Г. Мазуренко, Л. А. Семеновська, Н. О. Терентьева, М. М. Фіцула). Значна кількість дослідників у галузі педагогіки зверталася і звертається до його науково-педагогічної спадщини з метою отримання інформації про історію розвитку політехнічної освіти, трудового навчання та виховання, організацію роботи на навчально-дослідних ділянках, забезпечення функціонування гуртків юних натуралістів тощо. Багато сучасних дослідників посилаються на праці Д. Л. Сергієнка, аналізують його творчість, але його становлення як педагога та науковця є маловивченою темою, зокрема вплив науково-педагогічної спадщини на формування його світогляду.

Одним із важливих чинників формування Д. Л. Сергієнка як педагога та науковця було ознайомлення з науковими доробками видатних педагогів. Під час навчання в університеті та написання своїх праць Д. Л. Сергієнко серйозно вивчав педагогічну спадщину визначних освітян. Він використовував і розвивав у своїй практичній діяльності педагогічні ідеї К. Д. Ушинського, А. С. Макаренка, В. О. Сухомлинського й ін.

На формування світоглядних позицій Д. Л. Сергієнка значною мірою мала вплив педагогічна спадщина К. Д. Ушинського (1824–1870), одного з основоположників педагогічної науки й народної школи в Росії. Велика

заслуга К. Д. Ушинського полягає в тому, що педагогіку як науку про навчання та виховання він розглядав у тісному взаємозв'язку з такими науками, як філософія, історія, психологія, анатомія і фізіологія людини й інше, а також із педагогічною практикою. Учений вимагав єдності педагогічної теорії та практики, взаємного їхнього збагачення, оскільки в педагогічній справі немає нічого гіршого, як відрив школи від життя, теорії від практики і практики від теорії. Ці думки педагога набули особливої популярності в період становлення радянської школи, коли головним принципом вважався зв'язок науки з життям [5, с. 549–553].

У розвитку педагогіки і психології велике значення мала праця К. Д. Ушинського "Людина як предмет виховання" (1868), у якій докладно розглянуто багато важливих питань: розвиток почуттів, сприймання, пам'яті, уваги, уявлення, мислення, емоцій, мови тощо. Найкращим засобом морального виховання, на думку К. Д. Ушинського, є фізична праця, за допомогою якої формуються кращі моральні якості дітей і молоді, але за умови правильного поєднання її з працею розумовою [12].

У своїй статті "Праця в її психічному і виховному значенні" (1860) видатний педагог вказував на велике значення фізичної праці не лише у вихованні дітей і молоді, а й у розвитку суспільства взагалі. Виховне значення праці має реалізовуватись у самообслуговуванні вдома і в школі, у допомозі батькам по господарству, праці в саду і на городі, допомозі вчителям у виготовленні наочного приладдя і т. ін. Д. Л. Сергієнко погоджувався з думкою К. Д. Ушинського про те, що не варто перевантажувати дітей, а необхідно створити такі умови, щоб діти отримували справжню насолоду від праці [13].

Д. Л. Сергієнко враховував ідеї видатного педагога при розробці дидактичних вимог для успішного засвоєння знань учнями на уроці, зазначаючи, що необхідно пам'ятати мудре застереження видатного педагога: "Звичайно, зробивши захоплюючим свій урок, ви можете не боятися наскучити дітям, але пам'ятайте, що не все може бути захоплююче в навчанні, є й, безперечно, скучні речі і повинні бути.

Привічть же дитину робити не лише те, що її захоплює, але й те, що не захоплює, робити його заради задоволення, щоб виконати свій обов'язок. Ви готуйте дитину до життя" [8, с. 38]. Д. Л. Сергієнко також погоджувався, що використання жартів, гумору є цілком доцільним на уроці, і водночас зауважував, що в навчанні має бути зосередженість.

У розробці методики формування політехнічних знань, умінь і навичок Д. Л. Сергієнко керувався порадами видатного педагога: "Для успішного формування умінь і навичок потрібна продумана, доцільна система ускладнюючих, зростаючих за складністю вправ. К. Д. Ушинський говорив, що кожна нова вправа повинна бути зв'язана з попередньою, спиратися на неї і робити крок уперед" [9, с. 46].

Теорія і практика А. С. Макаренка (1888–1939) стала одним із головних чинників формування педагогічних поглядів Д. Л. Сергієнка, який у своїх працях дуже часто цитував видатного педагога і спирався на його досвід трудового виховання молоді. За період роботи в колонії імені О. М. Горького та трудової комуні імені Ф. Е. Дзержинського, А. С. Макаренко створив принципово нову систему виховання, а самі заклади стали відомими у всій країні. Д. Л. Сергієнко навіть написав статтю "Сільськогосподарська праця в педагогічній теорії та практиці А. С. Макаренка" (1972), яку було надруковано у книзі "А. С. Макаренко", і пізніше статтю "Проблеми сільськогосподарської праці в педагогічній теорії А. С. Макаренка" у книзі "А. С. Макаренко – письменник-

педагог" (1978), а також читав низку лекцій у Київського ордену Леніна державного університету ім. Т. Г. Шевченка на тему "А. С. Макаренко – педагог-новатор." Враховуючи основні положення теорії трудової школи видатного педагога, керуючись багатьма його принципами та беручи до уваги рівень тогочасного політичного, економічного і культурного розвитку країни, вимоги школи відповідно до суспільних потреб, Д. Л. Сергієнко розробляв власну методику формування політехнічних знань, умінь і навичок. Він підтримував точку зору А. С. Макаренка на мету виховання, яка полягала в підготовці культурної людини, активного громадянина, який повинен отримати освіту, бажано середню кваліфікацію, бути політично освіченим, дисциплінованим із розвиненим почуттям обов'язку й поняттям честі, господарем і організатором [4].

Стрижнем педагогіки А. С. Макаренка є соціально-педагогічне вчення про колектив, під яким розумілася група людей, об'єднаних спільною метою, діяльністю з досягнення цієї мети, де наявні органи самоуправління та координації й існують відносини відповідальної залежності.

Д. Л. Сергієнко використав розроблені А. С. Макаренко положення про структуру колективу, стадії його розвитку та вимоги щодо правильної організації суспільно-корисної колективної праці учнів, при аналізі створення і роботи учнівських виробничих бригад. У своїй праці "Суспільно корисна праця учнів у сільському господарстві" (1958) Д. Л. Сергієнко акцентував увагу на тому, що "саме тепер особливо відчувається вся цінність досвіду А. С. Макаренка, його педагогічної спадщини. Він працював в інші часи і в інших умовах (треба сказати, незмірно важчих), ніж ми, але його принципи й методи трудового виховання є для нас зразком і прикладом. Передові вчителі і шкільні педагогічні колективи почали творчо використовувати досвід А. С. Макаренка" [7, с. 87–88].

Д. Л. Сергієнко акцентував увагу на тому, що школа – її учнівський і педагогічний колективи – у своїй суспільно-корисній праці повинна стати активним творцем і пропагандистом упровадження нових методів і прийомів роботи, нових досягнень науки й передової практики, носієм культури та наукової організації праці. Педагог вважав, що успіхи навчання і виховання значною мірою залежать від згуртованості дитячого колективу. Він наголошував на тому, що дитині властиве почуття колективізму, і завдання вчителів – використати прагнення дітей до праці в колективі [7, с. 87–89].

Д. Л. Сергієнко погоджувався з твердженням А. С. Макаренка про закономірності формування колективу й особистості:

1) здійснення формування колективу і кожної окремої особистості відбувається у суспільно значимій діяльності, яку виконують усі й яка цікава кожному члену колективу;

2) закон формування колективу – постійний рух, розвиток, ускладнення праці. Перед колективом повинні постійно вставати нові трудові цілі, нові перспективи [1, с. 8–9].

Педагогічна діяльність А. С. Макаренка і Д. Л. Сергієнка пронизані спільною ідеєю: виховання особи в суспільстві може і повинно відбуватися тільки в колективі, через колектив і для колективу.

Виховання в колективі А. С. Макаренко поєднував із правильно поставленим трудовим вихованням. Після тривалих роздумів він дійшов до висновку, що "труд без освіти, що йде поряд, без політичного й суспільного виховання, що йдуть поряд, не принесе виховної користі, виявляється нейтральним процесом. Ви можете змусити людину працювати скільки завгодно, але коли водночас із цим ви не будете її виховувати політично й

морально, коли вона не братиме участі в громадському й політичному житті, то ця праця буде просто нейтральним процесом, що не дає позитивного наслідку. Труд як виховний засіб можливий тільки як частина загальної системи" [3, с. 103].

А. С. Макаренко і Д. Л. Сергієнко були прихильниками виробничої (сільськогосподарської та промислової) праці. Вони вважали, що лише в такій праці виробляється правильний характер людини, виховується відповідальність за свою роботу, яка є частиною загальної колективної праці. Праця повинна бути посилююю, результативною, осмисленою, творчою, педагогічно доцільною, колективною, щоб здійснити правильний виховний вплив на дітей.

Д. Л. Сергієнко використав ідею А. С. Макаренка про те, що важливим педагогічним прийомом в організації роботи учнівського колективу є створення перспективи в його творчій діяльності. Перспектива підвищує продуктивність праці дітей, надає їй цілеспрямованості, розвиває зацікавленість. Д. Л. Сергієнко вважав, що "створити перспективу можна і треба по кожному завданню суспільно корисної праці. Чим яскравішою, суспільно важливою, яснішою і зрозумілішою буде мета, на досягнення якої спрямовується діяльність учнівського колективу, тим міцнішим і організованішим буде колектив і тим глибшим буде виховне значення цієї діяльності для кожного члена колективу" [7, с. 89].

При аналізі роботи учнівських трудових об'єднань (виробничих бригад, лісництв, таборів праці і відпочинку) Д. Л. Сергієнко робив акцент на необхідності складання плану-наряду на кожний день із чітко визначеним завданням для кожного учасника колективу, запропонованого А. С. Макаренком, який завжди на нараді з колективом командирів коротко підводив підсумки роботи за день і разом із дитячим колективом визначав завдання на наступний день.

У плані-наряді має бути чітко визначено трудове і навчальне завдання, а саме: назва роботи, її обсяг для бригади, ланки й кожного члена; необхідні знаряддя і матеріали для виконання роботи; місце роботи та спосіб пересування; час початку і закінчення роботи; норма і оцінка за норму; агротехнічні засоби, якими потрібно забезпечити під час роботи; завдання щодо раціоналізації роботи в бригаді, ланці [150].

Аналізуючи проблему трудового виховання в сім'ї, учений погоджувався з думкою А. С. Макаренка про важливість правильного трудового виховання батьками. "Відомо, що трудова діяльність сім'ї, сумлінне ставлення її членів до праці, – писав Д. Л. Сергієнко. – яскраво переконують дітей, що праця – це джерело багатства і сили суспільства й разом з тим – засіб особистого достатку.

У сім'ї, де правильно розуміють завдання трудового виховання дітей, у дитини з малих років розвивається прагнення до фізичної і розумової праці, виховується повага до праці дорослих" [6, с. 90].

А. С. Макаренко в лекціях для батьків підкреслював, що "та дитина, яка отримала в сім'ї правильне трудове виховання, надалі з великим успіхом буде проходити й свою спеціальну підготовку" [2, с. 390].

Д. Л. Сергієнко також погоджувався з думкою А. С. Макаренка про те, що саме в сім'ї діти набувають перших навичок самообслуговування, у них розвиваються навички колективної праці. Він писав: "зовсім неправильно роблять ті батьки і матері, які оберігають своїх дітей від праці. Вони часто кажуть: "Нехай дитина проводить безтурботно свої дитячі роки, ще працюється". Цим вони завдають великої шкоди вихованню дітей і непомітно для себе виховують егоїстичних, а

іноді й жорстоких людей. Таких дітей, звичайно, важко виховувати й у школі" [6, с. 90].

У педагогічній спадщині Д. Л. Сергієнко прослідковується ідея А. С. Макаренка про те, що дуже важливо поступово, але систематично привчати дітей до посиленої домашньої фізичної та навчальної праці. А. С. Макаренко рекомендував, щоб дитина, як член сім'ї, відповідала за якусь ділянку роботи. Дорослі ж повинні навчати дітей, як виконувати ту чи іншу роботу, контролювати виконання доручених завдань, схвалювати позитивні успіхи, допомагати переборювати труднощі. Як і в школі, у сім'ї потрібно не просто привчати дітей до фізичної та розумової праці, яка виконується за трафаретом, механічно, а виховувати активних, свідомих та ініціативних творців праці [6, с. 90–91].

Як писав видатний педагог, "навчити творчо працювати – особливе завдання вихователя... В трудовому зусиллі виховується не тільки робоча підготовка людини, але й підготовка товариша, тобто виховується правильне ставлення до інших людей, – це вже буде моральна підготовка" [6, с. 91].

Значний вплив на формування педагогічних поглядів Д. Л. Сергієнко мала науково-педагогічна спадщина і діяльність його видатного співвітчизника В. О. Сухомлинського (1918–1970), який розробляв питання теорії й методики виховання у шкільному колективі та родині, всебічного розвитку особистості учнів, педагогічної майстерності. Особливу увагу приділяв патріотичному вихованню дітей і молоді, проблемам розумового, морального, естетичного та трудового виховання школярів. Потрібно зазначити, що багато думок, висловлених Д. Л. Сергієнком, мають багато спільного з провідними ідеями В. О. Сухомлинського.

Обидва педагоги мали на меті узагальнити досвід кращих у трудовому вихованні учнів, розглянути питання організації і змісту праці у школі, а також обидва розглядали впровадження принципу зв'язку основ наук зі шкільними предметами, розповідали, як конкретні педагоги з фізики, хімії, географії втілюють цей принцип у життя. Тільки Д. Л. Сергієнко писав про різні школи, а В. О. Сухомлинський про Павлівську школу, директором якої він був. У посібнику для вчителів "Формування дослідницьких умінь і навичок в учнів при вивченні біології" (1969) Д. Л. Сергієнко намагався узагальнити досвід радянських вчителів: "Учитель фізики Федоров І. Ф. та вчителька біології Алексеева Г. В. Опочецької середньої школи № 4 Псковської області разом з учнями провели дослід із вивчення впливу (протягом однієї хвилини) однорідного електричного поля, створеного електрофорною машиною, на схожість, розвиток і врожай насіння огірків і льону. Схожість насіння огірків підвищилась на 40 %" [9, с. 51].

В. О. Сухомлинський у книзі "Підготовка учнів до трудової діяльності" (1957) описував досвід вчителів власної школи: "Над удосконаленням лабораторних і практичних робіт багато працюють викладачі хімії З. Г. Куріньова та Є. Є. Коломийченко. У школі виготовлено схематичні моделі хімічних установок, за допомогою яких демонструються реакції, характерні для різних галузей виробництва. Усі уроки хімії супроводжуються демонстраційним експериментом. Під час лабораторних робіт і на практичних заняттях кожний учень, отримавши завдання, виконує його самостійно, записуючи хід хімічної реакції та її наслідки. Велика увага приділяється виробленню практичних навичок користування хімічними приладами та реактивами" [10, с. 9].

Погляди обох педагогів були спільними стосовно багатьох педагогічних явищ, тому і не дивно, що Д. Л. Сергієнко доволі часто цитував у своїх працях

В. О. Сухомлинського. Наприклад, у своїй роботі "Урок – навчання і комуністичне виховання учнів" (1977), торкаючись проблеми профорієнтації в школі, учений зазначав, що потреби народного господарства у висококваліфікованих кадрах тісно пов'язані з питаннями професійної орієнтації, яка не можлива без здійснення загальної і політехнічної освіти, трудового навчання і виховання. Далі педагог використав цитату В. О. Сухомлинського про те, що в кожній професії є щось особливе і привабливе, і завдання вчителя – показати це [8, с. 29].

Д. Л. Сергієнко погоджувався з відомим педагогом, що в системі навчання велика роль приділяється природі, як об'єкту пізнання, сфері активної діяльності, відчутнішої частини дитячого життя. Разом з тим В. О. Сухомлинський дійшов висновку, що природа сама собою не виховує, а виховує тільки активна взаємодія людини з природою. Цей висновок став основним принципом в організації праці учнів Павлівської середньої школи: "Ми прагнемо того, щоб усе життя вихованців було сповнене творіння в світі природи. Ми не уявляємо собі повноцінного виховання без того, щоб кожний наш вихованець за роки навчання в школі не перетворив кілька десятків квадратних метрів мертвої глини, мертвого пустиря в родючу землю!" [182, с. 8]. У Павлівській середній школі збереження і примноження природних багатств стало провідною, головною стороною трудового життя учнівського колективу і кожної особистості. У цій школі становлення колективу починалося з піклування про живу природу. За традицією колектив першокласників саджав свої перші плодіві дерева, а потім в 10–11 років діти переживали перше громадянське почуття гордості, коли вони бачили цінності, створені їхніми руками [11].

Д. Л. Сергієнко також погоджувався з думкою В. О. Сухомлинського про те, що усвідомлення власного практичного досвіду при вивченні основ наук, використання його для пояснення причинно-наслідкових зв'язків явищ природи і людської праці не лише сприяє глибокому засвоєнню знань, а має й велике виховне значення: із дитячих років спрямовує духовні сили дитини на усвідомлення суті та значення буденної праці робітника, виховує правильні погляди на цю працю, викликає бажання вдосконалити її. На думку Д. Л. Сергієнка, важливою стороною здійснення політехнічного навчання на уроках є прищеплення учням знань і навичок, потрібних для майбутньої практичної діяльності. Здійснення цього завдання починається на уроці, розвивається в позакласній гуртковій роботі та отримує своє завершення у виробничому навчанні [9].

І Д. Л. Сергієнко, і В. О. Сухомлинський наголошували на важливості таких шляхів поєднання теоретичного навчання із практикою, як спостереження, виробнича практика, дослідницька робота, екскурсії, робота на навчально-дослідній ділянці, упровадження у практику виробничої праці досягнень науки й техніки.

Висновки. Отже, на формування світоглядних позицій Д. Л. Сергієнка значною мірою вплинуло ознайомлення з науково-педагогічною спадщиною таких визначних постатей, як К. Д. Ушинський, А. С. Макаренко, В. О. Сухомлинський. У працях Д. Л. Сергієнка знаходимо відображення ідеї одного із засновників педагогічної науки й народної школи К. Д. Ушинського, наприклад, ідея єдності теорії і практики, наближення школи до життя, доцільне поєднання фізичної й розумової праці. Проаналізувавши творчий доробок Д. Л. Сергієнка, ми дійшли висновку, що теорія і практика А. С. Макаренка стала одним із головних чинників формування його педагогічних поглядів, оскільки він у своїх працях дуже часто цитував видатного педагога і

спирався на його досвід трудового виховання молоді. Д. Л. Сергієнко використовував у своїй творчості педагогічні напрацювання А. С. Макаренка: поєднання навчання учнів із правильно поставленим трудовим вихованням, теорія про дитячий колектив, стадії його розвитку, створення перспектив у діяльності колективу, вимоги щодо правильної організації суспільно-корисної праці учнів, важливість правильного виховання в сім'ї (поступове і систематичне привчання дітей до посильної домашньої фізичної праці, необхідно, щоб дитина як член сім'ї відповідала за якусь ділянку роботи). Усі факти свідчать, що Д. Л. Сергієнко був послідовником В. О. Сухомлинського, тому що обидва педагоги мали на меті узагальнити досвід кращих у трудовому вихованні учнів, розглянути питання організації та змісту праці в школі, а також обидва розглядали впровадження принципу зв'язку основ наук зі шкільними предметами, розповідали, як конкретні педагоги з фізики, хімії, географії втілюють цей принцип у життя. Педагогічні погляди Д. Л. Сергієнка та В. О. Сухомлинського мали багато спільного: відведення великої ролі природі як об'єкту пізнання, поєднання теоретичного навчання з практикою через спостереження, дослідницьку діяльність, екскурсії, роботу на навчально-дослідній ділянці, виробничу практику. Проаналізувавши вплив відомих педагогів на творчість Д. Л. Сергієнка, можна стверджувати, що тема дослідження становлення, як педагога й науковця, потребує подальшого дослідження, зокрема вплив ідей інших визначних постатей освіти та науки того часу на формування його науково-педагогічних поглядів.

Список використаних джерел

1. Ахаян Т. К. Макаренко А. С. и трудовое воспитание / Т. К. Ахаян. – К. : Знание, 1989.
2. Макаренко А. С. Виховання в праці / А. С. Макаренко // А. С. Макаренко. Твори : у 7-и т. – К. : Рад. шк., 1954. – Т. 4.
3. Ніжинський Н. П. А. С. Макаренко про виховання в праці / Н. П. Ніжинський. – К. : Рад. шк., 1950.
4. Макаренко А. С. Загальні питання теорії педагогіки. Виховання в радянській школі / А. С. Макаренко // А. С. Макаренко. Твори : у 7-и т. – К. : Рад. шк., 1954. – Т. 5.
5. Педагогический словарь : в 2 т. ; за ред. И. А. Каирова. – М. : Изд-во Академии пед. наук, 1960. – Т. 2.
6. Сергієнко Д. Л. Політехнічна освіта і суспільно корисна праця – основа комуністичного виховання учнів / Д. Л. Сергієнко. – К. : Рад. шк., 1983.
7. Сергієнко Д. Л. Суспільно корисна робота учнів у сільському господарстві / Д. Л. Сергієнко. – К. : Радянська шк., 1960.
8. Сергієнко Д. Л. Урок – навчання і комуністичне виховання учнів / Д. Л. Сергієнко. – К. : Знання, 1977.
9. Сергієнко Д. Л. Формування дослідницьких умінь і навичок учнів при вивченні біології в V–VIII класах / Д. Л. Сергієнко. – К. : Рад. шк., 1969.
10. Сухомлинський В. О. Підготовка учнів до трудової діяльності ; за ред. В. І. Помагайби. – К. : Рад. шк., 1957.
11. Сухомлинський В. О. Павлівська середня школа : у 5 т. / В. О. Сухомлинський. – К. : Рад. шк., 1977. – Т. 4.
12. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии / К. Д. Ушинский. – М. : Дрофа, 2005.
13. Ушинский К. Д. Труд в его психическом и воспитательном значении / К. Д. Ушинский. – СПб. : Тип. М. Меркушева, 1905.

References

1. Akhayan T. K. Makarenko A. S. i trudovoe vospityanye / T. K. Akhayan. – K. : Znanye, 1989.
2. Makarenko A. S. Vykhovannya v pratsi / A. S. Makarenko // A. S. Makarenko. Tvory v semy tomakh. – K. : Rad. shk., 1954. – T. 4.
3. Nizhynskyy N. P. A. S. Makarenko pro vykhovannya v pratsi / N. P. Nizhynskyy. – K. : Rad. shk., 1950.
4. Makarenko A. S. Zahalni pytannya teoriyi pedahohiky. Vykhovannya v radyanskiy shkoli / A. S. Makarenko // A. S. Makarenko. Tvory v semy tomakh. – K. : Rad. shk., 1954. – T. 5.
5. Pedahohycheskyy slovar : v 2 t. / [za red. Y. A. Kayrova]. – M. : Yzd-vo Akademyyu Ped. nauk, 1960. – T. 2.
6. Serhiyenko D. L. Politekhnichna osvita i suspilno korysna pratsya – osnova komunistychnoho vykhovannya uchniv / D. L. Serhiyenko. – K. : Radyanska shk., 1983.
7. Serhiyenko D. L. Suspilno korysna robota uchniv u silskomu hospodarstvi / D. L. Serhiyenko. – K. : Radyanska shk., 1960.
8. Serhiyenko D. L. Urok – navchannya i komunistychno vykhovannya uchniv / D. L. Serhiyenko. – K. : Znannya, 1977.

9. Serhiyenko D. L. Formuvannya doslidnytskykh umin i navykiv uchniv pry vyvchenni biolohiyi v V–VIII klasakh / D. L. Serhiyenko. – K. : Radyanska shk., 1969.

10. Sukhomlynsky V. O. Pidhotovka uchniv do trudovoyi diyalnosti / [za red. V. I. Pomahayby]. – K. : Radyanska shk., 1957.

11. Sukhomlynsky V. O. Pavlyska serednya shkola : v 5 t. / V. O. Sukhomlynsky. – K. : Radyanska shk., 1977. – T. 4.

12. Ushynsky K. D. Chelovek kak predmet vospitaniya. Opyt pedahohycheskoy antropohyy / K. D. Ushynsky. – M. : Drofa, 2005.

13. Ushynsky K. D. Trud v eho psyhicheskom y vospitatel'nom znachenyy / K. D. Ushynsky. – Spb : Typ. M. Merkusheva, 1905.

Надійшла до редколегії 03.05.17

N. Postoiuk, PhD (Pedagogical Sciences)

Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine

SCIENTIFIC-PEDAGOGICAL HERITAGE OF OUTSTANDING PEDAGOGUES AS A FACTOR OF FORMATION OF D.L. SERGIENKO'S WORLDVIEW

The article analyzes how scientific and pedagogical heritage of outstanding teachers influenced the formation of D.L. Serhiyenko's worldview. K. D. Ushynsky ideas that are reflected in the scientific heritage, for example, the idea of the unity of theory and practice, the approach of school to real life, the appropriate combination of physical and mental work have been defined. The theory and practice of A. S. Makarenko was one of the main factors in the formation of D. L. Serhiyenko's pedagogical views who in his works often quoted the famous teacher and used his experience of labor education of youth. It has been found out that D. L. Serhiyenko used A. S. Makarenko's pedagogical views, for example, combining pupils education with correctly organized labor upbringing, theory of children's collective, its structure and stages of development, creating prospects in pupils' life, requirements for proper organization of socially useful work, the importance of proper labor upbringing of children in the family (gradually and systematically giving of affordable home physical work, it is necessary that a child as a family member was responsible for a certain area of work at home).

It has been proved that D. L. Serhiyenko was a follower of V. O. Sukhomlinsky because both teachers intended to summarize the best experience of schools in labor education of schoolchildren, considered the organization and content of work in school, and both were sure in implementation of the principle of connections of basics of sciences with school subjects, described how certain teachers of physics, chemistry, geography were implementing this principle into practice. D. L. Serhiyenko's and V. O. Sukhomlinsky's pedagogical views had much in common: taking into account the big role of nature as an object of learning, combining theoretical learning with practice through observation, research, excursions, work on learning and research section, practical training.

Keywords: D. L. Serhiyenko, K. D. Ushynsky, A. S. Makarenko, V. O. Sukhomlinsky, polytechnic education, labor upbringing.

Н. Постойук, канд. пед. наук

Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ, Україна

НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ ВЫДАЮЩИХСЯ ПЕДАГОГОВ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ МИРОВОЗЗРЕНИЯ Д. Л. СЕРГИЕНКО

Проанализировано как научно-педагогическое наследие выдающихся педагогов повлияло на формирование мировоззренческих позиций Д. Л. Сергиенко. Освещены идеи К. Д. Ушинского, которые отразились в научном наследии Д. Л. Сергиенко, например, идея единства теории и практики, приближение школы к жизни, целесообразное сочетание физического и умственного труда. Установлено, что Д. Л. Сергиенко использовал в своем творчестве педагогические наработки А. С. Макаренко: сочетание обучения учащихся с правильно поставленным трудовым воспитанием, теорию о детском коллективе, его структуру и стадии развития, создания перспектив в деятельности коллектива, требования по правильной организации общественно-полезного труда учащихся, важность правильного воспитания в семье. Доказано, что Д. Л. Сергиенко был последователем В. А. Сухомлинского, потому что оба педагога имели целью обобщить опыт лучших школ в трудовом воспитании учащихся, рассмотреть вопросы организации и содержания труда в школе, а также оба рассматривали внедрение принципа связи основ наук со школьными предметами, рассказывали, как конкретные педагоги по физике, химии, географии воплощают этот принцип в жизнь.

Ключевые слова: Д. Л. Сергиенко, К. Д. Ушинский, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский, политехническое образование, трудовое воспитание.

Відомості про автора

Постойук Наталія Валентинівна – Україна, м. Київ, кандидат педагогічних наук, асистент кафедри педагогіки Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

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

Постойук Наталья Валентиновна – Україна, г. Киев, кандидат педагогических наук, ассистент кафедры педагогики Киевского национального университета имени Тараса Шевченко.

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

Postoiuk Nataliia Valentynivna – Ukraine, Kyiv, PhD (Pedagogical Sciences), Lecturer of Pedagogy Department of Faculty of Psychology at Taras Shevchenko National University of Kyiv.

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

УДК 378.7:18:37.01

В. Смікал, канд. пед. наук, доц.
Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ

КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ І АКСІОЛОГІЧНИЙ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ

Розглядається актуальна проблема застосування культурологічного й аксіологічного підходів у професійній підготовці майбутніх викладачів вищої школи. Здійснено науковий аналіз щодо визначення базових понять дослідження та з'ясовано специфіку використання культурологічного й аксіологічного підходів у формуванні особистості майбутнього викладача у процесі професійної підготовки.

Ключові слова: культура, культурологічний підхід, ціннісний підхід, педагогічна аксіологія.

Постановка проблеми. Сучасні процеси розвитку суспільства зумовлюють необхідність розробки культурологічного й аксіологічного підходів до вирішення про-

blem виховання та освіти. Основною рушійною силою відродження та створення якісно нової національної культури є педагоги. Саме висококультурна особистість

викладача є передумовою забезпечення успішного освітнього процесу.

Культура є специфічний спосіб буття, який визначає весь спектр практичної й духовної активності людини, її ставлення до оточуючого світу та самої себе, тобто є універсальною культурною реальністю. До загальних показників культури вчені включають сформованість світогляду, ступінь соціальної активності, суспільну значущість індивідуальних і професійних норм поведінки. Лише культура може забезпечити самодостатні й очевидні критерії розвитку різноманітних форм свідомої активності викладача, його здатність до вирішення педагогічних проблем, що надає особливої вагомості культурологічним аспектам професійної підготовки викладача-вихователя.

Науковці вказують, що найбільш гармонічне й цілісне формування внутрішнього світу студента, позитивної "Я-концепції" відбувається на основі особистісно-ціннісного підходу через різноманітні форми індивідуальної, групової та колективної роботи. Цей шлях дає змогу активізувати механізм загального і професійного саморозвитку майбутнього фахівця, сприяє організації саморуку особистості до кінцевого результату (І. Бех, А. Бойко, І. Зязюн, О. Отич, С. Сисоєва). Відповідно до провідних світових тенденцій, що пов'язані з модернізацією й гуманізацією освітньої сфери, вагомим значенням в сучасних педагогічних системах набувають аксіологічний і культурологічний підходи, в умовах яких вирішується проблема формування базових цінностей освіти та виховання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Повернення сучасному освітньому процесу його культуротворчої ролі присвячені роботи: культурологічний підхід у загальних навчальних закладах (А. Асмолов, І. Бех, В. Біблер, О. Газман, І. Зязюн, В. Зінченко, Л. Колмогорова, А. Петровський, В. Рибалка) та у вищих навчальних закладах (Г. Балл, І. Бех, С. Максименко, В. Рибалка, С. Шандрюк). У науковій літературі широко обговорюються культурологічні аспекти педагогічної підготовки викладача (Ю. Азаров, Є. Гармаш, А. Комарова, Н. Крилова, О. Рудницька). Автори наголошують, що культура – це специфічний спосіб буття, який визначає спектр практичної та духовної активності людини, її ставлення до оточуючого світу й самої себе, тобто є універсальною культурною реальністю.

Проблемі визначення пріоритетних цінностей освіти і виховання, а також формуванню аксіологічного світогляду приділяється велика увага в дослідженнях з педагогіки, психології та філософії (І. Бех, А. Бойко, Т. Бодрова, Г. Ващенко, М. Євтух, А. Єрмоленко, Т. Левченко, О. Савченко, О. Сухомлинська). Учені розглядають ціннісний підхід як найпріоритетнішу освітню проблему і пов'язують його з гуманістичною парадигмою освіти, реалізація якої передбачає звернення до моральних загальнолюдських цінностей і їхнього відтворення в нових поколіннях. Однією з важливих умов ефективного засвоєння молодими людьми освітніх цінностей є організація навчально-виховного процесу на основі гуманістичних пріоритетів (суб'єкт-суб'єктних взаємин, діалогової взаємодії, толерантності, самореалізації).

Мета дослідження – обґрунтувати теоретичні аспекти реалізації культурологічного й аксіологічного підходів до професійної підготовки майбутніх викладачів вищої школи.

Виклад основного матеріалу теоретичного дослідження. Вивчення ролі культурологічного підходу у професійній підготовці майбутнього викладача вищої школи неможливо здійснити без визначення основних понять дослідження, а саме – "культурологія", "культура".

Культурологія (від лат. cultura – землеробство, виховання); давньогрец. λόγος – думка, причина) – наука, яка вивчає культуру, суттєві, значущі закономірності її розвитку. Завдання культурології – філософська рефлексія щодо культури як цілісного явища, визначення найбільш суттєвих, узагальнених законів культурного становлення людства й аналіз феномену культури як системи. По-суті культурологія – інтегративна сфера знань, народжена в неперервному діалозі різних підходів, на перетині філософії, соціології, людської історії, політології, психології та педагогіки, лінгвістики, етнографії, релігієзнавства, соціології культури й мистецтвознавства. Однак, інтеграція не означає просто механічного об'єднання окремих дисциплін. Культурологія – окрема наука, із своїм особливим предметом і відповідним методом дослідження.

У науковій літературі культуру розглядають як специфічний людський спосіб буття, що визначає практичну й духовну активність людей, їхні можливі відносини з навколишнім світом і з собою, тобто, як універсальну реальність людського буття. Тому культура не збігається однозначно ні з людиною, ні зі світом, окремо, взятими. Вона є актуальною межею збігу людини і світу, досяжною гармонією їхнього буття. Культура символізує гармонію, природність, свободу, відкритість людського буття у світі.

Із давніх-давен, використання терміна "культура", пов'язано зі спробою відділити те, що зроблено, перетворено людиною від того, що існує в первісному, природному вигляді. Латинське culture, що походить, на думку лінгвістів, від стародавнього colere, означає оброблення, поліпшення людиною чогось природного.

Спершу поняття "культура" розуміли як цілеспрямований вплив людини на природу, а також виховання та навчання самої людини. Виховання включало не лише розвиток вмінь наслідувати існуючі норми та звичаї, а й бажання діяти за їхніми канонами, формувало впевненість у здатності культури задовольняти всі потреби й запити людини. Така двоаспектність властива розумінню культури в будь-якому суспільстві, хоча само слово "культура" увійшло в обіг європейської соціальної думки лише з другої половини XVIII ст. Схожі уявлення розкриваються на ранніх етапах європейської історії та за її межами.

Цицерон вжив це поняття для характеристики внутрішнього світу людини: поліпшення, "оброблення" людської душі він пов'язував із заняттями філософією ("філософія є культура душі"). Саме в такому розумінні (як культура чого-небудь) термін "культура" став широко-вживаним. Ми зустрічаємо його у творах Т. Мора, Ф. Бекона, Т. Гоббса. Починаючи з XVIII ст., із розвитком німецької просвітницької думки, з'явилося прагнення розширити поняття "культура" – не для визначення окремих напрямів, способів і результатів перетворювальної людської діяльності, а для всього, що створено людиною і що існує поряд із первісною природою. Першим автором, який ужив термін "культура" в новому, ширшому значенні, був Самюель Пуфендорф (1632–1694).

Нинішній стан теорії суспільствознавства засвідчує, що особистість і її самостійність (активне ставлення до світу) вийшли за межі теоретично очікуваного й заявляють про себе в культурному житті як його важливі складові. У зв'язку з цим нині істотно змінюється і сприйняття культури. Якщо особистість визнають фактом культури як масово-значуще явище її теперішньої організації, то і відносини культури і людини набувають нової якості. Культура постає як передумова й умова виробництва і відтворення саме особистісного ставлення до світу.

Культура – це сфера, у якій реалізуються потреби людини у відшуканні життєвих орієнтирів, що виходять за межі її безпосереднього існування, сфера певного самообмеження, раціоналізації індивідуальності в ім'я найвищих цінностей, яким вона присвячує своє життя. Для того, щоб стати підставою для реальної поведінки особистості, таке самообмеження має водночас зумовлювати розширення її суб'єктивності, збагачення сфери її цілісного буття.

На думку вчених, розвиток культури, є "перетворенням суспільного в індивідуальне і відповідно суспільним становленням індивідуальності" [1, с. 40]. Культура – це ступінь зближення, злиття цих двох важливих основ людського існування, ступінь суспільного щодо людини й розвитку суспільства. Вона визначає суспільство, його "людський потенціал". Як загальне в людині, є ступенем її соціалізації, розвитку особистості у процесі формування й реалізації її сутнісних сил. Культура людини є вираженням цілісності людської сутності.

У педагогічному контексті варто особливо підкреслити, що культурологія потенційно може виконувати холістичну й інтегративну функції. Розірваність, дискретність навчального процесу може подолати культурологічний підхід, який дозволяє розглядати всі предмети, усю систему навчально-виховної роботи як складові інкультуризації особистості.

Значною мірою культурний розвиток стосується духовного ментального світу людини, який формується як під впливом власної культурної діяльності (самодіяльність, робота над собою), так і у процесі здійснення культурних зв'язків (комунікацій) між людьми. Кожна народжена особина має стати повноцінною людиною: не просто успадкувати природні задатки своїх батьків, які детерміновані на генетичному рівні, біологічно, але й самостійно та усвідомлено засвоїти все багатство культурних цінностей, більш того, рухати культуру свого суспільства вперед. Той чи інший досягнутий рівень культури людства визначає шоразу заною "окультурення" кожної народженої людини, унаслідок чого врешті-решт відбувається окультурення всієї людської природи та людського прогресу.

Таким чином, можна виділити такі визначники культури, які за загальним правилом, хоч і відрізняються один від одного, однак, не вступають у протиріччя: культура – народжене суспільством, властиве суспільству соціальне явище, що відбиває його якісну характеристику та збагачує духовне життя людини; культура – процес творчої діяльності людини, спрямованої на пізнання навколишнього світу і самопізнання самої людини в цьому світі, на отримання об'єктивної інформації про світ.

При цьому головну роль у цьому процесі відіграє наука, освіта й мистецтво; культура покликана допомогти людині не лише пізнати світ й саму себе, але й визначити своє місце у світі, світоглядні установки; культура включає в себе сутність досягнутих людиною у процесі освоєння світу матеріальних і духовних цінностей, а також відповідних ціннісних орієнтацій людини у світі; культура, створюючи необхідні для орієнтації людини у світі норми поведінки й оцінки, забезпечує регулювання соціальних відносин людей; культура виступає як потужний фактор формування людських сутнісних сил, формування людини в людині, перетворення її природних захоплень, потреб, емоцій у справжні людські; культура передбачає процедуру і процес передачі й успадкування культурних здобутків, обов'язкову умову освіти як передаточного ремінь, посередника, медіатора між носіями культури і тими, хто тільки здобуває певний культурний рівень, а також між тими, хто генерує певні культурні здобутки. На це варто звернути особливу

увагу, оскільки культурологічний підхід має передбачити не лише аналіз існуючого феномену культурних досягнень, але й способів передачі цих досягнень.

Провідна тенденція сучасної педагогічної науки – культивування гуманістичної виховної традиції, звернення до людини як найвищої цінності, її розвиток як суб'єкта пізнання, спілкування і творчості. Важливим механізмом, що гармонізує соціокультурний простір і систему відносин у ньому, виступає аксіологічний підхід, на засадах якого уточнюються та перевіряються основні смисложиттєві цінності, конкретизуються ціннісні орієнтири освіти та виховання.

Аксіологічний підхід не лише проголошує людину як найвищу цінність суспільства та самоціль суспільного розвитку, але й дозволяє вивчати явища (у тому числі і педагогічні) із погляду закладених у них можливостей задоволення потреб людини.

Розкриває сутність аксіологічного підходу діалектико-матеріалістична аксіологія. Її концептуальний апарат включає в себе поняття "цінність", аксіологічну характеристику індивіда (суб'єкта ціннісних відношень), загальні аксіологічні категорії (значення, смисл, оцінка, потреба, мотивація, ціль, ціннісні орієнтації).

На думку багатьох авторів (О. Арнольдов, Ю. Єфімов, І. Громов, В. Малахов, Н. Чавчавадзе та інші) сукупність матеріальних і духовних цінностей, створених людством, і є сутністю культури. Отже, людина завжди діє в межах загальнолюдських цінностей, будучи одночасно об'єктом культурних впливів і суб'єктом, творцем цінностей.

Цінність – це сукупність реальних предметів і абстрактних ідей, які мають високу значущість для суспільства чи окремої особистості. Сутність цього феномена можна пояснити тільки через розкриття його зв'язку з соціальним життям людей, бо поза суспільства цінностей не існує. Пізнання сутності цінностей як системотворчого компоненту культури допомагає розкрити смисл цієї категорії для аналізу педагогічної реальності, завдань освіти.

Освіта значною мірою обумовлює аксіологічну детермінованість молоді. Проблема аксіологічного підходу в педагогіці стала актуальним предметом дослідження ряду науковців, зокрема, Н. Асташової, І. Беха, О. Вишневіського, І. Зязюна, П. Ігнатенка, В. Кузнецової, В. Лутая, В. Сластьоніна, О. Сухомлинської. Аксіологічний підхід дозволяє розглядати освіту як соціально-педагогічний феномен, що знаходить своє відображення в основних його ідеях: універсальність і фундаментальність гуманістичних цінностей, єдність цілей і засобів, пріоритет ідеї свободи.

Розвиток особистісного в людині передбачає засвоєння системи гуманістичних цінностей, які є основою загальнолюдської культури. Питання про впровадження цих цінностей в освітній процес має велику соціальну значущість. Від його успішного вирішення залежать перспективи гуманізації суспільства й особистості. Людина як самоціль розвитку, як критерій оцінки соціальних процесів є гуманістичним ідеалом перетворень, що відбуваються у країні.

У ціннісних орієнтаціях цінність виконує роль своєрідного орієнтира і певного регулятора поведінки й діяльності людини у предметній і соціальній дійсності. Особистість орієнтується на найпотрібніші їй цінності, які в перспективі відповідатимуть її інтересам, і ціляма, імпонуватимуть її досвіду. У професійній ціннісній орієнтації педагога такою цінністю є конкретна професія, коли педагогічні цінності є відносно стійкими орієнтирами, за якими вчитель співвідносить своє життя й педагогічну діяльність.

І. Зязюн у своїх наукових дослідженнях стверджує, що цінність стає регулятором поведінки та внутрішнім орієнтиром життя особистості лише за умови забезпечення суб'єктивної свободи її сприймання, естетичного переживання й відповідного опанування. Він пропонує обрати як цінну одиницю динамічні особистісні сенси і розглядати їх як індивідуальне відображення дійсності, що виражає ставлення особистості до тих об'єктів, заради яких розгортається її діяльність і спілкування [2, с. 15].

Реалізація аксіологічного підходу забезпечує переведення, трансформацію певних соціально-значущих цінностей на рівень конкретних ціннісних пріоритетів особистості. У такому випадку певна цінність перетворюється в суб'єктивне надбання цієї людини, тобто ця цінність стає суто індивідуальною реальністю, значимою тільки для суб'єкта, який її переживає. Засвоєння та створення нових цінностей можливе лише в культурному середовищі й завдяки духовній активності людини, її взаємодії з навколишнім світом і собою. Аксіологічний підхід до вивчення культури припускає певну ієрархію культурних цінностей, поза якою саме поняття цінності позбавляється змісту. Цінності, виконуючи функцію стимулів, створюють умови для реалізації особистості на нормативно-рольовому й особистісно-смысловому рівнях. Джерело особистісно-смыслові активності майбутнього викладача – специфічні для його професійно-педагогічної діяльності потреби: постійне професійне самовдосконалення та надання допомоги своїм учням у їхньому особистісному розвитку. Система цінностей і ціннісних орієнтацій, які емоційно "забарвлюються" у процесі діяльності й визначають ставлення особистості до себе, інших людей і навколишнього світу є одними зі складників духовної культури особистості.

Висновки. Отже, аксіологічні й культурологічні пріоритети вищої освіти виконують роль цільового орієнтира

та регулятора педагогічних процесів на основі пізнання, переживання і сприйняття майбутніми педагогами цінностей, вироблення особистісного ставлення до них.

Подальша наукова розробка питань культурологічного й аксіологічного підходів у підготовці майбутніх викладачів вищої школи сприятиме створенню нових можливостей оптимізації освітнього процесу на основі змістового збагачення навчальних курсів і поглиблення впливу ціннісного чинника на процес міжсуб'єктної взаємодії учасників педагогічного спілкування.

Список використаних джерел

1. Рудницька О. П. Музыка і культура особистості: проблеми сучасної освіти : навч. посіб. / О. П. Рудницька. – К. : ІЗМН, 1998.
2. Зязюн І. А. Естетичні засади розвитку особистості / І. А. Зязюн // Мистецтво у розвитку особистості : монографія ; за ред. Н. Г. Ничкало. – Чернівці : Зелена Буковина, 2006.
3. Сисоева С. О. Розвиток освіти в умовах полікультурного глобалізованого світу / С. О. Сисоева // Проблеми полікультурності у неперервній професійній освіті: наукове видання ; за ред. К. В. Балабанова, С. О. Сисоевої, І. В. Соколовой. – Маріуполь : Ноулідж, 2001. – С. 11–18.
4. Ткачова Н. О. Історія розвитку цінностей в освіті : монографія / Н. О. Ткачова. – Харків : Вид. центр ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2004.

References

1. Rudnytska O. P. Muz'ka i ku'tura oso'stosti: problem' suchasnoyi osvity' : navch. posib. [Music and culture of personality: problems of modern education]. Kyiv, 1998.
2. Zyazyun I. A. Estety'chni zasady' rozvy'tku osoby'stosti I. A. Zyazyun My'stecztvo u rozvy'tku osoby'stosti : monografiya za red., peredmova ta pislyamova N. G. Ny'chkalo. [The aesthetic principles of personal development]. Chernovtsy, 2006.
3. Sy'soyeva S. O. Rozvy'tok osvity' v umovax polikul'turnogo globalizovanogo svitu . Problemy' polikul'turnosti u neperervnij profesijnij osviti: naukovе vydannya ; za red. K. V. Balabanova, S. O. Sy'soyevoyi, I. V. Sokolovoyi. [The development of education in multicultural globalized world]. Mariupol, 2001. pp. 11–18.
4. Tkachova N. O. Istoriya rozvy'tku cinnostey v osviti : monografiya. [The history of values in education]. Kharkiv, 2004.

Надійшла до редколегії 26.04.17

V. Smikal, канд. пед. наук, доц.

Национальный педагогический университет имени М. П. Драгоманова, Киев, Украина

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ И АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

Рассматривается актуальная проблема использования культурологического и аксиологического подходов в профессиональной подготовке будущего преподавателя высшей школы. Проанализированы базовые понятия исследования и определена специфика использования культурологического и аксиологического подхода в формировании личности будущих преподавателей в процессе профессиональной подготовки.

Ключевые слова: культура, культурологический подход, ценностный подход, педагогическая аксиология.

V. Smikal, PhD (Pedagogical Sciences), Associate Professor
National Pedagogical Dragomanov University, Kyiv, Ukraine

CULTURAL AND AXIOLOGICAL APPROACHES TO PERSONALITY FORMATION OF FUTURE TEACHERS

The article presents a current problem of application of cultural and axiological approaches in the professional training of future teachers of higher education institutions. The scientific analysis concerning determination of the basic concepts of the study is made and specifics of application of cultural and axiological approaches in the personality formation of future teacher in the process of professional training is ascertained.

Axiological and cultural priorities of higher education play a part of a target and controller of pedagogical processes on the ground of learning, experiencing, and apprehension by future pedagogues of values, development of personal attitude toward them.

Further scientific development of issues of cultural and axiological approaches in training of future teachers of higher education institutions will contribute to creation of new possibilities of optimization of educational process on the basis of substantial enrichment of educational courses and intensification of influence of the value factor on the process of intersubjective cooperation of the parties of pedagogical communication.

Keywords: culture, cultural approach, value approach, pedagogical axiology.

Відомості про автора

Смікал Вікторія Олексіївна – Україна, Київ, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології вищої школи Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова

Контактна інформація: 097-368-58-01, smivik63@gmail.com

Смікал Вікторія Алексеевна – Україна, Київ, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии высшей школы Национального педагогического университета имени Н. П. Драгоманова

Контактная информация: 097-368-58-01, smivik63@gmail.com

Victoria Smikal – Ukraine, Kyiv, PhD (Pedagogical Sciences), Associate Professor, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology of the Higher School of Dragomanov National Pedagogical University

Contact information: 097-368-58-01, smivik63@gmail.com

УДК 371.315:811.111

В. Черниш, д-р пед. наук, проф.
Київський національний лінгвістичний університет, Київ

РІВНЕВИЙ ПІДХІД ДО СУЧАСНОЇ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ МОВНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Розглядається питання визначення рівнів сформованості іншомовної професійно орієнтованої комунікативної компетентності в учителів іноземної мови. Особливу увагу приділено проблемі визначення рівнів сформованості вмінь в іншомовному професійно орієнтованому говорінні. Виділяється три глобальних рівні, кожен із яких має два підрівні та деталізується "плюсовим" поглибленим рівнем. Співвіднесено рівні володіння загальноєвропейською та професійно орієнтованою іноземною мовою та їхню кореляцію з рівнями міжнародних сертифікаційних іспитів. Представлено зіставлені рівні з етапами навчання у ВНЗ, що готує майбутніх учителів іноземної мови.

Ключові слова: майбутні вчителі іноземної мови, рівневий підхід, загальноєвропейські рівні володіння іноземною мовою, загальноєвропейські рекомендації, етапи навчання у ВНЗ.

Постановка проблеми. Приєднання України до Бонського процесу вимагає уніфікації до опису навчального процесу як на нижчих щаблях (від початкової школи до профільної) так і до вищих – у ВНЗ, єдиних рівнів сформованості базових і ключових компетентностей спеціалістів. Компетентнісний підхід, що покладений в основу формування у майбутніх учителів іншомовної комунікативної компетентності (ІКК) загалом, та іншомовного професійно орієнтованого говоріння (ІПОГ) зокрема, зумовлює наше дослідження на об'єкт навчання як на багатоконпонентний, ієрархічно організований і багаторівневий феномен.

Актуальність проблематики. Проблему стандартизації рівнів володіння іноземною мовою (ІМ), оцінювання та систематизації сформованих іншомовних навичок і вмінь – можна вважати однією з актуальних проблем в Україні, оскільки зміни в сучасних освітніх стандартах відбуваються з урахуванням міжнародних норм, зокрема документів Ради Європи.

Постановка проблеми її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Вибрана методологічна позиція дозволяє побачити не лише основні системоутворюючі компоненти ІПОГ на всіх його рівнях розвитку, але, що особливо суттєво з погляду методики, вловити механізм рівневого розвитку цього процесу. ІПОГ як специфічна мовленнєва здатність учителя ІМ, що забезпечує усну форму професійно педагогічного спілкування (ППС), проходить у своєму розвитку ряд послідовних стадій або фаз, що лежать між рівнями "не володіння" (нульовий рівень) – "професійно обмежений", "початковий професійний", "середній професійний", "професійно достатній", "високий професійний рівень" "відносно досконале володіння іншомовного ІПОГ". Очевидно, що "нульовий рівень" ІПОГ – це вихідна точка, із якої починається формування компетентності в ІПОГ у напрямі до бажаної мети. Кінцева ж мета – це рівень відносно досконалий, що визначається чинною програмою іншомовної підготовки майбутніх учителів ІМ.

Невирішені частини загальної проблеми, яким присвячується стаття. Наведені вище терміни, що використані нами для умовного представлення ієрархії рівнів переконує, що не існує чітких визначених рівнів володіння ІМ для вчителів ІМ, це підтверджує й аналіз відповідних джерел. Аналіз документів, розроблених і апробованих експертами Ради Європи, праць дослідників різних університетів Європи переконує, що натеper існує досить велика кількість описів рівнів володіння ІМ, проте, можна констатувати, що вони по-перше, не уніфіковані в кількості рівнів, ні в кількісному та якісному наповненні дескрипторів і дескрипторних шкал. Крім того, що стосується виділення рівнів і дескрипторів володіння професійно орієнтованою ІМ, тобто мовою фаху, особливо, що стосується мовлення вчителя – відповідних документів немає або зовсім обмаль. Частіше дослідни-

ки орієнтуються на шкали рівнів володіння загальною ІМ, запропоновані комітетом Ради Європи та викладених у Загальноєвропейських Рекомендаціях (ЗЄР).

Мета і завдання дослідження. Метою цієї статті є розглянути підходи до класифікації рівнів володіння ІМ, оскільки йдеться про фахову компетентність учителя ІМ. Для досягнення мети необхідно вирішити такі завдання: 1) встановити рівні професійно майстерності вчителя ІМ і співвіднести їх із рівнями володіння ІМ, 2) визначити рівні володіння ІПОГ, 3) провести кореляцію цих рівнів і років підготовки вчителя ІМ у ВНЗ.

Стан дослідження. Під "рівнем володіння ІМ" у методіці викладання ІМ науковці розуміють ступінь досягнутого успіху в оволодінні виучуваною ІМ за відведений для цього проміжок навчального часу. Показником рівня володіння ІМ є рівень сформованості ІКК, що свідчить про вміння та здатність користувача ІМ користуватися мовою як засобом спілкування [1, с. 324–325].

Розробка ЗЄР і встановлення рівнів володіння ІМ має достатньо довгу історію. Ще у 1971 р. Радою Європи була визнана важливість створення банку дескрипторів і критеріїв оцінювання рівнів, а також розроблена концепція навчання ІМ, спрямоване на задоволення комунікативних потреб користувачів ІМ. У 1975 р. було розроблено дескриптори "Порогового рівня" (*Threshold level*) для англійської та французької мови (*un Niveau-Seuil*), далі рівень "Вживання" (*Waystage level*). Опис рівнів був побудований на розробках Дж. А. Ек і Дж. Трім, викладених у чотирьох книгах – Breakthrough, Waystage 1990, Threshold 1990, Vantage. Вони стали основними моделями для розробки дескрипторів мовленнєвих умінь ІМ і беруться до уваги розробниками програм із вивчення ІМ, національних державних стандартів, створення різноманітних підручників і посібників. ЗЄР у теперішньому вигляді розроблені Радою Європи спільно з Європейською асоціацією мовного тестування ALTE (The Association of Language Testers in Europe). Створений документ у 1986–1996 рр. почав використовуватися по всій Європі з листопада 2001 р. В українській редакції ЗЄР були запроваджені у 2003 р.

Виклад основних положень. На сучасному етапі розвитку методики навчання ІМ, як у загальноосвітніх закладах (школах) і ВНЗ, прийнято виділяти рівні, що описані у ЗЄР.

Існують різні думки щодо виділення рівнів володіння ІМ, так до критеріїв для переходу від одного рівня володіння іншомовним спілкуванням до наступного рівня, за звичай, використовують розроблені авторами Загальноєвропейських компетентностей володіння ІМ:

1) комунікативні задачі, які користувачі ІМ можуть розв'язувати засобами виучуваної мови на різних етапах навчання (*functions*);

2) сфери, теми, ситуації спілкування, у межах яких такі задачі розв'язуються, тобто враховується предметно-змістовний бік спілкування (*context*);

3) ступінь лінгвістичної та екстралінгвістичної коректності вирішення комунікативного завдання (*accuracy*) [4, с. 24].

Крім того успіх переходу від одного рівня володіння ІМ до наступного залежить від цілого ряду чинників, серед яких зокрема А. М. Щукін називає:

- складність мови виходячи з легкості/складності її опанування. Так, ІМ поділяють на чотири групи (від легкої до складної): 1) романські мови (італійська й іспанська мови); 2) англійська, французька, німецька; 3) російська, фінська, угорська; 4) ієрогліфічні мови (китайська, японська, арабська мови);

- кількість годин, необхідних для вивчення ІМ на певному рівні;

- умови навчання, у тому числі наявність/відсутність мовного середовища, досвід викладачів, відповідні навчально-методичні комплекси/посібники, організаційні форми навчання тощо);

- здібності користувачів ІМ до опанування мовою (встановлюються за результатами відповідних тестувань) [4, с. 25].

На думку науковців Кембриджського синдикату (Cambridge ESOL), кількість годин, необхідних для дося-

гнення чергового рівня залежить від декількох факторів, а саме: рівня знань ІМ у користувачів ІМ на момент нового етапу навчання, інтенсивність занять, схильності /здібності та віку, кількості позааудиторних годин, витрачених на навчання (тобто виконання домашнього завдання, додаткова самоосвіта тощо). Усе ж експерти Кембриджського синдикату дотримуються такої кількості академічних годин (див. табл. 1), тобто аудиторних занять під керівництвом викладача, причому одна академічна година становить 45 хв. У табл. 1 наводиться сукупна кількість годин кожного рівня, тобто скільки часу необхідно кожному користувачеві ІМ для досягнення чергового рівня, починаючи навчання з початкового рівня, що співвідноситься із рівнем *Beginner* відповідно до міжнародної класифікації. Принагідно зауважимо, що згідно з чинною програмою для мовних ВНЗ, отримуючи ступінь бакалавра, студент-майбутній учитель ІМ повинен досягнути в діалогічному мовленні рівня С 1.2, а в монологічному, відповідно, С 2.1, наведемо також кількість необхідних годин для досягнення рівня С 2.

Таблиця 1. Кількість аудиторних годин вивчення АМ для досягнення чергових рівнів володіння мовою згідно з Загальноєвропейськими рівнями (Guided Learning Hours) за матеріалами Cambridge ESOL)

| | Рівень | Кількість годин |
|---|--|-----------------------|
| A (Basic User) – Елементарний користувач | A2 (Waystage) – Середній або "Вживання" | приблизно 180–200 |
| B (Independent User) – Незалежний користувач | B1 (Threshold) – Рубіжний | приблизно 350–400 |
| | B2 (Vantage) – Просунутий | приблизно 500–600 |
| C (Proficient User) – Досвідчений користувач | C1 (Effective Operational Proficiency) – Автономний | приблизно 700–800 |
| | C2 (Mastery) – Компетентний | приблизно 1,000–1,200 |

Хоча Кембриджський синдикат і визначає таку приблизну кількість годин, на практиці для досягнення таких рівнів необхідно більшу кількість годин. Так, А. М. Щукін наводить таку кількість годин, яка необхідна для формування умінь говоріння російською мовою як іноземною на заняттях із майбутніми філологами-русистами:

- елементарний рівень досягається внаслідок інтенсивного вступного курсу тривалістю два-три тижні, кількість годин – 100–120, лексична база – 500 лексичних одиниць;

- базовий рівень (допороговий) досягається до кінця першого семестру тривалістю разом із вступним курсом – п'ять місяців, кількість годин – 480, лексична база – 1300 лексичних одиниць;

- пороговий рівень досягається до кінця другого семестру в кількості 440–460 годин, лексична база – 2300 лексичних одиниць;

- пороговий просунутий досягається за час навчання в бакалавраті (4 роки) кількість годин: 380 – володіння мовою загального вжитку, 340 годин – мова спеціальності, лексична база 6000 лексичних одиниць активного словникового мінімуму [4, с. 220].

Запропоновані у ЗЄР шкали описують три глобальних рівні володіння ІМ які корелюють із традиційною трирівневою системою, під якою розуміють базовий (*Starter, Elementary, Beginner*), середній (*Intermediate*) і (*Advanced*) рівень володіння ІМ. При подальшій розробці питання рівнів володіння ІМ кожен рівень був деталізований:

Рівень А – це елементарний користувач ІМ (*Basic User*). Цей рівень поділяється на рівень А1 (*Breakthrough*) – Інтродуктивний рівень або "Відкриття" та рівень А2 (*Waystage*) – Середній або "Вживання".

Рівень В – це рівень незалежного користувача ІМ (*Independent User*). На цьому рівні виділяється рівень В1 (*Threshold*) – Рубіжний рівень і В2 (*Vantage*) – Просунутий рівень.

Рівень С – цей рівень описує досвідченого користувача ІМ (*Proficient User*) і включає рівень С1 (*Effective Operational Proficiency*) – Автономний і С2 (*Mastery*) – Компетентний [2, с. 22–23].

Отже, із 1996 р. Рада Європи використовує шестирівневу систему володіння ІМ. Кожен рівень науковцями описаний за допомогою тверджень із програми *Can-do*. Система *Can-do* складається із 400 тверджень "Я можу" та поділяється на 40 категорій (це теми та життєві ситуації) і розбиті на володіння видами мовленнєвої діяльності (говоріння, аудіювання, читання, письмо) залежно від рівня та сфери застосування ІМ. Твердження "Я можу" на кожному запропонованому рівні: 1) описують необхідні здатності користувача ІМ; 2) характеризують притаманні для користувача ІМ мовленнєві дії; 3) представляють чітке розуміння зв'язку між змістом кожного рівня й реальним використанням ІМ.

Гнучкість шкал дозволив експертам Ради Європи у 2009 р. описати й деталізувати додаткові рівні, так до кожного рівня був введений деталізований рівень, наприклад: А2 деталізується рівнем А2+, В1 відповідно В1+, В2 – В2+. Науковці вказують, що "плюсовий" рівень характеризує поглибленіший "сильніший" рівень, наприклад: "*A2 represents a strong A2 performance with more active participation in conversation...; plus significantly more ability to sustain monologues*" (*Salient Characteristics of CEFR Levels*) [5; 6].

Встановлюючи етапи навчання у ВНЗ ми орієнтувалися на виділені А. М. Щукіним періоди підготовки студентів-майбутніх учителів ІМ у ВНЗ (підготовка бакалавра): так перший рік навчання ми вважаємо початковим етапом навчання у ВНЗ, другий і третій, відповідно, основним етапом, четвертий рік навчання у ВНЗ вважаємо просунутих етапом.

С. Ю. Ніколаєва пропонує орієнтоване співвідношення рівнів володіння загальнонавчальною та профе-

сійно орієнтованою ІМ [3, с. 66]. Узагальнимо рівні та співвіднесемо їх із рівнями володіння згідно з асоціацією тестування ALTE (Association of Language Testers in Europe), сертифікаційними іспитами для встановлення рівня володіння АМ, національні кваліфікаційні рівні

(NQF – National Qualifications Framework) і міжнародної системи тестування рівня володіння англійською (IELTS – International English Language Testing System) (див. табл. 2).

Таблиця 2. Орієнтоване співвідношення рівнів володіння загальнонавчальною та професійно орієнтованою FM з етапами навчання у ВНЗ і рівнями володіння згідно з сертифікаційними іспитами

| Етап навчання у ВНЗ | Рік (курс) навчання у ВНЗ | Рівні ЗЄР | | Рівні володіння АМ згідно з ALTE | Рівні згідно з сертифікаційними іспитами | NQF | IELTS |
|---------------------|---------------------------|---------------------------------------|--|----------------------------------|--|-----|---------------|
| | | Рівні володіння загальнонавчальною ІМ | Рівні володіння професійно орієнтованою ІМ | | | | |
| Початковий | 1 | B2 Vantage (просунутий) | B2 p – Vantage professional (просунутий професійно орієнтований) | Level 3 | FCE (First Certificate in English) | 1 | 5.0/ 5.5/ 6.0 |
| Основний | 2 | | | | | | |
| Просунутий | 3 | C1 Effective (автономний) | C1 p – Effective professional (автономний професійно орієнтований) | Level 4 | CAE (Certificate in Advanced English) | 2 | 6.5/ 7.0 |
| | 4 | | | | | | |

При цьому спостерігається певна невідповідність між рівнем володіння та спроможністю висловлюватися на професійну тематику. Очевидно, що рівні А2-В1 можуть формуватися в педагогічних коледжах, при цьому не всі абітурієнти мовних ВНЗ є випускниками таких навчальних закладів. Виникає певна суперечність, яку ще необхідно залагодити. При цьому ми не виділяємо професійний рівень, що співвідноситься із загальноєвропейським А1 (рівень виживання), оскільки на цьому рівні формування професійно орієнтованих міжкультурних комунікативних умінь через обмеженість мовного та мовленнєвого репертуару неможливо. Можна припустити, що рівень С2 вІПОГ (умовно назвемо його рівнем "вільного професійного спілкування") формується на п'ятому-шостому роках навчання у ВНЗ (магістратура). Узагальнюючи сказане вище ми виділяємо глобальні рівні: *елементарний* або *обмежений* (репродуктивний) професійний рівень, *початковий* професійний (репродуктивно-продуктивний рівень), *середній* професійний (продуктивний) і *високий* або *достатній* (творчий) рівень. Певно, що, як засвідчує міжнародний досвід формування рівнів володіння ІМ загального вжитку та професійного, зокрема, у межах кожного рівня можна виокремити підрівні (це означає, що користувач, наприклад, досягнув рівня В2, але його сформованість умінь не досягає ще рівня С1, тому дослідники виділяють рівень В2+) (дет. див. [5; 6]).

Узагальнивши психолого-педагогічні й методичні дослідження щодо виділення рівнів сформованості

професійно педагогічних умінь майбутнього вчителя ІМ, вивчивши шкали та дескриптори рівнів володіння ІМ загального вжитку, що представлені у ЗЄР, у нашому дослідженні ми пропонуємо рівні сформованості умінь ІПОГ, що корелюють із рівнями, запропонованими у ЗЄР А2 (допороговий) – елементарний, В1 (пороговий) – початковий, В2 (пороговий просунутий) – середній, С1 (високий) – високий професійний.

Розробляючи таку шкалу, ми брали до уваги той факт, що ВНЗ України, які готують учителів-філологів, зокрема учителів ІМ, починають мовну підготовку студентів практично з так званого нуля, попри здавалося б уніфіковані вимоги до вступу. Цей підхід можна пояснити декількома причинами – по-перше, неоднорідністю в рівнях володіння ІМ студентів першого курсу (так, закінчуючи загальноосвітній навчальний заклад учні мають досягнути рівня В1 і рівня В2 у профільній школі) і потребою у "вирівнюванні" знань, по-друге, на окремі факультети до навчання приймаються студенти з "нульовим" рівнем володіння ІМ за умови високого рівня володіння АМ (можна згадати такі випадки, що для підготовки майбутніх учителів французької, німецької мови, іспанської, східних (японської та китайської), шведської, угорської мови набираються абітурієнти, які володіють АМ і зовсім не знають відповідної ІМ). Тому розробляючи рівні ІПОГ ми керувалися співвідношенням рівнів і курсів навчання у ВНЗ запропонованим А. М. Щукінін [4, с. 23] і з розрахунку кількості годин згідно з навчальними планами мовних ВНЗ (див. табл. 3).

Таблиця 3. Співвідношення курсів навчання у ВНЗ і рівня володіння професійно орієнтованою ІМ

| Етап навчання у ВНЗ | Курс навчання | | Рівень |
|------------------------------|---------------|--------------------------|---|
| | курс | семестр | |
| Початковий | I | I семестр, вступний курс | Рівень А1 Starter (Beginner). Елементарний. Досягається в межах короткотривалого вступного курсу під час навчання з "нуля" |
| | I | I | Рівень А2 Elementary. Базовий рівень. Досягається внаслідок повторення й коригування рівня володіння АМ, що досягався в загальноосвітньому навчальному закладі. |
| | I | II | Рівень А2+ Pre-Intermediate Професійно обмежений рівень. |
| Початковий просунутий рівень | II курс | I (III) | Рівень В1 Low-Intermediate. |
| Основний | II | II (IV) | Рівень В1+ Intermediate |
| | III | I (V) | Рівень В2 Upper-Intermediate |
| | III | I (VI) | Рівень В2+ |
| Просунутий | IV | I (VII) | Рівень С1 Advanced |
| | IV | II (VIII) | Рівень С2 Proficient (Fluent) |
| | V | | |

Визначаючи рівні сформованості компетентності майбутніх учителів в ІПОГ, ми спиралися на досвід створення рівня сформованості професійних умінь педагогів і зокрема учителя ІМ, ІКК, іншомовною професійно орієнтованою компетентністю фахівців гуманітарного профілю та, звичайно, керувалися критеріями й орієнтувалися на дескриптори шкал рівнів сформованості ІКК загального вжитку, описані у ЗЄР [2; 5; 6], а також на основі узагальнення досвіду практичної діяльності методистів-викладачів ІМ, можна запропонувати такі рівні сформованості компетентності в ІПОГ учителів ІМ: А2, А2+, В1, В1+, В2, В2+, С1, С1+, С2. Необхідно зразу вказати, що надаючи буквенні позначки виділеним рівням ми намагалися уніфікувати рівні й узгодити їх із відповідними рівнями у ЗЄР, оскільки йдеться про особливий вид професійної компетентності педагога-філолога.

Нагадаємо, що загальноєвропейський рівень А1, тобто інтродуктивний рівень не включається нами до професійно орієнтованого рівня, оскільки, навіть назва самого рівня говорить сама за себе – це рівень знайомства з ІМ і формування професійно орієнтованої компетенції не лише вчителя, але й будь-якого фахівця не є можливою. Тому початковим професійно орієнтованого рівнем ми вважаємо рівень А2.

Рівень А2 можна вважати професійно обмеженим рівнем володіння ІПОГ. Цей рівень також можна вважати репродуктивним, оскільки досвід студента – майбутнього вчителя ІМ у мовленнєвій взаємодії з учасниками професійно педагогічного спілкування й досвід використання ІМ у соціальної взаємодії невеликий.

Рівень А2+ представляє посилений рівень А2 із активнішою участю користувача ІМ у розмові на професійно-педагогічну тематику за умови надання йому допомоги та може відчувати певні обмеження в мовленнєвих діях. Користувач ІМ здатен створювати зв'язні висловлювання про свої враження, висловити свої побажання та сподівання, може коротко обґрунтувати та пояснити свої професійні погляди й наміри.

Рівень В1. Рівень ІМ загального вжитку називається "Рубіжний" або "Пороговий". Ми вважаємо, що характеризуючи рівень ІПОГ цей рівень можна вважати "**допороговим**", оскільки на цьому рівні володіння ІМ майбутній учитель ІМ ще не має достатньої фахової підготовки, тому користувач ІМ може брати участь у ширшому, порівняно з попереднім рівнем, діапазоні ситуацій міжкультурного ППС.

Рівень В1+. Пороговий або "**Професійний рубіжний**", як у же згадувалося, цей рівень є більш поглибленим рівнем В1. Цьому рівневі ІПОГ притаманні риси: користувач ІМ може брати участь в офіційному й неофіційному ППС, дотримуючись основних норм мовленнєвої та невербальної поведінки, прийнятні у країні виучуваної ІМ.

Рівень В2 за класифікацією ЗЄР називається "просунутий". Стосовно ІПОГ його можна назвати "**Професійним пороговим просунути**". Досвід мовленнєвої взаємодії ІМ розширює можливості користувача ІМ брати участь в офіційному та неофіційному безпосередньому й опосередкованому (за допомогою телефонного зв'язку, засобів мережі Інтернет / телеконференції, відеоконференції, зв'язок системи Skype/) ППС із зарубіжними колегами як носіями, так і не носіями мови в адміністративно-педагогічній, навчально-педагогічній сфері та сфері пошуково-дослідницьких і наукових методичних проєктів.

Рівень В2+. Рівень В2+ представляє посилений рівень В2. Його можна назвати "**Пороговим достатнім рівнем**". Досвід мовленнєвої взаємодії користувача ІМ дозволяє йому брати участь у ППС, зокрема адміністративно-педагогічній, навчально-педагогічній, а також у

науково-методичній сфері. На цьому рівні продовжує фокусуватися увага на аргументуванні, ефективній взаємодії у соціальних і професійних контекстах і мовній усвідомленості, яка з'являється на рівні В2. Цей новий рівень дискурсивної компетентності проявляється в умінні керувати розмовою (стратегії співпраці).

Рівень С1 можна назвати "**Автономний високий професійно орієнтований**" він характеризується використанням широкого мовного й мовленнєвого репертуару, що дозволяє вільне, спонтанне спілкування. Досвід мовленнєвої взаємодії користувача ІМ і рівень культури розширює можливості брати участь у згаданих вище типах міжкультурного ППС за рахунок того, що вчитель демонструє можливість брати в них участь навіть у випадку, якщо вони здійснюються в межах тематики, що виходить за межі його професійних інтересів.

Рівень С1+. Рівень С1+ представляє посилений рівень С1. Досвід мовленнєвої взаємодії користувача ІМ і рівень культури розширює можливості брати участь у різних типах міжкультурного ППС за рахунок того, що вчитель демонструє можливість брати в них участь навіть у випадку, якщо вони здійснюються в межах тематики, що виходить за межі його професійних інтересів. Може брати участь у роботі наукових конференцій і семінарів/ у роботі професійних асоціацій. Здатен брати участь у будь-яких формах полілогічного ППС. Може брати участь у професійних дискусіях на науково-методичних семінарах і конференціях із міжкультурним складом. Може брати участь у роботі пілотних проєктів.

Рівень С2. Цей рівень можна назвати рівнем вільного ППС. Досвід мовленнєвої взаємодії користувача ІМ дозволяє йому брати участь у ППС будь-якого характеру. Легко бере участь і керує будь-якими формами полілогічного ППС. Крім того, на цьому рівні користувач ІМ демонструє відмінні білінгвальні професійні вміння: може з легкістю спілкуватися на професійні теми рідною й іноземною мовами, за необхідності виступати в ролі перекладача на професійних міжнародних зустрічах, знає соціокультурні особливості вживання професійної термінології рідної та ІМ. На цьому рівні ППС тривала мовленнєва взаємодія не виснажує користувача АМ.

- для досягнення кожного рівня необхідна певна кількість годин, як аудиторних, так і поза аудиторних.

Висновки. Таким чином, можна зробити такі висновки:

- стандартизація рівнів сформованості в майбутніх учителів ІМ компетентності в ІПОГ має відбуватися з орієнтацією та з урахуванням рівнів, виділених ЗЄР;

- найоптимальнішою формою представлення рівнів є трирівнева структура: на нижньому щаблі є базовий, інтродуктивний рівень умінь ППС, розпочинаючи з рівня А2; другим, проміжним рівнем можна вважати рівень В, на третьому щаблі є рівень, який відповідає рівневі С. Кожен рівень поділяється на два підрівні й деталізується додатковим "плюсовим" рівнем, що позначає більш поглиблений визначений рівень;

У статті ми конкретизували й деталізували зміст кожного із вказаних глобальних і проміжних рівнів ІПОГ і співвіднесли їх із роками підготовки у ВНЗ, а також визначили необхідну кількість годин для досягнення кожного рівня з урахуванням цілей навчання в мовному ВНЗ. Перспективами подальших досліджень ми вбачаємо у визначенні й описі дескрипторних шкал кожного глобального, проміжного та деталізованого рівня володіння вчителями ІМ професійно орієнтованої ІКК загальною та ІПОГ зокрема.

Список використаних джерел

1. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М. : Изд-во ИКАР, 2009.

2. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. – К. : Ленвіт, 2003.

3. Николаева С. Ю. Система навчання іноземних мов і культур студентів мовних спеціальностей (викладачів, перекладачів) / С. Ю. Николаева // Методика формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції : Курс лекцій : навч.-метод. посіб. / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін. ; за ред. С. Ю. Николаєвої. – К. : Ленвіт, 2011. – С. 53–88.

4. Шукін А. Н. Методика обучения речовому общению на иностранном языке : учеб. пособие / А. Н. Шукін. – М. : Изд-во Икар, 2011.

5. Oral Assessment Criteria Grid (CEFR Table 3) Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages : Learning, Teaching, Assessment (CEFR), Language Policy Division.– Strasbourg. – January 2009. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.coe.int/lang

6. Supplementary Criteria Grid: "Plus Levels". Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages : Learning, Teaching, Assessment (CEFR), Language Policy Division.– Strasbourg. – January 2009. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.coe.int/lang

References

1. Azymov Э. Н. Novyy slovar' metodicheskikh terminov y ponyaty (teoriya y praktika obucheniya yazykam) / Э. Н. Azymov, А. N. Shchukyn. – М. : Yzd-vo YKAR, 2009.

2. Zahal'noyevropeys'ki Rekomendatsiyi z movnoyi osvity: vyvchennya, vykladannya, otsynuvannya. – К. : Lenvit, 2003.

3. Nikolayeva S. Yu. Systema navchannya inozemnykh mov i kul'tur studentiv movnykh spetsial'nostey (vykladachiv, perekladachiv) / S. Yu. Nikolayeva // Metodyka formuvannya mizhkul'turnoyi inshomovnoyi komunikativnoyi kompetentsiyi : Kurs lektsiy : navch.-metod. posibnyk / Bihych O. B., Borysko N. F., Borets'ka H. E. ta in. ; za red. S. Yu. Nikolayevoyu. – К. : Lenvit, 2011. – С. 53–88.

4. Shchukyn A. N. Metodyka obucheniya rechovomu obshchennyu na ynostrannom yazyke : uchebnoe posobyie / Anatoly Nykolaevych Shchukyn. – М. : Yzdatel'stvo Ykar, 2011.

7. Oral Assessment Criteria Grid (CEFR Table 3) Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages : Learning, Teaching, Assessment (CEFR), Language Policy Division.– Strasbourg. – January 2009. – www.coe.int/lang

8. Supplementary Criteria Grid: "Plus Levels". Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages : Learning, Teaching, Assessment (CEFR), Language Policy Division.– Strasbourg. – January 2009. – www.coe.int/lang

Надійшла до редколегії 18.05.17

V.Chernysh, Doctor Hab. of Pedagogical Sciences EdD., Professor
Kyiv National Linguistic University, Kyiv, Ukraine

LEVEL APPROACH TO MODERN PROFESSIONALLY ORIENTED LANGUAGE TRAINING FUTURE TEACHERS OF FOREIGN LANGUAGES

Nowadays levels of mastering foreign languages have the significant importance for standardisation and unified database of achieved levels in mastering any foreign language. The descriptors of each level allow every learner to define and evaluate his or her level of the developed foreign communicative competence. The purpose of the article is to overview different approaches to defining levels of development of foreign communicative competence and professionally oriented competence of teachers of foreign languages. To achieve the stated aims such tasks were carried out: defining levels of teachers' professionally oriented competence and its correlation with levels of foreign languages mastering and defining the levels of foreign professionally oriented speaking, stating the correlation between levels of mastering a foreign language and stages of teaching foreign languages to teacher trainees at university. With the help of analyzing European documents and researches in psychology and pedagogy there were identified ways of defining and describing levels of communicative competence and their descriptors. On the basis of competence and level building approach the levels of formation of the professionally oriented competence in English speaking have been given. Levels of its formation were described according to the European Scales. Global Levels, Sublevels and "Plus Levels" have been introduced and categorized. "Plus" levels represent a strong performance of each level with more active participation in conversation. To sum up, standardisation of levels of the developed foreign communicative competence and professionally oriented competence in foreign speaking must be carried out within the Common European Framework of Reference for Languages. The most appropriate form of levels is three-level structure: the lowest level is a basic one, an introductory level of a foreign language professionally oriented speaking. It starts with the level A2; the second intermediate level is level B, and the most advanced level is C. Each level is subdivided into two sublevels A2, B1 and B2, C1 and C2 and is described in details by "Plus" levels.

Key words: future teachers of foreign languages, level approach to teaching and learning foreign languages, Common European Framework of Reference for Languages, stages of training at university.

В. Черныш, д-р пед. наук, проф.
Киевский национальный лингвистический университет, Киев, Украина

УРОВНЕВЫЙ ПОДХОД К СОВРЕМЕННОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Рассматривается вопрос определения уровней сформированности иноязычной профессионально ориентированной коммуникативной компетентности учителей иностранного языка. Уделяется особое внимание проблеме определения уровней сформированности умений иноязычного профессионально ориентированного говорения. Выделяется три глобальных уровня, каждый из которых подразделяется на два промежуточных и детализируется "плюсовым" углубленным уровнем. Соотнесено уровни владения общеупотребительным и профессионально ориентированным иностранным языком и их корреляция с уровнями международных сертификационных экзаменов. Представленные уровни сопоставлены с этапами обучения в педагогическом ВУЗе.

Ключевые слова: будущее учителя иностранного языка, уровневый подход, общеевропейские уровни владения иностранным языком, Общевропейские рекомендации, этапы обучения в ВУЗе.

Відомості про автора

Черниш Валентина Василівна – Україна, м. Київ; доктор педагогічних наук, професор кафедри методики викладання іноземних мов й інформаційно-комунікаційних технологій Київського національного лінгвістичного університету.

Контактна інформація: chernysh_val@ukr.net

Черныш Валентина Васильевна – Украина, г. Киев, доктор педагогических наук, профессор кафедры методики преподавания иностранных языков и информационно-коммуникационных технологий Киевского национального лингвистического университета.

Контактная информация: chernysh_val@ukr.net

Chernysh Valentyna Vasyilivna – Ukraine, Kyiv, Doctor Hab. of Pedagogical Sciences (EdD), Professor, Professor of Department of Foreign Languages Methodology Teaching and Information and Communication Technologies of Kyiv National Linguistic University.

Contact information: chernysh_val@ukr.net

Наукове видання



ВІСНИК

КИЇВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА

ПЕДАГОГІКА

Випуск 2(6)

Оригінал-макет виготовлено Видавничо-поліграфічним центром "Київський університет"

The authors are responsible for the given opinions, made statements, accuracy of the quotations, economical and statistical data, terminology, proper names and other information. The Editorial Board reserves the right to shorten and edit the submitted materials. Manuscripts will not be returned.

Автори опублікованих матеріалів несуть повну відповідальність за підбір, точність наведених фактів, цитат, економіко-статистичних даних, власних імен та інших відомостей. Редколегія залишає за собою право скорочувати та редагувати подані матеріали. Рукописи та електронні носії не повертаються.



Формат 60x84^{1/8}. Ум. друк. арк. 9,4. Наклад 300. Зам. № 217-8430.
Гарнітура Arial. Папір офсетний. Друк офсетний. Вид. № Пс2.
Підписано до друку 16.11.17

Видавець і виготовлювач
Видавничо-поліграфічний центр "Київський університет"
б-р Т. Шевченка, 14, кімн. 43, Київ, 01601
☎ (38044) 239 32 22; (38044) 239 31 72; тел./факс (38044) 239 31 28
e-mail: vpc_div.chief@univ.net.ua; redaktor@univ.net.ua
http: vpc.univ.kiev.ua

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 1103 від 31.10.02