

**НАУКОВИЙ
ВІСНИК
ЧЕРНІВЕЦЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ**

Рік заснування 1996

Випуск 469

**Педагогіка
та
психологія**

Збірник наукових праць

Чернівці
Чернівецький національний університет
2009

У збірнику вміщено матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Інтеграція системи безперервної освіти України в європейський освітній простір: стан, проблеми, перспективи», (22-24 жовтня 2009 р).

Вип. 469. Педагогіка та психологія. – Чернівці: Чернівецький нац. ун-т, 2009. – 216 с. Naukovy Visnyk Chernivetsoho Universitetu: Zbirnik Naukoveh Prats. Vyp. 469.– Chernivtci, 2009. – 216 p.

Редколегія випуску:

Руснак І.С., доктор педагогічних наук (науковий редактор),
Іванчук М.Г., доктор психологічних наук (перший заступник наукового редактора),
Хомич Л.О., доктор педагогічних наук (заступник наукового редактора),
Бигар Г.П., кандидат педагогічних наук (відповідальний секретар),
Завгородня Т.К., доктор педагогічних наук,
Лисенко Н.В., доктор педагогічних наук,
Філіпчук Г.Г., доктор педагогічних наук,
Бурлачук Л.В., доктор психологічних наук,
Максименко С.Д., доктор психологічних наук,
Титаренко Т.М., доктор психологічних наук,
Васютинський В.О., доктор психологічних наук,
Коваленко А.Б., доктор психологічних наук,
Зварич І.М., доктор філологічних наук,
Кокощук Г.І., доктор медичних наук,
Петрюк І.М., кандидат педагогічних наук,
Радчук В.М., кандидат психологічних наук,

Друкується за ухвалою вченої ради
Чернівецького національного університету
імені Юрія Федьковича

Свідоцтво Міністерства України у справах преси
та інформації № 2158
Серія К.В. від 21.08.1996 р.
Загальнодержавне видання

Збірник входить до переліку наукових видань ВАК України

© Чернівецький національний
університет , 2009

*Маріан Бирка
(Чернівці)*

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧА ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Актуальність проблеми. Сучасному викладачу професійно-технічного навчального закладу (ПТНЗ) необхідні гнучкість і нестандартність мислення, вміння адаптуватися до швидких змін умов життя. А це можливо лише за умови високого рівня професійної компетентності, наявності розвинених професійних здібностей та креативності. Викладач ПТНЗ має широкі потенційні можливості впливати на формування особистості, світогляду, політичних переконань, настроїв і моралі майбутніх кваліфікованих робітників. Але реалізація цих можливостей залежить у кожному окремому випадку від особистих якостей педагога; реальну роль відіграють його професійні знання, вміння та навички, талант, любов до дітей, бажання працювати. Окрім цього, височінь соціального положення професії педагога, її престиж залежить від тієї системи суспільних відносин, у якій він живе і працює.

Інтегральною характеристикою підготовки викладача інформаційних технологій може виступати його **професійна компетентність**, яка визначає здатність розв'язувати типові професійні задачі, а також проблеми, що виникають у реальних ситуаціях його педагогічної діяльності з використанням знань і професійного досвіду. Професійна компетентність викладача інформаційних технологій забезпечується сформованістю ряду ключових, базових (педагогічних) і спеціальних компетентностей, причому спеціальні компетентності відображають специфіку його предметної сфери діяльності.

Тому сьогодні педагогічний навчальний заклад повинен готувати компетентного спеціаліста, здатного продуктивно виронувати навчальні та виховні завдання, які спрямовані на формування і розвиток не тільки особистості учня а й себе самого. Саме компетентність розкриває міру включення до активної дії, здатність ефективно розв'язувати проблемну життєву ситуацію, мобілізувати при цьому знання, досвід, цінність, уміння.

Незважаючи на те, що проблемам вивчення, формування та розвитку професійних компетентностей педагогів присвячено цілу низку досліджень, вони потребують додаткового вивчення, зокрема уточнення цілей, змісту та методів їх розвитку залежно від отриманої спеціальності, досвіду роботи й умов реалізації компетентностей. Для розв'язання цієї проблеми важливим кроком є визначення концептуальних засад професійної компетентності викладача інформаційних технологій ПТНЗ.

Мета нашого дослідження – аналіз українських і зарубіжних літературних джерел і визначення концептуальні засади професійної компетентності викладача інформаційних технологій професійно-технічного навчального закладу.

Проблемі професійної компетентності присвятили свої праці багато українських і зарубіжних дослідників: Борехам Н., Дружинин В.Н., Кремень В.Г., Лозовецька В., Лук'янова Л., Норріс Н., Прийма С.М., Ушаков Д.В., Хагер П. та Беккет Д., Чошанов М.А. та ін.

Для досягнення мети нашого дослідження розглянемо наявні в психолого-педагогічній літературі погляду на проблему професійної компетентності. Так, словник "Професійна освіта" визначає **компетентність** (від лат. *competens* – належний, відповідний) – як "сукупність знань і вмінь, для професійної діяльності: вміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію" [6, 149].

"Енциклопедія освіти" дає таке означення **професійної компетентності** (лат. *professio* – офіційно оголошене заняття; *compeete* – досягати, відповідати, підходити) – це інтегративна характеристика ділових і особистісних якостей фахівця, що відображає рівень знань, умінь, досвіду, достатніх для досягнення мети з певного виду професійної діяльності, а також моральну позицію фахівця. Компетентність – це сукупність знань і вмінь, необхідних фахівцю для здійснення ефективної професійної діяльності: вміння аналізувати і прогнозувати результати праці, використовувати сучасну інформацію щодо певної галузі виробництва. Компетентність фахівця включає професійні знання, вміння і навички, досвід роботи у певній виробничій галузі виробництва, соціально-комунікативні й індивід, здібності особистості, що забезпечують самостійність у здійсненні професійної діяльності. Професійна компетентність передбачає

сформованість уміння розмірковувати й оцінювати професійні ситуації і проблеми; творчий характер мислення; виявлення ініціативи у виконанні виробничих завдань; усвідомлене розуміння особистої відповідальності за результати праці; здатність до управління виробничим колективом; прийняття раціональних рішень у вирішенні конкретних завдань і проблем [1, 722-723].

Водночас, аналіз літературних джерел свідчить, що на сьогодні існують різні підходи до трактування понять "компетентність" і "професійна компетентність". Тому далі розглянемо погляду деяких українських та зарубіжних дослідників на проблему професійної компетентності.

Певний інтерес для нашого дослідження являє собою позиція видатних російських психологів В. Н. Дружиніна та Д. В. Ушакова, які підкреслюють, що висока компетентність на пряму визначається високою пов'язаністю знань, умінь та здібностей особистості. "Сама структура знань містить як елементи знань, які визначаються логікою предметної галузі, так і ті елементи знань, які відповідають індивідуальній історії взаємовідносин об'єкта з предметною галуззю" [2, 142].

В. Лозовецька вважає, що компетентність фахівця зумовлена особливістю професійної діяльності фахівця і включає, перш за все, професійні знання, вміння і навички, досвід роботи в певній галузі виробництва, соціально-комунікативні та індивідуальні здібності особистості щодо забезпечення самостійності у здійсненні професійної діяльності [3, 14].

Л. Лук'янова переконує, що компетенції містять такі складові: 1) когнітивну, що передбачає застосування теорії і понять, а також «приховані» знання, отримані з досвіду; 2) особистісну, яка припускає поведінкові уміння в конкретній ситуації; 3) етичну, що передбачає на явність певних особистісних і професійних цінностей. Кваліфікація означає офіційне визнання цінності засвоєних компетенцій для ринку праці і подальшої освіти [4, 49].

Водночас, поняття компетентності розглядається зарубіжними науковцями з позицій *поведінкового* та *загального* підходів. Так, Н. Норріс (N.Norris) у межах **поведінкового підходу** компетентність спирається на опис поведінки і ситуації, в якій ця поведінка проявляється. У цьому підході компетентність охоплює опис дії, поведінки або наслідків (результатів) у формі, придатній для демонстрування, спостереження й оцінки. Зазвичай об'єкти

поведінки визначається через вираження того, що потрібно вивчити або досягнути. Таке використання критерію продуктивності демонструє орієнтацію поведінкового підходу на результат. **Загальний підхід** залучає емпіричне дослідження для встановлення компетентностей, які використовуються для визначення різниці між середньою продуктивністю та продуктивністю експертів. Ефективність працівника визначається як різниця між його продуктивністю та продуктивністю менш компетентного працівника. Останнім кроком при дослідженні компетентності є визначення специфічних умінь, здібностей та характеристик, які відповідають цій різниці [10, 347].

Н. Борехам (N. Boreham) визначив інший підхід до компетентності, який базується на теорії відображення розумом, в який зміст розуму містить об'єкти та події з навколишнього середовища. Це **когнітивний** погляд на компетентність, яка залучає судження особистості про технічно розроблені розв'язки висунених проблем. Даний підхід намагається змодельовати фізіологічну структуру центральної нервової системи людини для забезпечення тренування нейронної мережі мозку, причому метою тренування є вироблення бажаних результатів на виході при визначених даних на вході [8, 12-14].

Хоча на даний час існує багато підходів до компетентності та її вимірювання, жоден з них нездатний повністю пояснити всі аспекти компетентності як продуктивності працівника. Так, П.Хагер і Д.Беккет (P.Hager and D.Beckett) переконують, що основна проблема полягає у визначенні поняття компетентності, яке може бути визначено при дослідженні якої-небудь роботи або працівника, який її виконує. Вони вважають, що компетентність не є одновимірною характеристикою особистості, а комплексною, дуже складною і пов'язаною з іншими атрибутами особистості. Як така компетентність пов'язана зі здібностями індивіда та задовільним виконанням ним відповідних завдань [9, 15].

Підсумовуючи викладене, зауважимо, що точкою відліку будь-якого дослідження компетентності повинно стати використання даних про шляхи, уявлення та розуміння роботи працівниками-виконавцями.

Такої самої думки дійшли й українські дослідники. Як зазначає С.М.Прийма, більшість дослідників, вивчаючи компетентнісноорієнтовану освіту, вважають за неприпустиме

протиставлення або ототожнення компетентності зі знаннями чи вміннями. Зокрема, дослідник М.А.Чошанов зазначає, що компетентність, по-перше, виражає значення традиційної тріади „знання-уміння-навички”, поєднуючи їх між собою; по-друге, визначається як поглиблене знання предмета або освоєне уміння. По-третє, компетентність доцільна для опису реального рівня підготовки спеціаліста, якого вирізняє здатність з-поміж розмаїття рішень найбільш оптимальне, аргументовано відкидати хибні рішення, тобто володіти критичним мисленням. По-четверте, компетентність передбачає постійне оновлення знань, вона є здатністю до актуального виконання діяльності. По-п'яте, компетентність має як змістовий (знання), так і процесуальний (уміння) компоненти. Компетентний спеціаліст залежно від конкретних умов може застосувати певний метод розв'язання проблеми [5].

На нашу думку, професійну компетентність викладача інформаційних технологій належить розглядати з позицій кількох підходів: діяльнісного, системного, особистісного та синергетичного.

Системний підхід – один із універсальних, що використовується в педагогічній науці. Його суть полягає в тому, що відносно самостійні компоненти розглядаються не ізольовано, а у взаємозв'язках, у системі з іншими. Системний підхід дозволяє виявити інтегративні (лат. *integratio* – поновлення, об'єднання в ціле будь-яких частин, елементів) системні властивості і якісні характеристики, які відсутні в окремих елементах, що складають систему. Цей підхід дозволяє конкретизувати етапи розвитку системи, відносить до числа системоутворюючих факторів “цілевий стан”, системоутворюючі суперечності (проблемну ситуацію), виходячи з того, що координація та субординація елементів системи притаманна самій природі, необхідність об'єднання диференційованих, ієрархічно побудованих елементів у єдине ціле, що володіє властивостями, які відрізняються від властивостей окремих його частин. Системний підхід дозволяє вивчити окремі якості об'єкта, завдяки яким вони стають упорядкованими, організованими у певну цілісність, що має нові властивості.

Діяльнісний підхід ґрунтується на визнанні діяльності основою, засобом і вирішальною умовою розвитку особистості. Цей факт зумовлює необхідність реалізації в педагогічному дослідженні

та практиці діяльнісного підходу, що тісно пов'язаний із особистісним. Водночас даний підхід вимагає спеціальних зусиль, спрямованих на відбір і організацію діяльності викладача, на активізацію і переведення його в позицію суб'єкта пізнання, праці та спілкування, що передбачає вироблення умінь обирати мету, планувати діяльність, організовувати, виконувати, регулювати, контролювати її, аналізувати і оцінювати її результати. Так, у професійно-технічному навчальному закладі викладач інформаційних технологій, крім безпосередньої викладацької діяльності, є завідувачем кабінету та класним керівником. Крім цього, у сферу професійної діяльності викладача інформаційних технологій входить підтримка та обслуговування наявної у ПТНЗ комп'ютерної та оргтехніки, не кажучи вже про консультації іншим викладачам з використання комп'ютерної техніки.

Суть **особистісного підходу** полягає в тому, що при конструюванні та реалізації педагогічного процесу орієнтуються на особистість як мету, суб'єкт, результат і головний критерій його ефективності. Цей підхід наполегливо вимагає визнання унікальності особистості, її інтелектуальної та моральної свободи, права на повагу; передбачає створення у навчанні та вихованні відповідних умов для природного процесу саморозвитку задатків і творчого потенціалу особистості.

Існують два підходи до розуміння **синергетики**: як теорії систем, що самоорганізуються (Г. Хакен), і виникнення порядку через флуктуації (зміни через вплив) (І. Пригожин). В інтерпретації педагогічної науки синергетичний підхід передбачає створення умов для самовдосконалення, саморозвитку системи. Компонентами для чого, перш за все, виступають професійна компетентність і творчий потенціал викладача, виявлення проблемного поля професійної компетентності викладача інформаційних технологій професійно-технічного навчального закладу.

Узагальнюючи досвід російських і зарубіжних учених, М.А.Чошанов визначив формулу компетентності, що представляє певний інтерес для нашого дослідження. У праці [7, 22] він пропонує визначати компетентність за формулою:

Компетентність = мобільність знання + гнучкість методу + критичність мислення.

На нашу думку, суттєвим недоліком даної формули є те, що поки що не існує чіткого визначення основних її елементів: мобільності знань, гнучкості методу та критичності мислення.

Українською дослідницею В. Лозовецькою зроблено спробу визначати формулу професійної компетентності. Вона вважає, що професійна компетентність може бути обчислена за такою формулою:

Професійна компетентність = [(Зн + Ум) + Ем.інт] x Кр,

де: Зн – знання; Ум – уміння; Ем.інт. – емоціональна інтелігентність; Кр – креативність [3, 15]. Ця формула має значно менше недоліків, ніж попередня, та водночас є недостатньо точною. На нашу думку, досить складно визначити такі її елементи, як емоціональну інтелігентність і креативність.

Підсумовуючи вищеподане, на нашу думку, формула професійної компетентності викладача інформаційних технологій має вигляд:

Професійна компетентність = [(Знання + Уміння) x Креативність + Досвід] x Мотивація.

Де **Знання**, – найвища форма представлення інформації, **Уміння** – це заснована на знаннях і навичках готовність людини успішно виконувати певну діяльність, **Креативність** – творчі здібності індивіда, що характеризуються здатністю до продукування принципово нових ідей і входять до структури обдарованості в якості незалежного фактору. **Досвід** – у даному випадку досвід професійної діяльності. **Мотивація** – ставлення особистості до виконання своїх посадових обов'язків.

Висновки. Аналізуючи концептуальні засади професійної компетентності викладача інформаційних технологій ПТНЗ, ми дійшли висновку, що професійну компетентність викладача інформаційних технологій ПТНЗ неможливо розглядати окремо від його професійної діяльності, вона є інтегративною властивістю особисті, тому її належить розглядати з погляду різних підходів. З цієї позиції формула професійної компетентності викладача інформаційних технологій повинна містити такі обов'язкові складові: знання, вміння, креативність, досвід і мотивація. Причому, на нашу думку, мотивація є стрижнем професійної компетентності не тільки викладача, а й будь-якого фахівця.

Список літератури

1. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В.Г.Кремень / В.Г. Кремень– К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с., 722-723
2. Когнитивная психология. Учебник для вузов / Под ред. В. Н.Дружинина, Д. В. Ушакова. – М.: ПЕРСЭ, 2002. – 480 с. ISBN 5-9292-0034-3, 142.
3. Лозовецька В. Психолого-педагогічні засади професійної підготовки фахівця в сучасних умовах ринку праці / В. Лозовецька // Науково-методичне забезпечення професійної освіти і навчання [Текст] : тези доп. звітн. наук.-практ. конф. (22-23 квітня 2009 р.) / за заг. ред. В. О. Радкевич. – Х.: Компанія СМІТ, 2009. – 158 с. – С. 14-16, 14.
4. Лук'янова Л. Сучасні підходи до розроблення стандартів, заснованих на компетенціях / Л. Лук'янова // Науково-методичне забезпечення професійної освіти і навчання [Текст] : тези доп. звітн. наук.-практ. конф. (22-23 квітня 2009 р.) / за заг. ред. В. О. Радкевич. – Х.: Компанія СМІТ, 2009. – 158 с. – С. 47-49, 49.
5. Прийма С. М. Технологічна компетентність учителя інформатики як результативно-діяльнісна характеристика його професійно-педагогічної підготовки / С. М. Прийма. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/pspo/2007_14_1/doc_pdf/priiima.pdf.
6. Професійна освіта: Словник: Навч. посіб. / Уклад. С.У. Гончаренко та ін.; За ред. Н.Г.Ничкало. – К.: Вища шк., 2000. – 380 с., 149.
7. Чошанов М. А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения [Текст] : метод. пособие / М. А. Чошанов. – М.: Нар. образование, 1996. – 157, [3] с. : ил. – (Библиотечка журнала "Народное образование" ; № 2/1996). – Библиогр. – ISBN 5-87953-008-6 : 6300.00 р. УДК [373.1.02+377.35.02] (072.3). – с. 21-29, 22.
8. Boreham N. Models for the analysis of work competence: A critical review. Paper presented at the European Conference on Educational Research. – September 1999. – Finland. – 25 p., 12-14.
9. Hager P. and Beckett D. Philosophical underpinnings of the integrated conception of competence. Educational Philosophy and Theory. – 1995, 27, 1, p. 1-24., 15.
10. Norris N. The trouble with competence. Cambridge Journal of Education, 21. – 1991. p. 331-341., 347.

SUMMARY

Marian Byrka

CONCEPTUAL BASES OF VOCATIONAL SCHOOL IT-TEACHER'S PROFESSIONAL COMPETENCE

The analysis of Ukrainian and foreign literature in topic of conceptual bases of competence, professional activities and IT-teacher's professional competence in vocational school is provided in this article. Teacher's professional competence was reviewed from points of different approaches: activities, systematic, personal and synergetic. Also the formula of IT-teacher's professional competence which allows embracing all components of his activities in high vocational school is gone here.

*Піотр Вензерський
(Польща)*

ПАРТНЕРСЬКІ ВІДНОСИНИ МІСТ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ

Проблема міст-побратимів, znana вже досить довгий час, є природним елементом життєдіяльності органів самоврядування. Здається також, що більшість із нас навіть не замислюється над тим, яку роль відігравали і далі відіграють братерські відносини у зв'язках між локальним спільнотами.

Тут варто пригадати слова Едуардо Герріота, колишнього мера м. Ліон, а одночасно засновника Ради європейських муніципалітетів і регіонів (CEMR): «Усе розділяє країни і усе поєднує регіони».

Співпраця міст і регіонів розпочалась одразу після Другої світової війни. Вже на той час головною метою цього процесу було якомога швидше подолання бар'єрів, спричинених військовими діями. Треба також зазначити, що автентично величезну роль у цій співпраці мали дві держави – Німеччина та Франція.

Про вдале вирішення такого заходу свідчить той факт, що через півстоліття після закінчення війни в Європі вже функціонувало 7000 офіційних партнерств між містами.

Дуже активно налагоджували співпрацю регіони скандинавських країн, але пальма першості належала Франції, Німеччині та Великій Британії, які стимулювались від початку державними взаємозв'язками між муніципалітетами, містами і повітами та Радою Муніципалітетів і Регіонів Європи. На даний час співпраця між містами є важливим елементом безперервного розвитку процесу європейської інтеграції. Очевидне обґрунтування цього явища – побудова нової спільної Європи.

Зв'язки, які встановлюються між муніципалітетами, мають величезне значення і різноманітний характер у контактах політичного, культурного походження та інших, що вимагають спеціалізованого знання.

Актуальні партнерські відносини відходять від первинної моделі, яка характеризувалась спонтанністю та опиралась на широкі безпосередні контакти локальних спільнот. На даний час партнерські відносини є формою децентралізованої міжнародної співпраці.

Отже, на даний час у Європі немає країни, регіони якої б не мали партнера поза своїми кордонами. В цілій Європі рух міст-

побратимів охоплює близько 10 000 муніципалітетів, найбільша кількість припадає на Німеччину і Францію.

У Польщі функціонує близько 20 000 партнерських контактів. Серед них найдовшим стажем може похвалитись м. Рибник, яке співпрацює з французьким м. Св.Валуа (St.Valuer) вже з 1961 року, десять років нараховують партнерські відносини між Зеленою Гурою (Zielona Góra) та м. Коттбус (Cottbus).

Метою партнерства є підтримка обох суб'єктів, міст у таких галузях, як: адміністративна економіка, культура, наука, наукові дослідження, справи молоді і освіти з метою досягнення взаємної користі у всіх можливих галузях функціонування суспільних груп міст-побратимів.

Кілька термінологічних пояснень. Інтеграція як поняття виводиться з латинської мови в дієслівній формі -*integro*, *ave*, *avi*, *atimi*; в первинному розумінні означає: повертати до давнього стану, відновлювати, робити новим, відсвіжувати, оживляти, зміцнювати, підкріплювати, а в інших значеннях – відновлювати, починати заново, піднімати та доповнювати.

У формі прикметника: *intevog*, *gra,grum*; виступає багато значень, первинне розуміння яких це – попередньо, спочатку, незайманий, не займаний до цього часу, досі не випробуваний, невживаний, незастосований, не практикований, новий, нечуваний [⁵, с.103].

Фактом є те, що інтеграція сягає часів Римської імперії, потім з'являється велич Карла Великого, і нарешті, Римське царство німецького народу. В історії Європи були також пізніші спроби підпорядкування собі інших країн Наполеоном, а в роки Другої світової війни також Адольф Гітлер планував континент беззаперечного домінування Третього Рейху.

Повертаючись до генезису, зазначимо, що першою розвиненою ідеєю інтегрування Європи була так звана концепція Пан-Європи. Цей рух постав за ініціативи австрійського політика Ричарда Коунденхова-Калерги (R.Coundenhove-Kalergi) в 1923 році [¹, с. 12].

Величезна заслуга належить прем'єру Франції Арістид Бріанд. Він ініціював створення постійно діючої Європейської конференції, яка складалася з представників держав Європи, що засідають у Лізі Націй.

Як чергова ініціатива вважається Антивоєнний трактат (це був пакт Бріанда-Келлога, підписаний 27 серпня 1928 року в Парижі),

який за своїм змістом становив багаторівневий процес створення федерального союзу, що опирався на принцип суверенності і незалежності його членів [6, с.307-308].

Проблема об'єднання Європи мала декілька концепцій, наприклад утворення загальноєвропейської організації, а коли виявилось, що така ідея нереальна, то появилася ідея створення декількох спеціалізованих європейських організацій, оснащених значущими можливостями і статусом понаднаціональних – це повинно було мати тільки тимчасовий характер з думкою про майбутню федерацію. Зазначені концепції передбачали одночасно утворення спільного Європейського парламенту. Окрім федеральної концепції, постали також й інші, зокрема функціонального характеру, за який виступали Велика Британія, Ірландія та Північні держави [4, с. 10].

Знаменним був виступ Уїнстона Черчіля в Цюріху (вересень 1946 р.). Він пропонував налагодити партнерство між Францією та Німеччиною. Йшлося про те, щоб Франція могла відновити свою знищену під час Другої світової війни моральність, а також у спілці з Німеччиною повернула втрачене лідерство в Європі. Автор цієї ідеї застерігав одночасно від зволікання. Першим кроком, відповідно до Черчілля, повинно було бути створення Ради Європи.

Наслідком цього став оголошений 5 червня 1947 року План відбудови Європи, автором якого був Дж. Маршалл, Державний секретар США [9, с.11].

Період кінця 1940-х рр., засвідчує зародження і виразну активізацію різних європейських організацій: рух Європейський, який пов'язується з першим Конгресом Європи, що відбувся 25 жовтня 1948 року. Цей рух був створений як незалежна група натиску. Іншими словами, в Гаазі закладено фундамент усього, що мало і могло б мати вплив на розвиток європейської ідеї [8, с. 21].

Ще раніше, до 21 жовтня 1943 року, еміграційні уряди Бельгії, Голландії та Люксембурга підписали в Лондоні монетарну угоду, яка набрала чинності 24 травня 1946 року. Що дуже важливо, 15 жовтня 1949 року підписано угоду у справі створення – попередньо – економічного союзу [3, с. 507-508].

Десятиліття співпраці між державами пізнішого Бенілюксу стало врешті підставою створення союзу, заснованого 3 лютого 1958 року в Гаазі. Сам по собі союз був дуже важливим досвідом і

конкретним зазначенням цілей на майбутнє в контексті способу визначення інституціональних меж економічного союзу.

Організація Європейської економічної співпраці створена 16 квітня 1948 року в Парижі, її завданням було адміністрування допомоги на користь відбудови Європи після Другої світової війни, що впливала з плану Дж.Маршалла. Також в описуваному періоді, оскільки саме 17 березня 1948 року підписаний Бельгією, Голландією, Францією, Люксембургом і Великою Британією Брюссельський трактат, завданням якого була організація співпраці в економічній, суспільній і культурній галузі та самообороні, що разом утворило Західний союз. Через шість років 23 жовтня 1954 року підписано Паризькі Договори. В силі тих договорів до Західного союзу долучились Німеччина і Італія, а сама організація отримала назву «Західноєвропейський союз» [2, с. 220-238].

У результаті наростання холодної війни і конфронтації Заходу зі Сходом постала ідея ухвалення конвенції, яку підписало 10 держав (05.05.1949). Мета і сфера діяльності Ради Європи були окреслені дуже широко. Головним завданням визнані «охорона і втілення в життя ідеалів і принципів, що становлять спільну спадщину, також щоб полегшити їх економічний і соціальний поступ». Рада Європи здійснює свою діяльність у багатьох галузях, серед яких найважливіші: охорона прав людини й основних свобод, соціальна та соціально-економічна політика, культура, наука й освіта, охорона здоров'я, охорона середовища, співпраця локальних і регіональних влад, молодіжна проблематика, спорт, засоби масово інформації, правова співпраця. На даний час до Ради Європи приєдналося 47 держав. Органами Ради Європи є Комітет Міністрів, Парламент і Секретаріат Ради Європи.

Починаючи від першого трактату, тобто Паризького трактату від 1951 року, їх нараховується шість.

Перший з них – це Європейський трактат вугілля і сталі.

Другий, так званий Римський (1957), установив Європейський економічний союз, а наступний, теж ухвалений у Римі, стосується Європейської атомної енергії (також знаний як Третій трактат – Цілісний Європейський акт (1986)). Цілісний Європейський акт є довгоочікуваним і необхідним документом, який спричинив вихід з маразму. Його завданням було:

- створення цілісного внутрішнього ринку Європейського Союзу,

- створення Європи громадян (вільне пересування осіб),
- створення Європейської монетарної системи,
- зростання ролі Європейського парламенту,
- координація закордонної і оборонної політики,
- понад національні компетенції органів ЄЕС. Четвертий трактат з Маастріхт про Європейський Союз 1991 року:

- спільна оборонна політика,
- громадянство Європейського союзу,
- спільна закордонна політика,
- запровадження економічного і монетарного союзу.

П'ятий (Амстердамський) Трактат від 1997 року:

- доповнює і вносить поправки до Римських трактатів і трактату з Маастріхт,
- зміцнення компетенцій Європейського Парламенту,
- закордонна політика і безпека,
- зміцнення компетенції Брюсселя в галузі візової, міграційної політика, чітка співпраця поліції та виміру справедливості.

Шостий Трактат (Ніцца, 2000 р.):

- прийнято узгодження інституційної реформи,
- прийнято поділ голосів у Європейській раді і Парламенті
- прийнято .. прийняття рішень кваліфікованою більшістю голосів,
- встановлено склад Європейської комісії.

Види інтеграції визнаються як нормальний свідомий процес, що має на меті поглиблення взаємних зв'язків і обмін між групами держав. Починаючи від економічної інтеграції відповідно до визначення – це процес створення економічних зв'язків, що реалізують усю економіку. В межах національної економіки інтеграція полягає у об'єднанні підприємств у більші економічні органи. Вона може мати горизонтальний характер, коли до складу організації включаються підприємства, що створюють такий самий або подібні продукти, або вертикальний, коли об'єднуються підприємства різних галузей, які беруть участь у чергових фазах виробництва продукції.

Безпосередні цілі інтеграції підприємств можуть бути виокремлені (встановлення цін, опанування ринку, прийняття спільних інвестицій, проведення наукових досліджень, які перевершують фінансові можливості окремих підприємств).

Економічна інтеграція в Європейському Союзі полягає у налагодженні зв'язків між державами у визначених сферах економічної діяльності. Зв'язки ці можуть набирати характеру дво- або багатосторонніх міжнародних угод, що стосуються елементів економічної політики. Економічна інтеграція набирає кілька форм, наприклад:

- сфера вільної торгівлі, яка полягає у відміні між державами мита та кількісних обмежень, при чому залишає національні митні тарифи,
- митний союз скасовує бар'єри в припливі товарів, тобто встановлення спільного митного тарифу, цілісної торгівельної політики по відношенню до зовнішніх держав,
- спільний ринок, що забезпечує вільний приплив товарів і послуг, осіб і капіталу («чотири свободи...»).
- завданням Європейського Союзу є гармонізація діяльності у сфері економічної політики,
- доведення до повної економічної інтеграції між державами створює можливості для скликання понаднаціональних органів, рішення яких обов'язкові для всіх членів.

Політична інтеграція – це форма інтеграції, що стосується інститутів політичних дій, метою яких є «створення спільної політики в ім'я суб'єктів, що входять до інтеграційної структури». Сама політична інтеграція держав є наслідком економічної і соціальної інтеграції. Основним положенням політичної інтеграції є «повага представниками тих самих устатково-політичних принципів та цілісної системи правових норм, які регулюють поведінку членів процесу інтеграції взаємно по відношенню до себе, а також по відношенню до себе інституції інтеграційної організації» [1].

Цілі європейської інтеграції модифікувались по ходу дій. До їх досягнення спричинились у важливому значенні правові положення, що охороняють права споживачів, реалізована на суспільному щаблі регіональна політика, що скеровувалась до зменшення різниці між багатими та бідними регіонами, та завдяки охороні конкуренції між підприємствами.

Самі цілі інтеграції зрозумілі і немає сумніву, що без інтеграції не був би можливим так швидкий поступ у більшості галузях. Інтеграція забезпечує зростання ефективності господарювання, що веде до зростання національного доходу, і завдяки тому – осучаснення економіки.

Інтеграція дає можливість державам концентруватись на структурі у найбільш ефективних галузях. Одночасно можливий доступ до зовнішніх виробничих засобів, технічних знань, нових технологій тощо. Як наслідок цього, формується можливість ліквідації бар'єрів між державами Європейського Союзу.

Від першого січня 2009 року до сфери Євро увійшла Словаччина, і поки що досить добре з цим собі радить. Надалі залишається багато проблем для розв'язання, які є спільними для всіх держав-членів, хоча б такі: охорона природного середовища, здоров'я громадян, конкуренція і безпека, освіта, наука, культура [7].

Мета співпраці міст – це зазвичай ідея нав'язування безпосередніх сталих контактів між містами і муніципалітетами. На початку основними цілями актуальності співпраці було подолання бар'єрів, спричинених війною. Найбільш активно в цьому напрямку функціонують зв'язки в Німеччині та Франції.

Через півстоліття, відповідно до інформації Об'єднання польських міст, у Європейському Союзі існувало понад 7 тисяч партнерств.

Польські міста також мають закордонних партнерів, їх нараховується понад 2 тисячі. Основна мета налагодження стосунків – реалізація спільних інтересів. Здається, що найбільш важливим аспектом є спонтанна активність локальних спільнот.

Девіз міст-партнерів звучить так: «Немає жодного примусу, якщо маємо спільну мету. То чому не реалізувати її спільно?»

Варто також звернути увагу на види співпраці. Так, обмін між представниками локальних влад і працівників урядових установ дозволяє порівнювати методи роботи, їх удосконалювати, усувати помилки для їх уникнення в майбутньому. До обов'язків локальних влад належить утримання офіційних контактів з партнерами. Також трапляється, що після зміни мера, війта чи президента міста співпраця завмирає, а шкода. Йдеться, зрештою, про те, щоб громадяни мали необмежений доступ до інформацій, пов'язаних з щоденним функціонуванням самоврядування. Щоб полегшити такого виду діяльність, найпростішим є визначення відповідальної особи, яка має змогу завжди знаходитись на висоті своїх завдань, і навіть ліпше, якщо це можливо, створити групу осіб для координації партнерської співпраці.

Іншою формою ведення співпраці є реалізація тих завдань комітетами партнерської співпраці, які мають статус позаурядових

організацій. Особи, які до них залучені, самостійно опрацьовують і реалізують прийнятий план діяльності. Тому головним завданням зазначеного комітету є турбота про відповідне поширення співпраці з одночасним підтриманням контактів з громадянами свого середовища та заохочення їх до активної участі в щоденній роботі. В цьому випадку сам правовий статус товариства допомагає в здобуванні фондів з різних джерел, часто недоступних для урядів муніципалітетів.

Наступна форма співпраці міст-побратимів – це американська форма локальної партнерської співпраці. Такого типу комітети постали після Другої світової війни, в основному між містами США та Японії. До цього часу частина їх заходів існує за сприяння спеціального фонду, заснованого із засобів японських воєнних відшкодувань. Окрім США та Японії, комітети міст-побратимів існують також в Австралії і Новій Зеландії. Зазначені вище комітети, об'єднані в міжнародну організацію „Sisters Cities International”, організують свої щорічні світові конгреси. Що цікаво, в Польщі ідея ця не розвинулась навіть у тих містах, які мають партнерство з містами в США.

Потрібно звернути увагу на появу в деяких регіонах або містах спеціальних інституцій, які справді відіграють не останню роль. Наприклад, у Познані появився спеціальний фонд, який у співпраці з партнерами з Франції спричинив зародження великої організації під назвою «Дім Британії», що в основному обслуговує багато муніципалітетів (гмін) з Великопольського воєводства і Британії. Менш-більш подібні інституції засновані в Полоцьку («Дім Дармштадт») і в Ольштині («Польско – Французький Центр»). Дедалі більше гмін зацікавлені в розвитку такого виду братерських відносин. Деякі уряди організоаують обмін працівниками, відповідальними за презентацію міст, які здійснюють аналіз економічної ситуації і намагаються ідентифікувати потенційних партнерів для власних підприємств.

У результаті таких дій можна дійти до організації економічних місій. Природним способом поширення братерської співпраці в цьому напрямку налагодження контактів між промислово-торгівельними домами і локальними агенціями розвитку.

Інша форма, що користується відносно великою популярністю в Європі, – це контакти, що нав'язуються між більше аніж двома партнерами. І хоча не дуже підходить до них окреслення братерські,

становлять вони виразне урізноманітнення до попередньої співпраці. Поява більш складних структур співпраці найчастіше відбувається поступово: один партнер пропонує іншому, щоб той зав'язав відносини зі «своїм» містом-побратимом.

Наслідком цього постають так звані «складені» відносини, в рівній мірі формалізовані в умовах між кількома партнерами, які опираються на попередні двосторонні порозуміння, без додаткового багатостороннього договору. Треба додати, що ще донедавна два або три міста держав-членів Європейського Союзу добирали собі спільного партнера в державах, що є кандидатами до Євросоюзу. На даний час дедалі частіше наші міста виступають уже в тих структурах як сторона «союзна», спільно зі своїми партнерами шукаючи нових у районі Балкан, Молдови, України, Білорусії, Росії та навіть на Кавказі і в Центральній Азії.

Дозволимо собі звернути увагу на приклади, пов'язані зі співпрацею міст. При цьому варто зауважити кілька характерних рис у виборі партнера-побратима. По-перше, у документах, що подаються до Європейської комісії, домінують проекти міст сусідніх держав. По-друге, більш охочі до співпраці, як виявляється, Балтійські держави. По-третє, держави, розташовані на окраїнах Європи, шукають партнерів-побратимів, що розташовані в центрі Європи. Найменше партнерських контактів між містами з північної та південної частини Європи. Головні партнери Польщі Німеччина та Чехія. Польща є важливим партнером для Литви, Словаччини, Чехії, в основному не тільки з причини природного географічного, а й економічно-географічного розташування, що важливо в тих роздумах.

Варто відзначити також, що від 1993 року Європейською Комісією призначаються нагороди «Золоті Зірки» для міст, які завдяки своїй діяльності спричиняються до європейської інтеграції, а також, що дуже важливо, зближують громадян держав-кандидатів і держав-членів Європейського Союзу.

Додатково Рада Європи щорічно визнає Нагороди Європи для муніципалітетів, які спричинились до зміцнення європейських структур. Окрім головних нагород, муніципалітети отримують відзнаки – Диплом Ради Європи, Прапор Ради Європи і відзнаку Ради Європи. Ця нагорода присуджується щорічно, починаючи з 1955 року. Додамо ще такий факт, що нагороджене місто, регіон, також отримує грошову винагороду, призначену для фінансування

навчальних відвідин у Європі для молоді з міст-лауреатів (Кошаліні – одне з лауреатів Нагороди Європи).

Європейська комісія створила спеціальний фонд САТ (Community aid for Twinning – Міста і муніципалітети партнери), мета якого – сприяння діяльності, що зміцнює партнерську співпрацю та європейське громадянство в рамках програми Community Action / programme to Active European Citizensip. Програма ця призначена для сприяння діям муніципалітетів-побратимів, що організовують на своїй території зустрічі з закордонними партнерами.

Створюючи вищезазначену програму САТ, Європейська комісія зверталася до постанов надзвичайно важливих Римських трактатів. Оскільки вже у преамбулі знаходиться декларація, яка стверджує, що держави-члени Євросоюзу вирішили «створити більш тісні основи Союзу між народами Європи» [10, с. 19].

Вищезазначене звернення до Римських Трактатів (1957 року) має своє виправдання, якою була і є квінтесенція на сьогодні об'єднаної Європи.

Повертаючись до проблеми фінансового сприяння, варто зазначити, що воно існує не тільки на користь співпраці міст. Фінансування можна поділити на дії «м'які» та дія «тверді». Дії «м'які», до яких можна віднести обмін досвідом та інформацією, включають також інвестиційну діяльність у містах, пов'язані з ревіталізацією міст. Коли ж ідеться про так звані «тверді» дії, мається на увазі призначення на діяльність значно більшість ресурсів, ніж на «м'які» дії.

Повернемося до програми «Міста-побратими». Ця програма підпадає під фінансування м'яких дій, що реалізується, опираючись на два види діяльності:

А. Обмін між мешканцями міст-побратимів або підготовка угод про партнерську співпрацю,

Б. Конференції, що мають європейську тематику, пов'язані з програмою «Міста-побратими», або тренінгові й інформаційні семінари для чиновників, відповідальних за цю програму. Існує принцип, що в обміні мешканцями беруть участь двоє або більше міст.

Головна мета – співпраця, взаємна підтримка, що є означає приязнь між містами та їх мешканцями. Спільні дії повинні зблизити людей. Повинні допомагати зрозуміти існуючі культурні

відмінності, розв'язати свідомість європейської тожсамості. Важлива також відповідна підготовка заявок на фінансування. Компетентними для складання заявок є: локальна влада або комітет у справах програми «Міста – побратими».

Підсумовуючи вищезазначене, спробуємо запрезентувати найбільш важливі аспекти проблеми. Процес поєднання міст-побратимів пройшов тривалий еволюційний шлях від перших років після закінчення Другої світової війни до сучасності. Співпраця міст мала на меті знаходження нових міст і зав'язування між ними партнерства. Так розрослася величезна мережа співпраці. На даний час до складу мережі входять міста мало не з усіх європейських держав. Ідея поєднання міст-побратимів дозволяє людям більше дізнатись про щоденне життя громадян інших країн Європи, обмінюватись досвідом, розвивати спільні проекти, що стосуються освіти, навколишнього середовища, культури, економічного розвитку тощо. Плюсом міст-побратимів є факт, що безпосередньо залучається велика кількість громадян, що дає величезну користь на локальному рівні, який виникає з інтеграції Європейського Союзу та допомагає створювати сильне почуття належності і, що найбільш істотно, – спільної тотожності між громадянами держав-членів.

У ХХІ столітті поєднання міст-побратимів стало добрим знаряддям, що забезпечує комунікацію між громадянами держав-членів та інституціями Європейського Союзу. Співпраця міст-побратимів має великий вплив на європейську інтеграцію. Міста-побратими прагнуть співпрацювати на локальному рівні, залучаючи локальні суб'єкти, якими є органи місцевого самоврядування, регіональна влада, освітні інституції, громадянське суспільство та суб'єкти економічної діяльності.

Головною метою міст-близнюків є розвиток співпраці й утворення мережі зв'язків між ними для використання досвіду різних пар міст у спільних діях і для перетворення міст-побратимів у регіони, що розвиваються.

Завдяки співпраці міст можливим буде збільшення та систематизація обміну досвідом між містами, застосування оптимальних шляхів розв'язання проблем у різних галузях життя міських пар. Адже взаємна співпраця між містами в промисловому регіональному розвитку зміцнить окремі регіони і дасть можливість створення нових робочих місць, що на даний момент є нашим пріоритетним завданням.

Завершуючи, хочемо підкреслити, що партнерська співпраця нашого «старого» континенту ефективно реалізує процес європейської інтеграції.

Список літератури

1. Dymia E. Integracja Europejska. Zarys problematyki. – Warszawa: Wydawnictwo Prawnicze Lewis Nexis, 2003.
2. Dokumenty Europejskie. Tom II (Тексти).
3. Klepacki Ż.M. Encyklopedia organizacji międzynarodowych. – Warszawa, 1975.
4. Klepacki Ż.M. Rada Europy /1949-1991/ – Białystok, 1991.
5. Korfanty J. Słownik łacińsko-polski, tom II, wyd. Szkolne PWN, Warszawa, 2003.
6. Kosot K., Wolfie K. Wybór dokumentów do nauki prawa międzynarodowego. – Wrocław – Warszawa, 1967.
7. Łastawski K. Historia integracji. – Toruń^ wyd. A.Marszałek, 2006.
8. Marszałek F. Integracja Europejska. – Łódź, 1997.
9. Wistrich E. Droga do zjednoczenia // Sprawy międzynarodowe. – 1990. – №10.
10. Twinning – Współpraca maist bliźniaczych Urząd komitetu integracji Europejskiej.
11. [http:// www.forga.com.pl](http://www.forga.com.pl).

SUMMARY

Twinning cities institution is something of great importance in the present international situation in Europe. The main aim of activities of the twinning cities is continuous development of cooperation in creating the net of links between a large amount of subjects. The discussed issue puts some emphasis on the possibility of strengthening not only the cities involved, but the whole regions as well. The period of more than 50 years of cooperation has proved to be very fruitful.

Key words: European integration, twin cities, partnership, cooperation, treaties, Confederation of Polish cities, European identity.

*Анатолій Вихруц
(Тернопіль)*

ІНТЕГРАЦІЯ УКРАЇНСЬКОЇ ОСВІТИ В ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ОСВІТНІЙ ПРОСТІР

Досліджуючи історико-педагогічні закономірності інтеграційних процесів в освіті можна виокремити ряд найважливіших аспектів, які потребують вирішення.

По-перше, порівняльний аналіз системи базових понять в різних країнах дозволяє зробити висновок, що вчені розмовляють різними мовами, більше того, часто це явище спостерігається в межах однієї країни. На нашу думку, визріла необхідність проведення міжнародної конференції спеціалістів з педагогіки, логіки,

психології для обговорення головних визначень у гуманітарних науках.

Насамперед підкреслимо, що в посібниках з педагогіки, дисертаційних роботах у першому параграфі повинно домінувати слово “закономірність”. Ми ще не скоро доростемо до законів у педагогіці. Поки що можна говорити про закономірності, як про певні тенденції. Філософи традиційно розглядають закономірність як виявлення відкритих, відносно стійких зв’язків між явищами, що дозволяє описати, пояснити, передбачити розвиток подій. Відкритість і відносна стійкість особливо важлива для педагогіки в контексті геніальної тези А.С.Макаренка стосовно того, що за певних умов найкращий метод виявиться найгіршим. Окрім цього, надзвичайно привабливо виглядає можливість прогностичної оцінки, адже без здатності передбачення будь-яка система неефективна.

Характеристика понятійного апарату в усіх гуманітарних науках повинна починатися з відомої тріади: людина – індивід – особистість.

Запропонуємо визначення цих понять:

Людина – жива істота, здатна до розвитку та самопізнання.

Індивід (з лат. неподільний) – людина, яка характеризується неповторними якостями.

Особистість (особа, персона, в грецькому театрі – маска для актора) – індивід, який характеризується здатністю до творчої діяльності.

Такий підхід дозволяє розглядати особистість як живу істоту здатну, до розвитку і самопізнання, яка характеризується неповторними якостями і здатністю до творчої діяльності.

До речі, творчість має цікаве поєднання з латинським словом креативність, а “креатор”, це поняття, поєнане з Богом-творцем.

Запропоновані визначення дозволяють уточнити такі поняття: виховання, освіта, педагогіка.

Виховання повинно бути на першому місці, бо це поняття найстарше і сягає тих глибин етнопедагогіки, коли матерям вистачало розуму ховати маленьких дітей не лише від ворогів, але і від чужих очей, чого не можна сказати про нинішнє “інформаційне суспільство”.

Виховання – це діяльність, спрямована на розвиток людини.

Принагідно зауважимо, що конкретне наповнення суті особистісного підходу мало різний сенс у процесі історичного розвитку, але водночас були і спільні особливості.

Поняття “освіта” має чітко виражене християнське коріння і, використовуючи упродовж останніх п’ятнадцяти років цей тезис, у тому числі на лекціях в Україні та Польщі, ми не знаходимо кращого пояснення.

Освіта – процес розвитку духовності людини і підготовки до успішної діяльності.

До речі, цілком закономірно росіяни гордяться своїм поняттям “образование” теж шукаючи витoki на першій сторінці Біблії. Можна було б сказати так : “Освіта для світла і світу”.

Педагогіка – наука про закономірності розвитку особистості.

У даному випадку слово “закономірність” начебто і зайве. Адже кожна наука вивчає закономірності. Ми використовуємо його для підсилення головної думки. Для розуміння суті інтеграційних процесів виокремимо проблему принципів науки, а також основ етнопедагогіки та християнської педагогіки як своєрідного фундаменту європейської педагогіки.

Педагогічна наука і практика – невід’ємний компонент національної культури кожного народу. Вона завжди проходила складний і суперечливий шлях історичного розвитку, поступово рухаючись від усної народної творчості до рівня теоретичних узагальнень і педагогічних технологій.

Ми свідомо використовуємо поняття "рух", уникаючи порівняльних характеристик, тому що в останні роки виникає все більше сумнівів щодо переваг супермодних новацій, порівняно з відшліфованими тисячоліттями простими і геніальними висновками народної педагогіки. Очевидно, що в даному випадку ми маємо справу з концептуальними положеннями різних рівнів, які доцільно вивчати, узагальнювати, уникаючи порівнянь, оскільки мова йде про структурні елементи єдиної системи, що знаходиться в постійному розвитку.

На нашу думку, принципово важливі ще й такі попередні зауваження. Традиційно в історії педагогіки дотримуються трьох основних принципів: історизму, системності, науковості. Наш досвід дає змогу звернути увагу колег ще на два принципи: новизни й антикритицизму. Перший з них вимагає при всій повазі до мислителів, які збагатили національну культуру, відповіді на

складне запитання про новизну їх теорій у світовому історичному контексті. Характерно, що ці питання лише зрідка дискутуються в так званих точних науках і, практично, ігноруються в гуманітарній сфері. На кожному кроці ми зустрічаємось із завищеною оцінкою значимості національних педагогів, про спадщину яких так важко сказати, що ж врешті-решт вони дослідили вперше. Особливо часто цей недолік проявляється в "молодих" державах, які утверджуються на європейському просторі.

Щодо принципу антикритицизму, то його блискуче обґрунтував М.Реріх, на думку якого справжній дослідник не має часу і потреби в критичній оцінці попередників і сучасників, акцентуючи увагу на значимих результатах, одержаних іншими вченими.

Однією із центральних проблем педагогічних досліджень залишається питання періодизації. Аксіомою є висновок, що в основі всіх сучасних педагогічних систем завжди знаходиться етнопедагогіка. Порівняльний аналіз народних традицій різних націй дає змогу зробити цікаві висновки про можливу єдність стартових умов розвитку цивілізації. Зауважимо лише, що пошук у народних традиціях витоків усіх гуманітарних дисциплін є цілком виправданим. Усе, що безпосередньо стосується людини, не могло не зацікавити наших попередників, які, на відміну від сучасників, не мали потреби поспішати з висновками.

На основі аналізу особливостей етнопедагогіки українців стверджуємо таке.

1. У центрі народної мудрості завжди знаходилась особистість. Навіть у тому випадку, коли про неї безпосередньо не згадується, то цілком очевидно, що маються на увазі проблеми, пов'язані з різними аспектами життєдіяльності саме особистості.

2. Аналіз зразків усної народної творчості дає зробити висновок, що однією з центральних проблем у народній філософії, педагогіці, психології є питання долі. На перший погляд, людина нічого не може змінити, і тому повинна коритися силі вищих сил. На нашу думку, в даному випадку ми зустрічаємося з добре продуманою, глибокою й оригінальною системою психологічного захисту особистості. Адже у повсякденному житті ми часто зустрічаємося з ситуаціями, які не можемо змінити (смерть близьких людей, хвороби, старість), у такому випадку сучасні психотерапевти радять упродовж певного часу "пливти за течією", підкоритися подіям, які розвиваються незалежно від наших зусиль.

Доцільність такої поведінки чудово розуміли народні мислителі.

3. Чудовим прикладом діалектики етнопедагогіки є постійні заклики до активної особистої діяльності, що начебто заперечує попередній висновок. Цінуючи працю, яка забезпечувала виживання, народ відповідно виховував і підростаюче покоління. Відзначимо дві характерні особливості. По-перше, в етнопедагогіці іронічно оцінюються вербальні заклики до праці і надмірна діяльність. По-друге, оригінально розв'язується проблема відпочинку як зміна видів діяльності.

4. Велика увага в етнопедагогіці звертається на питання часу в житті особистості. Знову перед нами постає приклад випередження наукової думки на тисячоліття. Якщо проаналізувати сучасні підручники з педагогіки і психології, то може виникнути враження, що цієї проблеми взагалі не існує. Лише в окремих монографіях філософські, психологічні, економічні аспекти часу починають займати належне центральне місце.

5. В етнопедагогіці успішно розв'язувалась проблема, яка в сучасній психології та педагогіці має назву сензитивних періодів, тобто таких, які найбільш сприятливі для засвоєння нових для особистості видів діяльності. В усній народній творчості питання своєчасної підготовки дітей до життя аналізується багаторазово і різнопланово.

6. Узагальнення здобутків усної народної творчості дозволяє зробити висновок про добре продумані виховні аспекти підготовки молоді до спілкування з однолітками, молодшими і старшими людьми.

7. Неперевершеними до наших днів залишається народна методика боротьби особистості з афектами. серед яких домінуючим був, є і, мабуть, залишиться вічний наш супутник – страх. Чи багато є країн, в яких майбутні вчителі, батьки можуть прочитати в посібниках з педагогіки про фобії дітей? Можливо, в ХХІ ст. наукова думка наблизиться до цього питання, яке в етнопедагогіці розглядається як аксіома.

8. Особливу увагу потрібно звернути на форму засвоєння знань, моральних правил і настанов. У етнопедагогіці, як правило, це рекомендаційна форма, яка уникає примусу і погроз, передбачає творчість, активну розумову діяльність кожної молодої людини, яка приходить до озуміння істини начебто самостійно.

9. В етнопедагогіці українців високо оцінюється роль знань, професійна майстерність, прагнення особистості до самовдосконалення.

10. Народна мудрість освячує сімейні відносини. Єдиний "культ", який визнає етнопедагогіка українців, – це культ матері і батька.

На основі вищесказаного можна зробити висновок, що етнопедагогіка є складною, багаторівневою системою з яскраво вираженою особистісною спрямованістю, ефективність якої очевидна. Порівняльний аналіз народної педагогіки різних націй не тільки поліпшить взаєморозуміння між людьми, а й збагатить педагогічну науку і практику.

Досягнення етнопедагогіки знайшли логічне продовження в християнській педагогіці. Відзначимо, що нерозривний зв'язок з усною народною творчістю проявляється навіть у тому, що доволі часто педагогічні ідеї подаються у формі, наближеній до етнопедагогіки.

Спробуємо визначити основні засади християнської педагогіки, не претендуючи на остаточні висновки.

1. Християнство дає відповідь на основне питання, яке є центральним для кожної гуманітарної науки: "У чому суть і призначення людини"? Без чіткої відповіді на нього філософія, психологія, педагогіка втрачають сенс і стають "безлюдними". У Біблії ця проблема розв'язується трьома центральними положеннями.

По-перше, ясно й однозначно розв'язується питання створення людини: "Створімо людину за образом Нашим, за подобою Нашою" (І М. 1,26). В одному слові сконцентрована величезна інформація, яка передбачає достоїнство і відповідальність кожної людини.

По-друге, наступним кроком розвитку людини стає процес її одухотворення: "І дихання життя вдихнув у ніздрі її; і стала людина живою душею" (І.М.2,7). Як бачимо, наявність душі і життя є взаємозв'язаним актом. До речі, ніздрі – найкоротша дорога до мозку.

По-третє, заклик "...будьте досконалі; як досконалий Отець ваш Небесний!" (Мт. 5,48) є своєрідною метою як для кожної людини, так і для виховних систем.

2. Біблія визначає також сутність функціонування освітніх систем. Проаналізуємо основні аспекти такого значення поняття, як

"Освіта". Своєрідним центром цього слова є поняття "Світ". Кожний навчальний предмет повинен сприяти не лише розвитку особистості, а й підготовці молодого людини до життя у світі. Чи не у відсутності такого підходу приховується трудність засвоєння багатьох традиційно важких навчальних предметів? У цьому ж слові, щоправда, в дещо прихованій формі, знаходимо своєрідний вектор всієї виховної роботи. Маємо на увазі поняття "світло", "просвіта", освітлення душі особистості. Як не звернути увагу на той факт, що в Біблії, в розділі про перший день створення світу, слово світло згадується п'ять разів. Врешті-решт і перші слова Бога "Хай станеться світло!" – важко оцінити як випадковість Певною мірою, це поняття є своєрідним ключем для розуміння сутності людини Перегорнемо сторінки Біблії і прочитаємо: "Ви світло для світу" (Мт.5,14); "... коли світло, що в тобі, є темрява, – то яка ж то велика та темрява!" (Мт.6,23): "Ніч минула, а день наблизився, тож відкиньмо вчинки темряви й зодягнімось у зброю світла" (Рим. 13.12): "Ви-бо були колись темрявою, тепер же ви світло в Господі, – поведіться, як діти світла, бо плід світла знаходиться в кожній добрості. І праведності, і правді" (Еф.5,8-9): "... ви всі сини світла й сини дня. Не належимо ми ночі, ні темряві" (ІСол.5,5). "Бог є світло, і немає в Нім жодної темряви! Коли ж кажемо, що маємо спільність із Ним, а ходимо в темряві, то неправду говоримо (І ів. 1,5). І, врешті-решт, на останній сторінці Біблії читаємо: "А ночі вже більше не буде і не буде потреби в "світлі світильника, ані в світлі сонця, бо освітлює їх Господь Бог..." (Об.22,5)

Батьки добре знають, як світяться обличчя маленьких дітей. Випромінюють своєрідне світло і тепло люди похилого віку, які відзначаються добротою. Чому ж не світяться наші обличчя? Відповідь очевидна.

Освітлення душі особистості і підготовка її до життя, а також виживання в світі – ці два завдання є своєрідною основою, на якій повинен базуватися навчально-виховний процес.

3. Визначивши пріоритетні завдання розвитку особистості, християнська педагогіка пропонує чітку програму вдосконалення, серцевиною якої є десять заповідей. Проаналізуємо їх педагогічні аспекти. Насамперед звернемо увагу на думку про гріховність поклоніння фальшивим авторитетам: "Хай не буде тобі Інших богів передо мною! Не роби собі різьби і всякої подоби з того, що на небі вгорі, і що на землі долі, і що в воді під землею. Не вклоняйся їм і

не служи їм..." Наше покоління є яскравим прикладом того, до чого приводить поклоніння земним вождям. Не осуд, а жаль викликають люди, які, незважаючи на факти кривавих злочинів правителів, ходять з їх портретами вулицями українських міст.

Блискучий і водночас ганебний для вільної особистості результат тоталітарної системи виховання.

Якби християнство нічого не зробило для освіти, а лише освятило сімейні відносини, це був би безцінний дар для цивілізації. "Шануй свого батька та матір свою, щоб довгі були твої дні на землі, яку Господь Бог твій дає тобі!" Чи є щось вище у теорії виховання всіх часів і народів?

Більше того, Біблія забороняє дітям осуджувати батьків, якими б вони не були. Діти, які оцінюють, критикують або судять батьків із невисоким соціальним статусом, роблять непоправну помилку. Адже батько і матір уже займають найвищі посади на землі – посади батька і матері.

Чи потрібно дивуватися, що у виховних системах видатних педагогів минулих років – від Я.А.Коменського до В.О.Сухомлинського – так багато уваги звертається на повагу до матері.

Для дитячої психології, можливо, центральною з часом стане ідея відповідального батьківства. На думку Іоана Павла II, відповідальне батьківство є постулатом любові людини, постулатом автентичної сімейної любові, бо любов не може бути невідповідальною, її краса, власне, й міститься у відповідальності. Коли вона відповідальна, то є насправді вільна. Якщо врахувати, що двадцяте століття, окрім високих епітетів, можна назвати віком сирітства, важливість даного положення стане очевидною.

Наступні заповіді характерні тим, що не лише забороняють аморальні вчинки ("Не вбивай!", "Не чини перелюбу!", "Не кради!", "Не свідчи неправдиво на свого ближнього!"), а й обмежують негативні думки і бажання ("Не жадай дому ближнього свого... ані всього, що ближнього твого!")

Досконала, логічна, емоційна програма, яка так необхідна для сучасної української школи і яка так важко долає надумані перепони.

4. Упродовж останніх років з'явилися книги відомих педагогів із красномовними і дещо незвичними назвами. Ю.Азаров написав об'ємну книгу "Педагогика любви й свободы". Певний резонанс

викликала також книга "Воспитание в свободе. Педагогика Рудольфа Штайнера". І цей перелік можна продовжити. *Сучасні педагоги все частіше повертаються до ідей, які давно вирішені християнською педагогікою, яка, власне, і є першою в історії цивілізації спробою створення педагогіки любові та свободи.* Невже може бути щось вище за добре відомий заклик: "Любіть ворогів своїх, благословляйте тих, хто вас проклинає, творіть добро тим, хто ненавидить вас, і моліться за тих хто вас переслідує..."? (Мт.5,44). Виникає закономірне запитання про можливість і доцільність такого рівня свідомості. Відповідь на нього кожна людина дає сама. Але не можна не звернути уваги на той очевидний факт, що відповідаючи злом на зло, ми провокуємо нове зло – і так до нескінченності. Утворюється своєрідна "мертва петля" зі злих вчинків. Відповідь добром на зло, дивує опонента і, як правило, зупиняє ріку ненависті. Якщо ж сили зла продовжують діяти, ви, принаймні, не берете в цьому участі.

У першому соборному посланні Св. Апостола Іоана знаходимо і відповідь на запитання про сутність справжньої любові: "... любімо не словом, ані язиком, але ділом та правдою" (І їв. 3,18).

Якщо проблема любові є очевидною основою християнської педагогіки і не викликає заперечень, то питання свободи залишає місце для дискусій. Основним контраргументом залишається широке використання поняття "Раб Божий". При цьому свідомо чи несвідомо ігноруються три аспекти. По-перше, як свідчать історики, згідно із законами римського права, раб був власністю лише одного господаря. Тобто людина, яка визнавала себе рабом Божим, ставала морально незалежною від земних правителів

По-друге, в посланні Св. Апостола Павла до Галатів підкреслюється один із основних висновків: "Христос для волі нас визволив. Тож стійте в ній та не піддавайтеся знову в ярмо рабства!" (Гал.5,1).

По-третє, достоїнство Божого сина заперечує рабство в принципі, бо "... ти вже не раб, але син. А як син, то й спадкоємець Божий через Христа" (Гал.4,7).

5. Психолого-педагогічна наука ще не здатна оцінити значимості і глибини такого феноменального явища, як *молитва*. Вдумаймося лише в перші два слова, якими мільйони людей розпочинають і завершують день: "Отче наш..." Чи знає історія більш дієву форму психологічного захисту особистості? Що відчуває сирота, промовляючи ці слова? Яку

унікальну можливість отримує будь-яка людина, в якій є ті чи інші проблеми? І взагалі, як оцінити стан людини під час молитви?

6. Окремо доцільно розглянути такий поширений і так мало вивчений афект, як страх. Лише на мить уявіть школу, в яку учні йдуть без страху. Комусь дуже вигідно, щоб наша молодь, і не тільки молодь, виростала під пресом невпевненості, страху, відчаю. Не випадково малодоступний для українців філософ К'єркегор писав: "Віруюча людина навечно дістає імунітет проти відчаю: вона переконана в можливості, адже для Бога кожної миті все можливе. Це та здорова віра, яка розв'язує всі суперечності".

Віра знімає проблему страху, в тому числі, і перед смертю. Одна із центральних думок Біблії висловлена в першому соборному посланні Св. апостола Іоана "Страху немає в любові, але досконала любов проганяє страх геть, бо страх має муку".

7. Глибинний психолого-педагогічний зміст має *святе таїнство сповіді*.

Як не відзначити важливості підготовчого етапу, під час якого християнин "широю молитвою, постом і примиренням з усіма людьми" готується почати нове життя". Значимість сповіді стає все більш очевидною для науковців. Якщо врахувати, що, на думку японських учених, ХХІ ст. буде століттям психології, то стає зрозумілою і важливістю сповіді.

8. Крім позитивної програми розвитку особистості, християнська педагогіка містить чіткий перелік недопустимих її якостей. Можна було б передбачити, що перше місце в переліку негативних проявів людини мав би посідати атеїзм.

Насправді ж сім смертних гріхів значно глибше висвітлюють спрямованість сил зла; гординя, захланність, нечистота, заздрість, нестриманість, гнів, лінивість. У ХХ ст. ми стали свідками численних прикладів ефективності такої програми деградації особистості.

9. Християнська педагогіка вперше в історії світової культури возвеличує роль учителя. Не можна забувати, що саме в Біблії слово *Учитель*

вперше було написано з великої літери.

Значимість і роль учителя, незважаючи на заклик Я.А.Коменського "А найкращі серед людей хай будуть учителями", – довго і повільно утверджувалася в суспільній свідомості.

10. Християнська педагогіка стала невід'ємною частиною культури розвинених країн. Попереду багаторічна робота, яка передбачає

теоретичне опрацювання проблеми на належному науковому рівні, створення системи методичного забезпечення, підготовку та передпідготовку педагогічних кадрів.

На засадах етнопедагогіки і християнської педагогіки очевидно, що Україна віддавна в європейській спільноті займає своє заслужене, місце.

SUMMARY

Vykhruschch Anatoliy

INTEGRATION OF THE UKRAINIAN EDUCATION INTO THE EUROPEAN EDUCATIONAL SPACE

The main pedagogical concepts are analysed in the article. The special attention is paid to the regularities, science principles. The author's approach to the the major aspects of ethno-pedagogs and christian pedagogics is offered.

УДК 371.315.6

*Світлана Генкал
(Суми)*

СТРУКТУРНО-ОРГАНІЗАЦІЙНА МОДЕЛЬ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ З БІОЛОГІЇ

Постановка проблеми. У системі безперервної освіти загальна середня освіта – цілеспрямований процес оволодіння систематизованими знаннями про природу, суспільство, культуру та виробництво засобами пізнавальної і практичної діяльності, результатами якого є інтелектуальний, соціальний і фізичний розвиток особистості, що є основою для подальшої освіти і трудової діяльності [1].

У сучасних документах про освіту – законах України “Про освіту”, “Про загальну середню освіту”, Національній доктрині розвитку освіти, Концепції загальної середньої освіти (12-річної школи) – визначено вимоги суспільства до особистості: бути самостійною, брати відповідальність на себе, мати усвідомлену громадську позицію, толерантно ставитися до життєвих принципів інших людей, розвивати функціональну грамотність. Саме в старшій школі ці вимоги повинні отримати своє втілення в результаті профільної освіти старшокласників: вміти здійснити свій вибір, докладати зусиль і добиватися успіху у вибраному напрямі діяльності, оволодіти сучасними технологіями роботи з інформацією, оволодіти комунікативним мистецтвом.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що предметом уваги вчених були проблеми, пов’язані з дослідженням системи професійної орієнтації учнів, підготовки їх до свідомого

вибору професії (Б.О. Федоришин); необхідності формування в молоді вмінь самостійного пошуку та аналізу знань про різні види професійної діяльності (М.М. Захаров, С.М. Чистяков). З огляду на актуальність проблему профільного навчання досліджували в останні роки українські науковці (Н.М. Бібік, М.І. Бурда, С.У. Гончаренко, В.І. Кизенко, Л.А. Липова, Ю.І. Мальований, С.Д. Максименко, І.В. Мороз, Н.І. Мудрик, О.І. Огієнко, В.Ф. Паламарчук, Я.С. Фруктова, А.М. Ясинська та ін.).

Постановка проблеми. Водночас, незважаючи на вагомі наукові результати, актуальне є створення цілісної моделі організації профільного навчання з біології, яка би враховувала мету, зміст, організаційні форми та систему заходів, спрямованих на педагогічний супровід, що підтримує остаточне самовизначення та дозволяє врахувати інтереси, пізнавальні потреби, здібності учнів. Цьому зокрема, присвячена мета даної статті. Для реалізації мети необхідно визначити місце біологічної освіти у загальній системі профільного навчання та можливі шляхи його організації.

Виклад основного матеріалу. У Концепції профільного навчання в старшій школі (від 25.09.03) зазначається: “Профільне навчання – вид диференційованого навчання, який передбачає врахування освітніх потреб, нахилів і здібностей учнів і створення умов для навчання старшокласників відповідно до їхнього професійного самовизначення, що забезпечується за рахунок змін у цілях, змісті, структурі та організації навчального процесу” [5].

Метою профільного навчання є забезпечення можливостей для рівного доступу учнівської молоді до здобуття загальноосвітньої профільної та початкової допрофесійної підготовки, неперервної освіти впродовж життя, виховання особистості, здатної до самореалізації, професійного зростання й мобільності в умовах реформування сучасного суспільства [5].

Мета профільної біологічної освіти – формування природничо-наукової картини світу, стратегії поведінки людини у природі, підготовка до самореалізації у професійному світі. Зазначимо, що біологічна освіта також спрямована на формування особистості, яка розуміє значення життя як найвищої цінності, будує свої стосунки на основі поваги до людини та навколишнього середовища; має екологічний, еволюційний стилі мислення; орієнтується у біологічних та суміжних з нею областях картини світу, у проблемах біоетики; має знання методів, теорій, законів, концепцій, сфер практичного

застосування біологічних закономірностей, необхідних для плідної діяльності у будь-яких сферах матеріальної та духовної культури, а саме, для рішення проблем охорони видів та екосистем, екологізації виробництва, здорового способу життя.

Завданнями профільної біологічної освіти є: *на світоглядному рівні*: здійснення синтезу філософських ідей, етичних, естетичних, моральних норм, цінностей, ідеалів, правил, які стосуються правил спілкування з живими системами; *на рівні наукової картини світу*: розкрити біологічну область наукової картини природи, показати сфери її взаємодії з фізичною, хімічною, соціальною картинами світу; *на рівні методології*: ознайомити учнів з науковими принципами біологічного пізнання (причинністю, системністю, історизмом), виявити їх витoki та евристичну силу, розвивати вміння висувати та розв'язувати проблеми, планувати, здійснювати експерименти та спостереження; *на рівні теорії*: сформувані вміння використовувати теоретичні знання для узагальнення, систематизації, моделювання та прогнозування розвитку біологічних систем; *на рівні практики*: озброїти знаннями, необхідними для професійної орієнтації у прикладних сферах біологічних наук.

Реалізація мети і завдань шкільної профільної біологічної освіти потребує ґрунтовного аналізу змісту, структури, організаційних форм, методів, засобів навчання.

На основі науково-теоретичних узагальнень з проблеми профільного навчання та аналізу шкільної практики нами розроблено модель організації профільного навчання з біології, яка містить такі компоненти: мотиваційно-цільовий, змістовий, організаційно-процесуальний, професійно-ціннісний, оцінно-корекційний, результативний (рис.1).

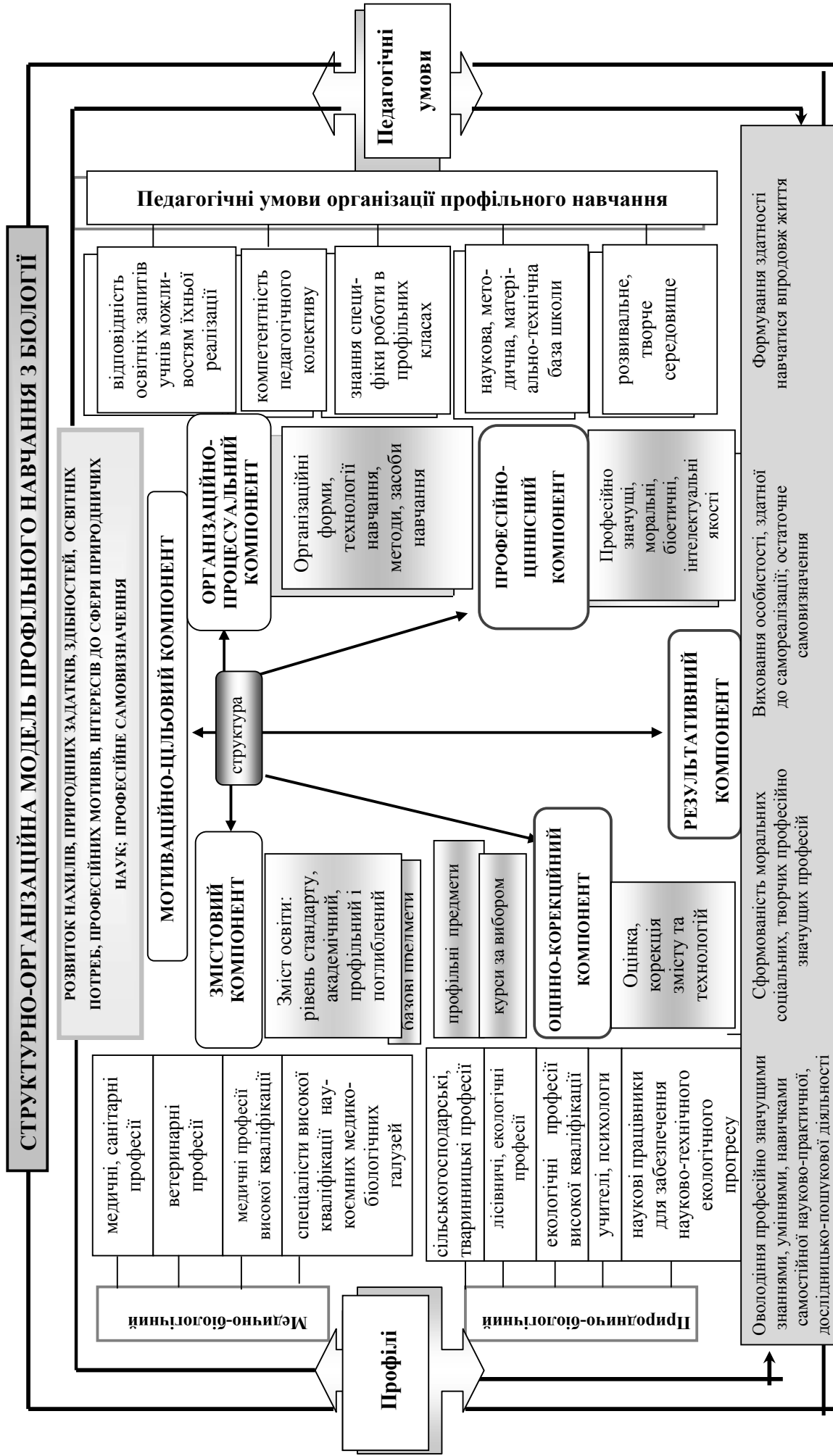


Рис. 1. СТРУКТУРНО-ОРГАНІЗАЦІЙНА МОДЕЛЬ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ З БІОЛОГІЇ

Мотиваційно-цільовий – передбачає формування стійких мотивацій щодо опанування професій, пов'язаних біологією та цілей навчання серед яких виділено: навчальну – формування в учнів знань, умінь, навичок творчої діяльності, наукового світогляду; підвищити успішність учнів; підготувати школярів до вступу у вищі навчальні заклади та до отримання освіти в них; підготувати учнів до вибору майбутньої професії; розвивальну – розвиток нахилів, здібностей, пізнавальних інтересів, якостей творчої особистості майбутнього громадянина і професіонала; розвиток індивідуальності учнів, загальних та спеціальних здібностей, мислення, в тому числі творчого; виховну – формування власної моральної позиції, відповідальності, самостійності у прийнятті рішень.

Змістовий компонент – спрямований на формування системи знань у галузі біологічних наук відповідно до рівня стандарту (академічний, профільний, поглиблений рівні), здобуття початкових відомостей з історії біології, медицини, фундаментальних біологічних дисциплін. Змістовий компонент також передбачає варіативні траєкторії освіти, оволодіння методами наукового пізнання і творчої діяльності, формування переконань як сплаву знань і дій, спрямованість на професійне самовизначення.

Розглянемо структуру профільної біологічної освіти. Біологічний профіль навчання (спосіб організації диференційованого навчання, який передбачає поглиблене і професійно зорієнтоване вивчення циклу споріднених предметів) охоплює таку сукупність предметів:

1. Базові загальноосвітні предмети становлять інваріантну складову змісту середньої освіти і є обов'язковими для всіх профілів, їх зміст визначається державним загальноосвітнім стандартом.

2. Профільні загальноосвітні предмети – це ті, які реалізують цілі, завдання, зміст кожного профілю. Профільні предмети вивчаються поглиблено. Особливостями їх вивчення є: більш глибоке і повне опанування біологічних понять, законів, теорій; дотримання системного викладу матеріалу, його логічного упорядкування, широке використання знань споріднених предметів (біологія і хімія, біологія і географія, біологія та екологія); застосування активних методів навчання, організація дослідницької, проектної діяльності учнів.

3. Курси за вибором, які створюються за рахунок варіативного компонента змісту освіти, виконують функції поглиблення і розширення змісту профільних предметів або прикладну і початкову професійні спеціалізації навчання [3].

Доцільно визначати профілі зі структури ринку праці й зайнятості з прогностичним урахуванням перспективи на найближчі 10-15 років. На сьогодні пропонуються такі профілі біологічної спеціалізації: біолого-хімічний, екологічний, природничий, медичний, сільськогосподарський, агрохімічний, які згруповані у два напрями:

1. Медико-біологічний: медичні та санітарні професії, ветеринарні професії, медичні професії високої кваліфікації, спеціалісти високої кваліфікації наукоємних медико-біологічних галузей, дослідники для науково-технічного забезпечення практичної та наукової медицини, наукові працівники для наукового забезпечення науково-технічного прогресу в медико-біологічних галузях.

2. Природничо-біологічний: масові сільськогосподарські професії, тваринницькі професії, лісівничі професії, сільськогосподарські професії високої кваліфікації, масові екологічні професії, екологічні професії високої кваліфікації, наукові працівники для наукового забезпечення науково-технічного екологічного прогресу; учителі, психологи [6].

Завданнями біологічної освіти в класах медико-біологічного профілю є: інтеграція біологічних та медичних знань; розширення та поглиблення знань про основи здоров'я, чинники, які впливають на здоров'я людини; формування морального ставлення до способу життя; сприяти самоосвіті в галузі екології та охорони здоров'я людини; формування в учнів знань щодо специфіки лікувальних установ, елементів сучасних методів діагностики, лікування; вмінь користуватись лабораторним та медичним обладнанням, препарувати, проводити експерименти, фізіологічні та медичні спостереження, самоспостереження.

Природничо-біологічний профіль передбачає виконання таких завдань: отримання учнями широкої загальнобіологічної підготовки; формування та розвиток фундаментальних природничо-наукових понять, основних теорій, ідей, концепцій; формування в учнів розуміння сутності біологічних процесів, явищ, систем, основних закономірностей хімічної взаємодії в живих системах;

формування навичок експериментальної, дослідницької роботи в природних та лабораторних умовах; розвиток умінь проведення досліджень та оволодіння учнями навичками планування та постановки експериментів, обробки їх результатів; ознайомлення учнів з основами суміжних дисциплін – біохімії, біофізики, біогеографії; засвоєння учнями різних видів діяльності, пов'язаних з отриманням, застосуванням та оцінкою біологічних знань.

Організаційно-процесуальний компонент – передбачає використання організаційних форм, технологій, методів, засобів навчання, що в більшій мірі відповідають викладанню біології, домінування індивідуальних, залучення учнів до спільного пошуку істини, диференційований підхід, співробітництво педагогів та учнів, дискусії, проектні технології.

Професійно-ціннісний компонент – практичне ознайомлення з елементами професійної діяльності і на цій основі формування ціннісного ставлення до майбутньої професії, а також моральних, біоетичних, інтелектуальних якостей.

Оцінно-корекційний компонент – спрямований на оцінку та корекцію змісту предмету і технологій навчання біології для більш ефективного досягнення мети освіти.

Результативний компонент – свідчить про опанування профільним навчанням, що виявляється у сформованості певних якостей учнів та реалізації мети профільної освіти: оволодіння професійно значущими знаннями, уміннями, навичками самостійної науково-практичної, дослідницько-пошукової діяльності; виховання особистості, здатної до самореалізації, остаточне самовизначення учнів; сформованість моральних, соціальних, творчих професійно значущих якостей; формування здатності навчатися упродовж життя.

Ефективність моделі організації профільного навчання з біології забезпечується педагогічними умовами: відповідність освітніх запитів учнів можливостям їх реалізації; компетентність педагогічного колективу (якісна до профільна підготовка учнів, готовність учителів до роботи в профільних класах, управління якістю профільної освіти); володіння специфікою роботи в профільних класах (знання психологічних особливостей старшокласників, орієнтація роботи на професійне самовизначення учнів; володіння методичним інструментарієм продуктивного

навчання); наукова, методична матеріально-технічна база школи; розвивальне, творче освітнє середовище.

Процес навчання повинен стати індивідуально значущим для школяра, максимально наближеним до нього, а учень має бути активним суб'єктом педагогічного процесу.

Отже, профільне спрямування дає можливість поглиблення міжпредметної взаємодії природничо-наукових дисциплін, здійснення міждисциплінарно-проблемної інтеграції, яка в свою чергу спрямована на формування цілісної картини світу, широкого природничо-наукового кругозору, усвідомлення учнями власної професійної позиції та перспектив у професійному світі.

Проведене дослідження дозволяє зробити такі **висновки**:

1. Реалізація структурно-організаційної моделі спрямована на досягнення основної мети – формування свідомого професійного самовизначення учнів – і має забезпечувати необхідний резерв розвитку особистості, а також її готовність до тривалого навчання та майбутньої професійної діяльності з урахуванням високих вимог суспільства до обраного фаху.

2. Широкомасштабне впровадження профільного навчання є важливим чинником інноваційного розвитку держави у напрямі підготовки конкурентоспроможної особистості, здатної до сприйняття євроінтеграційних процесів, до функціонування у глобальних соціокультурних перетвореннях.

Розуміючи багатогранність проблеми, ми не претендуємо на її вичерпність. До перспективних напрямів подальшого дослідження відносимо: розробку дидактичного та методичного комплексу для біологічного профільного навчання.

Список літератури

1. Закон України “Про загальну середню освіту” від 13.05.1999р.
2. Закон України “Про освіту” від 26.05.1991 р. з подальшими змінами і доповненнями, в редакції від 23.03.96р.// ВВР, №21, 1996.
3. Кизенко В.І. Формування і реалізація профільного навчання у старшій школі // Освіта і управління. – 2004. – Т. 7. – № 3–4. – С. 138–148.
4. Концепція 12-річної середньої загальноосвітньої школи (проект)// Освіта. – 2000. – №38. – С.3-6.
5. Концепція профільного навчання в старшій школі // Інформ. збірник МОН України. – 2003. – №24. – К.: Пед. преса, 2003. – С. 3–15
6. Лернер П. Чи туди приведе ідея профілізації старшої школи? / Завуч. – 2004. – № 16. С. 14-23.
7. Національна доктрина розвитку освіти у ХХІ столітті // Освіта. – 2002. – № 26. – 24 квітня – 1 травня. – С. 2–4.

SUMMARY

Genkal S.E.

STRUCTURAL-ORGANIZATIONAL MODEL OF SPECIALIZED EDUCATION IN BIOLOGY

The structural-organizational model of specialized education in biology is proposed in the article. The author describes the role of biological education in the general system of specialized education, its aim, tasks, structure, components of the model, branches of biological specialization and purposes. The author stresses that implementation of the model is aimed to reach the main aim of specialized education – forming pupils' deliberate professional self-determination and their readiness to future long-termed professional activity subject to high demands of the society to the chosen speciality.

УДК 378

*Світлана Дубяга, Юлія Шевченко
(Мелітополь)*

ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД ДО ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Постановка проблеми у загальному вигляді... Інтегрування української педагогічної освіти в загальноєвропейський та світовий освітній простір вимагає усвідомлення засад і принципів сучасної професійно-педагогічної підготовки вчителя. Нагальна потреба сьогодення – необхідність якісного оновлення професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя початкових класів в умовах педагогічного університету. Саме функції професійної діяльності вчителя молодших школярів ширші, ніж учителя-предметника, бо він завжди працює класним керівником, та водночас є викладачем, вихователем, організатором діяльності дітей, активним учасником спілкування з учнями, їх батьками і колегами. Освітня практика і нормативні документи засвідчують, що учитель початкової школи повинен володіти професійною компетентністю, неповторним оригінальним стилем роботи та творчим підходом до педагогічної діяльності.

Сучасні функції професійно-педагогічної підготовки визначені та продиктовані головною метою педагогічної освіти: “Формування вчителя, який здатний розвивати особистість дитини, зорієнтований на особистісний та професійний саморозвиток і готовий працювати творчо в закладах освіти різного типу” [1, 2].

Нові підходи до професійно-педагогічної підготовки передбачають перегляд цілей сучасної освіти і висувають за

основну мету особистість людини. Провідною є ідея розвитку дитини (людини). Вона ґрунтується на створенні необхідних умов для розвитку особистості, забезпеченні розвитку та саморозвитку самої системи освіти та професійно-педагогічної підготовки вчителя в бік їх демократизації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання даної проблеми... Психолого-педагогічна наука на сьогодні має у своєму розпорядженні достатню кількість досліджень, присвячених організації і управлінню дидактичним процесом у вищих педагогічних навчальних закладах, зокрема: дослідження, де висвітлені питання професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя (О.А.Абдулліна, А.М.Алексюк, Н.В.Гузій, І.А.Зязюн, Н.В.Кузьміна, Н.Г.Ничкало, Л.П.Пуховська, О.І.Щербаков та ін.); дослідження, присвячені удосконаленню дидактичних систем підготовки майбутнього вчителя до різних аспектів педагогічної діяльності (М.М.Барахтян, Є.С.Барбіна, С.А.Болсун, В.І.Загвязинський та ін.); дослідження, в яких розглядаються проблеми формування професійної готовності студентів до творчої педагогічної діяльності (І.М.Богданова, О.В.Волошенко, В.І.Загвязинський, В.А.Кан-Калик, Л.В.Кекух, Н.Кічук, Л.О.Макрідіна, М.Д.Нікандров, М.М.Поташник, С.О.Сисоєва та ін.); дослідження, присвячені формуванню педагогічних умінь у майбутніх учителів початкових класів (С.С.Єрмакова, В.В.Каплинський, О.А.Остряньська та ін.).

Формулювання цілей статті Одним зі шляхів змін у професійно-педагогічній підготовці є трансформація традиційного навчального процесу в особистісно зорієнтований, у якому студент визначається рівноправним суб'єктом навчальної взаємодії. Навчання в педагогічному університеті повинно орієнтуватися не тільки на предмет, що вивчається, але й на особистість студента, його індивідуальні особливості, потреби та інтереси. Тому метою нашої статті є висвітлення аспекту професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкової школи у вищих закладах педагогічної освіти з орієнтацією на особистісний підхід.

Виклад основного матеріалу дослідження... У процесі професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів велике значення має науково обґрунтований вибір адекватних засобів (особистісно зорієнтованих технологій, інноваційних методів, використання аудіовізуальної і комп'ютерної техніки, засобів

мережі Інтернет), які містять велику кількість різноманітних прикладів взаємодії вчителя початкових класів із суб'єктами навчально-виховного процесу. Вони викликають у студентів не лише пізнавальний, а й професійний інтерес до педагогічної діяльності, впливають на емоції, почуття, волю й мотиви поведінки студентів, забезпечують відповідність теоретичної і практичної підготовки.

У навчально-виховному процесі вищої школи ми використовували такі засоби навчання, які забезпечували підготовку студентів до активних і самостійних педагогічних дій. До таких засобів належать: особистісно зорієнтовані технології цільового мікронавчання, розв'язування відповідних педагогічних завдань і ситуацій, проведення багатofункціональних ділових ігор; включеного спостереження за роботою вчителів-методистів, викладачів вищої школи; аудіовізуальну та комп'ютерну техніку – відеозаписи безпосередньої педагогічної взаємодії, комп'ютерні тести, завдання, засоби мережі Інтернет для забезпечення формування професійних умінь. Розглянемо й охарактеризуємо детальніше виявлені засоби забезпечення процесу формування педагогічних умінь та перевіримо їх вплив на ефективність його функціонування і розвитку.

Теоретичне підґрунтя проблеми особистісно зорієнтованого навчання та виховання складають праці таких учених, як І.Д.Бех, І.М.Богданова, Є.В.Бондаревська, В.Й.Бочелюк, О.М.Пехота, В.В.Серіков, І.С.Якиманська та ін.

О.М.Пехота зазначає, що “особистісна орієнтація освіти передбачає такий спосіб засвоєння змісту освіти суб'єктом, під час якого відбувається своєрідне “зняття” об'єктивного значення матеріалу та виявлення в ньому суб'єктивного сенсу особистісно стверджувальних цінностей” [4, 31]. На думку І.С.Якиманської, в основі особистісно орієнтованого навчання лежить визнання індивідуальності, самобутності, самоцінності кожної людини, її розвитку не як колективного суб'єкта, а перш за все, як індивіда, що наділений своїм неповторним суб'єктивним досвідом життєдіяльності, що набувається дитиною до школи в конкретних умовах сім'ї, соціокультурного оточення, в процесі сприйняття і розуміння нею світу людей і речей [6].

Під **особистісно орієнтованим навчанням** розуміємо оптимальну організацію навчально-виховного процесу в закладах

вищої педагогічної освіти на основі врахування особистісних властивостей студентів, яка забезпечує самовиявлення, усвідомлення і розуміння майбутніми вчителями особистісно професійних особливостей, сприяє самореалізації особистості кожного студента на основі взаємозв'язку психолого-педагогічної теорії і шкільної практики.

Характеристику парадигми особистісно зорієнтованої освіти учнів здійснено в дослідженні Є.В.Бондаревської, яка наголошує, що “основним механізмом процесу гуманістичного особистісно зорієнтованого виховання є власна активність особистості, включеної у виховний процес в якості його суб'єкта і співавтора” [2, с.34]. Взявши за основу концепції, положення, розроблені І.С.Якиманською [6], Є.В.Бондаревською [2] й О.А.Острянською [3], ми покажемо можливість використання особистісно зорієнтованих технологій у процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи у вищих закладах педагогічної освіти:

1. Особистісно-зорієнтоване навчання ґрунтується на ідеях гуманізму, людяності, довіри, доброзичливого ставлення до майбутніх учителів. Воно передбачає індивідуально-творчий розвиток особистості кожного студента, можливість вибору майбутнім учителем вчинку, лінії поведінки та усвідомлення і прийняття відповідальності за свій вибір, співпрацю викладачів і студентів.

2. Мета особистісно зорієнтованої освіти має в тому, щоб зробити навчання сферою самоствердження особистості майбутнього вчителя, щоб знайти, підтримати, розвинути у студента механізми самореалізації, адаптації, саморегуляції, самозахисту, самовиховання, механізми розуміння, взаєморозуміння, співробітництва, необхідні для становлення особистості майбутнього педагога, який здатний організувати педагогічно доцільну взаємодію з суб'єктами навчально-виховного процесу.

3. Зміст особистісно орієнтованої освіти включає такі компоненти: а) аксіологічний – сприяє введенню студентів у світ цінностей і передбачає надання майбутнім учителям допомоги у виборі особистісно значущої системи ціннісних орієнтацій; б) когнітивний – забезпечує студентів науковими знаннями про педагогічний процес, людину, культуру, природу, історію, ноосферу як основу духовного розвитку. Психолого-педагогічні знання необхідно вписувати в контекст

реального життя, подальшої професійної діяльності студентів, забезпечуючи тим повноцінний індивідуально-особистісний розвиток майбутнього вчителя; в) діяльнісно-творчий – сприяє формуванню і розвитку у студентів різноманітних способів діяльності, здібностей, необхідних для самореалізації особистості в педагогічній та інших видах діяльності; г) особистісний, який виступає системоутворюючим у змісті особистісно зорієнтованої освіти, – забезпечує самопізнання, розвиток рефлексивних здібностей, оволодіння способами саморегуляції, самовдосконалення, морального самовизначення, формує життєву позицію студентів.

4. Стрижнем стимулювання навчальної діяльності студентів на аудиторних заняттях і в педагогічній практиці виступає особистісно зорієнтоване спілкування, метою якого є задоволення потреби майбутніх учителів у особистісному контакті з викладачем, турбота про емоційне благополуччя студента. Викладачам потрібно забезпечувати спілкування, спрямоване на досягнення взаєморозуміння зі студентами, “введення студентів у ситуацію діалогу, який у даному випадку виступає як мікроодиниця педагогічного спілкування на особистісно-смысловому рівні” [2]. Рівень діалогу залежить від здатності викладача емоційно ідентифікувати себе зі студентом, розуміти його думки і переживання, допомогти сформулювати власний погляд на педагогічну проблему, знайти свій шлях вирішення завдання. Викладачі утверджують у стосунках зі студентами людську гідність, повагу до кожного незалежно від того, які в нього були навчальні успіхи.

5. Реалізація особистісно зорієнтованого навчання полягає в переході від пояснення, що є основою традиційної дидактичної системи, до розуміння і взаєморозуміння, від монологу до діалогу, від соціального контролю до самоконтролю, від управління до самоуправління. Розуміння передбачає, перш за все, спілкування на основі співробітництва, рівноправності майбутніх учителів у навчально-виховному процесі. Щоб упоратися з творчими навчальними завданнями і проблемами, які виникають у педагогічній практиці, студентам потрібна педагогічна допомога та підтримка (це ключові слова в характеристиці особистісно орієнтованої освіти). Процес навчання і виховання в діалозі є організований не як авторитарний вплив викладача на студента, а як діяльність, у процесі якої студент працює над своїм власним розвитком за допомогою педагога, що виступає у ролі консультанта, помічника, наставника в роботі самого студента. Підтримка передбачає гуманістичну позицію толерантності і

партнерства викладачів вузу по відношенню до студентів. Предметом педагогічної підтримки є процес спільного зі студентом визначення його власних інтересів, цілей, можливостей, шляхів подолання проблем, що заважають йому самостійно досягати бажаних результатів у навчанні та педагогічній діяльності.

Засоби підтримки студентів на аудиторних заняттях поділяються на дві групи. Перша група забезпечує загальну педагогічну підтримку всіх студентів і створює необхідний для них емоційний фон доброзичливості, взаєморозуміння і співробітництва. Це уважне, привітне ставлення педагога до студентів, довіра до них, залучення до планування занять, формулювання запитань, аналізу та виправлення помилок, обґрунтування і моделювання найбільш доцільних варіантів розв'язання педагогічних ситуацій, творчих завдань, створення ситуацій взаємного навчання, робота в парах, групах в режимі “студент-студент”, “викладач-студент”, проведення багатофункціональних ділових ігор, позитивна оцінка досягнень, діалогічне спілкування тощо. Друга група засобів спрямована на індивідуально-особистісну підтримку кожного студента і передбачає виявлення особистісних проблем студентів, відслідковування процесу формування професійних умінь кожного студента. Особлива роль в індивідуальній підтримці належить ситуаціям успіху, створенню умов для самореалізації особистості майбутнього вчителя, підвищенню статусу і значущості особистого внеску кожного студента у вирішення спільних завдань.

6. Ставлення до студента передбачає ціннісний підхід до його особистості, повагу самобутності, розуміння того, що студент є суб'єктом власного життя, має свою життєву історію, власне “я”, свій внутрішній світ, що йому властиві переживання, він прагне справедливості, потребує співчуття, може робити помилки, але й усвідомлювати і виправляти їх. Кожен студент у процесі навчання виявляє себе, по-перше, як фізична особа, якій притаманні певні індивідуальні характеристики, по-друге, як суб'єкт життєдіяльності з власним рівнем розвитку особистісно-сислової сфери. Особистісний смисл, на думку Є.В.Бондаревської, є індивідуалізоване відображення дійсності, що виражає ставлення людини до тих об'єктів, заради яких здійснюється її діяльність і спілкування [2]. Щоб реалізувати особистісно зорієнтований підхід у процесі професійної підготовки студентів, необхідно зробити навчання сферою самоствердження особистості майбутнього вчителя. Викладач створює на аудиторних заняттях і в процесі педагогічної практики особистісно стверджуючі

ситуації, які актуалізують сили саморозвитку студентів, знаходить шляхи, що забезпечують, хоч і на різних рівнях, для окремих студентів, самостійний пошук відповіді на поставлене запитання. У процесі обговорення питань на аудиторних заняттях викладач не нав'язує свою думку, а вмילו, професійно проводить заняття так, щоб кожен студент мав змогу висловити свою думку. Роль педагога – тактовно звертати увагу на помилки і недоліки в діяльності студентів, створювати позитивний емоційний фон, вдаючись до жартів, гумору, посмішки тощо. Надання студентам можливості вибрати завдання дає змогу кожному студенту обрати такі завдання, які найбільш повно відповідали б його власним способам виконання навчальної діяльності. Студенти із зацікавленням сприймають можливість випробувати себе, перевірити свої знання і педагогічні вміння, виконуючи різні типи завдань. Той факт, що викладач довіряє їм, сприяє успіхам у навчанні, встановленню більш щирих відносин між студентами та викладачем.

7. Суть і цінність особистісно-зорієнтованого навчання полягає в його рефлексивній природі, в тому, що студент вчиться розуміти самого себе, і через розуміння себе є у змозі зрозуміти навколишнє. Важливою передумовою успішної діяльності вчителя початкових класів виступає саморегуляція, організація “діалогу з самим собою”, що реалізовує рефлексивну функцію педагогічних умінь. Рефлексія в широкому розумінні цього слова – принцип людського мислення, що характеризує самосвідомість людини, осмислення нею власних дій, вчинків у процесі різноманітної діяльності та самопізнання. Вона знаходить своє відображення у явищі так званої нормальної двоїстої свідомості, коли майбутній учитель стосовно себе виступає одночасно й об'єктом рефлексії, тобто виконавцем, і її суб'єктом, тобто контролером, який регулює власні професійні дії. Рефлексія базується на процесах взаємовідображення, змістом яких є не тільки розуміння індивідом свого внутрішнього світу, а й осягання того, як інші розуміють його. Рефлексивну діяльність педагога Ю.М.Кулюткін і Г.С.Сухобська [5] вважають невід'ємною функцією управління освітнім процесом, де суб'єктами рефлексування є також учні. Рефлексивні процеси неначе “пронизують” професійну діяльність майбутніх учителів початкових класів, оскільки важливе значення для успішної організації педагогічної взаємодії є розуміння й адекватне оцінювання студентами молодших школярів та інших суб'єктів навчально-виховного процесу, складових їхньої діяльності (думок, мотивів, вчинків, засобів), організація самоспостереження, самоаналізу й самооцінки власної діяльності й

самого себе як суб'єкта педагогічної взаємодії.

Отже, у процесі професійно-педагогічної підготовки студентів ми забезпечували особистісно-зорієнтоване формування професійних умінь у студентів за допомогою: а) урахування психофізіологічних особливостей майбутніх учителів, рівня їхніх знань і вмінь, мотивації, досвіду; б) чітко визначеної мети і завдань діяльності, які висувались студентам перед початком вивчення навчальних дисциплін; в) використання різноманітних методів і форм навчання в залежності від індивідуальних особливостей студентів і змісту навчальної дисципліни, від цілей, засобів тощо; г) виконання студентами завдань, інтравертованих за своєю сутністю; д) поточного й підсумкового контролю за результатами теоретичної і практичної діяльності студентів; е) надання можливості студенту стати суб'єктом власного професійного розвитку засобами самоорганізації та рефлексування; є) створення позитивного емоційного мікроклімату в групі, ситуацій успіху, зняття психічного напруження, тривожності, оцінок-обмежень, уникнення стресогенних факторів, бар'єрів спілкування; ж) стимулювання пізнавального інтересу оптимальним добором змісту, форм і методів навчання, що спрямовані не лише на розв'язання педагогічних завдань, а й особистісне спілкування і розвиток студентів; з) організації культури обміну думками, колективної співпраці, яка спиралася на вміння зрозуміти іншого, його мотиви, соціальну та рольову позиції у ставленні до людей та самого себе.

Створення особистісно зорієнтованих ситуацій на аудиторних заняттях передбачало таку діяльність: а) виявлення проблем, які цікавили студентів; б) розгляд педагогічних проблем у контексті значущих для студента життєвих цінностей; в) виявлення досвіду кожного студента, його соціалізацію; г) використання засвоєних знань та вмінь як засобу міжсуб'єктного спілкування та самоствердження; д) контроль за становленням способів виконання навчальної і педагогічної діяльності; е) співробітництво студентів і викладачів, спрямоване на обмін досвідом різного змісту; є) залучення студентів до самопізнання через актуалізацію й обґрунтування власних думок.

Висновки. Використання особистісно зорієнтованого підходу сприяло повноцінному виявленню й застосуванню майбутніми вчителями унікального й неповторного суб'єктного досвіду, його збагачення новими різноманітними зразками професійно-педагогічної діяльності, істотно підвищило ефективність процесу підготовки майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності.

Список літератури

1. Закон України “Про освіту”. – К., 1991.
2. Бондаревская Е.В. Ценностные основания личностно ориентированного воспитания // Педагогика. – 1995. - №4. – С.29-35.
3. Остряньска О.А. Формування комплексних педагогічних умінь у майбутніх учителів початкових класів: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Полтавський держ. педагогічний ун-т ім. В.Г.Короленка. – Полтава, 2002. – 21 с.
4. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій: Навч. посіб. / О.М.Пехота та інші; За ред. І.А.Зязюна, О.М.Пехоти. – К.: Видавництво А.С.К., 2003. – 240 с.
5. Сухобская Г.С. Современная гуманистическая психология и школа: Метод. рекомендации. – СПб: ИОВ Рао, 1995. – 49 с.
6. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. – М., 1996. – 96 с.

SUMMARY

Dubyaga S.N., Shevchenko Y.M.

PERSONALLY-ORIENTED METHOD OF PROFESSIONAL PREPARING OF THE FUTURE TEACHERS OF THE PRIMARY SCHOOL

In the article it is being uncovered the aspect of the professional preparing of the future teachers of the primary school with the orientation on the personal approaching, it is being opened a scientifically guaranteed choice of the adequate ways of the personally oriented teaching in the highest teaching institutions.

*Тетяна Житнік
(Харків)*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ ХУДОЖНЬО-ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ ДИТИНИ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Актуальність теми дослідження. Задатки творчих здібностей притаманні будь-якій дитині. Потрібно зуміти розкрити та допомогти розвинути їх. Прояв творчих здібностей особистості можуть варіювати від великих і яскравих талантів до малопомітних і, здавалось, малозначущих, але сутність творчого процесу однакова для всіх. Різниця – у конкретному матеріалі творчості, масштабах досягнень і їхньої суспільної значущості.

Створюючи спеціальні ситуації, що вимагають творчого рішення й конструюють для нього умови, педагог несвідомо впливає на розвиток художньо-творчої активності дитини. Можливість конструювання таких ситуацій зобумовлена тим, що творча активність здійснюється за допомогою розв'язання

«проблем», які вимагають активізації всіх когнітивних процесів, зокрема уяви.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Психолого-педагогічні особливості розвитку дитячої творчості та художньо-творчої активності дитини старшого шкільного віку розглядалися такими вченими: Л.С. Виготський «Воображение и творчество в детском возрасте» (1997), В.М. Кардашов «Теорія і методика викладання образотворчого мистецтва» (2007), М.І. Киященко «Искусство – важное средство эстетического воздействия на человека» (1986), Б.М. Неменський «Мудрость красоты: О проблемах эстетического воспитания» (1981).

Діти в переважній більшості не створюють нових цінностей для суспільства. Вони відтворюють цінності вже суспільству відомі, але інтерпретуючи їх за своїм бажанням, несвідомо обираючи той чи інший варіант, завжди правильний, особливий, не схожий на інші. «Мистецтво має свою специфічну форму відображення об'єктивного світу. Цією формою є художні образи. Сама природа художніх образів зумовлює велику силу їх емоційного впливу. Твори мистецтва безпосередньо впливають на почуття людей, викликають певну емоційну реакцію – любов або ненависть, симпатію або антипатію, почуття захоплення або зневаги», - вважає О. Опалюк [5, с. 67]. За допомогою уяви та фантазії активізується творчий розвиток особистості, в свою чергу художньо-творча активність забезпечує активізацію уяви. Це свого роду двосторонній тандем, який дає необхідну певну силу один одному.

На розвиток художньо-творчої активності, становлення творчої особистості дитини загалом, розвиток її емоційної та пізнавальної сфери, уміння розуміти прекрасне в природі, у взаєминах з іншими людьми впливає образотворче мистецтво. За допомогою образотворчого мистецтва у дітей формується уявлення про ідеали сучасників, про культуру минулих епох і нового часу. Як слушно зазначає М. Киященко «образотворче мистецтво є специфічним шляхом через видимість до сутності, через споглядання до розмірковування, через одиничне й випадкове до загального й закономірного» [3, с. 57-58]. Опановуючи зображувально-виразні навички, діти прилучаються до елементарної художньо-творчої активності. Вони одержують можливість повніше передавати образи предметів і явища навколишньої дійсності.

Постановка основних завдань нашого дослідження. Заняття малюванням не покликані зробити всіх дітей масовими художниками, їхнє завдання – звільнити й розширити такі джерела енергії, як творчість і самостійність, розбудити фантазію, уяву, підсилити здібності дітей до спостереження й оцінки дійсності.

Метою нашого дослідження було розв’язання таких проблем:

1. Застосовуючи різноманітні засоби, які посилюють художньо-творчу активність дитини старшого дошкільного віку, виявити найбільш ефективні.

2. Визначити основні методи та умови ефективного впливу на художньо-творчу активність дитини старшого дошкільного віку.

3. Розробляючи теоретичну модель розвитку художньо-творчої активності старших дошкільників засобами живопису, перевірити на практиці ефективність впливу робочої гіпотези нашого дослідження.

Виклад основного матеріалу дослідження. Формуючий експеримент нашого дослідження проходив у дитячій художній школі м. Мелітополя і психолого-педагогічному центрі «Планета Сім’я» (м. Мелітополь). Робота проводилася впродовж 2008 – 2009 навчальних років із дітьми 6-7 років.

У процесі побудови заняття враховувалися освітній фактор і момент творчого прориву, тобто поряд із уже знайомими поняттями (теплий – холодний, добрий – злий і т.д.), давати завдання максимально не сумісне з шаблонністю, трафаретністю мислення. Однак у зв’язку з віковими особливостями учнів, завдання необхідно давати конкретно, чітко позначаючи кінцевий результат. На цьому етапі наочний матеріал використовується мінімально (окрім натурального малювання), тому що можна відхилити дитину від її особистих асоціацій із заданої теми.

У попередній бесіді перед завданням викладачу необхідно зняти напругу дитячої аудиторії, концентруючи увагу учнів на сюжеті та максимальному самовиявленні, використовуючи ігровий характер у їх образотворчій діяльності.

Часто дитина вважає, що вся справа в «умінні малювати», але важливіше – правильне відношення до творчої діяльності. Розв’язок цієї проблеми лежить у психологічній площині. Важливо зрозуміти, що дитина «не може малювати» не тому що «не вміє», а тому, що складено хибне уявлення про те, якою повинна бути її робота, що потрібно передати свій емоційний світ, показати в ній своє бачення того чи іншого образу (Мал. 1, 2). «Важливо і необхідно пояснити дитині, що не потім, коли виросте, а вже тепер вона – митець. Розбудити емоції,

змусити дитину повірити у красу свого емоційного світу, у силу кольору. Зруйнувати віковий, освітній бар'єри, розкріпостити дитину від скутості на заняттях, від невпевненості у своїх силах, що створюють кордони в творчій ініціативності, розбудити уяву, думки – означає створити сприятливу атмосферу творення. Допомогти дитині подолати страх перед матеріалом, перед чистим аркушем паперу, перед фарбами – ось наше найголовніше завдання», - вважає Козирьов О. [4, с. 29-30].



Мал.1. Ілюстрація до казки «Ріпка» (за уявою)



Мал. 2. Ілюстрація до казки «Ріпка» (за уявою)

« Дитина не проектує спочатку в голові чи на словах – вона вигадує, створюючи (Мал. 3, 4). Ось вона малює, створює ту життєву ситуацію, яка її цікавить. І цей малюнок повністю реальний, осяжний матеріальний продукт творчості, що може існувати і без його творця, може жити багато років. Дитина ніби грається, розповідає про життя, малює, аналізує його. Отже, це така специфічна художня діяльність, коли процес мистецтва збігається повністю з процесом його матеріального закріплення», – зазначає О. Опалюк [5, с. 104]. Роблячи самостійний вибір, дитина стає сміливішою, щирою, розвиває фантазію, інтелект, спостережливість, терпіння і пізніше власний естетичний смак. Багато питань дитячої творчості виникають не стільки від відсутності відповідної образотворчої грамоти, скільки від невміння розпорядитися власними здібностями. Причини можуть бути різними: невпевненість у своїх силах, страхи, що «не так, як треба», масове мистецтво, яке пропонує певні стандарти, шаблонність мислення.



Мал. 3. Білий кіт у чорній кімнаті



Мал. 4. Чорний кіт у білій кімнаті

Існує багато суперечливих поглядів на «навчання дітей старшого дошкільного віку образотворчому мистецтву». У такий спосіб завдання педагога полягає у тому, щоб розвивати індивідуальну, особливу художньо-творчу активність дитини, а отже, і її неповторні, не схожі на інші творчі здібності. Л. Виготський зазначав, що «дитина у ранньому віці проходить

декілька стадій малювання. Малювання є типовим мистецтвом раннього віку, особливо дошкільного. В цей період діти малюють з бажанням, не побуджувані ніким з боку дорослих, інколи достатньо маленького оптимізму для того, щоб дитина почала малювати» [1, с. 36.]. Це можливо тільки враховуючи індивідуальні, вікові, творчі особливості дитини та сприймаючи її творчу самостійність, і, напевно, найголовніше – намагання педагога зрозуміти перспективи розвитку цих можливостей.

В оцінюванні кінцевого результату, під час перегляду дитячих робіт, викладач тактично вказує на переваги та недоліки кожної роботи. Аналізує разом з учнем засоби, за допомогою яких дитина розкрила тему та завдання. При оцінюванні робіт пріоритетом є розкриття теми, а художня цінність виникне згодом природнім шляхом. Важливо з розумінням ставитись до погляду самого учня, а також до його невдач. Бажано при будь-якій можливості спонукати дитину до дії, виправлення помилок, зацікавлювати новими завданнями, бо головною метою образотворчого мистецтва дитини старшого дошкільного віку, на наш погляд, є орієнтир на становлення гармонійної особистості, розкриття творчого потенціалу, її індивідуальності, а не просто навчити техніці малювання. Також створити атмосферу довіри, розкнутості у самосвідомості, взаємоповаги вчителя та учня, учнів один до одного, сприяти та передбачати їх відкриття та успіхи.

Висновки. У теорії дитячої образотворчої діяльності при розв'язанні питань кольорового та графічного відображення нашого оточення склалися супротивні тенденції. Представники одного напрямку (А.В. Бакушинський, Є.А. Флеріна, В.С. Щербаков, Б.М. Неменський) вказують на провідне значення плями в навчанні дітей малюванню. Інші дослідники (Є.І. Ігнат'єв, І.І. Киреєнко, М.М. Ростовцев, Н.П. Сакуліна) дотримуються супротивного погляду при розв'язанні питань про роль кольорових і графічних засобів зображення в розвитку творчих здібностей особистості [2, с. 164]. Сучасні педагоги, вчителі-методисти пропонують багато різних методів, що допоможуть «навчитися малювати дитину», розробляють програми, де змістовно описують послідовність виконання того чи іншого завдання і не беруть до уваги основи психолого-фізіологічні особливості дитини старшого дошкільного віку, в тому числі і роль етапів розвитку дитячого малюнка. У педагога, який не враховує вікові особливості старшого

дошкільного віку, може виникнути проблема бути незрозумілим дітям. Звісно, момент навчання й обережної професійної підтримки з боку педагога повинні бути, але обов'язково враховуючи емоційність старшого дошкільного віку, індивідуальність бачення світу дитиною, неповторність інтерпретації та перенесення на аркуш образів, що повинні бути особливими, не завжди зрозумілими, проте які мають право на існування.

Список літератури

1. Виготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. СПб.:СОЮЗ, 1997. – 96 с.
2. Кардашов В.М. Теорія і методика викладання образотворчого мистецтва: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2007. – 296 с.
3. Киященко М.И. Искусство – важное средство эстетического воздействия на человека // Роль духовной культуры и искусства в формировании мировоззрения личности. – М.: 1986. – С. 57-58
4. Козирёв О. У истоков творчества // Художник. Журнал Союза художников РСФСР. – М., 1979. – № 7. – С. 29-30.
5. Опалюк О.М. Формування основ морально-естетичного світогляду молодших школярів засобами декоративно-прикладного мистецтва: дис. к. п. н.: 13.00.01. / Київ. держ. лінгвіст. ун-т. – К., 1999. – 224л. – С. 104.

Summary

Tatyana Gitnik.

Psihologo-pedagogical bases of development art-creative activity the child of the senior preschool age.

In clause we do attempt to define psihologo-pedagogical bases of development art-creative activity the child of the senior preschool age, the basic methods and conditions of effective influence on art-creative activity of the child of the senior school age.

УДК 378.147.146.

*Оксана Зосименко
(Суми)*

РЕАЛІЗАЦІЯ ІДЕЙ КОНТЕКСТНОГО НАВЧАННЯ У ПРОЦЕСІ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОЕКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

Постановка проблеми. Разом з інтеграцією освіти, виробництва й науки з'являється принципово нова предметна основа формування професійної діяльності спеціаліста, за якої метою діяльності студента стає не оволодіння системою інформації і разом з тим основами наук, а формування здібностей до виконання професійної діяльності [7]. Тому провідна ідея сучасної фахової освіти полягає у наближенні навчального процесу до майбутньої

професійної діяльності. Одним із пріоритетних підходів, на нашу думку, що дозволить максимально реалізувати вище окреслене у процесі проектної діяльності студентів є контекстне навчання, яке моделює предметне та соціальне середовище.

Аналіз досліджень і публікацій. Широке коло питань і проблем підготовки майбутніх учителів висвітлено у працях як вітчизняних так і зарубіжних вчених. Так, теоретико-прикладні засади професійної педагогічної освіти висвітлені в роботах О.Абдулліної, Ю.Бабанського В.Бондаря, С.Гончаренка, І.Зязюна, А.Капської, Б.Левіна, Н.Ничкало, С.Сисоєвої, О.Савченко, Л.Хомич, та ін. Питаннями реформування та модернізації педагогічної освіти в Україні займаються А.Алексюк, В.Андрущенко, В.Бондар, О.Мороз, М.Ярмаченко та ін. Проблема впровадження інноваційних педагогічних технологій у систему професійної освіти та вдосконалення процесу підготовки майбутніх учителів є колом інтересів В.Бондаря, Р.Гуревича, О.Іваніцького, О.Коваленко, О.Мороза, А.Нісімчук, Н.Ничкало, О.Савченко, О.Сергєєва, О.Щербак, Т.Яценко та ін..

Різні аспекти впровадження проектної діяльності у процес підготовки майбутніх фахівців досліджуються у працях Н.Альохіної, С.Баташової, В.Бербець, В.Веселової, М.Елькіна, О.Ільяшевої, Ю.Кірімової, О.Коберника, В.Сидоренка, Л.Сохань, А.Терещука, І.Єрмакової та ін.

Проблемою контекстного навчання опікуються такі вчені, як Н.Бакшаєва, Н.Борисова, А.Вербицький, В.Вергасов, Т.Дубровицька, Г.Лаврентьев, Н.Лаврентьева, М.Левківський, А.Нісімчук, Н.Неудахіна, О.Падалка, Н.Платонов, Н.Шмельова, О.Шпак та ін.

Проте аналіз наукової літератури з проблеми дослідження показав, що на даному етапі питання реалізації ідей контекстного навчання під час організації проектної діяльності майбутніх педагогів не було предметом спеціального дослідження.

Формулювання цілей статті. Отже, метою статті є обґрунтування доцільності використання ідей контекстного навчання у процесі проектної діяльності майбутніх педагогів.

Виклад основного матеріалу. Визначення контекстного навчання як концептуальної основи для інтеграції різних видів діяльності студентів (навчальної, наукової, практичної) дано в роботах А.О. Вербицького. Під контекстним навчанням, учений

розуміє навчання, під час якого в формах організації освітньої діяльності відбувається динамічне моделювання загальнокультурного, духовного, предметного, соціального й освітнього змісту життєдіяльності тих, хто навчається, здійснюється трансформація їх навчально-пізнавальної діяльності в соціально-практичну [2].

Отже, контекстне навчання створює умови під час роботи над проектом для трансформації навчальної діяльності студента у професійну діяльність спеціаліста, а також дозволяє розв'язати окремі суперечності між тим, що і як вивчав студент у вузі, і тим, чим він буде займатися в освітньо-виховних інституціях, а саме: 1) між абстрактним предметом майбутньої професійної діяльності й реальним предметом професійної діяльності спеціаліста; 2) між диференціацією досвіду, знань у навчальних дисциплінах і системним використанням у подальшій трудовій діяльності; 3) між опорою на традиційні засоби навчання і залучення до професійної діяльності всіх сутнісних сил особистості спеціаліста; 4) між індивідуальним характером навчальної діяльності студента та колективним характером професійної діяльності, яка передбачає обмін досвідом з колегами, взаємодію та спілкування з ними та учнями загальноосвітніх закладів; 5) між пасивною позицією студента в традиційному навчанні (епізодичне виконання завдань, періодичні відповіді на запитання викладача та ін.) та принциповою, активною, ініціативною позицією спеціаліста у навчально-виховній діяльності школи [5].

Зазначимо, що змістоутворюючою категорією контекстного навчання, за Вербицьким, є поняття „контекст”, яке відображає вплив предметного й соціального контекстів майбутньої професійної діяльності студента на процес і результати його навчальної діяльності. Дана категорія використовується у широкому значенні: нею можна позначати фізичну дію, учинок, репліку чи систему мотивів. Тому контексти можуть бути соціальними, поведінковими, емоційними, історичними, культурними, діяльнісними. Із цієї позиції навчальний процес у школі або вищому навчальному закладі є одним із проявів соціальної практики, він відбиває всі ті закономірності, які притаманні суспільству. Отже, контекстне навчання орієнтується на те, що знання, уміння, навички даються не як предмет, на який

повинна бути спрямована активність студента, а як засіб виконання завдань діяльності фахівця [4].

У цьому контексті основною характеристикою проектної діяльності студентів є моделювання мовою знакових засобів предметного й соціального змісту майбутньої педагогічної діяльності. Предметний зміст діяльності майбутнього вчителя моделюється як система навчальних проектів, що поступово наближаються до професійних, до свого прототипа, заданого в моделі діяльності фахівця. Соціальний зміст у процесі створення проектів має вираження через спільну діяльність студентів, що вимагає врахування особистісних якостей кожного учасника проекту, його інтересів і вподобань, дотримання моральних норм навчального та майбутнього педагогічного колективу, а також суспільства в цілому. Можемо говорити про те, що студентіві задаються контури його професійної праці.

За концепцією контекстного навчання А.О. Вербицького [1], виділяються три блоки підготовки майбутнього вчителя: навчальна діяльність академічного типу, квазіпрофесійна діяльність і навчально-професійна діяльність.

Форми навчальної діяльності відтворюють в основному академічні процедури (лекції, семінари, практичні заняття). Проте, за умови їх проблемної побудови, простежується контекст майбутньої педагогічної діяльності: моделюються дії вчених-педагогів, інших напрямків науки, аби репродуктивно простежити динаміку розвитку наукових і педагогічних знань, загалом складнощі тут виникають на етапі читання лекційного курсу, оскільки інтерес до вивчення дисциплін у студентів ще незначний і подальший його розвиток зумовлюється не лише ерудицією викладача, а й здатністю до реалізації проблемності, мімікою, виразністю, цілісністю викладу тощо.

Сутністю квазіпрофесійної діяльності є відтворення в аудиторних умовах майбутньої праці вчителя (моделюється соціальний та предметний зміст цієї діяльності). Саме у процесі вивчення педагогічних дисциплін виявляється можливість за допомогою навчальних, імітаційних, ділових ігор відтворювати контекст майбутньої професійної діяльності (моделювати епізоди уроків, взаємини вчителя й учня, вирішення складних конфліктних ситуацій та різні прийоми корекції майбутньої взаємодії з вихованцями). Важливо, що це потребує оволодіння активними

педагогічними технологіями насамперед викладача, оскільки його роль у навчанні студентів кардинально змінюється.

Навчально-професійна діяльність студентів реалізується в системі їх науково-дослідницької роботи, навчальних та навчально-виробничих практик, а також при виконанні навчальних проектів та курсових і дипломних робіт. Так, при проходженні педагогічної практики студенти мають змогу безпосереднього використання набутого (хоч і незначного) досвіду, а тому тут контекст ніби зливається із самою їх професійною діяльністю. Крім того, педагогічна практика дозволяє у подальшому вносити корективи щодо завершення вивчення педагогічних дисциплін (педагогічних технологій) майбутніми вчителями. Навчально-наукова діяльність студентів також за цих умов спрямовується на виявлення елементів майбутньої діяльності вчителя, оскільки у дослідництві передбачається поєднання різноманітних аналізів, кількісного вимірювання розвитку соціальних якостей вихованців з проектуванням прогресивних технологій оптимізації загального, фізичного та соціального зростання особистості школяра. Під час написання дипломних робіт студенти розв'язують педагогічні проблеми в межах окресленого алгоритму, вони здатні моделювати ситуації, які достатньо відтворюють реальні прогресивні взаємини міжособистісної взаємодії вчителя й учня [6]. Відтворення предметного й соціального контекстів професійної діяльності у процесі створення студентами навчальних проектів забезпечує реалізацію таких особливостей освітнього процесу: системність і межпредметність знання, можливості динамічного розгорнення змісту навчання, що за традиційної системи дається в статиці, стимулювання продуктивного мислення майбутніх педагогів, рольове «інструментування» дій і вчинків; посадові й особистісні інтереси майбутніх фахівців.

Розглядаючи теорію контекстного навчання як важливу умову організації проектної діяльності майбутніх педагогів, вважаємо за необхідне зупинитися на його основних принципах:

- психолого-педагогічного забезпечення особистісного включення студента в навчальну діяльність;
- послідовного моделювання в навчальній діяльності студентів цілісного змісту, форм і умов професійної діяльності фахівців;
- проблемності змісту навчання й процесу його розгортання в освітньому процесі;

– адекватності форм організації навчальної діяльності студентів цілям і змісту освіти;

– провідної ролі спільної діяльності, міжособистісної взаємодії й діалогічного спілкування суб'єктів освітнього процесу (викладача й студентів, студентів між собою);

– педагогічно обґрунтованого сполучення нових і традиційних педагогічних технологій;

– принцип відкритості – використання для досягнення конкретних цілей навчання й виховання будь-яких педагогічних технологій, запропонованих у рамках інших теорій і підходів;

– єдності навчання й виховання особистості професіонала [3].

У традиційному розумінні навчальна й професійна діяльність – це принципово різні реальності, оскільки при переході від навчання до праці справа не зводиться до простого застосування знань на практиці. Якщо у пізнавальній діяльності знання є її предметом, тобто тим, на що спрямована активність студента, то в професійній діяльності ці знання, вміння мають перетворюватися на засіб розв'язання принципово інших задач. Процес такого перетворення надто важливий і складний для молодого спеціаліста. Саме необхідність полегшити цей перехід і зумовила вимоги інтеграції вузівського навчання та процесу цілісної вчительської діяльності, що і забезпечує умови для розвитку в студентів пізнавальних і професійних інтересів [6].

Ураховуючи викладене вище, зазначимо, що особливостями використання ідей контекстного навчання під час організації проектної діяльності майбутніх педагогів є такі: вивчення педагогічних дисциплін відбувається у контексті майбутньої професійної діяльності; моделювання в освітньому процесі цілісної структури педагогічної діяльності, а не її окремих елементів; системність у постановці й рішенні навчальних проблем, здійснювана за допомогою зв'язків в межах самого предмета, а також міжпредметних і предметно-практичних зв'язків; навчальне цілепокладання на основі виділення практично значимих проблем сучасної школи; практична апробація результатів навчальних досліджень, реальне використання педагогічних знань у майбутній діяльності; творче переосмислення негативних стереотипів педагогічної праці на основі педагогічних знань.

Висновки. Контекстне навчання у процесі організації проектного навчання студентів педагогічного навчального закладу

змінює характер навчально-пізнавальної діяльності студентів, який стає максимально наближеним до реальної професійної діяльності, відтворюючи або імітуючи її. Отже, організація проектної діяльності на основі контекстного навчання дає майбутнім педагогам можливість перейти від теоретичного осмислення нових знань до їх прикладного, практичного засвоєння.

Дослідження даного питання не вичерпує зазначену проблему. Особливо перспективним може бути подальше вивчення її з погляду визначення та обґрунтування педагогічних умов організації проектної діяльності майбутніх педагогів.

Список літератури

1. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: Метод. пособие. – М.: Высш.шк., 1991. – 207 с.
2. Вербицкий А.А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения: Материалы к четвертому заседанию методологического семинара 16 ноября 2004 г. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 84 с.
3. Вербицкий А.А. Проблемы развития профессионального образования с позиций теории контекстного обучения // Всероссийский научный и общественно-просветительский журнал «Инициативы XXI века». – 2009. – № 1. – С. 37–40.
4. Густяхина В.П. Контекстный подход в профессиональной подготовке будущих учителей – [Электронный ресурс] – // Современные проблемы науки и образования. – 2009. – № 2. – Режим доступа: <http://www.science-education.ru/download/2009/02/2009_02_15.pdf>. – Загол. з екрану. – Мова рос.
5. Кондратьева А.Л. Моделирование профессиональной деятельности в системе практических занятий // Обзорная информация НИИ ВШ. – Вып.4, 1985. – С.7-14.
6. Левківський М.В. Нові навчальні технології // Вісн. Житомир. держ. ун-ту ім. І. Франка. – 1999. – N 3. – С. 14-18.
7. Яцишина С.А. Роль і засоби контекстуалізації навчання іноземної мови студентів заочного відділення педагогічного ВНЗ // ВІСНИК Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2005. Випуск 22. – С. 65-66.

SUMMARY

Zosymenko O.

THE REALIZATION OF CONTEXT LEARNING IDEAS IN ORGANIZING PROJECT ACTIVITY OF FUTURE TEACHERS

In the article the contemporary tendencies of the context education problem research in the professional education are characterized; the expediency of using the ideas of context education in project activity of future teachers is substantiated; the peculiarities of using the ideas of context education in organizing project activity of future teachers are determined.

КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД У ДОСЛІДЖЕННІ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ В КОНТЕКСТІ ПРОЦЕСІВ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ ТА ІНТЕГРАЦІЇ

У статті осмислено сутність ключових понять дослідження. Обґрунтовано доцільність застосування культурологічного підходу у дослідженні проблеми формування освітнього простору. Визначено педагогічні умови та технології вивчення світового і європейського освітнього простору у вищій школі. Експериментально перевірено їхню ефективність на прикладі вивчення педагогічних дисциплін студентами природничих факультетів.

Постановка проблеми. “Національною доктриною розвитку освіти України у ХХІ столітті” освіта визнана основою розвитку особистості, суспільства, нації та держави, запорукою майбутнього України, визначальним чинником політичної, соціально-економічної, культурної та наукової життєдіяльності суспільства. Освіта відтворює і нарощує інтелектуальний, духовний та економічний потенціал суспільства. Це стратегічний ресурс поліпшення добробуту людей, забезпечення національних інтересів, зміцнення конкурентоспроможності і авторитету держави на міжнародній арені [8, с. 4].

Європейський вибір України зумовлений багатьма чинниками (історичними, геополітичними, економічними, соціокультурними тощо). На шляху інтеграції нашої держави до Європейського Союзу освітня сфера є найважливішою й визначальною. Сьогодні вітчизняна освіта перебуває на етапі розвитку, який характеризується інтенсивними інноваційними пошуками, новими стратегічними орієнтирами в плані реформування та модернізації системи освіти. Одним з *пріоритетних напрямів* її розвитку визнано інтеграцію вітчизняної освіти до світового та європейського освітніх просторів. Це об’єктивний історичний процес, зумовлений загальними тенденціями сучасного цивілізаційного поступу.

З цього приводу Н. Ничкало слушно зазначає, що стрімкий розвиток глобалізаційних та інтеграційних процесів породжує нові виклики в усіх сферах життєдіяльності суспільства і передусім – в

освітній. У всіх цивілізованих країнах здійснюється інтенсивний пошук нових моделей розвитку освіти, нетрадиційних підходів до їхнього впровадження на основі інформаційних і телекомунікаційних технологій. Гостро постають питання про взаємозв'язок освітніх систем, що розвиваються на різних континентах, їхню багатовимірність і порівнянність, а також забезпечення взаємного визнання їхнього продукту. Ідеться про головне – людський капітал, від духовних, морально-етичних і професійних якостей якого залежить майбутнє кожної держави [10, 122 - 123].

З цього погляду, особливої актуальності набувають наукові пошуки, дослідженні різних аспектів формування освітнього простору. В контексті порушеної проблеми значущими є наукові праці О. Белякова, Л. Буркової, І. Вакарчука, І. Гавриленка, Г. Єгорова, К. Климової, В. Кременя, К. Корсака, В. Кравця, В. Кузя, Н. Лавриченко, О. Локшиної, О. Матвієнко, В. Нечаєва, Н. Ничкало, Я. Полякової, А. Сбруєвої, О. Скідіна, Ю. Сухарнікова, В. Шинкарука та ін. Ці та інші науковці аналізують сутність освітнього простору, ознаки, компоненти, а також впливи загальносвітових процесів на розвиток освіти, її функціонування. Цінне для нашого наукового пошуку також обґрунтування засад культурологічного підходу в освіті в дослідженнях В. Андрєєва, А. Бермуса, В. Гриньової, І. Зязюна, Л. Кондрацької Н. Крилової, О. Сухомлинської та ін.).

Аналіз цих та інших досліджень засвідчує, що сьогодні недостатньо вивченими залишаються важливі аспекти застосування культурологічного підходу у дослідженні проблеми формування освітнього простору.

Мета нашого дослідження – теоретичне осмислення сутності освітнього простору та визначення педагогічних умов його вивчення у вищій школі.

Головні **завдання** дослідження:

- ♦ з'ясувати категоріальну сутність поняття “*освітній простір*”;
- ♦ обґрунтувати доцільність застосування культурологічного підходу у дослідженні проблеми формування освітнього простору;
- ♦ визначити педагогічні умови вивчення освітнього простору (світового, європейського) у вищій школі.

Зв'язок роботи науковими програмами та практичними завданнями визначається розробленням низки питань відповідно

до науково-дослідної тематики кафедри загальної та соціальної педагогіки Львівського національного університету імені Івана Франка (тема “*Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх педагогів для загальноосвітньої і вищої школи*”) та кафедри педагогіки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (тема “*Теоретико-методичні основи професійної підготовки фахівців в умовах реалізації ідей Болонської угоди*”).

Результати дослідження. Україна творить свою парадигму системи освіти тоді, коли в сучасному освітньому просторі мова йде про виникнення такого явища, як глобалізація освіти та пов’язаний з ним процес інтеграції освіти в сучасному світі. Ці поняття ввійшли у вітчизняну педагогічну науку у 80-90-х роках ХХ ст. у контексті досліджень глобальної освітньої політики та визначення стратегічних напрямів реформування системи освіти України.

Дослідниця тенденцій реформування систем освіти розвинених країн А. Сбруєва під **глобалізацією освіти** розуміє процес конвергенції принципів засад освітньої політики національних держав у цілій низці параметрів, передусім таких, як цілі та стратегії розвитку освіти, зміст освіти, способи та критерії оцінки ефективності освітніх систем тощо [2, 137]. Спрямована на формування цілісної особистості з новою культурою мислення, ставлення до життя, глобалізація освіти (франц. *global* – взятий у цілому) має на меті виховання людини ХХІ ст., якій притаманна позиція громадянина світу, члена світового співтовариства, готового приймати відповідальні рішення за себе, за все те, що відбувається не тільки в тій державі, в якій вона живе, але й загалом на планеті.

Дослідники виокремлюють три *етапи глобалізації*:

- ♦ *перший етап* – зародження світових релігій на початку нової ери літочислення, що пов’язане з пошуком загальнолюдських цінностей, можливостей виходу систем національних орієнтацій за межі національних кордонів;

- ♦ *другий етап* – виникнення перших університетів на початку другого тисячоліття, що дало змогу подолати вузькі межі національно-традиційних, професійних практик і вийти на використання більш універсальних дисциплінарних практик (сучасна епоха – Новий і Новітній часи – настає тоді, коли університети вже підготували покоління освічених людей, здатних

використовувати науку, мистецтво, технології в усіх сферах суспільного життя);

♦ *третьій етап* – поява на початку третього тисячоліття нових інформаційно-комунікативних систем (мереж) з комп'ютерними технологіями, які створили нові можливості розвитку людського суспільства, запропонували модернізацію діючих інститутів цивілізації, дали змогу проводити інтерактивне спілкування в синхронному режимі [9, с. 31-32].

У сучасному глобалізованому світі простежується чітка тенденція до інтеграції у різних сферах людського буття, в т.ч. й у сфері освіти. *Інтеграцію в освіті* (лат. *integratio* – поповнення, відновлення) визначають як процес взаємопроникнення знань, об'єднання в ціле раніше ізольованих частин і елементів; об'єднання, органічне злиття освітніх закладів, освітніх систем, змісту освітніх програм різних предметів або предметних галузей [3, 201]. Саме в цих явищах дослідники вбачають формування єдиного світового освітнього простору під впливом світової освітньої політики, яка задає країнам основні цілі, загальні підходи до змісту, методів і засобів навчання, що забезпечують обмін освітніми послугами і ноу-хау [6, 103].

Зауважимо, що у сучасній науці та практиці на позначення об'єднання значних територій за певними ознаками послуговуються такими поняттями, як “освітній простір”, “інформаційний простір”, “економічний простір”, “геополітичний простір”, “соціокультурний освітній простір” тощо. Зважаючи на те, що поняття “освітній простір” увійшло в науковий обіг порівняно недавно, його зміст, на нашу думку, розкрито недостатньо. З огляду на це, у контексті розв'язання завдань дослідження з'ясуємо підходи науковців до трактування цього феномена, сутність якого ми розглядаємо в системі таких понять:



Освітній простір є частиною соціокультурного простору. У його трактуванні простежуються різні підходи, *освітній простір* визначають як:

♦ простір, упродовж якого зберігається загальнодержавна єдність в освіті при проведенні децентралізації освіти (це зберігає взаємозв'язки і наступність окремих освітніх структур та дотримання прав кожного громадянина на отримання повноцінної освіти незалежно від місця проживання) [11, 478];

♦ сукупність навчально-виховного і самоосвітнього процесів, спрямованих на виконання завдань освіти, виховання і розвитку особистості відповідно до державних стандартів [13, 238].

Окрім того, зазначимо, що дослідники окресленої проблеми на позначення освітнього простору використовують також інші поняття, визначаючи їх з позицій проведеного наукового пошуку. Серед них виділимо поняття, які являють собою значний інтерес для нашого дослідження, як-от:

♦ **розвивальний освітній простір** – спеціально змодельовані місце й умови, що забезпечують різноманітні варіанти вибору оптимальної траєкторії розвитку і становлення особистості (*особистісний підхід*) [14, 13];

♦ **відкритий освітній простір** – цілісний простір розвитку особистості школяра для засвоєння ним світу культури в процесі співпраці школи з іншими соціальними інститутами, освітніми системами, базовою характеристикою якого є спрямованість освіти на передавання культурних норм за умови розуміння культури як особистісно значущого простору діяльності (*культурологічний підхід*) [12, 11];

♦ **полікультурний освітній простір** – територіально окреслене середовище, що охоплює заклади (дитячі садки, школи, училища, інститути тощо), спеціально створені і призначені для виховання та навчання підростаючого покоління, а також соціальні системи та явища (люди, заклади, соціальні і політичні інститути, суспільні процеси, засоби масової інформації, ціннісні орієнтації тощо), тобто все, те, що зумовлює глибокі зрушення в освіті мультикультурного суспільства (*соціокультурний підхід*) [15, 14].

Сьогодні інтеграційні процеси в Європі набули масштабного характеру. Вони передбачають створення європейського освітнього простору на основі розроблення єдиних критеріїв і стандартів у галузі освіти та науки з метою визнання періодів і термінів підготовки фахівців з вищою освітою, що сприятиме привабливості “Європи знань”, співробітництву між вищими навчальними закладами Європи, поліпшенню якості контролю знань студентів,

мобільності викладацького складу та студентів, можливостей працевлаштування випускників вищих навчальних закладів тощо.

Численні наукові публікації, конференції, дискусії тощо, які проводилися на різних рівнях, засвідчують, що ідея загальноєвропейської інтеграції мала як прихильників, так і опонентів, які вбачали в ній небезпеку нівелювання національно-культурної своєрідності країн Європи. Історичні реалії показали, що в сучасній Європі ідея цінності кожної національної культури гармонійно поєднується з ідеєю єдності світу. Взаємопроникнення культур, що ґрунтується на визнанні унікальної ідентичності кожної з них, полі культурності, веде до того, що самодостатня, багата культура одного народу чи країни, засвоюючи досягнення інших культур, не втрачає власної своєрідності й унікальності, оригінальності й неповторності, а ще більше збагачується. Це стосується й ідеї створення Європейського освітнього простору.

З цього приводу В. Шинкарук слушно зазначає, що в рамках Болонського процесу формується європейський простір вищої освіти (далі – ЄПВО), визначений географічними та інституційними нормами Європейської культурної конвенції. Болонський процес передбачає структурне реформування національних систем вищої освіти країн Європи, зміну освітніх програм і проведення необхідних інституційних перетворень у вищих навчальних закладах Європи. Проте він не передбачає уніфікації змісту освіти. Навпаки, у багатьох документах Болонського процесу зазначається, що кожна країна-учасниця повинна зберегти національну палітру, самобутність та надбання у змісті освіти й підготовці фахівців з вищою освітою, а далі запровадити інноваційні прогресивні підходи до організації вищої освіти, які і властиві європейському простору вищої освіти.

Учений підкреслює, що на всіх етапах Болонського процесу проголошувалося, що цей процес добровільний, полісуб'єктний; ґрунтується на цінностях європейської освіти і культури; такий, що не нівелює національні особливості освітніх систем різних країн Європи; багатоваріантний, гнучкий, відкритий, поступовий. Кінцевою метою цього процесу є забезпечення якості вищої освіти, відповідної суспільним, особистісним та виробничим потребам, що продукуватиме конкурентоспроможного фахівця, здатного легко адаптуватися в економічному просторі європейських країн [16, 5]. У

цьому сенсі, на нашу думку, йдеться про формування освітнього простору на засадах культурологічного підходу.

Сутність культурологічного підходу полягає:

- ♦ у визнанні особистості як вищої цінності, здатної реалізувати культурно-етнічні ідеї в педагогічному процесі;
- ♦ у взаєморозумінні та взаємодовірі учасників педагогічного процесу, які належать до різних культур;
- ♦ в орієнтації студентів у естетичних, моральних, екологічних, правових, професійних та інших цінностях;
- ♦ в індивідуалізації процесів оволодіння культурою та створенні елементів культури в процесі навчання та виховання [1].

Історичними, соціальними, культурними та економічними чинниками розвитку кожної країни зумовлена й сучасна різноманітність підходів та стратегій підготовки вчителів. Найтипівішими моделями педагогічної підготовки є:

- ♦ *“паралельна”* (будується за принципом паралельного вивчення всіх складових навчальної програми протягом усього терміну підготовки вчителя);
- ♦ *“інтегрована”* (вивчення складових навчальної програми відбувається не тільки одночасно, а й у взаємозв’язку в певних темах та завдяки інтеграції теорії з практикою);
- ♦ *“послідовна”* (передбачає вивчення загальних і спеціальних дисциплін на першому етапі навчання, а вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу й навчальну практику – на другому, завершальному етапі) [7, 7] .

Зазначимо, що є різні варіанти моделей педагогічної підготовки, серед яких вирізняється *“цюріхська модель”* (психолого-педагогічна підготовка здійснюється раніше від вивчення спеціальних дисциплін і методик їхнього викладання). Отож, реформуючи сьогодні українську педагогічну освіту, треба брати до уваги прогресивний досвід зарубіжних країн, осмислюючи і не втрачаючи тих надбань, які здобуті невтомною, самовідданою працею багатьох поколінь освітян і науковців.

У своєму дослідженні ми виходимо з органічного взаємозв’язку освіти і культури, що пронизують усі сфери життя й діяльності людини. Питання про роль і місце освіти, філософські засади і технологічні можливості її впливу на глибинні процеси культури, на життя світового співтовариства, на формування особистості людини, нового ноосферного мислення сьогодні стали

планетарними педагогічними проблемами. З підвищенням соціальної значущості освіти зростають вимоги до її якості й змісту, методів і форм організації навчально-виховного процесу. Вищий навчальний заклад стає тим культурно-освітнім середовищем, у якому відбувається не тільки формування висококомпетентного фахівця, а й виховання людини ХХІ ст. — “людини культури” з високим рівнем загальної культури, культури професійного мислення, культури спілкування, мовленнєвої культури, культури поведінки, культури праці, культури почуттів тощо. Вирішення цих важливих завдань вищої освіти ми бачимо в площині вивчення педагогічних дисциплін (“Педагогіка”, “Основи педагогічної майстерності”, “Педагогіки вищої школи”, “Вища школа і Болонський процес” та ін.) і проходження педагогічної практики студентами природничих факультетів класичного університету.

На нашу думку, ефективність вивчення європейського і світового освітнього просторів забезпечує низка *педагогічних умов*, зокрема:

1) мотивація до теоретичного осмислення сутності проблеми, що вивчається (*внутрішню* мотивацію студента визначають пізнавальні, професійні й особистісні групи мотивів, а *зовнішню* – заохочення, стимулювання та ін.);

2) чітке визначення цільового та змістового компонентів процесу навчання;

3) урізноманітнення методів, прийомів і засобів навчання (зокрема, застосування інтерактивних методів навчання у процесі вивчення відповідних тем);

4) моделювання навчального середовища шляхом впровадження ігрових технологій навчання;

5) організація самостійної роботи студентів (створення навчальних посібників, упровадження комп’ютерних технологій навчання тощо);

6) розроблення дидактичної та методичної підтримки курсів педагогічних дисциплін);

7) організація наукових досліджень студентів, їхня участь студентів у наукових конференціях різного рівня тощо.

У контексті розв’язання завдань нашого дослідження ми уклали навчальні посібники [3-5]. Комп’ютерну навчально-контролюючу програму до посібника “Системи освіти зарубіжних країн” (з *електронною версією*) створено за спеціально розробленим нами

сценарієм з використанням системи *Delphi* (*Delphi* 6). Принципи роботи з електронною версією посібника описано в [5].

Проведене експериментальне дослідження якості навчальних досягнень студентів засвідчує, що активне, свідоме, ґрунтовне засвоєння головних засад освітнього простору забезпечують:

- ◆ чітке цілепокладання;
- ◆ культурологічна спрямованість змісту навчального матеріалу;
- ◆ методичні рекомендації щодо організації та проведення семінарських занять, розроблені з урахуванням різних аспектів проблеми;
- ◆ урізноманітнення видів самостійної роботи студентів (виконання творчих педагогічних задач, вправ, диференційованих індивідуальних завдань, розроблення і презентація навчальних проектів тощо);
- ◆ розв'язування педагогічних ситуацій, обговорення дискусійних питань, навчально-пізнавальних задач культурологічного змісту;
- ◆ організація різнорівневої педагогічної взаємодії суб'єктів процесу навчання (робота в парах, групах; тренінги тощо);
- ◆ виконання завдань тестового, комп'ютерного та інших видів контролю та самоконтролю засвоєних знань тощо.

Висновок. Культурологічний підхід змінює саме уявлення про засадничі цінності освіти в сучасному світі, сприяє культурологізації вищої освіти, організації педагогічного процесу у вищих навчальних закладах, значно розширює наукову спрямованість його змісту і принципів побудови. З огляду на це, застосування культурологічного підходу у дослідженні проблеми формування освітнього простору є важливим напрямом теоретичної та практичної підготовки майбутніх педагогів до професійної діяльності.

Перспективи подальших розвідок. Проведене нами дослідження не вичерпує усіх аспектів цієї важливої теми. Наші подальші розвідки будуть присвячені висвітленню можливостей застосування соціокультурного підходу у розкритті зазначеної теми.

Список літератури

1. Голік О.Б. Інтегративно-культурологічний підхід до формування ціннісної культури педагогічної діяльності [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.bdpu.org/scientific.published/conf 2008/articles/Section 4/Golik.doc>

2. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук; гол. ред. В.Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
3. Ковальчук Л. Основи педагогічної майстерності: Навч. посіб. – Львів: Видав. центр ЛНУ імені Івана Франка, 2007. – 608 с.
4. Ковальчук Л. Практикум з педагогіки: Навч. посіб. – Львів: Видав. центр ЛНУ імені Івана Франка, 2005. – 253 с.
5. Ковальчук Л., Ковальчук О. Системи освіти зарубіжних країн: Навч. посіб. – Львів: Видав. центр ЛНУ імені Івана Франка, 2003. – 136 с.
6. Малькова З.А. Разорванное образовательное пространство // Педагогика. – 1999. – № 5. – С. 103–110.
7. Мишишин І. Проблема реформування педагогічної освіти у класичних університетах України в контексті Болонського процесу // Вісн. Львів. ун-ту. Сер. педаг., 2007. – Вип. 22. – С. 3–10.
8. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті // Освіта України. – 2002. – 23 квіт (№ 33). – С. 4–6.
9. Нечаев В.Я. Параметры глобализации и факторы Болонского процесса // Вестник Московского университета. – 2004. – № 4. – С. 27–34.
10. Ничкало Н.Г. Професійна освіта і навчання в країнах Європейського Союзу та в Україні в перспективних вимірах // Проблеми освіти у Польщі та в Україні в контексті процесів глобалізації та інтеграції: Зб. матеріалів Міжн. науково-практичної конференції / За ред. В. Кременя, Т. Левовицького, С. Сисоевої. К.: КІМ, 2009. 800 с. – С. 122 – 134.
11. Педагогика: Большая современная энциклопедия / Сост. Е. Рапацевич. – Мн.: Современ. слово, 2005. – 720 с.
12. Ремаренко И.М. Формирование ценности эстетического отношения школьников в открытом образовательном пространстве: Автореф. дис... канд. пед. наук. – Красноярск, 2001. – 18 с.
13. Словарь-справочник по педагогике /Автор-сост. В.А. Мижериков. – М.: Сфера, 2004. – 448 с.
14. Степанов В.М. Организация развивающегося образовательного пространства в инновационной школе: Автореф. дис... канд. пед. наук. – Иркутск, 1999. –23 с.
15. Сысоева Ф.М. Педагогические проблемы реализации социальной политики в региональном поликультурном образовательном пространстве: Автореф. дис... канд. пед. наук. – Ставрополь, 2005. – 27 с.
16. Шинкарук В. Основні напрями модернізації структури вищої освіти України // Вища школа. – 2007. – № 5. – С. 3–16.

SUMMARY

Larysa Kovalchuk

CULTURE-ORIENTED APPROACH IN THE RESEARCH OF EDUCATIONAL SPACE IN THE CONTEXT OF GLOBALIZATION AND INTEGRATION PROCESSES

The essence of key concepts of the research and their correlation is comprehended in the article. The expediency of the usage of culture-oriented approach in research of the problem of formation of educational space is proved. Pedagogical conditions and technologies of studying global and European educational space at the higher school are determined. Their efficiency on the example of studying pedagogical disciplines by the students the faculties of natural sciences is experimentally checked up.

ПОГЛЯД НА ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В СИСТЕМІ ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ ЯК ОДИН ІЗ ШЛЯХІВ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ

Актуальність дослідження полягає в тому, що в ході євроінтеграції система шкільної освіти змінюється та удосконалюється, переглядається рівень вивчення окремих предметів, і, зокрема, предметів гуманітарного циклу. Особлива увага приділяється вивченню іноземних мов як складової компетентності учнів. Відомо, що з входом України в освітній та економічний простір Європи знання іноземної мови відіграють на сьогодні чи не найважливішу роль у житті будь-якої вікової групи – чи то дітей, чи підлітків, чи дорослих.

Стан дослідження проблеми. Питанням вивчення іноземної мови цікавилися й досі цікавляться багато вчених. Воно неодноразово розглядалося в працях педагогів і психологів К.Д.Ушинського, Н.В.Агурової, Н.Д.Гвоздецької, А.А. Леонтьєва, Є.І. Негневицької, З.Н. Нікітенко та багатьох інших.

У ході євроінтеграції в системі шкільної освіти неодноразово переглядалося вивчення іноземних мов на різних етапах навчання: в початковій та середній школах. Саме тому було вирішено вивчати дві іноземних мови в рамках шкільної програми.

Мета статті: розглянути в перспективі вивчення іноземної мови, а саме англійської, в системі дошкільної освіти на рівні старшої та підготовчої групи та в системі початкової шкільної освіти на рівні 1 – 2, 3 – 4 класів.

Виклад основних положень дослідження

Протягом багатьох століть освіченою вважалася людина, що вміла читати Біблію. У ХХ столітті вимоги до грамотіїв розширилися до десяти пунктів – серед них були, наприклад, навички надання першої допомоги та догляду за людьми похилого віку. Тепер у Європі поняття освіченості замінили компетентністю [5]. А саме, володіння іноземною мовою і є однією зі складових компетентності.

З кожним роком зростає роль вивчення іноземних мов. Домінантну позицію й досі займає навчання англійській мові. Знаючи її хоча б на розмовному рівні, можна порозумітися в

більшості країнах світу. Саме через ці та багато інших обставин (політичні, економічні, культурні тощо) за останні роки кількість людей, що вивчають англійську мову, стрімко зростає. Те, що без знання іноземних мов сучасній людині обійтися неможливо, стало очевидним майже всім. Що ж стосується вивчення іноземних мов у школі, то змінився і середній вік учнів. Якщо до цього часу методика орієнтувалася насамперед на школярів, то нині батьки прагнуть якомога швидше розпочати навчання дітей іноземній мові. Тим паче, що дошкільний вік визнаний психологами найсприятливішим періодом для цього виду діяльності [1, с.16].

Останніми роками віковий поріг початку вивчення дітьми іноземної мови дедалі більше знижується. Зазвичай, дитина чотирьох років вважається вже цілком підготовленою до занять. Але деякі батьки прагнуть віддати дошкільнят на заняття у групи з вивчення англійської мови вже з трьох років. Як до цього ставитися і який вік вважати найпридатнішим для початку цього процесу?

Відомо, що можливості оволодіння іноземною мовою в ранньому віці унікальні. Ще К.Д.Ушинський писав про те, що дитя вже в середньому дошкільному віці за короткий період привчається говорити іноземною мовою.

Унікальна схильність до правильної вимови (а зоною найбільшого сприяння в оволодінні іноземної мови є віковий період від 4 до 8-9 років), пластичність природного механізму засвоєння вимови, а також певна незалежність цього механізму від дії спадкових чинників, пов'язаних з належністю до тієї чи іншої національності, – усе це дає дитині можливість при відповідних умовах успішно опанувати іноземну мову. З віком ця здатність поступово згасає. Тому, як показує досвід, з віком (10 років і далі) всякі спроби навчити другій іноземній мові (особливо у відриві від мовного середовища) дітей поєднані, зазвичай, з низкою труднощів [6, с. 25].

Успішне оволодіння дітьми іноземною мовою стає можливим ще й тому, що вони (особливо дошкільного віку) відрізняються більш гнучким і швидшим, ніж на наступних вікових групах, запам'ятовуванням мовного матеріалу. В дітей цього віку наявна глобально діюча модель і природність мотивів спілкування, відсутній мовний бар'єр, страх, гальмування, які заважають розпочати спілкування іноземною мовою навіть за наявності необхідних навичок і порівняно невеликий досвід у мовному

спілкуванні рідною мовою. З іншого боку, на дошкільному та на початковому шкільному етапі вивчення мови, використання методу гри дозволяє зробити комунікативно цінними практично будь-які мовні одиниці.

Сьогодні дошкільне навчання дітей англійській мові набуло в Україні широкого розповсюдження. Групи з вивчення мови вже створені у багатьох дошкільних закладах. Та все одно, як відомо, зі вступного слова Міністра освіти і науки України Івана Вакарчука на нараді з питань вивчення іноземних мов у дошкільних закладах та початковій школі загальноосвітніх навчальних закладів від 10 лютого 2009р., з понад 15 тис. дошкільних навчальних закладів, іноземні мови вивчаються лише у 898, а це становить тільки 6 відсотків від загальної кількості. За його словами, з 2009-2010 навчального року в практику роботи дошкільних навчальних закладів буде впроваджено **Базову програму розвитку дитини «Я у світі»**. Нею передбачено вивчення іноземної мови як складової навчання за вибором [3, с. 2].

Згідно з даними МОН України, за бажанням 47% батьків у дитсадках на даний момент уже проводиться вивчення іноземної мови, а 67% батьків згодні додатково оплачувати навчання дітей іноземній мові. Доцільним вважаємо в ході євроінтеграції обов'язкове введення вивчення іноземної мови до навчальної програми дошкільних навчальних закладів з чотирирічного віку – ідеальної пори для засвоєння та запам'ятовування. Необхідною умовою для якісного опанування знаннями буде подальше впровадження вивчення іноземної мови в першому, другому та наступних класах, адже на даний момент лише 20 відсотків першокласників навчаються іноземній мові, половина з яких – у спеціалізованих школах.

Обов'язкове вивчення іноземної мови, починаючи з початкової школи, вирівнює можливості учнів міської і сільської школи та реалізує принцип рівного доступу до якісної освіти [3, с. 1].

Пропонуємо, як один з ефективних методів вивчення іноземної мови, єдиний поділ вивчення мови в 3 етапи (як для загальноосвітніх навчальних закладів, так і для спеціалізованих шкіл, гімназій та ліцеїв) з коротким описом завдань і методів, які повинен використовувати вчитель на кожному етапі:

№ етапу	Вік дитини	Завдання та методи, принципи роботи з дітьми
I	4 роки	навчання проходить виключно у формі гри з використанням різноманітних казкових героїв, іграшок, масок; на цьому етапі діти запам'ятовують окремі слова, зрідка словосполучення з двох слів
	5 років	навчання проходить виключно у формі гри з використанням різноманітних казкових героїв, іграшок, масок; на цьому етапі діти запам'ятовують окремі слова, словосполучення з двох слів, прості речення
II	6 років	поєднується ігрова та традиційна форми навчання, вивчення алфавіту, правопису певної кількості лексичних одиниць засвоєних на усному курсі I етапу
	7 років	перехід до традиційної форми навчання з елементами гри, збільшення лексичного запасу учнів, формування вміння зв'язної розповіді
III	8 років	традиційна форма навчання, закріплення засвоєних раніше знань
	9 років	традиційна форма навчання, повноцінне використання мовних навичок в подальшому процесі вивчення мови

Що стосується навантаження, то на першому етапі пропонується 1-2 години на тиждень, на наступних етапах не – менше трьох годин. Доцільним вважається також складання й ефективного використання єдиної для дошкільних і початкових шкільних установ поетапної програми вивчення іноземної мови, яка б найповніше та найефективніше допомагала дитині оволодіти мовою на початковому рівні, максимально відображала реалії життя та була для дитини цікавою та неповторною.

Враховуючи розподіл навчання на етапи та початок вивчення іноземної мови з чотирирічного віку, потрібно поступово звести до мінімуму, а пізніше скасувати взагалі, вивчення інших мов у системі дошкільної та початкової освіти, крім англійської. Така пропозиція зроблена винятково з практичного погляду, оскільки школярам потрібні більш ґрунтовні знання англійської мови на даному етапі глобалізації та євроінтеграції; а також з погляду на роль англійської мови в країнах світу, засобах комунікації, Інтернеті, повсякденному житті. Незважаючи на всі пропозиції, наведені в даній статті, вважаємо за необхідне починати вивчення другої іноземної мови (німецької, французької, іспанської тощо) з п'ятого класу. Найбільш ефективною буде взаємодія учитель-учень,

учень-учитель, учитель-група, група-учитель, якщо навчання буде проводитися в групах до 10 дітей.

Висновки:

Зважаючи на актуальність проблеми вивчення іноземних мов, вважаємо необхідним обов'язкове вивчення єдиної іноземної мови (в даному випадку англійської) в дошкільних освітніх закладах України, починаючи з чотирирічного віку та безперервне вивчення іноземної мови протягом навчання в школі, щоб після отримання атестату про повну загальну середню освіту учень зміг вибрати не тільки навчання у будь-якому вузі держави, а також Європи чи інших вузах світу. Необхідною умовою для ефективного вивчення іноземної мови є створення єдиної поетапної програми для дитсадків і початкової школи, тісна співпраця кваліфікованих викладачів іноземних мов і вихователів, навчання у групах з кількістю до 10 дітей за європейським стандартом.

Список літератури

1. Н.В. Агурова, Н.Д. Гвоздецкая. Англійська мова дитячого садка. – М., 1963. – 215с.
2. М. Александров. Інноваційний розвиток України в умовах поглиблення євроінтеграційних процесів// Україна в системі духовних, економічних та політичних координат глобалізованого світу. – К., 2006. – С.157-158.
3. І. Вакарчук. Вступне слово на нараді з питань вивчення іноземних мов у дошкільних закладах та початковій школі загальноосвітніх навчальних закладів. – 10 лютого 2009. – 9 с.
4. В. Гарапко Початкова освіта в державах європейської співдружності// Науковий вісник ЧНУ. Вип. 287. Педагогіка та психологія. – Ч., 2006. – С.29-38.
5. І. Жерноклеєв, Т. Пушкарьова. Освіта в контексті євроінтеграції України – [Інтернет ресурс] – Режим доступу до ресурсу: http://osvita.ua/school/school_today/1296
6. А.А. Леонтьєв. Психологічні передумови раннього оволодіння іноземною мовою// Іноземні мови у шкільництві. – 1985. – №5. – С. 24-29.

SUMMARY

Yulia Korolyuk

MAIN VIEWS ON THE APPROACHES OF FOREIGN LANGUAGE LEARNING IN THE SYSTEM OF PRESCHOOL AND PRIMARY EDUCATION AS ONE OF THE WAYS TO THE EUROPEAN INTEGRATION

The present article deals with the obligatory introducing of a foreign language in the preschool educational system, the possible subdivision of preschool and primary foreign language learning into 3 periods and there is also suggested in the article the working out of a common foreign language (English) educational programme for the four-year-old children in the preschool educational institutions and up to the fourth-formers in the primary educational institutions.

РЕГІОНАЛЬНИЙ РОЗПОДІЛ СВІТОВОГО УНІВЕРСИТЕТСЬКОГО ПОТЕНЦІАЛУ: ПОШУК КРАЩОГО ДОСВІДУ ДЛЯ СТВОРЕННЯ ЄВРОПЕЙСЬКИХ ПРОСТОРІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ І ДОСЛІДЖЕНЬ

Серед пріоритетів Болонського процесу із створення європейського простору вищої освіти (ЄПВО) – гарантування її якості [14]. Розібратися із організацією вищої школи, її рівневою, галузевою і типовою структурою насамперед дає змогу Міжнародна стандартна класифікація освіти (МСКО), а уявлення про кількісні параметри та показники росту дають статистичні дані, зібрані на основі МСКО, зокрема ЮНЕСКО, Організацією економічного співробітництва і розвитку (ОЕСР), Євростатом [8; 10-13]. Разом з тим бракує даних, що відображають якісні характеристики вищої школи, передовсім її базової складової – університетів та прирівняних до них вищих навчальних закладів. Певною мірою розв'язати проблему якісної ідентифікації вищої освіти можна на основі використання рейтингів університетів, що систематично складаються у світі [15]. У даній статті аналізується регіональний (і країновий) розподіл кращого університетського потенціалу у світі, виявляються зони з найбільш потужними університетами, а також фактори, що ймовірно впливають на забезпечення високої якості університетської освіти. Таке порівняльно-кореляційне дослідження сприятиме науковому обґрунтуванню формування справді конкурентоспроможного і привабливого ЄПВО й засад входження України до нього, а крім того, органічно пов'язаного із вищою школою європейського дослідницького простору (ЄДП), що створюється згідно з Лісабонською стратегією [9; 14].

Для дослідження обрано авторитетний серед провідних університетів світу рейтинг „Times Higher Education” [15], який при уважному розгляді виявляється надзвичайно методологічним й евристичним. За даними цього джерела („The Top 200 World Universities” [15]) станом на вересень 2009 р. *201 університет* світу (два університети – Афін, Греція, і Твенте, Нідерланди, мали однакові рейтинги – 200-ту позицію) проранжовано згідно із загальною кількістю балів, що відображують наступні аспекти

оцінювання університетів. По-перше, це – оцінка за результатами безпосереднього взаємного фахового аналізу функціонування і розвитку; по-друге, – оцінка роботодавців; по-третє, – оцінка кількості та співвідношення викладачів і студентів; по-четверте, оцінка цитування викладачів; по-п'яте, оцінка наявності міжнародних викладачів; по-шосте – оцінка стосовно міжнародних студентів. Загальна кількість балів для згаданих 201 університетів становила від 100,0 (Гарвардський університет, США) до 54,3 (для вищевказаних двох університетів, що розділили 200 місце). Отже, найслабші в цьому переліку університети не більше ніж удвічі за рівнем якості, оціненої в балах, відрізняються від взірцевого у світі Гарвардського університету. Усього до переліку увійшли університети 33 країн усіх населених континентів.

За країнами топ-університети розподіляються ось як.

США – 58 (29 %) університетів, Об'єднане Королівство – 29 (14 %), Канада – 12 (6 %), Нідерланди і Німеччина – по 11 (5,5 %), Японія – 10 (5 %), Австралія – 9 (4,5 %), Швейцарія – 7 (3,5 %), Китай – 6 (3 %), Бельгія – 5 (2,5 %), Гонконг, Франція, Швеція – по 4 (2 %), Данія, Південна Корея, Нова Зеландія, Ізраїль – по 3 (1,5 %), Сінгапур, Ірландія, Індія – по 2 (1 %), Фінляндія, Австрія, Тайвань, Мексика, Таїланд, Норвегія, Південноафриканська Республіка, Росія, Іспанія, Італія, Бразилія, Аргентина, Греція – по 1 (0,5 %) університету. На жаль, серед цих країн немає України, як немає українських університетів і поміж у кілька разів ширшого рейтингового переліку. Неважко бачити, що університети семи країн (США, Об'єданого Королівства, Канади, Нідерландів, Німеччини, Японії, Австралії) – усього 140 – становлять 70 % у розглядуваному переліку з 201 університету. Трійка країн-лідерів – США, Об'єднане Королівство, Канада, у них зосереджено майже половину (99, або 49 %) топ-університетів. Абсолютний лідер – США.

Домінуюча частка США в такому переліку не є дивною, адже, скажімо, у цій країні виробляється понад 25 % (13,8 трлн доларів США) світового (54,6 трлн доларів США) валового внутрішнього продукту (ВВП) [12], а витрати на освіту є одними з найбільших у світі – 7,4 %, зокрема на вищу школу – 2,6 %, також на дослідження і розробки – 2,7 % (в Україні – 0,9 % [3]) ВВП [8]. Для порівняння, у середньому по країнах ОЕСР, на які припадає майже три чверті (74 %) світового ВВП [12], показники фінансового підтримання освіти, зокрема вищої, і дослідницько-інноваційної діяльності відповідно

становлять – 5,8 %, 1,4 % та 1,8 % ВВП, що суттєво менші ніж у США [8; 11].

За *регіонами* кращі університети розподіляються так.

Європа (Об'єднане Королівство, Нідерланди, Німеччина, Швейцарія, Бельгія, Франція, Швеція, Данія, Ірландія, Фінляндія, Австрія, Норвегія, Росія, Іспанія, Італія, Греція) – 83 (41 %). У високорейтинговому переліку Європа представлена тільки третиною (16-ма) з 49 європейських країн, що вказує на її неоднорідність за країновим розподілом кращого університетського потенціалу.

Північна Америка (США, Канада, Мексика) – 71 університет (35 %).

Східна та Південно-Східна Азія (Японія, Китай, Гонконг, Південна Корея, Сінгапур, Тайвань, Таїланд) – 27 (13 %).

Австралія та Нова Зеландія – 12 (6 %).

Ближній Схід та Південна Азія (Ізраїль, Індія) – 5 (2,5 %).

Південна Америка (Бразилія, Аргентина) – 2 (1 %).

Африка (Південноафриканська Республіка) – 1 (0,5 %).

Таким чином, незважаючи на поширену думку про абсолютне домінування північноамериканських університетів серед високорейтингових закладів світу, якраз саме європейські університети в переліку найкращих на даному рівні розгляду складають найбільшу частку. Правда, північноамериканський регіон програє небагато. Наступний з помітним відставанням – східнопівденноазійський регіон. Але не можна не зважувати і на регіон Австралії та Нової Зеландії. Сумарно в зазначених регіонах – 193 (96 %) університети.

Якщо підняти планку якості університетської освіти і розглянути *100 топ-університетів* (у такому переліку найслабші університети відставатимуть від найсильнішого менше ніж на третину балів, тобто перелік за складом закладів більш однорідний), регіональний розподіл дещо видозміниться. У зменшеному до 100 університетів переліку залишається *20 країн*, а саме: США – 37 (37 %) університетів, Об'єднане Королівство – 17 (17 %), Австралія – 7 (7 %), Канада – 5 (5 %), Японія і Нідерланди – по 4 (4 %), Швейцарія, Гонконг, Німеччина – по 3 (3 %), Франція, Сінгапур, Данія, Китай, Південна Корея, Швеція – по 2 (2 %), Ірландія, Нова Зеландія, Бельгія, Фінляндія, Ізраїль – по 1 (1 %) університетів.

У розрізі регіонів картина стає наступною.

Тепер, справді, *північноамериканський* регіон (США і Канада) стає домінуючим – 42 університети (42 %). Натомість *європейський* регіон (Нідерланди, Швейцарія, Німеччина, Франція, Данія, Швеція, Ірландія, Бельгія, Фінляндія) поступається, займаючи другу позицію – 36 (36 %) університетів. Отже, порівняно з 201-переліком Європа і Північна Америка дзеркально міняються місцями. За скороченим переліком Європу представляють лише дев'ять (менше п'ятої частини) європейських країн. *Східнопівденноазійський* регіон зберігає третє місце (і частку) – 13 (13 %) університетів. Регіон *Австралії та Нової Зеландії* з відносно мінімальними кількісними втратами впевнено (дещо розширивши частку) посідає четверту позицію – 8 (8 %) університетів. Регіон *Ближнього Сходу та Південної Азії* представлено лише одним університетом (1 %), а *африканський* – не має жодного високорейтингового закладу.

Отже, з розгляду переліків з 201 і 100 найкращих університетів світу можна зробити висновок, що конкуруючими лідерами в забезпеченні високоякісної університетської освіти є *Північна Америка* і *Європа* (на їхню частку сумарно припадає понад три чверті топ-університетів). Субдомінантами у світі за рівнем університетів є *Східна та Південно-Східна Азія* і *Австралія та Нова Зеландія*. Організація вищої освіти, зокрема на докторському освітньому рівні, саме цих регіонів потребує уважного вивчення з метою збереження переваг і вдосконалення європейської вищої школи в ході реалізації Болонського процесу та Лісабонської стратегії із створення ЄПВО і ЄДП.

Представляє інтерес з'ясування ймовірних чинників, що, крім зазначених визначальних шести показників, сприяють підвищенню якості (і конкурентоздатності) університетської освіти. З цією метою за методиками, викладеними в джерелах [1; 2; 5], обчислено кореляційні залежності кількості високорейтингових університетів у країні та певних характеристичних країнових показників вищої школи та дослідницько-інноваційного середовища.

Параметричні взаємозалежності кількісно оцінювалися на підставі обрахування коефіцієнта кореляції рангів Спірмена [1, с. 310] для різних пар показників, що представлені в зазначеному рейтинговому переліку [15] та в статистичних даних ОЕСР і ЮНЕСКО [8; 11; 12]. Теоретично значення цього коефіцієнта варіюють у межах від +1 до -1. У випадку повної позитивної кореляції коефіцієнт дорівнює +1, а за повної негативної – -1. Якщо

коефіцієнт дорівнює 0, то це свідчить про відсутність будь-якої кореляції, тобто про повну незалежність значень попарно порівнюваних показників [1, с. 307, 308]. Для зроблених розрахунків ймовірність випадкового виникнення кореляції не перевищує 0,05, що вважається достатнім для гуманітарних наук [1, с. 296, 297]. З метою переконання в цьому разом з обчисленим коефіцієнтом (K_c) для кожної кількості порівнюваних пар (N) та заданої ймовірності (0,05) наводиться і критичне (вірогідне) значення коефіцієнта кореляції ($K_{кр}$), менше якого заявлена ймовірність не забезпечується обраним методом [1, с. 308, 317].

Оскільки топ-університети, як правило, знаходяться у високорозвинених країнах, передовсім представляє інтерес визначення кореляції між рангом країни за кількістю таких університетів та її рангом за рівнем фінансування вищої освіти, як частки ВВП. Адже показник фінансування безпосередньо не представлений у вищевказаному переліку основних індикаторів, що покладені в основу ранжування університетів [15]. З 33 країн вихідні дані виявилися доступними для кількості країн $N = 24$. У даному випадку $K_c = 0,58$ (при $K_{кр} = 0,34$), що свідчить про кореляцію названих показників, близьку до сильної, коли K_c перевищує 0,60 [1, с. 308]. Разом з тим розрахунки вказують і на країнові диспропорції в співвідношенні позиції країни за кількістю топ-університетів та її місця за рівнем фінансування вищої освіти. Так, виходячи з типової пропорції рангів університетської і фінансової позицій країн останнє є відносно меншим в Об'єднаному Королівстві та Німеччині (рангова розбіжність відповідно становить 12,5 і 15 місць), а в Південній Кореї, Ізраїлі та Фінляндії, навпаки, більшим (рангова різниця дорівнює 10, 11 і 11,5 місцям). Причинами зазначеного дисбалансу може бути, з одного боку, раціональна концентрація обмежених коштів у поміркованій за масштабами університетській мережі, а, з другого боку, – розпорошення навіть значних фінансових ресурсів по великій кількості посередніх університетів (як це має місце в Україні [4; 7]). Найбільш збалансованою ситуація виглядає у США – перші місця за обома показниками.

Характерно, що розглядувані 24 країни (для яких доступні дані) з топ-університетами в середньому спрямовують у вищу школу 1,5 % ВВП, тоді як країни ОЕСР – 1,4 %, країни ЄС, що є членами ОЕСР, – 1,3 %. Для 17 країн з доступними даними, які мають

університети серед 100 найкращих, частка асигнувань на вищу освіту пересічно ще більша і дорівнює 1,7 % ВВП. Загалом, щедро фінансується вища школа в США, Канаді та Північній Кореї (відповідно 2,9 %, 2,7 % та 2,5 % ВВП). Вище середнього по країнах ОЕСР спостерігаються асигнування на вищу освіту в Ізраїлі, Данії, Фінляндії, Австралії, Швеції, Нідерландах, Новій Зеландії, Японії (у межах 1,8 – 1,5 % ВВП). На рівні середнього країнового ОЕСР фінансова підтримка вищої школи здійснюється в Швейцарії (1,4 %), дещо менше – у Австрії, Бельгії, Об'єднаному Королівстві, Франції (1,3 %), помітно менше – у Ірландії, Норвегії, Іспанії, Мексиці, Німеччині (1,2 – 1,1 %). Нарешті, відносно мало асигнувань на вищу освіту надається в Італії, Бразилії та Російській Федерації (0,9 – 0,8 %).

Отже, належне фінансове забезпечення вищої освіти ймовірно сприяє підвищенню її якісного потенціалу, а відтак і світової конкурентоспроможності.

Обчислення рангового коефіцієнту Спірмена у випадку фінансування досліджень і розробок у вищій школі також свідчить про наближену до сильної кореляцію між кількістю в країні топ-університетів та обсягом асигнувань на зазначені цілі в розрахунку на одного студента ($K_c = 0,54$, $K_{кр} = 0,37$ для $N = 21$). Загалом у 21 країні, для яких наявні порівнювані дані, у середньому витрачалося на одного студента 4,0 тис. доларів США (тут і далі в еквіваленті за паритетом купівельної спроможності) дослідницько-інноваційних коштів, у країнах ОЕСР – 3,8 тис., ЄС (ОЕСР) – 3,7 тис. доларів. Для країн з високорейтинговими університетами, що в 100-переліку, цей обсяг суттєво більший і дорівнює 4,7 тис. доларів.

Представляє також інтерес оцінювання взаємозв'язку університетського рейтингу та обсягу докторської підготовки, адже на прикладі конкретних провідних університетів [6] відомо, що в найпотужніших з них чисельність студентів на докторському освітньому рівні становить 10 % і більше поміж загального студентського контингенту. Розрахунок коефіцієнта кореляції між університетським рангом країни та її рангом за часткою випуску докторантів у вищій школі для $N = 25$ указує на позитивну кореляцію, близьку до вірогідної: $K_c = 0,31$ (при $K_{кр} = 0,34$). При цьому в середньому по цих 25 країнах (з наявними даними) з високорейтинговими університетами частка випускників докторських програм серед кількості населення типового випуску

віку становить 1,6 % (у країнах ОЕСР – 1,5 %, країнах ЄС, що є членами ОЕСР, – також 1,6 %). Для 17 країн із університетами серед 100 найкращих останній показник помітно більший і дорівнює 1,8 %. Найбільш збалансованою за показниками „рейтинг” і „докторанти” ситуація виглядає у Швейцарії, Швеції, Фінляндії, Німеччині та Об’єднаному Королівстві, де зазначена докторантська частка відповідно знаходиться в межах 3,3 % – 2,1 % і на які припадає 52 топ-університети. Натомість найменш збалансованим таке співвідношення виявляється в Мексиці, Бразилії, Іспанії, Канаді Японії, Південній Кореї (0,2 % – 1,1 %, 28 високорейтингових університетів). Таким чином, розвиток докторської підготовки у вищій школі доцільно розглядати і як свідчення класності університету, і як фактор досягнення такої класності.

Ураховуючи, що саме на докторському рівні підготовки, частка міжнародних (за місцем здобуття попередньої освіти) та іноземних (за країною громадянства) студентів найбільша [8], розраховано коефіцієнт Спірмена з огляду на відносний обсяг міжнародних та іноземних докторантів у вищій школі. Для 14 і 16 країн, для яких є відповідні дані, у випадку міжнародних докторантів $K_c = 0,64$ ($K_{кр} = 0,46$) та іноземних – $K_c = 0,52$ ($K_{кр} = 0,43$), що вказує на сильну і значну кореляцію між кількістю в країні топ-університетів і часткою міжнародних та іноземних докторантів. У відсотках ці частки дорівнюють 19,0 % (ОЕСР – 16,3 %, ЄС(ОЕСР) – 12,3 %) та 26,3 % (ОЕСР – 20,4 %, ЄС(ОЕСР) – 17,4 %).

Зважаючи на те, що в розвинених країнах університети беруть вагому участь у здійсненні країнових досліджень і розробок, становить інтерес з’ясування взаємозалежності між кількістю високорейтингових університетів та частки ВВП, що спрямовується на дослідницько-інноваційну діяльність, а також кількістю дослідників на мільйон населення. У першому випадку (частка ВВП на дослідження і розробки) виявляється близька до сильної кореляція ($K_c = 0,57$, $K_{кр} = 0,30$ для $N = 32$), у другому (чисельність дослідників) – значна кореляція ($K_c = 0,43$, $K_{кр} = 0,30$ для $N = 31$). У середньому частка ВВП становить 1,8 % (ОЕСР – також 1,8 %), а нормована кількість дослідників – 2,9 тисяч. Для 100-переліку університетів ці показники значно виразніші і дорівнюють – 2,3 % ВВП та 3,7 тис. дослідників (ОЕСР – 3,2 тис.).

Таким чином, провідними регіонами світу, де сконцентрована найбільша кількість топ-університетів, є Європа і Північна Америка, які конкурують між собою. Додатково до безпосередніх характеристик університетів, за якими складається результуючий університетський рейтинг, важливими опосередкованими факторами, що сприяють піднесенню рівня університетської освіти, слід визнати такі:

- рівень фінансування вищої освіти в країні як частки ВВП;
- обсяг фінансування досліджень і розробок у вищій школі в розрахунку на одного студента;
- обсяг докторської підготовки;
- частка міжнародних та іноземних студентів за докторськими освітніми програмами;
- загальний рівень фінансування досліджень і розробок у країні як частки ВВП;
- кількість дослідників у розрахунку на мільйон населення.

У цій статті В.І.Луговому належить ідея необхідності дослідження, поряд з кількісними характеристиками, якісного рівня університетів, а її реалізація, включаючи визначення рейтингового й статистичного підходів, аналітичні й статистично-кореляційні розрахунки, здійснена Ж.В.Талановою.

Список літератури

1. *Годфруа Ж.* Что такое психология: В 2-х т. Изд. 3-е, стереотипное. Т. 2: Пер. с франц. – М.: „Мир”, 2004. – 376 с.
2. *Луговий В.І., Таланова Ж.В.* Дослідницько-інноваційний контекст розвитку третього циклу вищої освіти в країнах Організації економічного співробітництва і розвитку (статистично-кореляційний аналіз взаємодії) // Вища освіта України. – Додаток 3, том I (8). – 2008 р. – Тематичний випуск „Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору”. – 528 с. – С. 238 – 245.
3. Наукова та інноваційна діяльність в Україні. 2007: Стат. зб. / Держкомстат України; За ред. Н.С.Власенко; Відп. за випуск. І.В.Калачова. – К.: ДП „Інформ.-вид. центр Держкомстату України”, 2008. – 362 с.
4. Статистичний щорічник України за 2007 рік / Держкомстат України; За ред. О.Г.Осауленка; Відп. за вип. П.П.Забродський. – К.: Консультант, 2008. – 572 с.
5. *Таланова Ж.В.* Взаємозв’язок підготовки кадрів вищої кваліфікації і дослідницько-інноваційного потенціалу в регіонах України та країнах ОЕСР: статистично-кореляційний і порівняльний аналіз // Вища освіта України. – 2009. – № 1. – С. 106 – 112.
6. *Таланова Ж.В.* Організація докторської підготовки у вищій школі Австралії та Нової Зеландії // Вища освіта України. – № 3 (додаток 1). – 2009. –

- Тематичний випуск „Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології”. – К.: Гнозис, 2009. – 630 с. – С. 606 – 611.
7. Україна у цифрах у 2008 році: Стат. збірн. / Держкомстат України; За ред. Осауленка О.Г.; Відп. за вип. Павленко Н.П. – К.: Вид-во „Держ. підприєм. „Інформ.-аналіт. агентство”, 2009. – 360 с.
 8. Education at a Glance: OECD Indicators – 2009 Edition. – Paris: OECD Publications, 2009. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.oecd.org/document>.
 9. European Commission. Growth and Jobs. Background. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://ec.europa.eu/growthandjobs/faqs/background/index_en.htm.
 10. Global Education Digest 2009: Comparing Education Statistics Across the World. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.uis.unesco.org/>.
 11. Human Development Report, 2007/2008. – New York, USA, 2007. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://hdr.undp.org>.
 12. Human Development Report, 2009. – New York, USA, 2009. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://hdr.undp.org>.
 13. International Standard Classification of Education. ISCED 1997 / UNESCO. [Електронний ресурс] – Режим доступу: www.uis.unesco.org/en/pub/pub.
 14. The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the new decade. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education. Leuven and Louvain-la-Neuve, 28-29 April 2009. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.bologna2009benelux.org>.
 15. Times Higher Education. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.timeshighereducation.co.uk/hybrid.asp?typeCode=243&pubCode=1&navcode=137>.

Summary

Volodymyr Lugovyuy, Zhanneta Talanova

Regional Allocation of the World University Potential: Searching Better Experience for the European Higher Education and Research Areas Forming

Using the world university ratings data the regional allocation of the world best universities, which predominantly (more than three-quarters) and approximately equally are concentrated in Europe and North America, is analyzed in the article. On the ground of statistically correlated investigation the probable factors are revealed. These factors, besides main rating characteristics, further the university education level rise in separate countries.

*Д. Єжи Лукомський
(Польща)*

БЕЗПОРАДНІСТЬ СОЦІАЛЬНОЇ ПОЛІТИКИ В СТОСУНКУ ДО ПРОЦЕСІВ ВИКЛЮЧЕННЯ ТА МАРГІНАЛІЗАЦІЇ

Соціальна рівність – одне з фундаментальних мірил бажаного соціального ладу. З часів Французької Революції 1789 року, яка вербалізувала і визначила як складник будь-якого поступу і

розвитку принцип рівності – рівність у широкому значенні стала одним з основних критеріїв оцінки політичних і суспільних систем.

Окремим і захоплюючим питанням є зміна меж значення поняття соціальної нерівності. Первісно поняття це означало нерівність соціального стану, зумовлену передусім народженням, а далі – належністю до соціального прошарку, в кінці містило також чинник матеріального становища, заможності. Впродовж останнього ХХ століття критерій народження як визначник соціального статусу, принаймні в колі європейської й американської культури, втратив практично цілковите значення. Належність до соціального прошарку стала вторинною і рухомою у визначенні місця людини на драбині соціальної стратифікації.

Соціалістичній устрій створив один і особливий принцип соціальної нерівності (на противагу нав'язливій пропаганді про абсолютну рівність усіх), що опирався на право володіння. Це було право, що регулювалось політичними механізмами, визнавало вибраним функціонерам і групам право володіння, регламентування усіма видами важливих засобів. Найвищі кола партійних діячів приймали рішення стосовно найвищих посад. Вони диспонували закордонними стипендіями, правом на паспорт, функціями директорів, керівників. У їх руках навіть залишалося право до диспозиції в області сумно відомого виділення цементу на будівництво. А на найнижчому щаблі продавець наділяла себе правом диспозиції у сфері «дефіцитної ковбаси». Це звучить досить гротескно, але ті, хто пам'ятає умови життя в так званому реальному соціалізмі, досконало знають ці механізми та тотальну ієрархічність соціалістичного суспільства, що на них опиралась. Рівність мала значення обрядове і пропагандистське. Принципом стратифікації були ні умови народження, ні, тим більше, заможність, лише складні структури і зв'язки або територіальної природи, або ж товарисько-приятельські, які завжди зумовлювались специфічною літургією декларації, в яких чільне місце займали: вірність ідеології, партії, структурам союзницької приязні з обов'язковою першістю Радянського Союзу.

Аж групово-товариські кулуари, літургія слова і звичайно відповідна організаційна належність давали перепустку до «надкласу» так званої народної влади, яка володіла зазначеним правом до диспозиції. Творилась еліта, тобто вершина піраміди суспільства, розміщеного у мізерну драбину ієрархічної структури,

яка на кожному шаблі володіла відповідним правом до диспозиції, від призначення послів до домінування завгоспа в школі. Дріб'язковість так званої «номенклатури», тобто посад, що підпадали під прийняті рішення влади, залежали від особистого патрона або ж рис характеру людей, які займали відповідні вирішальні посади. Не можна було уникнути того, що механізми пошуку прихильності керівних шаблів влади, які володіли правами до диспозиції, породжували корупційну поведінку або зворотне диспонування засобами, що були у володінні підлеглих. Наприклад, візити влади в ПГР (сільськогосподарські підприємства) збігалися з гарантованим мором відповідного живого інвентарю, який відповідно потрапляв до багажників або портфелів «влади».

Парадоксально була раціоналізована тогочасна система управління економікою. Одночасно будувалась соціальна система та ціннісно-нормативний порядок, відлуння якого та навіть осучаснені репліки існують у третій Речі Посполитій.

Метаморфоза механізмів побудови нового соціального порядку відбулася дуже легко і швидко. Сталося так тому, що сформована раніше система кооперації з владою виводилась з старих архетипів і досвіду поляків, які зазначали владу як чуже тіло, з яким, однак, повинний існувати певний необхідний симбіоз. Мистецтво комбінування мало своє життєве обґрунтування, ба навіть моральну санкцію. На цю моральну еластичність суспільства накладались найбільш деморалізуючі гасла нового капіталізму: «збагачуйтесь», «що не заборонене – те дозволене», «святе право власності». До цих політично-правових диспозицій приєдналась масова культура, яка почала нав'язливо і становчо впроваджувати нові правила і принципи соціальної поведінки: конкуренція-змагання, боротьба за успіх, сакралізація володіння, обрядовість довкола товару – предмета. Виявилось, що в новій дійсності вільного ринку найбільш прибутковою галуззю діяльності є маркетинг товарів, тобто реклама. В рекламу пішли величезні засоби, а вона навзаєм швидко впрягла частину суспільства в так звану «естафету щурів», які вірять, що бути – це володіти, що гідність набувається разом із купленим товаром.

Юридично-організаційна нездатність держави, глибока деморалізація будь-якого типу законодавчої, виконавчої та судової влади, частково передана у спадок старими системами і традиціями, частково прищеплена одурманеними й одурманюючими

суспільство засобами масової інформації, породила нове суспільство і нову суспільну систему. Риси цієї нової системи будуть тривалий час піддаватись аналізу та інтерпретуватись. Натомість суспільно-економічна система є своєрідним гібридом традиції та спільноти, багатолітніх правил капіталізму та кримінальних течій суспільного життя. В результаті чимало спостерігачів вважає, що держава хвора і недієздатна. Тому що коли держава допускає до ситуації, в якій професійні спілки або ж дискримінуються, або ж створюються таємно, якщо держава допускає, що власник заводу, фабрики видимо трактує своїх працівників як напівневільників, якщо держава у суперечці власника з працівниками висилає поліцію проти працівника – така держава хвора. Можна сказати більше: дослідження Інституту Матері і Дитини доводять, що кожна 10-та дитина у не найбіднішій країні, якою є Польща, у віці 9-15 років недостатньо харчується, а близько 15% дітей шкільного віку не їсть першого сніданку – і у той же час Президент фірми Орлен за 7 місяців роботи отримує 13 млн. злотих, його заступник за два тижні роботи отримує компенсацію 6 млн. злотих – не є перебільшенням – це хвороба.

У Польщі народилася система олігархічного багатства й осамотілого убогства. Належимо в Європі до невеликої кількості країн, в яких найбільш чітко простежується різниця між меридіанами нужди і багатства. В ситуації, коли 1/3 убогих людей відповідно до рапорту UNDP (Програма Об'єднаних Націй у справах Розвитку) від 2000 року в Польщі – це діти – журнали, газети, телебачення дедалі більше уваги приділяють дебатам про необхідність збільшення зарплати для менеджерів великих державних спілок, оскільки вони потерпають від великої несправедливості. А у той же час під тотальну комерціалізацію попала система опіки і виховання.

Так непомітно народилась у Польщі нова система соціальної нерівності. Критерієм, що визначає статус на драбині ієрархії, є багатство. Належність до влади, як вирішальний критерій належності до суспільного прошарку у соціалістичній Польщі, – перестав братися до уваги. На даний час розуміється як інструмент набуття статусу заможної людини. Влада трактується у категоріях гротеску або ж у сфері патологічно-кримінальної поведінки. І за своєю суттю найбільше звернень і суспільної уваги до влади приділяється у сатиричних творах та у судових залах.

На соціальну нерівність, що виступає на даний час, можна дивитись двояко. По-перше, як на нерівність участі, по-друге, як на нерівність доступу. Перше означає нерівну участь у глобальному розподілі засобів. Нерівний тут виступає не у значенні розрізнених прибутків, або розрізнення заможності зумовленої накладом і якістю праці, соціально визнаними нормами нагородження за визначні досягнення тощо. Нерівність участі означає існування цілих груп і суспільних прошарків, які виключені з можливості життя на рівні стандартів, не порушуючи гідності людини. Стандарти, що порушують гідність людини, – видаються у польських умовах за біологічний мінімум, подекуди це межа соціального мінімуму. До таких груп можна зарахувати частину багатодітних сімей, сім'ї тривалого безробіття, сім'ї осіб з порушеннями і розвитку, усіх бездомних.

Протилежний характер має нерівність доступу. У цьому випадку маємо справу з так званим явищем нерівності шансів. Поняття відоме з галузі соціальної педагогіки, як явище бар'єрів у доступі до освіти на різних рівнях, у соціальній шкалі має ширше значення. Означає існування системних перешкод виходу із кризових ситуацій відсутність або глибоко пошкоджену соціальну політику, яка прирікає цілі групи і прошарки на виключення і маргіналізацію та на спадкоємність соціального положення.

Класичним прикладом з підручника нерівності доступу є сім'ї працівників колишніх ПГР-ів (державних сільськогосподарських підприємств), які були скинуті на суспільний маргінес рішенням уряду від 1991 року. 470 тисяч працівників та їх сімей опинились у драматичній ситуації. Помічені вивченою беспорядністю, дуже низьким рівнем освіти та вузькими спеціальностями, нерідко попадали в алкогольну залежність і були покинуті у сподіванні на кращу долю. Попри те, що минуло 19 років, надалі на маргінесі соціального життя живе близько пів-мільйона колишніх працівників ПГР та їх дітей, яким відібрано шанс на соціальну кар'єру. Одним соціальним рухом держави щодо тих людей було залишення їх у соціальних четвірках, тобто мало квартирних будинках. Держава у найменшому ступені не потурбувалася про долю дітей. І аж у 2002-2003 роках Агенція Сільськогосподарської Власності Скарбниці Держави, яка є формальним власником маєтку колишніх ПГР-ів між іншим, на 3,5 мільйонах сільськогосподарських земель, –

заснувала стипендії для «бідних дітей з ПГР-ів». Їх кількість була символічною по відношенню до розмірів потреб.

Дослідження доводять, що наслідування рівня освіти та соціальної позиції стосується 95% дітей батьків з середньою освітою. Нерівність доступу відчувають близько 65% дітей з багатодітних сімей. Убогість їх сімей спричинює, що реалізація освітніх очікувань залишається ілюзією. Нерівність доступу відчуває сільська молодь. Відповідно до рапорту UNDO, шанси на здобуття вищої освіти молодій людині з села є у кілька разів нижчі, ніж у його ровесника з великого міста.

Нерівність доступу – універсальне явище, воно проявляється також у високорозвинених демократичних країнах. У будь-якому разі більшість країн Західної Європи, США, розвинених азіатських країн мають добре розвинені пільгові програми для сприяння освітнім очікуванням убогої та соціально маргіналізованої молоді. Вони розуміють, що засоби, видані на освіту, – найкраща інвестиція у майбутнє, найбільш ефективний механізмом, що запобігає патології у локальному середовищі. Польща робить навпаки. Без міри і розуму комерціалізує усю систему освіти і виховання, починаючи від дошкільних закладів і закінчуючи освітою дорослих. Навіть тверезо мислячі органи локального самоврядування безпорадні у стосунку до ліквідуючих програм Уряду. Просто не мають грошей на проведення занять розвиваючих, коректуючих, які б містили первістки вирівнювання шансів, полагодження соціальної нерівності і зменшення фрустрації у молодого покоління.

Принцип рівності та соціальної справедливості – одне з найбільш контроверсійних наукових понять і категорій суспільного життя. Крайні думки на цю тему ходять під прапором фундаментальної охорони та сакралізації рівності і соціальної справедливості, а на протилежному меридіані знаходиться повне відкидання раціональності тих понять, приписування їм об'єктивної утопічності і ролі гальма розвитку поступу. Панує в таких поглядах сучасний неолібералізм.

Більш помірковані позиції, зокрема натхненні соціальним християнським ученням, формулюють свою теорію конвергенції, відповідно до якої невіддільним елементом справедливості та соціальної рівності є принцип обов'язків. Обов'язків до активності і

зусилля на користь власної позиції, на користь самодопомоги та самореалізації, обов'язку праці на користь інших, спільноти тощо.

Зазначимо, що у суспільній думці і політичній практиці домінує вирішальна перевага думок і декларацій на користь рівності та справедливості, аніж на користь розрізнення і різних форм стратифікації. Звичайно, найбільш поширеною і відомою формулою, що прославляє рівність, була відома Декларація прав людини і громадянина Французької революції від 1789 року, яка стала основою багатьох соціально-політичних доктрин. Такою ж ідеєю рівності та вільності просякнута попередньо ухвалена Декларація незалежності США (1776 р.). У нам сучасному періоді поняття рівності і соціальної справедливості стали категоріями комплементарними. З одного боку, вони стали фундаментальними поняттями соціальної філософії, з іншого – етичним принципом суспільного ладу, з третього – правилом політичних і правових вирішень організаційних і економічних питань. Про економічну рівність у рівній мірі, як у значенні участі, так і у значенні доступу, говорить Конституція МОП (Міжнародна Організація Праці) від 1919 року, доповнена в 1944 році Філадельфійською Декларацією, яка формулює поняття соціальної справедливості і принцип рівності у першу чергу до освіти й освіченості.

Рівність усіх людей у широкому розумінні як моральний принцип і юридичне правило знайшли своє відображення у Загальній Декларації Прав Людини, ухваленій загальними зборами ООН у 1948 році в Парижі. Права ці багаторазово підтверджувались у різних міжнародних документах.

Рівність як принцип життя, діяльності і прагнень прийнятий у «Декларації Глобальної етики», ухваленій у 1993 році на Світовому Конгресі Релігії у Чикаго.

Соціальні нерівності мають різний вигляд. До найбільш значущих і утяжливих довготривалими наслідками належать нерівність у доступі до здобуття освіти. Рапорт про соціальний розвиток, приготовлений для Польщі у 1998 році під патронатом UNDP, подає таку типологію джерел освітньої нерівності:

1. проживання у сільських районах;
2. належність до соціальної групи з економічними порушеннями;
3. регіональне вирізнення;
4. неповносправність і належність до національних меншин;

5. зростаючі кошти на здобуття освіти (проживання, доїзд), регрес пільгових механізмів, що сприяють здобуттю освіти (відсутність стипендій, коректуючих занять).

Нерівності, що виводяться з порушеного доступу до здобуття освіти або ж невідповідної системи освіти (наприклад при загальній оплаті за навчання»), відзначаються такими рисами:

А. Видима тривалість. Не можна їх усунути декретом, ухвалою, як у випадку юридично-устроєвих нерівностей. Їх тривалість може вимірюватися долею цілих поколінь, виключених із системи кар'єрного зростання з причини недостатньої освіченості,

Б. Спадкоємність соціальної позиції. Тривалість і безумовність цієї властивості системи соціальної нерівності тим більша, чим більші кошти за навчання.

В. Пасивність у стосунку до долі. Риса, підтверджена емпіричними дослідженнями, що вказують на високу й односпрямовану залежність – чим нижчий рівень здобутої освіти тим більша пасивність у соціальній поведінці.

Г. Атрофія соціальних зв'язків. Риса, що характеризує спільноти, які відзначаються виразними властивостями: статусом, рівнем здобутої освіти, формами участі. Зраджують нахили до сепаративної поведінки, утворення корпораційних структур і обмеження контактів до групи «своїх».

Д. Утворення ізольованих світів. Масова тенденція у країнах свіжого соціального кар'єрного зростання, соціальних систем, що трансформуються, виражається у створенні просторових гетто, ізольованої енклави мешканців, що охороняються фізичними бар'єрами і наглядом спеціалізованих служб. Дані UNDP – агенції Об'єднаних Націй у справах соціального поступу – нараховують кількість у 50 мільйонів населення людей ізольованих світів у світі. Кількість ця буде швидко зростати. У Польщі, як і в інших країнах свіжого економічного зростання, більшість мікрорайонів огорожується й охороняється системами електронного та людського нагляду. І як у феодальні часи, величезна кількість населення буде виключена з окресленого простору життя, колись з палаців, парків і території пана, тепер з теренів, які інша група арбітрально визнала за свої і виключила із загального призначення і доступу.

І це є своєрідним апогеєм нерівності. Спочатку закрито більшість шляхів доступу до механізмів рівності, потім шляхом

економічної регуляції доведено до глибокої нерівності в участі в засобах, в залежності і насамкінець, накладено обмеження особистій свободі – виключаючи людей, що не належать до певних груп привілеїв особистої свободи у сфері обмеженого простору. Спостерігається тут певна аналогія з Вільним Наймитом – з вірша Марії Конопніцької, якому, визволеному з панщини, залишено просторову свободу.

Так непомітно породжуються ізольовані світи, вже не символічні, а фізичні, що охороняються мурами і сучасною технологією. За ними ж розвивається й утверджується світ великого егоїзму та байдужості по відношенню до решти світу. Народження великого корпоративного егоїзму – це врожай глобалізації у її економічному вигляді. Це результат концентрації капіталу, встановленого порядку, в якому не праця стає джерелом багатства, а спекуляція капіталом, у якому прибуток немає жодних пропорцій до вкладеної раці, а сама користь має сакральний характер. До таких механізмів економічного ладу підпорядковується масова культура, яка обезвладнює розуми нав'язливим заохоченням до змагання, успіху, володіння. Проголошує нові євангельські істини епохи великих егоїзмів: «Святе право власності», «здобування багатства є цінністю», «що не заборонене, те дозволене». У світлі такої філософії масової культури олігархічні маєтки наркобаронів з Південної Америки здаються виправданими. Не кажучи вже про маєтки, що нагромадились в останніх десятиріччях у країнах «віднайдених для демократії», в тому числі, між іншим, і у Польщі. Тим часом власне до ситуації тих країн пасує видатний афоризм Бл. Цезаря з Ейстербаху, що кожний багач є або злодієм, або сином злодія. Ця середньовічна безпосередність оцінки зраджує близьке споріднення з повністю сучасним твердженням Іона Павла II, вираженим у енцикліці *Redemptor hominis*: «приватна власність обтяжується соціальною іпотекою».

Олігархічне багатство і нерівність, яку воно спричинює, можна було б зрозуміти, але не виправдати на основі стародавніх і середньовічних політичних доктрин і панівного на той час права і традицій. Сьогодні, зокрема відповідно до принципів християнської соціальної науки, олігархічне багатство є економічно ірраціональним, не етичним, гротесковим з юридично-організаційного погляду. Не можна інакше назвати як гротесковим винагородження людини сумою 6 мільйонів за два тижні роботи. Це

означає визнання цінності цієї роботи за рівну роботі шести дипломованих учителів, що виконується впродовж 11 тисяч тижнів або ж трьох професорів університету, що працюють упродовж 35 років.

Суспільна наука католицького костелу, хоча і відійшла від протетичної погорди багатством Цезаря з Ейстербаху, або однозначності етичної оцінки Батька костелу, св.Амброзія, на думку якого: « що-небудь маєш, що тобі не потрібне – це іншим забране» - але однак проголошує принциповий спротив у стосунку до сучасного економічного ладу, який генерує безпрецедентну соціальну нерівність. Християнство проголошує загальне призначення засобів. Загальні засоби, до яких належать природні ресурси, природні багатства, простір, не можуть бути присвоєванні, попадати у володіння таким чином, що виключає їх з загального користування, з загального доступу. В рівній мірі не є прийнятним просторова сегрегація у середньовічних містах, власність суверенів, які виключали з загального користування ліси, поля, воду, як і сучасне огороження простору міста, створення ексклюзивних мікрорайонів, осередків для вибраних тощо.

Проти нерівності та соціальної ізоляції спрямовується принцип солідарності – один з фундаментальних принципів сучасної науки Костела. Отже, вона впроваджує універсальну ідею відповідальності людини. Відповідальність усіх за все. Ніхто не звільняється від турботи про спільне добро. Принцип спільного добра, як і принцип солідарності, накладає на кожного члена суспільства обов'язок залучення. Також і на убогих, виключених. Вони також мають обов'язок турботи про інших, найближчих, себе. Вони також повинні відчувати солідарність зі спільнотою. Принцип солідарності і принцип спільного добра можуть реалізовуватися на основі міжособистісних зв'язків, натомість зв'язки породжуються там, де існують просторові та психічні перехрещення. Тому ані ізоляція, ані корпораційність, що поширюється, не сприяють побудові спільноти і бажаних механізмів групового ладу. Зокрема, не розв'язують ані не зменшують соціальної нерівності. Навпаки, поглиблюють її. В той же час не тільки етичний наказ, але і політична мудрість пропонують погодитися з вираженою в енцикліці *Sollicitudo rei socjalis* Яна Павла II думкою, що: «людське суспільство не може позбутись відповідальності за долю індивідів, які до нього належать».

Драма нерівності і драма виключення полягає у тому, що здійснюється у згоді з існуючим правовим порядком, що є наслідком ніби раціональних і утилітарних економічних правил. Поширюючи цей парадокс на долю людини, можна стверджувати, що у демократичному суспільстві драма виключеної людини полягає не у тому, що його погано розуміє право, а у тому, що для виключеної людини немає права. Вона є ані суб'єктом, ані об'єктом права. У цьому полягає ключова різниця у суті нерівності історичної та сучасної. Історично суть нерівності окреслювало право, станове, звичаєве, традиція, принцип спадковості. У даний час нерівність породжується під правлінням процедурної демократії. Поширена в Польщі практика наповнення високих урядів людьми, по відношенню до яких ведеться слідство і тривають судові процеси. Принцип недоведеної вини та принцип, що ніхто не може бути осуджений інакше, як судом, є прикладами тріумфу демократичних процедур над суттю демократії.

У світлі такого досвіду головним інструментом подолання соціальної нерівності є освіта і виховання. Освіта не є предметом соціальної політики. Це є скоріше стратегічна гарантія розв'язання соціальних проблем. Як популяризація культури є обов'язком держави, оскільки культура є основою цінності і морального ладу суспільства.

Як доводить досвід багатьох країн, раціональність і економічна справність не є ані добрими, ані достатніми засобами на суспільні побоювання, нерівності, порушення, виключення. Також різні стратегії рятункові, в тому числі філантропія або соціальна допомога, навіть у багатих країнах не є ані достатнім, ані ефективним засобом для усунення соціальних відхилень, зокрема нерівності і виключення.

Переконавання, що нерівність є неодмінним атрибутом суспільного життя, знаходить скоріше історичне й емпіричне підтвердження. Однак твердження, що нерівність є рушієм поступу, каталізатором динаміки розвитку (Ральф Дарендорф) будять сумніви і спротив. Сумніви породжуються скоріше з труднощів віднаходження емпіричного підтвердження так легко будованої залежності. У світлі таких переконань найвищою динамікою розвитку і поступу повинні характеризуватися країни Африки і Південної Америки – оскільки там виступають найбільш яскраві види нерівності. Натомість спротив до таких тверджень береться з

елементарного нав'язування людині етичних принципів, доісторично і культурно оснований ціннісно-нормативного порядку. У цій системі суспільної етики ранг універсальних і первинних правил наповнюють такі принципи, як: вищість людини над технікою, капіталом і товаром, права людини над правами ринку і технології, вищість праці над капіталом і прибутком. У цьому просторі історичного досвіду і верифікованих соціальних прав не повинні знаходитись неоліберальні коріння прав нового ринку, з яких багато систем і соціальних груп виробило нову й агресивну релігію.

На щастя, також кількісним є і раціональний досвід та орієнтації, які знаходяться у документах відповідних міжнародних збірників. Ось рапорт UNDP від 1990 року, часу, коли неоліберальна думка досягала найвищого успіху, зазначає такі завдання для урядів і органів самоврядування в галузі побудови рівності та суспільної справедливості:

1. редукція недостатку;
2. рівність шансів в освіті;
3. створення робочих місць;
4. побудова суспільної інтеграції;
5. відновлення природного середовища.

Усі зазначені завдання носять характер більше етичних наказів, аніж економічних вказівок. Тому, що за своєю суттю явище соціальної нерівності має в першу чергу гуманістичний і моральний вимір, а потім аж соціальний. Тому головні чинники поліпшення суспільного світу повинні мати характер етичних правил і стосуватися ментальності людини. Система, яка приймає за принцип діяльність, що помножує багатства вибраних за допомогою зниження якості життя «мас», – хвора система, а держава, яка допускає таку ситуацію, є хворим організмом. Такі, на жаль, дії у практиці останніх 50-ти років прийняла більшість капіталістичних держав, доводячи до невірогідної концентрації капіталу і гротескових диспропорцій у заробітках. Так званий індекс Джіні, що змальовує кількість найвищих заробітків відносно найнижчих, перевершив у 90-х роках цінність 180, провокуючи авторів міжнародних рапортів про убогство, про називання тих меридіанів багатства і злиденності гротескними. Тоді ж народилося поняття «великих егоїзмів» для означення нескромних апетитів до необмеженого багатства так званих «корпоративних хижаків».

По відношенню до дедалі слабшої надії на опанування або хоча б обмеження збільшення олігархічного капіталу треба звернутись до максими Конфуція з VI ст. до н.е.. Він сказав: «У державі, яка добре управляється, соромно бути бідним. У державі, яка погано управляється – ганьба бути багатим». Це видається найбільш влучною рецензією сучасних урядів держав, як і суті та моральної кондиції сучасних нерівностей.

Список літератури

1. Fukuyama F. Koniec człowieka. – Kraków: Znak, 2004.
2. Kowalak T. Marginalność. Marginalność marginalizacja społeczna. – Warszawa: Elipsa, 1998.
3. Kwiecińska Z. Wykluczanie. – Toruń: UMK, 2002.
4. Landem D.S. Bogactwo i wiedza narodów. – Warszawa: Warszawskie wydawnictwo literackie, 2000.
5. Putkiewicz E., Znahorska M. Społeczne nierówności edukacyjne. – Warszawa: Instytut Spraw Publicznych, 2001.
6. Raport o rozwoju społecznym. Dostęp do edukacji. – Warszawa: UNDP, 1998.
7. Raport o rozwoju społecznym. Rozwój obszarów wiejskich. – Warszawa: UNDP, 2000.
8. Raport o stanie wsi. – Warszawa: Fundacja na rzecz rozwoju Polskiego Rolnictwa, 2002.
9. Stiglitz J.E. globalizacja. – Warszawa: PWN, 2004.
10. Toffler A., Toffler H. Budowa nowej cywilizacji. – Poznań, 1996.
11. Transformacja społeczno-gospodarcza w Polsce. – Warszawa: Rządowe Centrum Studiów Strategicznych, 2002.

*Ілона Маріуц
(Київ)*

ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ РУМУНІЇ В КОНТЕКСТІ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ІНТЕГРАЦІЇ

Актуальність : Для сучасної педагогічної науки актуальним є вивчення тенденцій розвитку міжнародного освітнього простору, особливостей їх впливу на системи освіти окремих країн. Порівняльно–педагогічним дослідженням присвячено праці таких українських науковців : Н. Авшенюк, Л. Пуховська, Ю. Кіщенко, Н. Абашкіна, М. Тихонова, М. Лещенко, Н. Мукан, Т. Кошманова, І. Гушлевська, Т. Чувакова, О. Авксентьєва, Л. Зязюн, Н. Лавриченко та інші. А ось освітній досвід Румунії залишився поза увагою вітчизняних дослідників.

На нашу думку, для організації системи вищої освіти України корисний досвід Румунії.

Упродовж останнього десятиріччя Румунія наполегливо наближається до європейських стандартів. На рівні держави напрацьовано універсальні принципи взаємодії з географічними сусідами та країнами-учасниками Європейського Союзу: взаємоповага, взаємодопомога, готовність до розв'язання усіх проблем, незважаючи на рівень їх складності.

Після падіння тоталітарного режиму Румунія увійшла у складний процес переходу до ринкової економіки та демократії. Цей процес торкнувся всіх галузей від суспільства до економіки, культури і політики. Реформи у сфері вищої освіти розпочалися з 1989 року і першочергово були зорієнтовані на ліквідацію курсів, що застаріли в ідеологічному контексті, а під час другого, більш широкого етапу, відбулося створення правової основи вищої освіти.

Законодавчою основою в даній галузі є Конституція Румунії, прийнята в 1991 році. У даний час законодавство обговорюється парламентом, щоб зробити його максимально пристосованим до нової еволюції на національному, європейському та світовому рівні. Спеціальне законодавство, що регулює вищу освіту в Румунії представлено трьома законами: Законом про освіту (Закон 84/1995), з подальшими змінами і доповненнями, Статутом викладацького складу (закон 28/1997), з подальшими змінами і доповненнями, а також Законом про акредитацію вищих навчальних закладів і визнання дипломів (Закон 88/1993), з її подальшими змінами та доповненнями.

Відповідно до цих документів, система вищої освіти стає більш узгодженою, спрямованою на поступове збільшення університетської автономії, децентралізації діяльності, а також підтримки наукових досліджень і технологічних інновацій [1].

Зміни, які відбулися в Румунській та Європейській системах вищої освіти, відображені в Болонській Декларації, що передбачає досягнення єдиного освітнього простору до 2010 року. Виконання цих рекомендацій спонукало виникнення двох підходів: перший (до 2000 року) передбачає кардинальні зміни і негайне застосування цих рекомендацій і другий, (починаючи з 2001 року) - прийняття рішення вести процес, заснований перш за все на участі університетів. Розробка відносини на рівні інтерактивної освіти шляхом організації дискусій, семінарів, включення в університетах експериментальної мережі, яка почалася в рамках програми

МАТРА, що фінансується голландським урядом, на основі інформації про отримані результати.

Сьогодні, як результат даної стратегії, стійкість до таких змін є досить сприятливою для виконання заходів, що здатні до свідомого пристосування системи до змін, що відбуваються на Європейському рівні, вже створені. Крім того, всі дії з 1999 по теперішній час, спрямовані на створення професійних якостей, культури і поведінки відповідно до Болонської декларації та інших документів, прийнятих на міжнародному рівні.

Розглядаючи стан системи вищої освіти Румунії, можна виділити такі зміни :

- Одночасно з визначенням довгострокових і короткострокових програм, чітко було проведено відмінність між університетами та університетськими коледжами, останні маючи незалежне функціонування або, більшу частину часу, будли інтегровані до університетів;

- Створення більш гнучких навчальних програм, що пропонують факультативи за вибором, та поступово збільшують час для окремих досліджень;

- Установлення державних стандартів для надання дозволів на акредитацію освітньої діяльності навчальних закладів.

- Внутрішня та зовнішня оцінка навчальних програм у зв'язку з акредитацією Державної Ради з Академічного Оцінювання та Акредитації (створена в 1993 році і підпорядкована Парламенту Румунії), а також періодичне оцінювання;

- Запровадження кредитної системи оцінювання для оцінювання діяльності студентів у галузі освіти та для підвищення їх мобільності;

- Переключення на глобальне фінансування, виходячи з кількості учнів у якості основного показника; впровадження комплексних показників якості, що ведуть до рейтингу ВНЗ залежно від їх продуктивності, заохочення за допомогою фінансування найбільш динамічних і ефективних вищих навчальних закладів;

- Міністерство освіти, наукових досліджень і молоді кожен рік надає квоти на зарахування студентів державними університетами. Плату за навчання студентів відшкодовує бюджет, затверджений Міністерством освіти, наукових досліджень і молоді;

- Диверсифікація системи стипендій на підтримку студентів з особливими потребами та студентів, що відмінно навчаються [2].

Проект першого закону про вищу освіту розроблений у 2002 році і наданий університетам для обговорення. Остаточний варіант представлений у 2003 році і затверджений урядом і парламентом.

Зміни, які сталися в усьому світі у системі освіти, суттєво вплинули на збільшення числа державних і приватних вищих навчальних закладів. У 2000 - 2001 налічувалося 133 цивільні університети та 8 військових інститутів у сфері вищої освіти серед мережі установ Румунії, в порівнянні з 30 вищими навчальними закладами, що існували у 1989. Із 133 цивільних вищих навчальних закладів, 49 (не рахуючи військових установ) належать до державної вищої освіти, тоді як інші 84 - приватними. Відповідно до галузей освітньої діяльності, державні вищі навчальні заклади можуть бути об'єднані, як показано в таблиці 1 [4]:

Таблиця 1.

Групування університетів відповідно до галузей освітньої діяльності

№	Галузь	Кількість
1	Технічна	7
2	Медична	6
3	Агрономіка та ветеринарна медицина	4
4	Гуманітарна	5
5	Мистецька	7
6	Економічна	1
7	Спортивна	1
8	Військова	8
9	Комбінована	19

У Румунії важливе місце займає довгострокова та короткострокова вища освіта яка охоплює більшість галузей (Таблиця 2).

Таблиця 2

Характеристика структури вищої освіти Румунії

№	Тип	Тривалість	Галузь	Завершення навчання
1	Короткострокова (університетські коледжі)	3 роки	Всі	Випускний іспит
2	Довгострокова	4 роки	Соціально-гуманістична,	Ліцензований Іспит

			Спорт	
		5 років	Технічна Аграрна	Дипломний іспит
		6 років	Медична, Ветеринарно- медична, Архітектурна	Ліцензований Іспит
				Дипломний іспит

Існування двох різних форм освіти створює надзвичайно сприятливі передумови для здійснення циклів, передбачених Болонською декларацією. Короткострокова освіта, яка існує в усіх галузях вищої освіти і призначена для підготовки випускників з великим потенціалом на ринку праці, може бути легко перетворена на перший цикл - надання випускникам звання бакалавра. Крім того, ця форма відкрита, і випускники короткострокової освіти можуть здійснювати свої дослідження під час довгострокової форми навчання після здачі іспитів для розробки програм і визначення отриманих кредитів.

Окремої уваги заслуговує характеристика циклічної структури вищої освіти.

Одним із основних пунктів Болонської декларації є циклічне структурування вищої освіти та її подальша організація. Дискусії, що проходили в рамках Національної ради ректорів, у ході різних семінарів показали загальний консенсус щодо переходу на цю структуру з 2004/2005 навчального року.

- Перший цикл, у розмірі 180-240 балів, завершується званням бакалавра;

- Другий цикл, у розмірі 120-60 балів, завершується званням магістра[5];

Крім двох циклів, ми могли б відзначити третій цикл, представлений докторантурою, що завершується наданням звання

доктора наук. Усі кандидати на звання доктора - випускники магістратури.

Використання трансферних і накопичувальних кредитних технологій, таких як Європейська система переводу кредитів (European Credit Transfer System - ECTS), розпочалося у ході 1998/1999 навчального року [3]. Бали, отримані за виконання визначеної роботи, пропонується перейменувати в «кредит», тобто взагалі відмовитися поняття «оцінка», яка несе негативну експресію. У такому випадку навіть один кредит (бал), отриманий студентом означає його визначений успіх і докладається до інших отриманими результатів. Це варіант накопичувальної системи оцінювання. Такий спосіб організації надає можливість використовувати аналітичну систему оцінювання часу і зусиль, необхідних для здійснення діяльності в навчальному процесі. Крім того, він має свої переваги, адже завданням трансфертної кредитної системи є збільшення прозорості систем навчання в різних країнах і сприяння студентським обмінам, як у Румунії, так і в країнах Європи шляхом надання можливості студентові здійснювати трансфер (перезарахування) та накопичення кредитів. Трансфер кредитів гарантується відповідними угодами між університетами, які приймають студента на навчання, та самими студентами.

Починаючи з 1998/1999 навчального року, університети впровадили дистанційну освіту. Студенти, які навчаються за цією формою навчання, мають такий же план освіти як з першого дня курсів. У виняткових випадках для студентів, які навчаються за дистанційною системою освіти, накопиченню 120 кредитних одиниць відповідає перший і другий рік навчання, а третьому і четвертому року навчання відповідає мінімум 6,00 (середній бал), він може бути досягнутий протягом трьох років за умови, що одержано не менше 40 кредитних пунктів наприкінці кожного навчального року.

Максимальна кількість переданих кредитних одиниць у ECTS встановлюється Радою кожного факультету. Якщо студент перейшов на наступний період навчання до іншого вузу / факультету (національного та / або закордонного), згідно з правилами, встановленими кожною навчальною радою, кредити будуть визнані.

Протягом короткострокової (3 роки на денній формі) і довгострокової університетської освітньої програми (4-6 років,

денна форма), обсяг роботи заданий освітнім процесом оцінюється кредитами, а якість результатів оцінюється балами / рейтингом.

Загальна кількість кредитів, пов'язаних з університетською програмою освіти, встановлених Урядовою постановою (HG nr.693/2003), 180, 240, 300 або 360, відповідно до терміна навчання 3,4,5 чи 6 років денної форми навчання та відповідно на один рік більше для вечірньої форми навчання, із заочною формою навчання. Отже, рік денної форми навчання містить у середньому 60 кредитів.

Румунські університети досить швидко адаптувалися до більш ефективних форм міжнародного співробітництва. Серед них можна відзначити такі:

- Транскордонні студентські обміни між різними вищими навчальними закладами на основі двосторонніх угод про короткострокові ознайомчі поїздки що можуть містити практичну діяльність;

- Міжнародна студентська мобільність на основі угод між університетами, з визначеним періодом навчання та використанням спільної кредитно-трансфертної системи;

- Участь факультетів румунських університетів і викладачів у пропозиції включити спільні навчальні програми транснаціональні вищої освіти, програми для типових віртуальних університетів, та установ інших типів, що беруть участь в електронному навчанні та т.д.

- Професорсько-викладацький обмін у галузі освіти і наукових досліджень, щоб охопити існуючі потреби в даній галузі ВНЗ або запропонувати допомогу у розробці нових навчальних планів, нові засоби навчання, нові технології викладання і навчання і т.д.;

- Створення програми для надання спільних учених ступенів на основі угоди між румунським та іноземним університетами, з дотриманням правил, існуючих у кожній з країн-учасниць.

Програми обміну між співробітниками, студентами і викладачами створені 1991 року в рамках програми «Темпус» між румунськими університетами та університетами країн ЄС.

Починаючи з 1990/1991 академічного року кілька румунських університетів пропонували повні програми навчання іноземними мовами, такимим як англійська, французька і німецька, разом з освітою румунською мовою. Викладацький склад і матеріальна

підтримка для навчання були підготовлені за технічного сприяння з університетами-партнерами у Великобританії, Франції та Німеччині та за фінансової підтримки програми «ТЕМПУС». Розглянувши фактичний стан мобільності в рамках проекту «ТЕМПУС», можна побачити масову участь викладачів і студентів у ній, як представлено в таблиці 3 [4]

Таблиця 3.

Обсяг мобільності в рамках програми «Темпус» (1991-1997)

Участь у програмах мобільності	Кількість
Виїзди викладацького складу з Румунії	6806
Викладацький склад, що прибув до Румунії	4749
Виїзд студентів з Румунії	5040
Іноземні студенти, що прибули до Румунії	802
Усього учасників	17397

Національне управління зарубіжними студентськими грантами (National Office for Student Grants Abroad) створене в січні 1998 року для управління грантами, за допомогою яких уряд Румунії підтримує румунських студентів, з метою навчання за кордоном протягом порівняно короткого періоду (від 2 до 10 місяців). Гранти фінансуються за рахунок бюджету, що знаходиться у розпорядженні Міністерства освіти, наукових досліджень та молоді. Крім того, Національне управління зарубіжними студентськими грантами управляє набором грантів у рамках двосторонніх угод у галузі вищої освіти.

У ході реалізації програми «Леонардо да Вінчі» університети сприяли основним експериментальним проектам або проектам мобільності і підтримували інтерес до якісної професійної підготовки кадрів у технічній галузі і взаємозв'язок з існуючими особливостями Європейського ринку праці.

Чорноморська університетська мережа створена в 1997 році за румунської ініціативи для розвитку співпраці між університетами країн-членів організації економічного співробітництва в регіоні Чорного моря, в галузі освіти, науки і культури [6]. Сьогодні ця мережа, постійний секретаріат якої знаходиться в Констанці (і яка користується підтримкою Уряду Румунії через урядові рішення 196/2003), включає понад 60 університетів-членів.

Починаючи з 1998 року Румунські університети беруть участь у проектах, розроблених у рамках програми ЦЄОСУ (CEEPUS)

(Центрально-Європейський обмін студентами університету за програмою). Ця програма підтримується університетами для створення мережі, що складається, як мінімум, з трьох університетів у різних країнах з метою сприяння мобільності студентів для повного академічного навчання, магістерських і докторських програм, а також для сприяння обміном між викладачами і студентами. Після 1998 року більше 1500 студентів і викладачів були залучені в такі програми обміну. У 2002/2003 навчальному році 16 університетів стали учасниками у 18 таких мережах.

Іноземні студенти, які бажають навчатися в Румунії допускаються до вищої освітньої установи за умови, що вони платять за навчання, без вступного конкурсу, якщо вони доведуть, що мають кваліфікацію, необхідну для доступу до вищої освіти в їхній рідній країні. Перед початком програми, вони повинні пройти курси румунської мови. Крім навчальних програм, у Румунії зростає кількість програм, які пропонують навчання іноземними мовами, особливо англійською. Якщо іноземний студент почав навчання за даною програмою у своїй або в іншій країні, то він/вона може продовжувати її в Румунії, після визнання його/її дипломів і після аналізу сегмента програми співпраці.

Отже, система вищої освіти Румунії перебуває в стані динамічних змін, спрямованих на інтеграцію до європейського освітнього простору. Подальшого дослідження потребує функціонування румунських вищих навчальних закладів в умовах євроінтеграції.

Список літератури

1. Korka M. (2000). Strategy and Action in the Education Reform in Romania, Paideia, Bucharest.
2. Marga, A. (1998). The Reform of Education in 1999, National Agency Socrates, Alternative, Bucharest.
3. Marga, A. (2000). Education in Transition, Phare Universitas Program, Paideia, Bucharest.
4. Country report of European conference of the Ministers of Education General division for higher education.
5. Ministry of Education and Research, Romania – www.edu.ro
6. Novak, C., Jigau M., Brancoveanu R., Iosifescu, S & Badescu M. (1998). White book of education in Romania, Romanian Ministry of Education, Bucharest. OECD, (2000). Reviews of National Policies for Education, Romania.

Summary

The development of higher education in the context of Romania's European Integration

Annotation : In article the analysis of modern system of higher education of Romania in a context of the European integration is carried out. Influence of the European educational space on the organisation of higher education of Romania is described.

УДК 378.6: 355+378.147

*Людмила Маслак,
(Житомир)*

РОЛЬ і МІСЦЕ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ

Процеси інтеграції світового співтовариства, зокрема у галузі військових відносин, призводять до змін у кваліфікаційних вимогах, що висуваються до фахових характеристик майбутнього офіцера. За цих умов особливого значення набувають такі якості випускника вищого військового навчального закладу, як мобільність, креативність, високий професіоналізм, здатність до налагодження ділових контактів з іноземними партнерами у процесі професійної діяльності в іншомовному середовищі.

Невід'ємною складовою професійної компетентності сучасного офіцера мають бути знання іноземної мови та вміння запроваджувати їх у практику своєї діяльності.

Нове соціальне замовлення сучасного суспільства вимагає не лише навчати іноземної мови як засобу спілкування, а й формувати багатомовну особистість, яка поєднує у собі цінності рідної та іншомовної культур і готова до міжкультурного спілкування.

Навчання міжкультурного професійного спілкування передбачає засвоєння професійних і культурологічних концептів іншомовної спільноти.

Мета нашої статті – з'ясувати сутність поняття „культурологічна компетентність”, „міжкультурна комунікація”, виявити недоліки мовної підготовки майбутніх офіцерів, запропонувати підходи та умови, за яких комунікація між культурами буде відбуватись на належному рівні.

Питанням інтеграції компонентів культури у процесі навчання іноземної мови присвячені праці Н. Ф. Бориско, І. А. Закір'янової,

В. О. Калініна, Ю. І. Пассова, В. В. Сафонові,
О. Б. Тарнопольського, Г. Д. Томахіна, Н. С. Щерби, M. Flower,
G. H. Hughes, M. Meyer, L. Sercu, A. R. Wright та інших.

Під **культурологічною компетентністю** розуміємо інтегровану професійно-особистісну характеристику фахівця, яка передбачає його теоретичну і практичну готовність до здійснення професійної діяльності в умовах міжкультурної комунікації.

Показником сформованості культурологічної компетентності курсантів є уміння мобілізувати міжкультурні здібності під час певної професійної діяльності; уміння адекватно розпізнавати, осмислювати та оцінювати іншу лінгвокультуру, розуміти особливості представників іншомовної культурної спільноти в професійних ситуаціях; уміння прогнозувати можливі культурологічні перешкоди в умовах міжкультурного професійного спілкування і знаходити шляхи їх усунення; уміння мислити в порівняльному аспекті, розглядати свою країну в аспекті перетину культур і демонструвати культурну толерантність.

Важливими є типи культури відносно до професійного становлення особистості М. С. Кагана [4, с. 304]:

- культура ерудита, в якій домінує пізнавальна діяльність, накопичення знань особистістю;
- культура практика, в якій домінує перетворювальна діяльність, тобто високий ступінь володіння технікою і технологією визначає рівень культури праці;
- культура мораліста, в якій домінує ціннісно-орієнтаційна діяльність;
- культура комунікабельної людини, в якій домінує спілкування у всій сукупності проявів життєвої активності особистості.

Участь військовослужбовців у миротворчих місіях вимагає від них високого рівня професіоналізму, володіння певними вміннями та навичками, які дозволяють їм гідно представляти країну на міжнародній арені. Тому проблема навчання іншомовного спілкування майбутніх офіцерів у даний час є відображенням потреб суспільства при підготовці військового фахівця.

Участь українських військовослужбовців в урегулюванні міжнародних конфліктів зафіксувала деякі істотні недоліки в їхній підготовці та безпосередньому виконанні завдань з підтримки миру. Перш за все, це недостатня мовна підготовка (слабкі знання робочих мов миротворчих місій, зокрема англійської) особового

складу контингенту та українських офіцерів, що негативно впливає на ефективність їх діяльності та на імідж країни в цілому.

Потреба в ефективній комунікації особливо гостро постала під час проведення операцій з підтримання миру, де мовне непорозуміння може викликати помилки, які у найгіршому випадку можуть призвести до жертв [7].

Крім цього, багато українських військовослужбовців не знають правил поведінки миротворця, особливостей культури народів, де проходять миротворчі операції, тощо.

Проблеми виникають не лише під час спілкування, вирішення певних проблем з місцевим населенням, але й у міжособистісній взаємодії.

Специфіка професійної діяльності військовослужбовців вимагає від них готовності до ефективної міжособистісної взаємодії з підлеглими, товаришами по службі, а також громадянами у щоденному житті та екстремальних ситуаціях. Це висуває особливі вимоги до формування комунікативної компетентності майбутнього офіцера, тобто, не лише до поліпшення змісту і методики його професійної підготовки, але й до розвитку його духовної культури [5, с. 5].

Тому наступна проблема, яка виникає при підготовці миротворчого контингенту, – мовна культура особистості, яка залежить від мовної свідомості, що визначається мовленнєвими здібностями та проявляється через комунікативні мовленнєві вміння [12].

Курсант, який вивчає іноземну мову і культуру, стає плюрилінгвальним і розвиває свою інтеркультуру, яка забезпечує можливість діяти, застосовуючи специфічні лінгвістичні засоби.

У культурній антропології взаємовідносини різних культур отримали назву “міжкультурна комунікація”, яку належить розглядати як сукупність різноманітних форм стосунків і спілкування між індивідами і групами, що належать до різних культур. Цей процес відбувається як у політиці, так і в міжособистісному спілкуванні людей у побуті, родині, неформальних контактах, тобто на макро- та мікрорівнях [1].

На сучасному етапі в світовій педагогіці досить актуальна концепція полікультурної освіти, яка базується, перш за все, на визнанні полікультурності суспільства, що має різні, але взаємозалежні культурні традиції, які асоціюються з різними

етнічними компонентами цього суспільства. Визнання суспільства полікультурним вимагає переосмислення уявлень про культурну цілісність суспільства, яка передбачає відмову від спроб інтегрувати різноманітні етнічні групи, оскільки інтеграція передбачає домінування „більш сильної” культури [6].

На думку В.А.Єршова, структура полікультурної освіти складається із:

- розвитку соціокультурної ідентифікації, як умови розуміння та входження в полікультурне середовище;
- оволодіння основними поняттями, що визначають різноманітність світу;
- виховання емоційно-позитивного ставлення до різноманітності культур;
- формування вмінь, що складають поведінкову культуру світу.

Ця думка актуальна при проведенні миротворчих операцій, оскільки необхідно враховувати:

- соціокультурне оточення (етнічний та конфесійний склад населення);
- етнічні та соціально-економічні особливості регіону (причини проживання етносів, головні форми їх сільськогосподарської діяльності);
- особливості соціокультурної ситуації в регіоні, країні, світі (процеси зближення країн, етнічних і конфесійних груп, розвиток конфліктів та їх причини та ін.) [7].

Особливо у сфері освіти приділяється увага мовній підготовці, яка має сприяти формуванню сучасного світосприйняття національної свідомості кожної особистості, а також здатності до життя в дусі взаєморозуміння, миру, злагоди між народами й етнічними, національними та релігійними групами. Мова є не лише головним аспектом культури, але й виступає засобом досягнення культурних проявів. Тому сьогодні набуває актуальності соціокультурний підхід, який наголошує на вивченні мови через культуру.

На нашу думку, згідно сучасних ідей, які панують в Європі, однією із загальнокультурних цілей вищого військового навчального закладу є підготовка майбутніх офіцерів до потреб

міжнародної мобільності й тіснішої співпраці у галузі освіти, науки та культури.

Робота комітету з питань культурної співпраці у галузі викладання сучасних мов при Раді Європи завдячує своєю послідовністю та злагожденістю дотриманню трьох головних принципів, а саме:

- перетворення багатого спадку різних мов і культур з перешкоди у спілкуванні на джерело взаємного збагачення та розуміння;
- володіння сучасними європейськими мовами за допомогою спілкування та взаємодії між європейцями з різними рідними мовами заради підтримки європейської мобільності, взаєморозуміння і співпраці;
- викладання та вивчення сучасних мов і запровадження єдиних вимог для подальшої співпраці та координації політики [3, с. 7].

Потрібно враховувати потреби мультилінгвальної та мультикультурної Європи та розвивати здатність спілкуватись один з одним понад мовні та культурні кордони. Україна на даний момент до такого виду спілкування у сфері освіти не готова.

Щоб формування культурологічної компетентності майбутніх офіцерів у процесі міжкультурної комунікації було ефективним, йому необхідно володіти певними вміннями: грамотно і ясно формулювати свою думку; досягати бажаної комунікативної мети на основі мовних дій; виражати основні мовні функції (підтверджувати, заперечувати, брати під сумнів, схвалювати, погоджуватися, пропонувати); говорити продуктивно, змістовно; говорити експромтом, без попередньої підготовки .

Основу діяльності майбутнього офіцера повинні складати такі вміння :

- проєктувальні (проєктувати будь-який вид роботи);
- адапційні (застосовувати свій план в умовах військової діяльності);
- організаційні (організувати будь-який вид роботи);
- мотиваційні (мотивувати майбутніх офіцерів до військової діяльності);
- комунікативні (спілкуватися під час навчально-військової діяльності та поза нею на міжкультурному рівні);
- пізнавальні (вести дослідницьку діяльність) [8;10].

Саме ці вміння складають основу професійної культури.

Комунікативний рівень міжкультурної комунікації розширює професійне спілкування, оскільки являє собою спілкування за допомогою мови та культурних традицій, які характерні для тієї чи іншої спільноти людей.

Іноземна мова як навчальний предмет виступає інструментом полікультурного розвитку особистості, яка навчається, сприяє усвідомленню себе як культурно-історичного суб'єкту, який: сприймає історію людства і свого народу в розвитку, відчуває відповідальність за свої вчинки, за свій народ, країну, майбутнє цивілізації; усвідомлює необхідність міжкультурного співробітництва народів у розв'язанні глобальних проблем людської цивілізації; визнає цивільні, культурні, мовні права людства, виступає за політичні свободи; виявляє готовність і здібність до співробітництва з іншими людьми у відродженні ідеалів гуманізму, в гармонізації відношень людини, природи й суспільства; здатний виконувати роль суб'єкта діалогу культур [11;9].

Міжкультурну комунікацію можна визначити як один із соціокультурних елементів, що входять до іншомовної компетентності і є одним із видів міжкультурних відносин. Для встановлення на належному рівні міжкультурної комунікації майбутнього офіцера з представниками інших культур необхідно у процесі мовної підготовки: формувати миротворчі погляди; пізнавати історію, культуру, духовність рідного народу; вивчати історію, культуру, цінності народів де проходять миротворчі операції; пізнавати себе як частку нації, майбутнього фахівця з високим рівнем професіоналізму; допомагати на належному рівні розвинути комунікативні вміння та навички, які сприятимуть розв'язанню конфліктних ситуацій міжкультурного рівня.

Отже, нами визначено зміст понять „культурологічна компетентність”, „міжкультурна комунікація”, розкрито проблему мовної підготовки та міжкультурної комунікації у процесі формування культурологічної компетентності майбутніх офіцерів, запропоновано підходи та умови її розвитку у вищих військових навчальних закладах.

Список літератури

1. [http:// www.bigmir.net/show/dnevnik/](http://www.bigmir.net/show/dnevnik/)
2. Ершов В.А. Поликультурное образование в системе общеобразовательной подготовки учащихся средней школы.: автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. пед наук / В.А. Ершов. – М., 2000. – 22 с.

3. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Науковий редактор українського видання, доктор пед. наук, проф. С.Ю. Ніколаєва . – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
4. Каган М. С. Философия культуры / Каган М. С. – СПб., 1996. – С. 304-306.
5. Капітанець С.В. Педагогічні умови стилю професійного спілкування у майбутніх офіцерів-прикордонників: автореф. дис. / С. В. Капітанець. – Хмельницький, 2001. – 20 с.
6. Ковальчук О.С. Полікультурний підхід у сучасній шкільній освіті Росії: автореф. дис. ... / О.С. Ковальчук. – К., 2004. – 21 с.
7. Матеріали НАТО / Режим доступу: [http:// www.nato.int/docu/review/2005/issue](http://www.nato.int/docu/review/2005/issue).
8. Пассов Е.И. Культурообразная модель профессиональной подготовки учителя: философия, содержание, реализация / Е.И. Пассов // Иностранные языки. 2002. – №4. – С. 11–18.
9. Сафонова В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизации / В.В. Сафонова – Воронеж: Истоки, 1996. – 189 с.
10. Староконь Є.Г. Психологічні аспекти діяльності та спілкування офіцера / Є.Г. Староконь. – Житомир: ЖВІРЕ, 2002. – 304 с.
11. Царькова В.Б. Диалог культур: путь от идеи до практики / В.Б. Царькова // Копелевские чтения, 1999. – Россия и Германия: диалог культур.– Липецк, 2000. С. 30 – 35.
12. Шумовецька С.П. Формування мовної культури особистості у військовому вузі: автореф. дис. ... / С. П. Шумовецька. – Хмельницький, 1999. – 20 с.

Summary

Maslak L.P

The Role of Intercultural Communication in the Process of Future officers'

Cultural Competence formation

The article deals with essence of the notions „cultural competence”, „intercultural communication”. It also reveals the problem of language training and intercultural communication while future officers' cultural competence formation and suggests approaches and conditions of its development at higher educational military establishment.

*Збігнев Махалінський
(Польща)*

ПРИДАТНІСТЬ БІОГРАФІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ У ПІЗНАННІ ІСТОРИЧНОГО ПРОЦЕСУ НА ПРИКЛАДІ ПОЛЬСЬКИХ ВІЙСЬКОВО-МОРСЬКИХ СИЛ

Дослідження діяльності Польських Військово-Морських Сил після 1918 року не можуть обмежуватись тільки матеріальною й організаційною стороною, що вказує історію флотилії, військових портів, військово-морської інфраструктури, окремих частин і процесу навчання та освіти.

Біографічні дослідження, які полягають у описі життя, в тому числі в основному служби та позапрофесійної діяльності й особистого життя офіцерів військово-морських сил, що займають представницькі і важливі посади, дозволить повніше і всебічно охопити діяльність Польських Військово-Морських Сил, а також з'ясувати причини і різного роду обставини упущення чи успіхи, процеси, які відбувались у функціонуванні морської оборони держави. Спостереження за процесом управління, навчання чи навіть штабної роботи через призму інтелектуальних можливостей, рис характеру, специфічних здібностей, які вказують на вміння співпраці з підвладними і керівниками, позапрофесійних зацікавлень чи особистого життя, без сумніву, розширить спектр пізнання і розкриє індивідуальний, персональний аспект діяльності керівних кадрів. Інтерпретація поведінки, прийнятих і згодом реалізованих рішень у критичних моментах, що вимагають самостійних рішень, зокрема під час війни, без ознайомлення зі станом здоров'я, рис характеру, ментальності і психіки керівника не до кінця можливо. Цього типу інформації містяться в біографіях, які полегшують істинну оцінку історичних фактів і процесів.

У сфері досліджень над біографістикою Польських Військово-Морських Сил можна відзначити значні успіхи. Зокрема, репрезентуються вони на виставках видавництва Військово-Морських сил («Морський Огляд» («Przegląd Morski»), «Історичний Бюлетень Військово-Морських Сил» («Biuletyn Historyczny Marynarki Wojennej»)). Багато праць публікувалось у кварталнику «Nautologia», біографії офіцерів Військово-Морських Сил також у великій кількості репрезентовані у Біографічному словнику Надвіслянського Помор'я і у Польському біографічному словнику. Автобіографічних праць і праць-спогадів виявилось у певному відношенні багато. Можна тут згадати щоденник віце-адмірала Генріка Цивінського під назвою «Подорожі, еволюції і баталії в останньому півстолітті, Щоденники старого адмірала. Книга ця побачила світ у 1935 році тиражем 400 примірників. Ці спогади в основному стосуються служби Г.Цивінського в Російському Військово-Морському флоті. Після Другої світової війни побачили світ спогади Єжи Клоссовського [4]. Справам техніки у Військово-Морських силах багато місця присвятив у автобіографії Олександр Рильке [6], а також у своєму щоденнику Мечислав Філіпович [3].

Цього типу праці виходили і в еміграції. На окрему увагу заслуговують спогади з морських воєнних дій командира Євгенія Плавського [2]. Описам на тему початків Військово-Морського флоту присвятив свої спогади віце-адмірал Єжи Свірські (Jerzy Świrski) [8]. Віце-адмірал Йозеф Унруг (Józef Unrug) [10] представив свої рапорти з оборони Побережжя у вересні 1939 р. Обидва тексти виконували автобіографічну функцію, представляючи власні, суб'єктивні погляди стосовно думки авторів значних чи навіть переломних подій в їх командній службі.

Еміграційну літературу спогадів репрезентує книга командора Богдана Вронського (Wrońskiego) [11]. Зокрема, на Заході опубліковано багато коротких автобіографічних описів на сторінках журналу «Наші сигнали». Під кінець життя потребу увіковічення подій, у яких брав участь, відчував контр-адмірал Володимир Стейер (Włodzimierz Steyer), зокрема з періоду оборони «самотнього півострова». Він трактував цю справу як повинність по відношенню до товаришів по зброї, жителів Гельського півострова та потенційних молодих читачів. У період примусового перебування в Остроленці автор концентрувався на написанні «Самотнього півострова» - белетристичних спогадів з періоду боротьби на півострові Хель у вересні 1939 року, фрагменти яких появились у пресі в 1947-1948-х роках. Ці пробіски спогадів адресовані широкому колу читачів. Книга потрапила на книжковий ринок у 1957 році через кілька тижнів після смерті автора. На замовлення «Військового Історичного Перегляду» Стейер написав обширну двочастинну статтю – спогади, присвячені прийняттю польських військових кораблів у 1919-1939-х роках [7]. Цей текст побачив світ у 1960 році, тобто теж після смерті автора.

Перелік опублікованих спогадів, автобіографій звичайно більший. Стосуються вони в загальному суттєвих подій у житті авторів, зокрема боїв на морі і в обороні Побережжя в період Другої світової війни (див додаток 1). Окрема роль припадає груповим виданням, присвяченим хоча б боротьбі й обороні польського побережжя в 1939 році (див. додаток 2).

Характерною рисою зазначених у додатках праць є те, що їх автори (омінаючи белетристичні позиції) намагались істинно відтворити зі спогадів події, в яких брали участь, не оминали також психологічної сторони людей, які знаходились в екстремально важких умовах. Ці праці є реальними суб'єктивними описами,

оскільки більшість напрацювань такого типу стосується оцінки власної ролі.

Попри всі недоліки, роль зазначених напрацювань у пізнанні історії Польського військово-морського флоту не підлягає дискусії. Свідчить про це більш об'єктивна форма перевірки дослідницької придатності цього типу напрацювань, якою є кількість цитувань. У працях аналітичного типу роль згадуваної літератури, зокрема важлива, а навіть і необхідна, кількість цитувань у синтетичних монографіях також значуща [1].

Аналізуючи стан досліджень історії польського Військово-Морського флоту підкреслимо також значення тих спогадів, які не були опубліковані і знаходяться у сховищах архівів та бібліотек (див додаток 3). У цьому випадку треба бути більш обережними у цитуванні й інтерпретації тих текстів. Деякі спогади, як хоча б Й.Клосовського й А.Потирали, характеризують схильність до виразного суб'єктивізму й упередження, та навіть аверсії і несправедливих оцінок описуваних людей і подій. Молоді та початкуючі історики повинні ці факти брати до уваги і не підпасти під магію слів і свідків подій. Увага ця у ще більшому ступені стосується публіцистів і журналістів. Користування такого типу текстами, які є фактично рукописами, вимагає поглибленого ознайомлення з епохою, ґрунтовного прочитання, доброго орієнтування в історіографії предмета досліджень. З перспективи шести десятків років від часу закінчення війни треба також звернути увагу коли, в яких умовах спогади були написані. Інакше потрібно в цьому контексті дивитись на літературу, що поставала в еміграції, а інакше в Польщі. Завжди маємо справу з сильним емоційним синдромом, який у певному значенні виникає з політичних змін. Автори, які писали в еміграції, могли собі дозволити повну свободу у вираженні своїх думок і оцінок. В країні, навпаки, навіть пишучи на замовлення архівів, музеїв, бібліотек, усвідомлювали загрозу, яка виникала з політично-устроєвої дійсності. Це стосується, зокрема, періоду до 1956 року.

Натомість у випадку рекомендації на території країни праці до друку мали справу з гострою інгеренцією цензури, в рівному значенні як елімінації фрагментів спогадів, так і у випадку площини цілого наукового апарату, який складався зі вступу і пояснень, де також інтерпретовано текст відповідно до політично-ідейних положень.

Автори, які писали в країні, а ргіогі розуміли це і розглядали вимоги та застереження державної цензури. Потрібно з великим ступенем правдоподібності врахувати, що у інших політично-устроєвих умовах ці дані, зокрема на інтерпретаційній канві, а також у фактографічному аспекті значно б відрізнялись. Зауваження це стосується в основному описуваних подій після 1945 року, з детальним розглядом різноманітних контактів з СРСР, у тому числі й особистих.

Оцінюючи літературу спогадів з середовища Військово-Морських Сил потрібно окрему увагу звернути на мотиви, якими керувались автори, пишучи невеликі рапорти, спогади чи обширні щоденники. Поза бажанням увіковічення певного спадку подій і фактів, історії, треба встановити, чи автор писав з власної ініціативи, чи на замовлення, чи внаслідок певного заохочення. Чи мотивом було підкреслення власної ролі в певних подіях, чи бажання зменшення значення інших осіб. І, нарешті, які політичні погляди визнавав сам автор.

Дехто з авторів щоденників (J. Kłossowski) володів легкістю письма, а інші (J. Unrug, J. Świrski), навпаки, попри відсутність таланту літературного написання спогадів трактували як повинність по відношенню до потомків, тому їх описи сухі, мають характер хронік.

Потрібно також звернути увагу і на таку важливу обставину, як те, коли були написані спогади, наприклад, під кінець життя, коли сплинуло багато часу після описуваних подій і пам'ять не реєструє дочно фактів з віддаленого минулого. У випадку щоденників польських Військово-Морських Сил найчастіше виступали обставини саме цього типу.

Нарешті, потрібно прагнути встановити, чи автор щоденника описував події систематично впродовж довгого періоду (чи, може, писав писар), в ході написання використовував архіви, може, нагромаджував матеріали, творячи певний вид домашнього і сімейного спадку, використовуючи не тільки пам'ять, але і збережені матеріали. Також у цьому випадку офіцери не мали можливості з огляду на таємницю і прихований характер цієї документації зберігати її вдома.

Можна здогадуватись, що спогади офіцери Польських Військово-Морських Сил були в здебільшого написані під кінець життя, на пенсії, і в незначній мірі використовували нагромаджені в

домашніх архівах матеріали. У своїй основі не мали вони також навичок писаря, як і занотовування подій у ході служби.

По відношенню до літератури щоденників і спогадів кількість, яку можна кваліфікувати до опрацювань з галузі бібліографістики, пов'язаної з Польськими воєнно-морськими силами є відносно скромна. Можна назвати праці авторства Збігнева Махалінського (Zbigniewa Machalińskiego) [5], Чеслава Цесельського (Cz. Ciesielskiego) [2], Ярослава Тулішки (Jarosława Tuliszki) [9].

Книга З.Махалінського в певному ступені подібна до праць, присвячених середовищу генералів польського війська (див. додаток 4). Можна її віднести з деякими застереженнями до групової біографії. Важко порівнювати як у кількісному значенні (кількість генералів, які у 1918-1945 рр. несли службу, щонайменше 659 осіб), як і досягнень військових і політичних на тему хоча б Йозефа Пілсудського, Владислава Сікорського чи Казимира Соснковського появилось багато самостійних книжкових біографій і сотні статей. Опираючись на власні дослідження в області біографістики Польських Військово-Морських Сил, можна спробувати зробити певні висновки, що поширюють дотеперішнє знання про вищі офіцерські кадри.

Надзвичайно цікавий шлях на морі адміралів, які починали службу у Військово-Морських Силах країн-поневолювачів і після 1918 року повернулись до Польщі. Народжені у 50-х-60-х роках XIX століття, після прибуття до відродженої батьківщини були короткий час на службі, деякі не були верифіковані в корпусі генералів. Ті, хто народились між 1850 та 1892 роком, помирали між 1925 та 1973 роком. П'ять адміралів пережило першу і другу світові війни (Кароль Коритовський (Karol Korytowski), Адам Могучий (Adam Mochaczy), Володимир Стейер (Włodzimierz Steyer), Єжи Свірський (Jerzy Świrski), Йозеф Унруг (Józef Unrug); п'ять померло під час Другої світової війни (Міхал Боровський (Michał Borowski), Ксавери Черницький (Ksawery Czernicki), Костянтин Бергель (Konstanty Bergiel), Зигмундт Бринк (Zygmunt Brynk), Томаш Непман (Tomasz Nejman), деякі в трагічних обставинах, у тому числі один у Катині (Ксаверій Чернецький). Серед тих, які пережили останню війну, три померло в еміграції (Кароль Коритовський, Єжи Свірський, Йозеф Унруг), один, несправедливо оскаржений, в польській тюрмі (Адам Могучий) і тільки один (Володимир Стейер), над польським морем.

Адмірали служили не тільки у збройних силах, але також працевлаштовувались у морській економіці, в дипломатії, в морській освіті. В рівній мірі як на початках Другої Речі Посполитої, так і Народної Польщі були завжди перші у роботі і на службу на польському Побережжі, завжди їх характеризувала солідність і ввічливість, у боротьбі розум і відвага, високо цінували цінність крові польського моряка та солдата.

Адміралів, про яких тут ідеться, поєднувало дуже багато. Практично всі вибрали службу на морі, керуючись в основному покликанням. Уже у морських школах вони вирізнялись серед своїх колег дуже високими результатами в навчанні, добре переносили важкість морської практики. Після закінчення навчання в морській школі старанно і докладно виконували свої обов'язки, з посвятою, завдяки чому здобували довіру і повагу підлеглих і керівників, швидко просувались уверх. Беручи участь у далеких рейсах, пізнавали різні континенти, не дійшли тільки до Австралії й Антарктиди. Деякі, виходячи з російського флоту (Казимір Порембський (Kazimierz Porębski), Вацлав Ключковський (Wacław Kłoczowski) і Томаш Непман, брали участь у морській війні Японії з Росією, у тих змаганнях виявили велику особисту відвагу, силу духу і керівних дій.

Наприкінці Першої світової війни вони брали активну участь у боротьбі за незалежність, спрямованій на відродження польської державності. Після повернення до відродженої Батьківщини працювали на різних посадах у збройних силах, дипломатії і морській господарці. Деякі з них на чолі з керівником департаменту у морських справах Казимиром Порембським брали участь в обороні Варшави на останньому етапі війни з Радянською Росією, інші, Адам Могучий та Володимир Стейер, як керівники батальйонів у рамках морського полку, воювали на фронті, натомість Міхал Боровський керував у надзвичайно важких умовах у вільному місті Гданську акцією перебудування військової зброї й амуніції, що постачались Польщі морським шляхом західними державами.

На відміну від офіцерів, які виводилися з легіонів Йозефа Пілсудського, адмірали виразно відмежовувались від політичних дій і політичних зв'язків, концентруючись виключно на службі та професійній діяльності. Це виразно простежується як у міжвоєнний період, під час Другої світової війни, так і в перші роки Народної

Польщі. Ця послідовна аполітичність принесла явну користь Польським Військово-Морським Силам. Адміralи хотіли бути аполітичними, проте політика брутально втручалась до військово-морського флоту. У цьому випадку вони були безпорадні. Це власне політика вирішувала про їх підвищення і покликання у крайніх випадках арештів. Адміralи, окрім Єжи Свірського, не стояли осторонь суспільної діяльності у своєму професійному середовищі, виконуючи різні функції за вибором у Морській і Колоніальній Лізі, в регіональному і спортивному русі тощо. Ця діяльність, зрештою, була підпорядкована морській службі, як і вся сфера їх сімейного й особистого життя. Кілька адміralів не мали подружжя, живучи самотньо (Казимир Порембський, Вацлав Клочковський, Єжи Анзельм Зверковський, Наполеон Луї Вавель). Диспозиційність, зміна підрозділів, місця проживання утруднювали сімейне життя, приводячи у деяких видадках до розлучень (Володимир Стейер, Адам Могучий). Двоє адміralів (Наполеон-Луї Вавель та Єжи Анзельм Зверковський) дійшли до самогубства.

Завдяки доброму знанню іноземних мов і знанням із різних галузей економіки та морської техніки адміralи часто бували працевлаштовані на дипломатичних посадах як морські аташе (константи Бергель, Наполеон-Луї Вавель, Зигмундт Бринк, Вацлав Клочковський, Єжи Анзельм Зверковський), як керівники комісії, що здійснювала контроль за будівництвом кораблів (Ксавери Черницький, Міхал Боровський, Володимир Стейер), чи у різних політичних та економічних місіях. Ці люди дуже турбувались про бездоганний, елегантний зовнішній вигляд. Були дуже прив'язані до форми офіцера військово-морських сил, у ній найкраще почувались. Після переходу на пенсію охоче і далі носили форму, навіть якщо їм відбирали на це право (Володимир Стейер). Мали багато слабостей, залучались до різних, не завжди того вартих, проблем, любили, кохали і ненавиділи.

Захоплення морем, що вже стало прислів'ям, майже фанатична прив'язаність до професії становила їх силу, але і в певному значенні слабкість. Без залишку кидались у службу і у роботу на морі. В міжвоєнний період, під час війни і у перші роки миру намагались будувати Польщу, сильну на морі, часто у відриві від економічних, суспільних і політичних реалій. Здобували успіхи, зазнавали поразки. Сальдо тих доконань є, однак, цілком позитивне.

Усі ці проблеми були ледве сигналізовані. В історіографії Польських Військово-Морських Сил виступають маргінально, в ній домінує аналіз явищ, фактів та історичних процесів. Особистісний чинник, зазначення впливу окремих людей на ці процеси залишилося без уваги.

Представлена в даній статті характеристика бібліографічних досліджень середовища Польських Військово-Морських Сил дає можливість для низки висновків загального характеру. Потрібно бачити, що біографічні витки вплітаються в глобальні історичні процеси. Постаті ці стають об'єктами, роль яких виходить поза їх функції, пов'язані з посадами, які займають, і кидає світло на ширші явища й історичні процеси. Стають у певному значенні претекстом до унікальних історичних оцінок, ці описи через призму діяльності постаті з другої чи третьої низки показують інший історичний варіант, дуже вірогідний і у меншому ступені ідеологічний.

Аналіз біографічних напрацювань Польських Військово-Морських Сил дозволяє розглянути явище біографічних досліджень у світлі поколінь. Нові генерації дослідників, збагачуючи інтерпретацію й опис ходу життя через призму часу, в якому живуть, збагачують інтерпретацію й опис ходу життя предмета досліджень. У цьому випадку маємо справу з цивілізаційним синдромом, сьогоднішнє покоління дослідників оцінює минуле через призму цивілізаційних змін, подаючи власне, часто оригінальне бачення минулого.

Далі також бачимо підпадання під вплив особистості, яку описується, зокрема у випадку молодих дослідників, які мало критичним способом відносяться до різних інтерпретаційних витків, усправедливлюючи або оминаючи невігідні з погляду праці факти.

Спостерігається також зворотне явище, що виникає найчастіше з певного політичного варіанта, що може бути пов'язане з належністю до тієї або іншої політичної партії, тоді оцінки надмірно суб'єктивні. Автори оцінюють через призму ідеологічних застережень свого політичного чи національного табору.

Тому треба пам'ятати, що не все в біографістиці першого чи другого ряду може бути усталене чи інтерпретоване. Певні питання потрібно залишити читачеві як невизначені чи неповні.

Така позиція вимагає обережності дослідника, зокрема у випадку дуже молодого на даний час включення психологічного підходу в біографістиці.

Додаток 1.

Автобіографічні спогади про бої на морі та оборону побережжя в період Другої світової війни

1. Z. Bagiński. Do góry kilem. – Warszawa, 1976.
2. J. Bartosik. Wierny okręt. – Warszawa, 1948.
3. Z. Boczkowski. Miny za burtą. – Warszawa, 1968.
4. M. Borowski. Od Tobruku do Murmańska. – Warszawa, 1966.
5. W. Cygan. Granatowa załoga. – Londyn, 1955.
6. F. Dąbrowski. Wspomnienia z obrony Westerplatte (wspomnienia i dokumenty). – Gdańsk, 1957.
7. F. Dąbrowski, S. Gródecki. Z walk o Wybrzeże w 1939 roku. Westerplatte. – Gdynia, 1945.
8. A. Dominiczak. Opowiadania marynarskie. – Londyn, 1945.
9. L. Kasprzak. Wracając pamięcią. Wspomnienia lekarza – jeńca z lat 1939-1945. – Warszawa, 1974.
10. W. Kon. Atlantyckie patrole. – Warszawa, 1958.
11. W. Kon. Przy angielskim nabrzeżu. – Gdańsk, 1958.
12. J. Kowalski. „Błyskawica”. Opowieść marynarska według relacji bosmanmata Z. Dutkiewicza. – Poznań, 1949.
13. E. J. Krutol. Wrzesień na Oksywiu. – Warszawa, 1984.
14. S. Mańkowski. Pod banderą z zielonym otokiem. – Warszawa, 1967.
15. S. H. Mayak. Dokąd idziemy? – Londyn, 1947.
16. W. Z. Milenuszkin. Wybierać kotwicę. – Gdańsk, 1970.
17. Ostatnia reduta. Wyboru dokonał, opracował i wstępem opatrzył R. Witkowski. – Gdańsk, 1973.
18. B. Romanowski. Torpeda w celu. – Warszawa, 1985.
19. A. Rylke. W służbie okrętu. – Gdynia, 1967.
20. W. Tym. Dalekie i bliskie (wspomnienia i refleksje) . – Warszawa, 1972.
21. A. Ujazdowski. Wspomnienia z pokładu. – Warszawa, 1971.
22. S. Wesołowski. Od „Gazoliny” do „Ganandoca”. – Gdańsk, 1983.

Додаток 2.

Групові видання, присвячені боротьбі в обороні польського побережжя в 1939 році

1. Gdynia 1939. Relacje uczestników walk. Wstęp, wybór, komentarze W. Tym, A. Rzepniewski. – Gdańsk, 1979.
2. Kępa Oksywska 1939. Relacje uczestników alk lądowych. Wstęp, wybór i komentarz W. Tym, A. Rzepniewski. – Gdańsk, 1985.
3. Westerplatte. Zebrał, opracował i wstępem opatrzył Z. Lisowski. – Warszawa, 1978.

Додаток 3.

Перелік спогадів, які не були опубліковані і знаходяться у сховищах архівів і бібліотек

1. J. Bartlewicz. Wspomnienia ze służby w polskiej Marynarce Wojennej w latach 1918-1939, Muzeum MW.
2. J. Bartlewicz. Wspomnienia ze służby w polskiej Marynarce Wojennej na emigracji w latach 1945-1947, Muzeum MW.
3. M. Borucki. Relacje o działaniach Polskiej Marynarki Wojennej za granicą, Muzeum MW.
4. T. Borysiewicz. Materiały do organizacji i działalności polskiej Marynarki Wojennej w okresie 1920-1945, Wojskowy Instytut Historyczny.
5. S. Jabłoński. Dzieje 1 Morskiego Dywizjonu Artylerii Przeciwlotniczej, WIH.
6. J. Kłossowski. Pierwsze lata w polskiej Marynarce, Muzeum MW.
7. K. Kopiec. Początki ludowej Marynarki Wojennej. Wspomnienia, Muzeum MW.
8. A. Mohuczy. Polskie okręty podwodne 1926-1939, WIH.
9. A. Potyrała. Wspomnienia dotyczące spraw marynarki wojennej, Muzeum MW;
10. S. Rymszewicz. Wspomnienia dotyczące spraw marynarki wojennej w latach 1926-1939, Muzeum MW.

Додаток 4.

Найбільш відомі групові біографії, присвячені генералам польського війська.

1. M. Tarczyński. Generalicja Powstania Listopadowego 1830-1831. – Warszawa, 1988.
2. Karski, S.Żurawski. Generałowie Polski Niepodległej. – Warszawa 1991.

3. Z. Sachaliński. Generałowie II Rzeczypospolitej. – Warszawa, 1990.

4. P. Stawecki. Słownik biograficzny Wojska Polskiego 1919-1939. – Warszawa, 1994.

Список літератури

1. Ciesielski Cz., Pater W., Przybylski J. Polska Marynarka Wojenna 1918-1980. – Warszawa, 1992.
2. Ciesielski Cz. Twórcy polskiej Marynarki Wojennej: uznanie i represje (1919-1946, 1945-1951), Gdańsk 1995
3. Filipowicz M. Ludzie, stocznie i okręty. – Gdańsk, 1985.
4. Kłosowski J. Wspomnienia z Marynarki Wojennej. – Warszawa, 1970.
5. Machaliński Z. Admirałowie polscy 1919-1950. – Warszawa, 1993.
6. Rylke A. W służbie okrętu. – Gdańsk, 1967.
7. Steyer W. Z dziejów Polskiej Marynarki Wojennej w latach 1919-1939. Odbiór okrętów, „Wojskowy Przegląd Historyczny”, 1980 nr 3, s. 275-307; nr 4, s. 241-273.
8. Świrski J. Relacja o początkach marynarki wojennej, w: Marynarka Wojenna. Materiały i opracowania. – Londyn, 1968.
9. Tuliszką J. Wyższa kadra dowódcza polskiej Marynarki Wojennej w latach 1918-1945. – Toruń, 2000.
10. Unrug J. Kampania wrześniowa, w: Marynarka Wojenna. Materiały i opracowania. – Londyn, 1968.
11. Wroński B. Wspomnienia płyną jak okręty. – Londyn, 1981.

*Дар'я Медведовська
(Суми)*

ІСТОРИЧНІ ТА СУЧАСНІ АСПЕКТИ РЕФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ

На сучасному етапі розвитку суспільства простежуються тенденції до кардинальних змін у всіх сферах життя. Друга половина ХХ ст. позначена прискоренням науково-технологічного прогресу. Цей процес став каталізатором якісних змін виробництва і спричинив економічні та політичні всепланетні зміни. Це спонукало західноєвропейські уряди вжити ряд заходів щодо модернізації освіти: підвищення рівня її якості, гнучкості та конкурентоспроможності. Такі зміни висувають нові вимоги до характеру управління освітою. Україна не залишається осторонь цих процесів. Так, у Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті наголошується, що сучасна система управління освітою розвивається як державно-громадська. Вона має враховувати регіональні особливості, тенденції до зростання автономії навчальних закладів, конкурентоспроможності освітніх

послуг. Нова модель системи управління сферою освіти має бути відкритою і демократичною. У ній передбачається забезпечення державного управління з урахуванням громадської думки, внаслідок чого змінюються навантаження, функції, структура і стиль центрального та регіонального управління освітою [1, с.34].

Освіта в Україні - одним із найважливіших напрямків державної політики, спрямована на розбудову нового суспільства. Сучасні умови розвитку освіти передбачають, у першу чергу, модернізацію її змісту. Вивчення досвіду зарубіжних країн має дуже важливе значення для успішної реалізації поставленої мети. Пріоритетними завданнями національної освіти є розбудова нової системи управління освітою.

У цьому контексті надзвичайно важливе вивчення шляхів реформування управління системою освіти на засадах глобалізації та демократизації різними країнами світу. Великий інтерес являє собою досвід реформування управління середньою освітою провідних розвинених країн світу, насамперед Великої Британії.

Вивчення досвіду західних країн у реформуванні управління освітою може бути корисним під час планування та реалізації модернізаційних змін в управлінні середньою освітою України, зорієнтованих на його якісне оновлення та інтеграцію в європейський освітній простір.

Проблема модернізації управління середньою освітою Великобританії висвітлена у працях таких зарубіжних дослідників: Питерс М., Велт Р., Жаллад Л., Масеманн В., Клиис С., Делорс Д., Фромент С., Трендс В., Филипс Д., Кампос В., Гудсон И., Орфилд Г., Саймон Б. Значну наукову цінність для дослідження становлять праці вітчизняних учених, присвячених сучасним процесам змін у системі освіти зарубіжних країн (Сбруєва А.А., Ларинова М.В., Гриневич Л.М., Матвієнко О.В., Десятов Т.М., Парінов А.В., Кирда А., Бочарова О., Поберезська Г.Г., Хоменко Т.А).

Однак, на нашу думку, досвід реформування управління середньою освітою Великобританії недостатньо вивчений і потребує подальшого дослідження.

Мета статті - визначення пріоритетних тенденцій реформування управління освітньої системи у Великій Британії. Відповідно до мети поставленні такі завдання:

1. На основі дослідження нормативних документів, вітчизняної та зарубіжної науково-педагогічної літератури визначити основні

історичні етапи реформування системи управління освітою у Великій Британії.

2. Охарактеризувати пріоритетні тенденції розвитку управління освітньої галузі Великої Британії.

Науковці, які вивчають історію освіти Великої Британії, визначають той факт, що еволюція освіти в цій країні має загальнонаціональний вектор, освітньої політики, задекларований уже в Законі Бальфура (1902 р.), який об'єднав «усі типи шкіл під керівництвом рад графств і міст. Церковним школам було надано право одержувати додаткові фінанси ..., було введено правила, які регламентували початкову й наступну освіту, затверджували навчальну програму й тривалість навчання» [2, с.179]. За цим законом територіальні органи народної освіти піклувалися не лише про створення державних граматичних шкіл, але й сприяли включенню до державної системи значної кількості приватних граматичних шкіл, що призвело до збільшення числа середніх шкіл.

Освітні реформи, визначені законом Фішера (1918 р.), запроваджують введення обов'язкового навчання дітей віком до 14 років.

Ідеологію формування трьох типів шкіл як загальнонаціональної освітньої доктрини представлено з різною деталізацією, але з однаковою послідовною орієнтацією на поділ дітей, за концепцією С.Берта і його послідовників, переважно на три типи за так званім інтелектуальним потенціалом [2, с.180].

У 20-30-ті рр. ХХ ст. існували такі типи середніх навчальних закладів: граматичні як тип повної середньої школи з високим рівнем навчання та з перспективою вступу до вищих навчальних закладів (призначалися для дітей з аналітичним мисленням і академічними здібностями); середні технічні, які надавали професійну освіту (для дітей, які цікавилися прикладною наукою, технікою або прикладним мистецтвом); середні сучасні школи з полегшеним змістом освіти для вихідців з демократичних верств населення (для учнів, яким краще вивчати конкретні предмети, ніж сприймати ідеї).

Учні розподілялися за трьома нерівноцінними типами середніх шкіл на основі ранньої селекції за результатами відбірних екзаменів, що проводились після закінчення початкової школи (так званий 11+ екзамен, метою якого було виявити «коефіцієнт інтелекту» та загального рівня здібностей учнів). Розподіл дітей за

рівнем здібностей, згідно з теорією природженої розумової обдарованості, узаконив Акт про освіту (Закон Батлера) 1944 р. [6]. Цей закон визнав обов'язкову середню освіту, ліквідував поділ на початкову й середню школу, збільшив термін тривалості обов'язкової освіти з 14 до 16 років.

Крім державних закладів середньої освіти, в країні продовжували функціонувати приватні школи, в першу чергу «public schools» - закриті привілейовані школи, прийняття до яких залежало не стільки від 11+ екзамену, скільки від соціального статусу й матеріального становища батьків учня.

Отже, в Англії в I пол. XX ст. шкільним системам властива така соціально спрямована структура, базовими принципами формування якої були, зокрема, розбудова нерівноцінних за своїм суспільним статусом різних типів шкіл і розподіл учнів на різні освітні рівні за антидемократичною селективною системою навчання.

З 60-х років XX ст. змінюється соціально-педагогічний контекст обов'язкової освіти. В країні відбулися зміни у стратегії розвитку соціальної сфери. Пріоритетними напрямками в державі постають завдання, пов'язані зі створенням “системи масової середньої освіти, яка асоціювалася з демократизацією, соціальним прогресом, зростанням престижу держави на міжнародній арені”[3, с.146].

У 60-70-ті рр., у період соціально-економічних змін у житті країни з'являється новий тип середнього навчального закладу – об'єднана загальноосвітня школа. В умовах науково-технологічного прогресу виникла необхідність оволодіння систематичною освітою відносно високого рівня широкими верствами населення. Тому пріоритетними в державних масштабах стали завдання, пов'язані зі створенням системи ефективної середньої освіти, яка була би спроможною втілити в життя плани та цілі реформ. Діяльність об'єднаних шкіл була спрямована на модифікацію жорсткої селективної системи міжшкільного поділу на потоки, зменшення значення вибіркового іспитів у 11 років.

Як свідчать матеріали EURYDICE та освітніх інституцій Ради Європи, особлива увага під час розвитку реформ звертається на послідовну демократизацію реформістських поступів, на їх законодавчий акцент загальнодержавного спрямування.

Найбільш радикальна реформа освіти у Великобританії почалась у 1988 році з прийняттям закону. Проведення цієї реформи

зумовлене стурбованістю правлячих кіл зниженням конкурентноздатності країни у порівнянні з іншими західними державами, що прямо пов'язується з недостатньо високим освітнім потенціалом населення [4, с. 87]. У 1993 р. урядом країни створена Національна консультативна рада з питань освіти і підготовки (National Advisory Council for Education and Training Targets – NACETT), якій доручалося здійснювати моніторинг цілей освіти, а також розробляти рекомендації уряду про заходи по їх реалізації. Перед радою було поставлене також завдання систематично передивлятися цілі освіти, виходячи з необхідного рівня підготовки робочої сили Великобританії для підвищення конкурентоспроможності в ХХІ столітті. Оновлені цілі викладені в Білій книзі про конкурентоспроможність під назвою “Рухатися вперед” (White Paper Forging ahead, травень 1995 р.). Були сформульовані такі цілі реформи:

- дошкільне виховання повинно бути високоякісним і доступним дітям з 4 річного віку;
- навчальні курси мають виявляти і розвивати всі найкращі здібності у кожній дитині, а для цього необхідно спрямовувати навчальний процес на розвиток здібностей кожної дитини; розробити такий навчальний план, який забезпечить достатньо високий для сучасних умов інтелектуальний потенціал країни;
- кожен учень на кожному уроці має право на якісне викладання та відповідні умови навчання;
- кожен громадянин країни повинен навчатися протягом усього життя;
- управління освітою і підготовка кадрів повинні бути єдиними. Таке єднання повинно сприяти підвищенню якості загальної та професійної освіти. У сфері управління освітою посилюються централізаторські тенденції: держава прагне контролювати зміст і якість освіти, затверджуючи загальнонаціональні навчальні програми та контрольні тести оцінки знань;
- необхідно збільшити громадські та приватні інвестиції в освіту та підготовку кадрів;
- досягнення повинні постійно зростати, а зрушення, що відбуваються, бути відкритими для оцінки кожним членом суспільства [5, с. 42].

З приходом до влади лейбористського уряду Т.Блера почалася нова епоха освітніх реформ. Для цього уряду пріоритетним став

принцип рівності й соціальної справедливості, тобто надання якісної освіти всім дітям. Урядом Великої Британії було розпочато широкомасштабна програма «Високоякісна освіта в містах». Метою цієї програми було надання кращих можливостей для дітей, які живуть в економічно занедбаних міських районах. Було запроваджено ряд структурних інновацій, таких як, школи-маяки, спеціалізовані школи, зони педагогічної активності, міські академії, розширені школи.

Реформа управління освіти, на думку деяких дослідників, мала суперечливий характер, оскільки передбачала як централізацію влади в освіті (запровадження Національного навчального плану та Національного тестування), так і децентралізацію (суттєве звуження функцій місцевої освітньої адміністрації та розвиток шкільного самоуправління). У цьому контексті важливо відзначити, що суттєвого розвитку набула самостійність не тільки грантових і спеціалізованих шкіл (міських технологічних коледжів), але й усіх інших державних шкіл через запровадження політики місцевого менеджменту, за якою кожна школа отримала значні повноваження у фінансовій та адміністративній сферах [7, с.8].

Пояснення логіки одночасної централізації та децентралізації управління освітою можна знайти у програмних творах теоретиків освітньої реформи від неоліберальної ідеології. Фундаментальним і стратегічним є напрям на децентралізацію освіти, скільки він передає контрольні функції у руки споживача (батьків) та включає ринкові механізми діяльності освітньої системи. Централізація розглядається скоріше як тактика нейтралізації політичних і корпоративних опонентів реформ. Саме їх супротив реформам повинні були нейтралізувати нав'язані та контрольовані зверху заходи.

Отже, досвід, запозичений від інших країн, - одне із важливих джерел розробки сучасних освітніх реформ у нашій країні. Але не слід забувати, що кожна країна відрізняється самобутніми освітніми, культурними, політичними, релігійними та іншими традиціями, тому досвід інших країн має бути адаптований до загального та культурно-освітнього розвитку нашої держави.

Список літератури

1. Державна національна програма “Освіта” (“Україна ХХІ століття”)// Освіта. – 1993. – груд. - №44.-С.45-46.
2. Матвієнко О.В. Розвиток систем середньої освіти в країнах Європейського Союзу: порівняльний аналіз: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.01 / Матвієнко Ольга Василівна — К., 2005. — 494 с.

3. Писарева Л.И. Реорганизация школьных систем // Реформы образования в современном мире : глобальные и региональные тенденции / Отв.ред. Б.Л.Вульфсон. – М.: Изд-во Рос. Открытого ун-та, 1995. – С.146-164.
4. Сбуєва А.А. Порівняльна педагогіка: Навчальний посібник. - Суми : Редакційно-видавничий відділ СДП, 1999. – 300 с.
5. Сбуєва А.А. Тенденції реформування середньої освіти розвинених англосовітських країн в контексті глобалізації (90-ті рр. ХХ – початок ХХІ ст.): Монографія. – Суми: ВАТ «Сумська обласна друкарня». Видавництво «Козацький вал», 2004. – 500 с.
6. Chan S.- M. et al. Primary and Secondary Education in England and Wales; From 1944 to the Present Day. – 8-th Edition. – London: UNL. – August, 2002. – 46 p.
7. UNESCO. World Educational Report 2000. The Right to Education: Towards Education for All throughout Life. – Paris: UNESCO Publishing, 2000. – 173 p.

УДК 37.046:377:7

*Тамара Никоненко
(Київ)*

ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА ЗАСОБАМИ МИСТЕЦТВА

Педагогічна діяльність у широкому розумінні є складовою частиною естетичної діяльності. Ця думка досить доказово представлена у працях І.Зязюна, Г. Сагач та інших дослідників. Педагогічний процес входить до естетичної діяльності завдяки своїй спрямованості на естетичну взаємодію зі світом. Американський учений Д. Каган, порівнюючи освіту з мистецтвом, стверджував: «Якщо ми визначаємо педагогічний процес як засіб комунікації та як художню форму, то ми можемо розглядати урок, відповідно, як енергійну виставу, акт комунікації та твір мистецтва» [1, 32].

Важливою проблемою у сфері художньо-естетичного виховання є формування особистості як активного творця. Відомо, що саме мистецтво є потужним каталізатором інтелектуально-творчих здібностей. Тому на сучасному етапі перед педагогічною наукою особливо гостро стоїть питання розвитку творчих потенційних можливостей людини саме у ранньому віці, а спрямування педагогічного процесу на творчий розвиток особистості – одна з актуальних проблем у сучасній педагогіці.

Більшість теоретиків і практиків мистецької освіти схиляється до думки, що основною метою виховання має стати розвиток творчого потенціалу особистості в цілому. Реалізація поставлених завдань буде повноцінною, якщо учитель розуміє значення

мистецтва у розвитку людської індивідуальності, розглядає заняття як засіб формування життєво важливих умінь у якомога ширшій палітрі різноманітних видів мистецької діяльності.

Саме мистецька діяльність найефективніше впливає на розвиток креативних якостей особистості, оскільки є творчим процесом, що вимагає від учня народження власних особистісно-значущих думок, творчого самовираження.

Звичайно, жоден навчально-виховний процес не може забезпечити увесь обсяг необхідних знань, умінь і навичок. Важлива роль у цьому процесі відводиться реалізації загально-дидактичних принципів на уроках мистецтва. На сучасному етапі викладання мистецьких дисциплін у школі традиційні принципи наочності і наступності повинні доповнюватися принципами розвиваючого навчання, а на нашу думку, – креативно-розвиваючого навчання. Ці принципи можуть допомогти художній дидактиці на методологічному рівні зробити свій внесок у розвиток творчого мислення. Цілісність, образність, асоціативність, імпровізаційність, художність є тим підґрунтям, яке може стати базою для дотримання та реалізації згаданих принципів художньої дидактики.

Визначення дефініцій „естетичний творчий розвиток” та „естетична творча здібність” тісно пов’язано з уточненням поняття „творчість”. Існує безліч підходів до визначення творчості як специфічного процесу діяльності людини [2, 141].

Проблемі художньо-естетичного розвитку особистості присвячено цілу низку наукових праць. Зокрема, про необхідність залучення спеціалістів різних галузей до мистецтва та художньо-творчої діяльності йдеться у працях Г.Ващенко, І.Зязюна, В.Іванова, Д.Лихачова. Обґрунтуванню ролі мистецької освіти як засобу художньо-естетичного розвитку особистості присвячено дослідження Л.Масол, Н.Миропольської, О.Олексюк, О.Рудницької, О.Ростовського, Г.Падалки, О.Щолокової та ін. Теоретичні та методичні засади використання мистецтва у формуванні професійної культури майбутніх педагогів викладені у працях В.Ковальчука, М.Лещенко, В.Орлова, В.Радкевич та ін.

Водночас, незважаючи на значний інтерес науковців до різних аспектів проблеми художньо-естетичного розвитку особистості, вони ще не приділяли спеціальної уваги дослідженню теоретико-методологічних засад та існуючої практики художньо-

естетичного розвитку майбутнього фахівця в системі професійної освіти.

У зв'язку з цим **метою даної статті** є визначення методологічних і теоретичних підходів до формування особистості майбутнього педагога засобами мистецтва.

Опрацювання наукових джерел та узагальнення існуючих підходів до визначення сутності художньо-естетичного розвитку особистості дозволило розглядати його як зумовлене впливом мистецтва зростання рівня художньої та естетичної культури професіонала, сформованості його естетичних якостей та художніх здібностей, естетичного досвіду й естетичного ставлення до навколишнього світу, процесу та результатів своєї професійної діяльності.

Художньо-естетичний розвиток відбувається у процесі діалогічної взаємодії особистості з мистецькими творами, яка проявляється у формах віртуального (з автором і героями мистецького твору), міжособистісного (з приводу мистецтва) та внутрішнього діалогу (процеси осмислення художніх вражень, вироблення ставлення до мистецтва). Його зміст і основні напрями залежать від виду мистецтва, індивідуального художньо-естетичного досвіду та естетичної активності особистості.

У системі професійної освіти особливості художньо-естетичного розвитку виявляються у його професійній та творчій спрямованості і детермінованості змісту й напрямів вимогами професії до фахівця. Це зумовлює необхідність посилення уваги до формування професійно значущих естетичних якостей (естетичних смаків, потреб, інтересів, ідеалів тощо) і художніх здібностей професіонала ("відчуття" слова, форми, кольору; образної уяви, емоційної чутливості тощо).

Високий рівень художньо-естетичного розвитку фахівця, що виявляється в його почутті задоволення від процесу та результатів художньо-естетичної діяльності, зумовлює в нього, прагнення до привнесення оригінального, естетичного начала у свою професійну працю, здійснення її за законами краси.

Важливою особливістю художньо-естетичного розвитку є його здатність детермінувати вдосконалення інших сфер особистості, зокрема, духовної, моральної (морально-естетичний розвиток), а також фізичний розвиток людини (хореографія, спів). Ця здатність знайшла історичне відображення в ідеях калокагатії та всебічно й

гармонійно розвиненої особистості, яка поєднує “духовне багатство, моральну чистоту й фізичну досконалість”.

Дослідження проблеми художньо-естетичного розвитку особистості ґрунтується на визначенні теоретико-методологічних і методичних засад його здійснення у системі професійної освіти.

Фундаментальною основою цього є загальнонаукова методологія: положення культурологічного, аксіологічного, особистісного, діяльнісного, креативного й системного підходів; висновки філософії та естетики щодо діалектичного взаємозв'язку змісту й форми; цілісності картини світу; єдності свідомості і діяльності, потенційного та актуального в розвитку особистості; співвідношення раціонального та емоційно-почуттєвого, індивідуального, особливого й загального тощо.

Конкретно-науковою методологією стали: концепції розвитку професійно-технічної (професійної), професійно-художньої освіти та естетичного виховання в Україні, Національна державна комплексна програма естетичного виховання, теоретичні положення філософії, соціології, психології та педагогіки мистецтва.

На основі врахування цих положень визначено провідні принципи художньо-естетичного розвитку особистості в системі неперервної професійної освіти: гуманізації, гуманітаризації, культуровідповідності та творчої спрямованості професійної освіти; особистісної, професійної і творчої зорієнтованості художньо-естетичного розвитку; неперервності й наступності мистецької освіти та художньо-естетичного виховання; інтеграції мистецьких та професійних знань; систематичності, послідовності, педагогічної доцільності, ненав'язливості й діалогічності спілкування майбутніх фахівців із мистецтвом; стимулювання їх власної художньо-естетичної активності та самостійності; урахування їх наявного рівня художньо-естетичного розвитку; опосередкованості й віддаленості в часі результатів мистецько-педагогічного впливу тощо. Це дозволило сформулювати мету художньо-естетичного розвитку особистості в системі професійної освіти, яка полягає у вдосконаленні її естетичних потреб, почуттів, смаків, суджень, поглядів, переконань, ставлень, естетичної культури й естетичного досвіду як своєрідного континууму властивостей і якостей професіонала, за допомогою яких він включається у соціокультурне і

професійне середовище та набуває здатності сприймати і перетворювати дійсність за законами краси в усіх сферах діяльності [3; 4; 5]

Метою зумовлені основні завдання художньо-естетичного розвитку особистості в системі професійної освіти: гармонізація особистості професіонала, розвиток його духовності; забезпечення цілісності його суб'єктивної картини світу; наповнення гуманістичним змістом його професійних знань; формування в нього професійно значущих естетичних якостей і художніх здібностей; підвищення рівня його загальної і професійної культури, вироблення не споживацького, а активного творчого ставлення до оточуючої дійсності, здатності самостійно знаходити прекрасне в житті і професійній діяльності, прагнення зберігати і примножувати його. Основою цього є мистецька освіта та художньо-естетичне виховання.

Значення мистецької освіти, на думку професора О.Рудницької, полягає в тому, що вона розкриває сутність, світоглядні функції та місце мистецтва у загальній системі людської культури й освіти; змінює акценти у співвідношеннях традиційних для освіти компонентів діалогічних пар, надаючи пріоритетності емоційно-почуттєвому розвитку особистості перед розумовим; задоволенню її духовних потреб перед прагматичним споживанням мистецтва, що дає підстави розглядати мистецьку освіту як можливу модель гуманізації освітнього процесу в цілому [6, с. 25].

Провідним принципом мистецької освіти є інтеграція. Цей принцип по-різному виявляється у системі професійної мистецької і в системі професійної освіти. У професійній мистецькій освіті він реалізується в межах предметно-інтегративної моделі навчання, що поєднує предметне викладання мистецьких дисциплін та інтегровані мистецькі курси, у яких різновиди мистецтв, мистецькі знання і враження інтегруються навколо домінантного виду мистецтва.

У професійній освіті він передбачає інтеграцію мистецького і фахового компонентів професійної підготовки з метою розв'язання дидактичних завдань конкретного навчального предмета, теми, заняття. За такого підходу впровадження мистецтва носить супутній, комітатний характер; узгоджується із профілем навчання й майбутньою спеціальністю учнів та студентів; має прикладне значення і спрямовується не стільки на здобуття ними теоретичних знань у галузі мистецтва, скільки на формування в них естетичної

свідомості, практичних навичок упізнавання та розуміння творів різних видів мистецтв, розвиток естетичних смаків та художніх здібностей, елементарних художньо-творчих умінь тощо.

Висновки. Наша наукова розвідка дозволила виявити сучасні теоретико-методологічні підходи особистісного становлення педагога засобами мистецтва. Обґрунтовано основні завдання художньо-естетичного розвитку особистості в системі професійної освіти. Впровадження мистецьких технологій у професійну підготовку майбутнього вчителя має ще й прикладне значення для теорії та практики педагогічної науки в цілому.

Список літератури

1. Ходаківська С. В. Формування педагогічної майстерності майбутнього педагога професійного навчання вищих навчальних закладів засобами мистецтва: матеріали Міжнар. наук. конф. [„Екологія простору культури: проблеми та рішення”], (Київ, 5-6 червн. 2009 р. – К., 2009. – Ч.2. -С.31-32.
2. Сирота З.М., Сирота В.М. Художньо-естетичний аспект творчого розвитку школярів [Електронний ресурс] / З.М. Сирота, В.М. Сирота. - С.141. - [Режим доступу]: http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vchu/N126/N126p136-141.pdf
3. Отич О.М. Теорія і практика художньо-естетичного розвитку майбутнього фахівця у системі професійної освіти [Електронний ресурс] / О.М. Отич. - [Режим доступу]: http://www.bdpu.org/scientific_published/pedagogics_2_2006/14.doc.
4. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
5. Зязюн І.А. Естетичний досвід особи /І.А. Зязюн. – К.: Вища школа, 1976. – 174 с.
6. Рудницька О. Педагогіка: загальна та мистецька: Навчальний посібник /О. Рудницька. – К., 2002. – 270 с.

Summary

Tamara Nikonenko

Forming of personality of future teacher by facilities of art

In this article author determines methodological and theoretical approaches to development of personality of future teacher by means of art. Also the basic tasks of artistically-aesthetic development personality of future teacher are grounded in the system of vocational education.

УДК 374.7 (48)

*Олена Огієнко
(Київ)*

НЕФОРМАЛЬНА ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ ЯК МЕХАНІЗМ РОЗВИТКУ ДЕМОКРАТИЧНОЇ ГРОМАДЯНСЬКОСТІ У СКАНДИНАВСЬКИХ КРАЇНАХ

Постановка проблеми. Визначальним орієнтиром політики і стратегії розвитку сучасних європейських країн є розбудова

демократичного громадянського суспільства, яка залежить від відповідальності, компетентності і активності його громадян. «Навіть найліберальніша конституція буде пустими словами, якщо громадяни не готові та не здатні перетворити її у життя. У цьому контексті демократична громадянська освіта відіграє ключову роль: її метою є формування демократичної самосвідомості, знання і, що особливо важливо, здатність робити внесок у політичні процеси» [1].

У 1997 році рада Європи запровадила нове поняття європейського значення – освіта для демократичної громадянськості (EDC), яка розглядалася як засіб, що поєднує освіту стосовно прав людини та освіту стосовно основ громадянськості, спрямований на навчання демократії, базуючись на активній участі людей у суспільних процесах.

Це зробило проблему демократичної громадянськості, яка базується на активній солідарності на взаєморозумінні культурного розмаїття важливим виміром європейської освітньої політики, вирішення якої здатне стримувати негативні наслідки глобалізаційних процесів у Європі.

У цьому контексті цікавий досвід скандинавських країн, які мають певні здобутки й унікальні традиції щодо розвитку демократичної громадянськості, формування активного демократичного громадянства через неформальну освіту дорослих. Тому, вивчення й узагальнення скандинавського досвіду важливо та необхідне у зв'язку з реформуванням освіти дорослих в Україні, розвитком демократичного громадянського суспільства.

Аналіз досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання даної проблеми. Аналіз вітчизняної та зарубіжної наукової літератури показав, що проблема громадянськості вивчалася у різних аспектах. Соціально-правові аспекти досліджували С.С.Олексійв, Л.С. Мамут, В.М. Снетков та ін., соціально-педагогічні – Г.М. Авдєєва, С.В.Анохин, П.Р.Ігнатенко, Н.І.Косарева, В.Л. Поплужний, І.В. Суколенова та інш., психолого-педагогічні – М.Й.Боришевський, О.В. Сухомлинська, І.В. Тисячник, К.І. Чорна, політичні – М.С.Іванов, О.М. Полухін, С.Г. Рябов, О.О. Файвазян та ін. Ґрунтовні дослідження зазначеної проблеми проведені такими вченими як Г. Алмонд, А.Арато, П. Бурдье, І. Валлерстайн, С. Верба, Дж. Коен, К. Поппер, П. Рікер, Е.Смит, М. Фуко, Ю. Хабермас, Ф. Шмиттер та ін. Але аналіз процесу становлення демократичної громадянськості у

скандинавських країнах досліджено недостатньо. Це зумовило вибір теми нашого дослідження.

Формулювання цілей. У своїй роботі ми ставимо за мету узагальнення скандинавського досвіду розвитку неформальної освіти дорослих як механізм розвитку демократичної громадянськості.

Виклад основного матеріалу дослідження. Дослідження доводить, що, хоча поняття «демократична громадянськість» офіційно з'явилося наприкінці ХХ століття, у скандинавських країнах такі поняття як «демократія» та «громадянськість» супроводжують їх розвиток із середини ХІХ століття, становлять сутнісну характеристику державного устрою та засад суспільства загального благоденства та освітньої системи. Прагнення розбудови демократичного громадянського суспільства має тривалі традиції. Своїми коріннями воно сягає Н.Ф.С. Грундтвіга, який був членом першого демократичного парламенту (після прийняття першої конституції 1849 року), який прагнув зробити суспільство більш відкритим і демократичним. Неформальна освіта дорослих, важливою складовою якої є фолкеоплюснінг, розглядалася як механізм формування громадянськості та демократії, тому фолкеоплюснінг Ове Корсгард називав «стратегією народу» [6, с. 111], а Олаф Пальме розглядав навчальні гуртки як технологію фолкеоплюснінгу та називав їх школою демократії. Р. Скобменд і Х. Коч розглядали фолкеоплюснінг як освіту для демократії, демократичного громадянства. Х. Коч дуже просто та емко визначав демократію – як діалог, як спосіб життя, як участь і як відповідальність. Ставши керівником вищої народної школи під Копенгагеном, він намагався поєднати ідеї демократичного діалогу між людьми і політичну просвіту з членством в асоціаціях та політичних організаціях. Х. Коч визначав дуже суттєву та унікальну характеристику вищої народної школи: «Ця школа – найбільш вдалий вибір, який тільки можна знайти на сьогодні у розв'язанні проблеми демократії: вона надає можливості дорослим людям учитися демократії та вчить бути хорошими, відповідальними громадянами своєї країни» [6, с. 127].

Водночас ми вважаємо, що фолкеоплюснінг відіграв суттєву роль у становленні, розвитку та функціонуванні скандинавської моделі загального благоденства, що прагнула до рівності,

демократії, повної зайнятості та мала високий ступінь соціальної солідарності.

Починаючи з 1984 року у Раді Міністрів Північної Європи працює комісія з координації політики фолкеоплюсінгу, пріоритетним завданням якої є освіта для демократичного громадянства. Данія, Швеція і Норвегія мають законодавчу базу з цього питання. Наприклад, у Білій книзі Данії (1997) записано про відповідальність освітньої системи за навчання принципам демократії, а закон про демократичні цінності в освіті (2000) зорієнтований на гарантування демократичного розвитку як однієї з цінностей данського суспільства.

Норвегія має давніші традиції стосовно демократії та демократичного громадянства. У Законі про освіту говориться про те, що демократія повинна бути наріжним каменем освіти. При цьому важливе значення мають: демократичні стосунки та рішучість захищати загальнолюдські та демократичні права і цінності; здатність розвивати основні цінності й одночасно поважати цінності інших; здатність бути рефлексивним; здатність співпрацювати з іншими. Шведський закон про освіту наголошує на необхідності не тільки набувати знання про демократичні цінності, а й формувати вміння щодо їх використання, готувати людей до активної участі в суспільному житті. Тому в навчальних планах не тільки середньої школи, а й шкіл для дорослих містяться предмети, що стосуються прав людини і демократії.

Водночас у норвезькій освітній системі формуванню демократичної громадськості приділяється увага, починаючи з дошкільної освіти, оскільки одним із завдань освіти є розвиток здатності людини відчувати, співчувати, бути активною, здатною на співпрацю, рівність і солідарність, а призначенням освітньої системи є неперервний розвиток людини у таких вимірах: духовна людина (важливість фундаментальних цінностей та етики), творча людина (важливість розвитку індивідуальних навичок та відносин), робоча людина (важливість професійної підготовки), освічена людина з гарним знанням своєї культури та культури інших народів, соціальна людина (важливість співпраці, прагнення приносити користь суспільству), екологічно освічена людина (відповідальність за навколишнє середовище), інтегрована людина. Вважається, що неперервний розвиток демократичної

громадянськості впродовж життя є передумовою для динамічного, демократичного суспільства.

У цьому контексті актуалізується роль фолкеоплюсінгу, яку досліджували в контексті формування демократичної громадянськості.

Так, О. Корсгард виконував дослідження «Фолкеоплюсінг, освіта дорослих і демократія» (1999-2004) [6]. В ньому брали активну участь багато дослідників, серед яких Й. Гліруп і М. Хорсдел, які обґрунтовували концептуальні засади заключного висновку дослідження «Боротьба за людей». К. Хаас та І. Йохансон приділяли увагу дидактиці для вивчення демократії, а ключовими словами їх досліджень стали «політика ідентичності» та «полікультурність». Найбільш ґрунтовні дослідження стосовно освіти дорослих для демократії та громадянського суспільства ми знаходимо у Й. Андерсена (2003; 2004), який керував двома великими міжнародними проектами: «Громадянство, участь, демократія» (2001) та «Сила, що здатна розпутувати» (1997-2004).

Суттєве значення для розв'язання даної проблеми мало створення Центру фолкеоплюсінгу (Данія), який опікувався проблемою розвитку місцевої демократії через фолкеоплюсінг.

Активізація досліджень у скандинавських країнах стосовно значення освіти дорослих для демократичного громадянства, на нашу думку, зумовлена процесами глобалізації та інтернаціоналізації, які кинули виклик скандинавським державам і використали перевірений механізм збереження національної самобутності, ідентичності. У цьому контексті Й.Гліруп пропонує розглядати відносини між активним громадянством та потребою у формуванні ідентичності людини через «педагогіку, засновану на досвіді», ключовими елементами якої є: знання стосовно громадянства, демократії, політики і прав людини; досвід і розуміння дій у різних контекстах: громадянське суспільство, держава, ринок; культура та ідентичність (демократична взаємодія); застосування на практиці [4]. Зазначимо, що традиції Н. Грундтвіга та погляди Х. Коча привели до специфічної конфігурації цих елементів у скандинавській системі освіти дорослих, з акцентом на вивчення і застосування досвіду на практиці, які використовуються в основних «моделях» освіти для демократичного громадянства, що здійснюють ціннісно-зорієнтоване навчання – у вищих народних школах та освітніх асоціаціях.

Особливістю скандинавської освіти дорослих для активного громадянства можна вважати використання розповіді, яку М. Хорсел визначив як «здатність висловити свою думку, здатність слухати, чутливість до різних проблем і відкритість до спілкування, тобто як життєві компетентності активних громадян» [5, с. 49]. Тому розповідь становить суттєвий елемент навчання громадянству, національно-культурна специфіка якої встановлюється через активну участь у ній членів і поєднання розповідей із практикою. Водночас це дає можливість розглядати рішення навчатися у вищій народній школі як прагнення набути знання для життя в суспільстві та прагнення подолати або зменшити життєві труднощі.

Така розповідь має широке використання не тільки у вищих народних школах, а й у народних рухах і асоціаціях, членство у яких вважається засобом відтворення «соціального капіталу для місцевої спільноти» [5, 51]. А «найбільший великий дар, який народний рух може дати людям, – це почуття особистої відповідальності, відчуття здатності змінити світ, переконання в тому, що ідеал значною мірою може бути реалізований і що добру волю громадян можна організувати для формування творчої сили, креативної влади» [5, 56].

Наприкінці ХХ століття все частіше стали використовувати ще одну «скандинавську» форму освіти дорослих – «конференцію злагоди», яка проходить упродовж трьох днів і дає можливість обговорити та сформулювати думку про складні етичні, соціальні та політичні проблеми. Її можна розглядати як форму навчання, яка вчить брати участь у суспільному житті, вчить демократії.

Вільні та добровільні організації, такі, як вищі народні школи, асоціації та народні рухи, мають значно вищу кваліфікацію та можливості для того, щоб стати дійсно школою демократії, порівняно з іншими освітніми інституціями. Їх називають організаціями для народу, центром вільного вивчення демократії, у яких створюються умови для вільного пошуку знань та вільного обміну думок. Це пов'язано з тим, що фолкеоплюсінг – це значно більше, ніж передання знань, оскільки формує громадянські цінності – ідеї свободи, рівності, права, участі, які використовуються в соціальному, економічному та політичному житті. Підкреслимо, що дослідники, які вивчали науковий доробок Н.Ф.С.Грундтвіга, наголошують на протиставленні його «Школи

для життя» школам формальної освіти, відмінністю яких є незалежність і автономність у постановці та вирішенні політичних і педагогічних завдань.

Скандинавські вищі народні школи можна вважати найвільнішими школами у світі й унікальними освітніми закладами, що ґрунтуються на унікальній педагогічній ідеї, яка довела свою універсальність. Визнання ідеологічної свободи як характерної особливості вищих народних шкіл продовжує бути основним ресурсом сучасної школи. Місія вищої народної школи – формування демократичної громадянськості, боротьба за демократію, рівність, права меншин, діалог між людьми з метою створення справедливого суспільства. Основна їх мета – поряд зі створенням умов для саморозвитку та самореалізації дорослої людини, забезпечити її адаптацію та включення до активного життя соціуму, допомогти знайти своє місце в житті, зробити громадянина свідомим учасником суспільних процесів, спрямованих на розбудову демократичного громадянського суспільства. Тому «навчання в них повинне мати загальну освітню природу та організовуватися так, щоб окремі навчальні предмети ніколи не домінували над загальними проблемами» [3, 87].

Скандинавською особливістю вищих народних шкіл є те, що більшість із них є школами-інтернатами або школами домашнього типу – резидентними. Це має особливе значення для формування демократичної громадянськості. Сумісне проживання у школі, спілкування не тільки під час навчальних занять, а й поза їх межами, вирішення побутових проблем, спільне дозвілля сприяє формуванню у людини соціальної відповідальності, поваги до інших, прагнення розуміти та враховувати інтереси, цінності та переконання інших. Саме проживання у школі вважається одним із засобів навчання демократії.

Аналіз змісту освіти вищих народних шкіл показав, що, поряд із вивченням історії, літератури, поезії, головними предметами є конституція, економічне життя країни, традиції свого народу. Крім того, аналізуючи пропозиції різних скандинавських вищих народних шкіл, можна побачити, що пропонується безліч курсів – від складуваних, мовних і живопису до курсів з психології, риторики, комунікації, міфології, журналістики тощо. Як підкреслював Колд, усе, що дають нам почуття, фантазія й уява, має становити зміст освіти у вищій народній школі [7]. Про це йдеться і

в законах про вищі народні школи (1942, 1970), коли наголошується на необхідності курсів, здатних «просвітити» дорослих учнів. При цьому не повинно бути якихось домінуючих предметів. Хоча є школи з мистецьким, або спортивним, або релігійним спрямуванням, втім комбінація широкого діапазону предметів є важливою умовою курікулуму. Крім того, викладаються предмети, проводяться дискусії про людські цінності, демократію, громадянськість, свободу. Ці дискусії спрямовані не тільки на розуміння того, що значить бути людиною (за Грундтвігом), бути активним громадянином своєї країни, а й на усвідомлення себе як активного громадянина світу.

Життя та навчання у вищих школах спрямоване на виховання поваги, розуміння, допомоги, співчуття тощо. У багатьох школах, це йде від перших шкіл грундтвігського часу, ранок розпочинається ранковими зборами з обов'язковим співом пісень рідною мовою. Зазвичай співають пісні із «синього пісенника», перший випуск якого датується 1894 роком. Він містить понад 572 пісні, серед яких понад 100 були написані Н.Ф.С. Грундтвігом. Це традиційні народні пісні, гімни. Спів має сильний психологічний ефект, слугуючи об'єднувальним засобом, який наповнює радістю та гордістю за свою країну, за націю.

Потім починається лекція, яка відрізняється енергійністю (взагалі, її так і називають – енергійна лекція), що відтворюється у поданні її змісту, обов'язково із цікавими прикладами і жартами.

Зазначимо, що у школі не існує жорсткої розподільної лінії між навчанням та проживанням. Як пише Е. Олчін: «Навчальний процес здійснюється у контексті загальної життєдіяльності: співу, гри, співпраці, їжі, спілкування, тому складні теми вивчаються у контексті сумісної роботи та життя. Це – процес, який здатен породити несподівану надію» [2, с. 165]. Тобто реалізується ще одне положення фолкеоплюсінгу – взаємодія, співіснування, однією з особливостей якої у вищій народній школі є здійснення самоуправління на різних рівнях. Це залучає кожного до формування (через вибори) учнівської ради, яка є рівноправним партнером у прийнятті рішень, розв'язанні проблем, здійсненні планування; до розподілу домашніх обов'язків. Це формує соціальну відповідальність, яка становить основу демократичної громадянськості.

Отже, основними характеристиками вищих народних шкіл, які сприяють формуванню демократичної громадянськості, є: незалежність від держави; належність до системи неформальної освіти; дорослий контингент шкіл; самоуправління як формування соціальної відповідальності; ті, хто навчаються, залучаються до суспільної роботи на користь шкільної спільноти; сумісне проживання, яке вчить повазі, розумінню, необхідності враховувати інтереси інших, вболівати за свою громаду; зміст освіти зорієнтований на пізнавальний інтерес і потреби учнів; переважає самоспрямоване навчання; діалог є основним методом навчання; навчання триває від тижня до декількох місяців; більшість учителів живуть у школі разом з учнями.

Освітні асоціації посідають суттєве місце у структурі фолкеоплюнгу та формуванні демократичної громадянськості, надаючи освітні послуги дорослим людям. Зазвичай, вони пов'язані та мають фінансову підтримку політичних партій та інших організацій. Наприклад, у Швеції налічується дев'ять освітніх асоціацій, до яких входять близько 270 громадських організацій; у Данії функціонують п'ять освітніх асоціацій, а у Норвегії – 22.

Висновки. Проведене дослідження свідчить про те, що неформальна освіта дорослих виступає важливим механізмом формування демократичної громадянськості, гармонійно поєднуючи та розвиваючи дві складові: особистісний розвиток дорослої людини і здатність та потребу в активній участі у справах спільноти, уміння відстоювати громадянську позицію, співпрацювати з іншими людьми. Її основними характерними, суто «скандинавськими» рисами є: базування на ґрундтвігській концепції «Folkeoplysning»; демократія як керівний принцип і для суспільства, і для організацій, і для навчального процесу, і для відносин між людьми, і для формування громадянських компетентностей; рівність як головний принцип функціонування, як принцип здійснення конкретного навчального процесу: рівність між учасниками навчального процесу; провідні характеристики – свобода, добровільність, відкритість та особістісно-орієнтоване навчання; тісний зв'язок із народними рухами, об'єднаннями, неформальними організаціями; свобода участі в навчальних гуртках, навчання у вищих народних школах, освітніх асоціаціях, центрах освіти дорослих, використання публічних бібліотек; народні вищі школи, навчальні гуртки та асоціації є унікальні та

специфічні, оскільки через них щорічно проходить приблизно два мільйони учасників, тобто два мільйони дорослих людей у скандинавських країнах вчать демократії, демократичної громадянськості; фолкеоплюснінг має великий потенціал для розвитку демократичної громадянськості, оскільки здатен сприяти розв'язанню проблем місцевої громади, а через неї – впливати на демократичні зрушення у суспільстві.

Перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Проведене дослідження не вичерпує окреслену проблему. Особливо перспективним може бути обґрунтування науково-методичних засад неформальної освіти дорослих у контексті формування демократичної громадянськості, порівняльний аналіз підходів до цієї проблеми інших зарубіжних країн у контексті інтеграції до єдиного європейського освітнього простору.

Список літератури

1. Актуальные вопросы развития образования в странах ОЭСР / отв.ред. М.В. Ларионова. – М.: Издательский дом «ГУ ВШЭ», 2005. – 152 с.
2. Allchin A.M. N.F.S. Grundtvig. An Introduction to his Life and Work / A.M. Allchin. – Aarhus: Aarhus University Press, 1997. – 308 p.
3. Berndtsson R. Om folkhögskolans dynamik: möten mellan olik a bildningsprojekt / R. Berndtsson. – Linköping: University, 2000. – 327 p.
4. Haas C. Kampen om det demokratiske medborgerskab: hvordan skal en demokratididaktik se ud I begyndelsen af det 21. århundrede / Claus Haas. – København: Danmarks pædagogiske Universitet, 2001.
5. Horsdal M. Demokratisk medborgerskab og biografisk læring /M. Horsdal / In Korsgaard O. Medborgerskab, identitet og demokratisk dannelse. – København: Danmarks pædagogiske Universitet, 2004. P. 46–57.
6. Korsgaard O. Learning for democratic citizenship / O. Korsgaard, W. Shirley, A. Randi – Copenhagen: Association for World Education, 2001. – 208 p.
7. Kulich J. N. F. S. Grundtvig's folk high school idea and the challenge of our times / J. Kulich // Lifelong Learning. – 1984. – № 7. – P. 10-13.

SUMMARY

Olena Ogienko

NON-FORMAL ADULT EDUCATION AS THE MECHANISM OF THE DEMOCRATIC CITIZENSHIP FORMATION IN THE SCANDINAVIAN COUNTRIES

In the article an experience of democratic citizenship formation in Scandinavian countries is analyzed; the role and the value of a non-formal adult education are shown; uniqueness and specificity of the high folk schools, study circles and associations in the solution of this problem is researched.

Микола Окса, Антоніна Сажнева
(Мелітополь)

ПРОБЛЕМА УСВІДОМЛЕННЯ СОЦІАЛЬНО- ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАКОНОМІРНОСТЕЙ ПРИКЛАДНОЇ ФІЛОСОФІЇ ОСВІТИ

Сьогоднішній світ характеризується змінами, які відбуваються у всіх сферах суспільства значно швидше, ніж це було раніше. Глобалізація економіки і пов'язані з нею процеси тягнуть за собою істотні зміни в процесах виробництва, організації роботи, моделях зайнятості робочої сили і ринках праці. А це вимагає значної модифікації «складу» і характеру знань і умінь, котрими необхідно володіти, щоб досягати успіхів. Виходячи з цих вимог, ведуться пошуки шляхів удосконалення освіти і підготовки кадрів, впроваджуються нові концепції розвитку знань і умінь, котрі доповнюють багатомісячний досвід, накопичений традиційною педагогікою. Але без осмислення досвіду, без усвідомлення соціально-педагогічних закономірностей не можна вийти на рівень справжніх змін у системі освіти і, перш за все, змін демократичного і правового характеру.

Саме поняття «педагогічна закономірність», а не «педагогічний закон» з 50-х років ХХ століття обговорюється в педагогіці і міцно займає місце в педагогічній літературі, хоча до цього часу використовувався «педагогічний принцип», який розуміли і трактували не тільки як керівництво до дії, але і як положення, що відбиває ті чи інші стійкі, повторювані, тобто закономірні зв'язки і відносини у структурі педагогічної дійсності між її різними частинами, сторонами, компонентами. У вивчені закономірностей процесів виховання, навчання і освіти можна знайти такі підходи: *системно-структурний*, *змістово-процесуальний*, *багатофункціональний*, *логіко-структурний* або *теоретико-гностичний*, а також *загальнофілософський*.

Для обговорення у цій статті ми обрали саме **загально-філософський підхід**, представлений у працях Б.С.Гершунського «Філософія образования для ХХІ века» [2] і С.І.Гессена «Основы педагогики. Введение в прикладную философию» [3], де спрямування думки починається не з усвідомлення категорії «виховання», а з усвідомлення категорії «освіта», причому під кутом зору прикладної філософії.

Звернемося до першоджерел. Названа праця Б.С.Гершунського - це одна з фундаментальних книг з педагогіки серед безлічі інших, що вийшли в останні десятиліття. Вона претендує на те, щоб бути визнаною найглибшою, змістовною і воістину талановитою педагогічною працею в сторіччі, що пішло. Вона написана, на відміну від багатьох інших педагогічних джерел, гарною літературною мовою у двох взаємно перехідних жанрах - науковому і публіцистичному, а також з великою повагою до інтелекту читача. Вражає ерудиція автора: - ним використані десятки сотень літературних джерел, як вітчизняних, так і зарубіжних. Вражають виправдані назвою книги наукові амбіції, сміливість задумів, підходів і висновків, а також нестандартність педагогічного мислення автора.

У вступі автор коротко викладає загальний задум книги, характеризує деякі глобальні прогностичні проблеми, що визначають виклик ХХІ століття у сфері освіти. Автор розглядає вихідні дефініції, що відносяться до центрального поняття книги-*освіта* (як цінність, як процес, як результат, як система); обговорює науковий статус *філософії освіти* і можливість використання філософсько-освітнього знання на різних рівнях педагогічної діяльності. Значна увага приділена автором проблемам освітньої аксіології, пов'язаним з обґрунтуванням пріоритетних цінностей і цільових орієнтирів освітньої діяльності, прогностичним проблемам формування ментальних характеристик особистості і соціуму. Автор визначив можливості *технологізації* філософсько-освітнього знання стосовно до вирішення найбільш актуальних питань політики та стратегії розвитку освітніх систем, освітньо-педагогічного прогнозування, безупинної освіти, інформатизації та комп'ютеризації у сфері освіти, педагогічного наукознавства. Автор акцентує увагу читачів на питаннях взаємозв'язку *освіти і виховання*. Ним розпочата спроба показати на конкретних прикладах важливість реалізації *набатної* функції філософсько-політологічних досліджень у сфері освіти, можливість використовувати власне освітні аргументи для розкриття і запобігання негативних, руйнівних процесів у соціумі та підтримки прогресивних, творчих перетворень. Книга завершується прогностичним есе з викладенням деяких глобальних філософських і світоглядних проблем розвитку освіти, актуальних, цілком імовірно, вже за межами ХХІ століття. Ці проблеми, як і

можливі істотні зміни статусу освіти в третьому тисячоріччі (початку ХХІІ, століття) він розглядає в суто гностичному плані, що не виключає, на думку автора, рефлексивного (зворотного) впливу на усвідомлення деяких філософсько-освітніх проблем нашого часу. І на закінчення автор підводить підсумки своєму дослідженню і накреслює можливі напрямки в галузі філософії освіти. Основний висновок книги звучить справді *набатно* – освіта як цінність повинна стати єдиною загальнолюдською *релігією*, що з'єднує в собі глобальні цінності: ЗНАННЯ – ПРАЦЮ – ЛЮБОВ – НАДІЮ – ВІРУ в безсмертя духу.

Безсмертя душі автор розуміє не в загальноприйнятому релігійному змісті, а у своєму власному баченні. На його думку, людина з життя іде назавжди, але усе, що вона зробила за життя, залишається навечно, і треба навчитися зроблене нею увічнювати в інформаційному полі – Банку даних чи Пантеоні загальнолюдської пам'яті. І в цьому Пантеоні є комірочка пам'яті для кожного, хто прожив життя і залишив для нащадків щось цінне. Ще раз нагадуємо, що книга за своєю сміливістю заглянути в майбутнє у сфері освіти і дивує, і вражає одночасно.

Осмислюючи її під кутом зору проблеми закономірностей, сформульованих у педагогіці, відзначимо, що автор питання про закономірність освіти спеціально не розглядав і не формулював. Але, все ж таки, він упритул підійшов до них, і в контексті книги ми можемо знайти їхню присутність у поясненні сутності освіти як педагогічного процесу, як системи і як цінності.

Автор переконливо розкрив і доказово обґрунтував основні і стійкі, власне кажучи, закономірні тенденції процесу освіти, до числа яких можна віднести:

- *цивілізаційний і гуманістичний підхід до розробки випереджальних освітніх програм, організації і здійсненню самого процесу освіти;*

- *ментальний характер освітніх програм і процесу освіти;*

- *дотримання і захист демократичних прав і свобод усіх суб'єктів освіти на всіх його етапах і рівнях;*

- *обумовленість освітніх програм державною політикою і ідеологією освіти.*

Один з основних постулатів Б.С.Гершунського полягає ось у чому..

Якщо змістом людського життя є самореалізація особистості, а освіта покликана переконати людину саме в цьому, а також створити всі необхідні умови для повноцінного прояву індивідуальних здібностей, то, на думку автора, основні функції базової освіти повинні полягати у формуванні Віри у справді вищу цінність максимально можливої самореалізації й у створення умов для самовизначення особистості, самопізнання власних здібностей, бажань, інтересів, реальних можливостей, її здібностей у продуктивному суспільно корисній праці, в ідеях і справах на благо всіх людей Землі, власне благо, благо своєї родини, своїх близьких і віддалених нащадків.

Але самовизначення особистості неможливе без знань і різноманітної конструктивної діяльності. Тому базова освіта не може бути без предметних знань. Треба тільки відібрати й розумно дозувати ці знання, створювати умови для диференціації пізнавальної й посиленої трудової діяльності учнів, використовувати надійні діагностичні методи виявлення здібностей й їхнього розвитку, організувати загальнодоступні і висококваліфіковані консультації з подальшого професійної, трудової, творчої самореалізації особистості. Мова повинна йти про безперервний розвиток особистісних світоглядних якостей учнів.

На погляд Б.С.Гершунського [2,с.536-537], висунений вище постулат через відбиття в ньому необхідних і стійких причинно-наслідкових зв'язків, за певних умов може набути силу об'єктивно діючої соціально-педагогічної закономірності. Для нас ця думка надважлива і правильна. Але парадокс полягає в тому, що автор сам перекреслив її під час обговорення проблеми цілевизначення у сфері освіти.

З міркувань автора випливає, що самореалізація особистості і створення для цієї мети відповідних умов щось другорядне і декларативне, оскільки головне призначення людини полягає в тому, щоб відповідати тій моделі, що розроблена для нього сферою освіти. І не настільки важливо, чи має ця модель закінчений вигляд, чи складається з деяких орієнтирів, начерків, параметрів. З приводу «моделі» особистості дуже рішуче висловився С.І.Гессен у праці [3], що вийшла майже за 80 років до появи книги Б.С.Гершунського. Загальнофілософський підхід до розуміння процесів виховання, навчання й освіти, його погляди становлять великий інтерес у світлі

тих процесів і змін, які відбуваються в нашій країні у всіх сферах життя – суспільно-політичній, економічній, правовій, культурній.

Досить інтенсивно йде процес переосмислення раніше накопиченого досвіду, розробляються нові підходи і концепції, що одержали назви як інноваційні (концепція гнучких технологій навчання, модульно-рейтингового навчання і ін.), розширюються і поглиблюються уявлення про демократичний і правовий характер виховання і навчання, йде активний пошук ефективних шляхів духовного та національного відродження.

У світі подій, що відбуваються в нинішній час, мають цінність такі його позиції.

Позиція перша. С.І.Гессен не схильний розділяти такі основні поняття, як виховання й освіта та проводити між ними межу, навіть умовну. Навпаки, між ними він ставить знак рівності («воспитывать»= «образовывать», «образовывать»= «воспитывать»). Тому вся концепція обговорюваної книги будується на даній парадигмі. У першій частині книги автор викладає свої погляди на теорію моральної та правової освіти, у другій – на теорію наукової освіти, у третій – на теорію національної освіти і фізичної. У вступі Гессен чітко сформулював проблеми педагогічної науки і дав попереднє визначення освіти і педагогіки. Це послужило підставою для того, щоб, **по-перше**, спочатку поставити на обговорення питання моральної та правової освіти, і, **по-друге**, відправною точкою для їхнього обговорення обрати проблему **ідеалу вільного розвитку**. У світлі цієї проблеми автор послідовно розглядає такі питання, як дисципліна; воля; особистість; ціль моральної освіти; основні її ступені (аномія, гетерономія, автономія – відповідно моральна дошкільна освіта; шкільна; позашкільна).

Також автором проаналізовані і питання історії наукової освіти (мета і склад освіти; ступені освіти – ступінь епізодичного, а також систематичного курсу, і ступінь університетської освіти). У заключній частині він розглянув проблему національної освіти, фізичної й окремо питання психофізичної техніки навчання й освіти, і на підставі усього викладеного дав остаточні визначення педагогіки освіти. І у всіх випадках автор оперує поняттями «освіта», а не «виховання», за винятком останньої глави, де мова йде про змикання фізичної освіти із санітарно-гігієнічним і психофізичним вихованням.

Якщо визнати позицію автора справедливою, то для сучасної практики виховання й освіти учнів середньої і вищої школи можна зробити висновки, які йдуть далеко вперед і, насамперед, поставити під сумнів необхідність проведення так званої виховної роботи в позаурочний час як надлишкової, яка обмежує права особистості учня і студента на вільний розвиток і волевиявлення.

Цей висновок узгоджується з *другою позицією* автора. Суть її полягає у визнанні автором правового характеру освіти. Це друга парадигма, що проглядається у змісті всієї книги. На його думку, усі питання освіти повинні зважуватися в рамках правового поля. При цьому він підкреслює два моменти – дотримання і повага прав учня в рамках діючих законів і необхідність вивчення учнями теорії права та поточного законодавства як обов'язкової навчальної дисципліни.

Обговорюючи права учня, Гессен шукає баланс між мірою свободи вибору і мірою обмеження такої свободи. Аналізуючи праці філософів і педагогів, що сповідували ідеал і дух вільного виховання (Платон, Демокрит, Аристотель, Руссо, Л.М.Толстой, Г.Вінекен) він переконливо показав неможливість існування повної свободи виховання. На думку Гессена ,проблема прав учня на свободу вибору повинна зважуватися з урахуванням ступені освіти чим нижче ступінь, тим більше обмеження для вибору, і навпаки, чим вище ступінь, тим більше прав для вибору. Далі автор розкриває зв'язок вільного викладання з свободою навчання, з наданням права тим, хто вчиться, свободи вибору згідно зі своїми науковими інтересами. І потім, «...свобода учения требует низведения до минимума экзаменационного бремени, ...перенесения центра тяжести на самостоятельную работу, на качество самостоятельного выполнения учениками исследовательских работ» [З.с.315].

Третя позиція – за своєю суттю близько примикає до перших двох. Мова йде про визнання автором демократичного характеру освіти на всіх ступенях її здійснення і в усіх напрямках. Причому демократичні початки освіти він бачить не у статиці, а в динаміці, у розвитку від нижчих форм (молодший ступінь) до більш високих і сучасних (університетський ступінь), чи інакше, у переході від авторитарності і дисципліни зовнішньої до авторитету внутрішнього (знанням і розуму як підставі внутрішньої дисципліни), від авторитету розуму до широкої автономії.

Глибинний зміст демократичних початків освіти автор бачить у тому, щоб допомогти учню і студенту знайти своє стійке місце у житті, тобто знайти своє покликання, свою індивідуальну, ніким іншим не замінну посаду у світі – це й значить визначити себе самого, стати вільним. І вінець цієї думки звучить у словах: **«У нас нет права создавать людей по нашему образу и подобию»** (виділене нами) [З,с.379]. Тут можна додати: навіть у поліпшеному варіанті! Важко сказати ліпше, ніж сказано. Ці слова є застереженням для тих, хто помишляє і нині заганяти підростаюче покоління у всілякі моделі і програми, із заздальгідь заданими властивостями, якостями, переконаннями. Як показав сімдесятирічний досвід, такі спроби навіть на рівні державної політики, могутнього тиску державного і партійного апарату на школу і педагогічну науку ні до чого путнього не приводять. Тут доречно згадати також міркування Б.С.Гершунського про цілевизначення у сфері освіти, про необхідність розробки «моделі» особистості. У нас створюється враження, що чим сильніше виховання прагне до ідеального учня і студента, тим далі від ідеалу воно віддаляється. Але повторюємо, це лише враження, що вимагає роздумів, викладень і доказів.

У своїй праці, хоча і скромно, Гессен говорить про необхідність обмеження втручання держави в справу освіти і про те, що ці обмеження повинні бути обкреслені законом. Ці думки також співзвучні з сьогоdnішнім днем, тим більше, що в Україні йде активний процес становлення правової держави. На початковому етапі цього процесу помилки неминучі.

І прийняті Закони про освіту поки ще далекі від досконалості і мають потребу в серйозних виправленнях і доповненнях, орієнтованих на обмеження втручання держави в справу середньої та вищої школи, з одного боку, і з іншого боку, – на розширення демократичних засад у системі освіти, і не тільки у школі і виші, але й у системі управління; на більш повний захист прав і свобод як учителів, викладачів, так і учнів і студентів; на розширення правового поля для безмежного і безперервного прояву індивідуальної та колективної творчості.

Осмислюючи обговорювану працю в цілому, необхідно відзначити, що ми не знаходимо в ній прямого оперування такими категоріями як «педагогічна закономірність» чи «закономірність освіти». Автор оперує філософськими і педагогічними термінами

змістового плану (цілі, форми, методи освіти, принципи і ін.). І проте, він упритул підійшов до розуміння основних стійких, повторюваних, тобто закономірних зв'язків, відносин і тенденцій, що властиві освіті в історії її зародження, становлення і розвитку. Ми маємо на увазі його міркування про демократичний, вільний і правовий характер здійснення основних освітніх програм.

Список літератури

1. Аносов І.П. Сучасний освітній процес: антропологічний аспект: Монографія. - К.: Твімінтер, 2003. – 391с.
2. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века.-М.: Совершенство, 1998. – 605с.
3. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. – Берлин, 1923. – М., 1995.

***Анотація.** У статті обговорюється загально-філософський підхід у визначенні процесів виховання, навчання й освіти на основі аналізу праць Б.С. Гершунського та С.І.Гессена, зокрема щодо створення необхідних умов для повноцінного прояву індивідуальних здібностей, а також міркування про демократичний, вільний і правовий характер здійснення основних освітніх програм. **Ключові слова:** виховання, навчання, освіта, демократичний і правовий характер, педагогічна закономірність.*

***Аннотация.** В статье обсуждается общепедагогический подход в изучении процессов воспитания, обучения и образования на основе анализа работ Б.С. Гершунского и С.И.Гессена, в частности о создании необходимых условий для полноценного проявления индивидуальных способностей личности, а также о необходимости демократического, свободного и правового характера осуществления основных образовательных программ.*

***Key words:** upbringing, teaching, training, education, democratic and legal character, pedagogical regularities.*

Summary

Ocsa Nicolay, Sazhneva Antonina.

The problem of social-pedagogical laws awareness in the applied philosophy of education.

The article considers general philosophical approach to studying processes of education, teaching and upbringing. Its gives a detailed analysis of the research papers by B.S. Gershounsky and S.I. Hessen, well-known representatives of this approach. In the analysis the author comes to the conclusion: creation of all necessary conditions for full value revealing of the personality individual gifts and abilities, as well as the necessity of democratic, free and legal character of carrying out principal educational programmers.

**СТРУКТУРНО-ЗМІСТОВНІ КОМПОНЕНТИ
КОМПЕТЕНТІСНОЇ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ В АСПЕКТІ ЙОГО ЦІННІСНО-
СМИСЛОВОЇ ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ
ДІЯЛЬНОСТІ (НА ПРИКЛАДІ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ У
РЕСПУБЛІЦІ ПОЛЬЩА)**

Сучасна гуманістична парадигма педагогічної освіти, як в Україні, так і за її межами, означилася домінуванням процесів диференціації та полікультурності, а відтак – професіоналізації і універсалізації. Європейська та вітчизняна вищі школи в цих умовах повинні враховувати основні чинники, що впливають на підготовку майбутнього вчителя до професійної діяльності. Тому в процесі трансформації соціокультурної та економічної ситуації на зламі тисячоліть, модернізації європейської системи освіти в контексті вимог Болонської декларації, гуманізації освітньої сфери і виникненню у зв'язку з цим нових цінностей та ідеалів європейська спільнота потребує визначення принципово осучасненої моделі підготовки вчителя-професіонала.

Загалом система підготовки педагогічних кадрів потребує теоретичного розв'язання універсальних проблем: якість освіти, запровадження компетентнісного підходу в процесі формування педагогічних кадрів, удосконалення системи оцінювання професійної підготовки майбутніх фахівців, запровадження у практику сучасних теоретичних і методичних засад формування ціннісно-смиислової готовності майбутнього педагога до професійної діяльності.

Зокрема, сьогодні одним із основних методологічних принципів при підготовці конкурентно спроможного фахівця є компетентнісний підхід, в основі якого, на наш погляд, повинні бути ціннісні орієнтири майбутнього фахівця щодо професійної діяльності, які є свідомо сформовані і адаптовані як пріоритетні упродовж життя.

Поділяючи думку багатьох учених (В. І. Байденко, Н.М. Бібік, С.Я. Бутко, Н.В. Борисова, І.О. Зимня, В.Г. Казанович, Н.В. Кузьміна, В.Ю. Пітюков, В.О.Сластьонін, Ю.Г. Татур, В.О. Шаповалова та ін.) визначаємо, що компетентнісна модель

професійної підготовки базується на системно-організованих компетентнісних складових. О. Л. Жук виділяє два види компетенцій випускника ВНЗ – спеціальні та ключові.

Ключові компетенції мають соціальну, професійну, комунікативну, інформаційну та освітню складові [3, с. 46]. Виконуючи рефлексивну функцію і функцію самоорганізації (синергетичний принцип), базуючись на ціннісно-сміслових орієнтирах випускника, вони визначають ступінь його професійної сформованості і готовності до майбутньої діяльності.

Професійні компетенції, основою яких є «фактор знань», поділяються на суто професійні (фундаментальні знання професійно-орієнтованих дисциплін, саморефлексія, вміння здійснювати міжпредметні зв'язки, реалізація методико-технологічних принципів для підвищення якості освітнього процесу, принцип науково-дослідницької діяльності з експериментальною і емпіричною складовими) та академічні (включають об'єм знань і навичок, необхідних для оволодіння професією).

Програмою TUNING класифіковано такі види компетенції:

1. Інструментальні: а) когнітивні здібності, спрямовані на розуміння та раціональне використання набутого професійного досвіду; б) методологічні здібності – саморефлексія щодо ефективності використання власних можливостей (моделювання стратегії навчання, систематизація часу для вирішення першочергових завдань і прийняття рішень); в) технологічні – вміння, пов'язані з використанням сучасних технологій з допомогою технічних засобів навчання; г) комп'ютерні навички для інформаційного менеджменту; д) лінгвістичні вміння – комунікативні компетенції.

2. Міжособистісні компетенції включають індивідуальні здібності, пов'язані з практичним впровадженням елементів акмеологічної теорії (самовдосконалення, самосвідомість, самокритика та ін.) Вони покликані до гармонійного формування міжособистісних праксеологічних відносин в мікро- і макросоціумі.

3. Системні компетенції передбачають на основі знаннєвого досвіду конструювання та проектування педагогічних систем аналітико-синтетичним та синтетико-аналітичними шляхами (від конкретного до цілого і навпаки). Фундаментальним у цьому

процесі, на наш погляд, є розуміння явищ синергетики як наукового феномену.

II. Спеціальні (професійні) компетенції. У рамках проекту TUNING усформульовані результати навчання для першого і другого ступеня (бакалавр, магістр) [4, с.11].

На думку інших дослідників (В.М. Антипова, К.Ю. Колесіна, Г.А.Пахомова), професійна компетентність учителя має ряд компонентів:

- аксіологічний, у результаті якого загальнолюдські цінності внаслідок психічно-свідомих перетворень набувають рис складових духовного світу людини;

- культурологічний – вплив відповідних факторів на життєдіяльність людини (академічну, оздоровчу, креативну та ін.) з метою формування загальнокультурних здібностей, необхідних для професійної діяльності; цінності, традиції культурологічної спадщини та механізми щодо їх збереження, відродження та відтворення;

- життєтворчий здібності до організації життєдіяльності в умовах зміни мікросоціуму, готовність до позитивних перетворень;

- морально-естетичний – слугує накопиченню життєвого досвіду в царині інтерпретації переживання емоційнонасичених життєвих ситуацій, гуманної поведінки, формуванню толерантності, милосердя;

- громадянський – суспільнокорисна діяльність в контексті ствердження демократичних прав та свобод людини, формування громадянського суспільства. [1, с. 59]

Для диференціації понять «освітницької компетенції» та «компетентності» А. Дахін визначає «освітницьку компетенцію» як «здібність суб'єкта навчального процесу виконувати складні види діяльності, де «компетентність» є якістю особистісною» [2, с. 136]

Ми надаємо вищевказаному поняттю таких ознак: «Освітницька компетенція, включена в культурологічну модель змісту освіти постає інструментарієм для виконання складних та багатогранних видів педагогічної діяльності за умов цілковитої реалізації пізнавальної, комунікативної ціннісно-орієнтаційної (а в її складі морально-естетичної) функцій.

Роблячи спробу у впровадженні методологічного підходу для визначення компетентності будь-якого фахівця, з урахуванням різних аспектів його діяльності (інтелектуальний, професійний,

особистісний), В. В. Ягупов і В. І. Свистун формулюють поняття «професійна компетентність». На їхню думку, «професійна компетентність фахівця є складним інтегральним інтелектуальним, професійним і особистісним утворенням, яке формується у процесі його професійної підготовки у ВНЗ, проявляється, розвивається і вдосконалюється у професійній діяльності, а ефективність її здійснення суттєво залежить від видів його теоретичної, практичної та психологічної підготовленості до неї, особистісних, професійних і індивідуально-психічних якостей, сприйняття цілей, цінностей, змісту та особливостей цієї діяльності» [5, с. 6]

Мета статті – на основі порівняльного аналізу аксіопедагогічної складової навчальних планів України та Польщі встановити закономірності набуття майбутніх педагогом професійних компетенцій.

Освітні зміни, що відбуваються у Польщі упродовж останніх десятиліть (ці зміни поляки пов'язують з процесом конституційної трансформації, що розпочалась у 1989 році) характеризуються розвитком інформаційного суспільства, процесами глобалізації, економіки і культури. Ця характеристика стосується і негативних тенденцій: різким зростанням населення, економічною кризою і кризою культури (цінностей, норм і авторитетів), а також, зростаючих, особливо в Європі, інтеграційних і міграційних процесів [6, с. 151]. Освіта за таких умов, не повинна більше бути відображенням колишнього життя, а мусить перш за все втілювати нові, кращі приклади. Такі приклади мають у подальшому слугувати поліпшенню відносин між людьми і змінам умов життя на краще, а також пропагуванню гуманістичних цінностей [8, с. 5-6].

Аксіологічна освіта, на думку польських учених, повинна визнавати якусь нову освітню теологію, що була б спрямована на розвиток відкритої особистої і суспільної емпатії до іншої людини, альтруїстичних засад, замість насаджуваних процесів дегуманізації, міжособистої конкуренції, а також тенденцій до взаємозв'язку цінностей і норм співіснування [9]. Сьогодні, на думку авторів, існує замовлення на таку теорію і освітню практику, в якій питання цінності, сенсу, життя і гідності людини опинилися б у центрі уваги. До основоположних педагогічних цінностей деякі вчені (С. Куновські) відносять: любов, правду, свободу, права людини, демократію. Особливу увагу дослідник звертає на визначну роль християнського виховання [7]. В. Чіхонь підкреслює, що глибше

розуміння природи процесу виховання вимагає видобуття його аксіологічних і антропологічних аспектів. Адже в процесі виховання, зауважує вчений, участь беруть не тільки вихователь і вихованець, але і цінності, що використовуються ними і формують їхню сутність, мету та ідеали [10].

Тому, розвиток аксіологічної сфери вчителя постає як одне із основоположних завдань польської педагогіки. Проаналізувавши навчальні плани (зокрема, Жешувського педагогічного університету), ми виділили навчальні дисципліни (і в цьому з нами погоджуються польські фахівці), що слугують формуванням аксіологічної складової у структурі особистості вчителя (табл. 1.).

Таблиця 1.

Навчальні дисципліни, вивчення змісту яких формує аксіологію вчителя

№	Назва дисципліни у польському навчальному плані та її український аналог	Кількість годин (Польща, Україна)	Лекцій, практичних (Польща, Україна)	Форма контролю
1	Професійна (педагогічна) етика <i>Етика та естетика</i>	30 108	 18/18 год.	Залік 3 оцінкою (диференційо ваний) <i>Залік</i>
2	Культурна антропологія <i>Людина і світ з методикою викладання</i> <i>Українська та зарубіжна культура</i>	45 108 81	 18/8/10 18/16 – сем.	Іспит <i>Екзамен</i> <i>Іспит</i>
3	Історія педагогічної думки <i>Історія педагогіки</i>	30 108	15/15 18/18 – сем.	Іспит <i>Залік</i>
4	Сучасні напрями і педагогічні течії <i>Порівняльна педагогіка</i>	30 54	 12/12	Іспит <i>Іспит</i>
5	Теоретичні основи виховання <i>Теорія виховання</i>	60 162	30/30 24/16/14 – лаб.	Іспит <i>Залік, курс. роб.</i>
6	Педевтологія <i>Професійна педагогіка</i>	30		Залік 3 оцінкою

Щоб зробити відповідні висновки про процес формування ціннісно-смыслові сфери майбутнього педагога у Польщі, ми

наводимо перелік тем, що складають структуру перерахованих вище предметів.

1. Професійна (педагогічна) етика

Предметна тематика: Етика і моральність. Види етики. Розуміння добра в етичних системах. Історичні етичні традиції. Природа етики – реалізм, інтуїціонізм, натуралізм, релятивізм, суб'єктивізм. Структура моральної оцінки – цінність, норма, обов'язок, санкція. Правда в етиці – обґрунтування етичних норм. Етика і право і звичай. Моральні цінності і фахово-професійні етичні кодекси. Моральні проблеми сучасності, етичний вимір стосунків між людьми. Свобода як цінність – її розуміння, межі, конфлікт свободи і інших цінностей. Рівність як цінність – інтерпретації рівності, рівність і плюралізм, конфліктність рівності. Справедливість як цінність – види справедливості, справедливість і рівність. Толерантність як цінність – сутність толерантності, межі толерантності, толерантність і владна дія, мистецтво компромісу. Достоїнство як цінність. Мир як цінність – проблема „справедливої війни”, пацифізм, тероризм, боротьба без насильства. Спроби і можливості універсалізації етичних норм. Етика і політика – етичні цінності та політичні інтереси. Елементи екологічної етики навколишнього середовища – етичні підстави екології, вибрані системи екологічної етики. Елементи біоетики – моральний аспект терпіння і смерті, аборт, евтаназія, медичні та генетичні експерименти. Смертна кара, самогубство. Етична пропозиція ультра нової філософії.

Педагогічна етика:

- характеристика педагогічної етики;
- структура повноважень дитини;
- можливості формулювання та структура обов'язків виховання, опіки і виховання;
- етичні цінності та позиції виховання;
- принципи педагогічної етики;
- етичні цінності виховного класичного ідеалізму, раціоналізму, релятивізму, нормативізму, натуралізму, індивідуалізму, соціологізму;
- етичні цінності виховної християнської екзистенціальної педагогіки;
- методика передачі етичних цінностей: введення в світ цінностей, розуміння цінностей, сприйняття цінностей;

- умови ефективної передачі цінностей: адекватність слів до ситуації, єдність позиції і слова, особистий контакт у передачі цінностей, партнер у передачі цінностей, передача справжніх цінностей, автономія особи при передачі цінностей, двосторонність у передачі цінностей, необмеженість передачі цінностей;
- небезпеки на виховних дорогах передачі цінностей;
- можливості та критерії оцінювання етичної позиції в педагогічній роботі;
- етика вихователя.

За результатами вивчення (засвоєння) вищеперерахованих тем студент повинен володіти відповідними вміннями і компетенціями: використовувати основні ідеї, поняття і визначення в межах етичної рефлексії, ідентифікувати межі функціонування цінностей та етичних норм, а також передавати цінності, аналізувати і вирішувати сучасні етичні дилеми.

2. Культурна антропология

Предметна тематика: Наукове та звичайне розуміння культури. Культура і цивілізація. Місце антропології серед суспільних наук. Суспільні, політичні та економічні передумови культури. Автономія культури. Цінності, норми і моделі культури. Людина і виховання в Європейській культурі минулих століть. Сучасні напрями виховання людини. Час і простір у культурі. Проблема традиції і культурного спадку. Культурні процеси — тривалість і зміна в культурі. „Розвиток” культури і „переломи” в культурі, правомочність прогнозування в сфері культури. Культура та індивідуальність. Установи культури. Стратифікація культури, регіоналізм. „Мала батьківщина” і глобалізація культури. Національні культури в перспективі європейської інтеграції. Народна, масова і елітарна культура (висока культура). Сучасні субкультури. Зміни стилів життя і способів участі в культурі - „антропология буденності”. Передумови зміни парадигми сучасної культури – модернізм, інформаційна революція, криза сцієнтизму.

Результатами освіти повинні стати наступні вміння і компетенції: перехід від поточної до наукової дискусії в галузі культури; підготовка понятійного апарату з галузі знання про культуру; дослідження культурних явищ і їх впливів на людину; постановка питань і ведення культурознавчого дискурсу; побудова свідомості культурного релятивізму в перспективі глобалізації і

зникнення комунікаційних бар'єрів; розробка механізмів і методів аналізу в антропологічних категоріях.

3. Історія педагогічної думки

Предметна тематика: Ідеали і виховні цінності – їх зміна в історії. Історія освітніх установ. Університети і їх роль в розвитку культури і науки. Історична зміна освітніх завдань виховних середовищ. Зміст професії вчителя впродовж історії. Розвиток педагогічної думки. Формування педагогіки як науки – світові і польські контексти. Історичні джерела педагогічних субдисциплін і реалізації педагогічної ідеї в освітній практиці.

Результатами освіти повинні стати наступні уміння і компетенції: розуміння історично-освітнього знання і його використання у сучасній теорії і виховній, педагогічній практиці, а також в педагогічній діяльності, що розвивається.

3. Сучасні напрями і педагогічні течії

Предметна тематика: Освіта і зміни сучасної культури; Деконструкція в освіті – формування альтернативного розуміння; Християнська персонально-екзистенційна педагогіка; Педагогіка Гештальт; Антиавторитарна педагогіка; Педагогіка радикального гуманізму; Емансипаційна педагогіка; Міжкультурна педагогіка; Аналітично-критична педагогіка; Антипедагогіка; Педагогіка постмодернізму; Освітні ідеї ХХІ століття: ідеї гуманістичної освіти; ідеї, що сприяють формуванню інформаційно-електронної ери.

Результатами освіти повинні стати наступні уміння і компетенції: розуміння вибраних сучасних теорій і течій виховання, а також нових контекстів виховання у ХХІ столітті, які спрямовані на гуманістичний розвиток аксеології людини; введення цих основ у сучасну виховну практику.

4. Теоретичні основи виховання

Предметна тематика: Психологічні, соціологічні та філософські основи виховання. Генезис і еволюція теорії виховання (загальні та емпіричні теорії). Звичайні теорії виховання і теоретичні роздуми над вихованням. Наукові теорії і їх орієнтації. Порівняльний аналіз теорії виховання: їх відмінності та загальні елементи. Метатеорія виховання. Методологічні проблеми теорії виховання. Аксеологічне і телеологічне виховання. Визначення цінностей, способів їх існування, класифікації та ролі у вихованні а також можливості (процесу) передачі цінностей. Структура процесу

виховання (аксеологічний і операційний рівень) і його динаміка. Основні властивості виховного процесу. Межі виховних впливів. Виховання і самовиховання. Основні галузі виховання і їх теорії. Помилки виховання і псевдовиховання. Сучасні контексти, ідеї і проблеми теорії виховання. Методичні аспекти виховання: технології виховання, принципи, методи, форми, техніка і засоби виховання.

Результатами освіти повинні стати наступні уміння і компетенції: аналіз взаємозв'язків між теорією виховання та іншими педагогічними дисциплінами, а також тотожними науками; вирішення виховних проблем в світлі різних теорій виховання; формування емоційно-вольової сфери людини (проведення її через процес розпізнання, розуміння, сприйняття і поваги до цінностей), самостійного зв'язку процесів виховання з іншими суспільними і освітніми процесами; проектування власних рішень виховних проблем; порівняння теорій і зіставлення їх з суспільно-історичною, а також політичною ситуацією суспільств.

4. Педеутологія

Предметна тематика: Знання про вчителя – професія чи місія, зміна професійних функцій, джерела змінності. Характер педагогічної діяльності – інтелектуальність, нестандартність, неможливість виміряти результати, технічність і комунікаційність діяльності. Права і обов'язки учня. Конвенція „Про права дитини”. Заклади, що навчають професії педагога. Компетенції вчителя (інтерпретаційно-комунікаційні, креативність, взаємодії, прагматизм, інформаційно-медійні і аксеологічні. Морально-етичні проблеми професії – свобода і відповідальність викладача, етичний релятивізм і „професійна” моральність. Права і обов'язки вчителя. Вчитель в ЄС і у глобалізованому світі. Елементи права для педагогів.

Результатами освіти повинні стати наступні уміння і компетенції: розуміння відмінностей між генезисом, сутністю і наслідками різних концепцій виховання вчителів; самостійність освіти у дусі просуспільної духовної спадщини; передача знання, умінь, а передусім, – цінностей; роздуми над власною педагогічною практикою; розуміння різномірних суспільно-культурних контекстів цієї ролі; розуміння джерел нормативного переважання ролі.

Висновки. Отже, необхідно відзначити, що процес формування ціннісно-смыслових компетенцій і професійна діяльність майбутнього педагога є взаємодетерміновані. Це пов'язано з тим, що формування

ставлення до професійно–педагогічного середовища майбутнього вчителя здійснюється на основі системи особистісних смислів, які часто зумовлені набутим досвідом, де усвідомлювана частина такої системи існує у вигляді цінностей, що, інтеріоризувавшись, означені ціннісними орієнтаціями. І навпаки – професійна діяльність безпосередньо впливає на формування ціннісних орієнтацій майбутнього педагога.

Проведений аналіз свідчить про близькість поглядів українських та польських науковців щодо архіважливості ролі аксіологічної складової як основи змістової частини навчально–виховного процесу у формуванні компетентнісної похідної від визначального чинника – педагогічної майстерності вчителя–дослідника.

За таких умов майбутній вчитель здатен до відповідного ціннісного засвоєння освітнього змісту навчальних дисциплін, що викладаються у ВНЗ і не відчуває «фрустрації, або екзистенціального вакууму» (В.Франкл), оскільки професійні прагнення будуть реалізованими повною мірою.

Список літератури

1. Антипова В. М. Компетентностный подход к организации дополнительного педагогического образования в университете / В. М. Антипова, К. Ю. Колесина, Г. А. Пахомова // Педагогика. – М., 2006. – №8. – С.59
2. Дахин А. Н. Компетенция и компетентность: сколько их у российского школьника? / А. Н.Дахин // Народное образование. – 2004. – №4. – С.136.
3. Жук О. Л. Психолого-педагогическая компетентность выпускника университета / О. Л. Жук// Высшэйшая школа. – 2004. – №6.– С. 45-51
4. Компетентностный подход // Реферативный бюллетень.– РГГУ, 2005.- С. 9-11.
5. Ягупов В.В. Компетентнісний підхід до підготовки фахівців у системі вищої освіти / В. В. Ягупов, В. І. Свистун // Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота. – К.: Наукові записки. – Т.71. – 2007. – С. 5-6.
6. Sniegulska Anna. Nauczyciel – wychowawca w obliczu wyzwan edukacji aksjologicznej // Aksjologiczne horyzonty wychowania czlowieka XXI wieku. – Rzeszow.: wyd. Uniwers. Rzeszowskiego. – 2004. –169 s.
7. Levshin M.M., Pelekh Y.V. Valuable and meaningful orientations of a future teacher within the framework of planning of personally oriented technologies of studies and education. // Panstwo, Gospodarka, Spoleczenstwo.- Krakow.– 2009.– P. 169-178.
8. Lewowicki T. О идеях oraz praktykach edukacji wielokulturowej I miedzykyltorowej, “Ruch Pedagogiczny” 2001, nr 1-2, S. 5-6
9. Szmyd Kazimierz, Fraczek Zofia. Niektyre problemy rozwoju pedagogiki humanistycznej i aksjologicznej (badania, konferencje i publikacje naukowe Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Rzeszowskiego 2002-2008) // Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та ВНЗ. Болонський процес в Україні та Європі: досвід, проблеми, перспективи: Збірник наукових праць. – Рівне, 2008. – Випуск VIII. – С. 342-365.
10. Cichon W. Аксіологічні поняття процесу, (w:) Людина – виховання – культура. F. Adamski. Wyd. WAM, Krakow 1993.

Summary

Yurii Pelekh.

Structural and semantic components of the future teacher competence system in the aspect of his valuable and semantic readiness to the professional activity (on the example of teachers of Poland)

In the article the comparative analysis of the axiological and pedagogical thesis in Ukraine and Poland that the analysis of the education content is the basis of the competence prepare of the future teacher is made. The problems of the professional future teacher's prepare according to the Bologna Declaration are analyzed.

*Галина Пилип
(Чернівці)*

ДОПОМОГА НАУКОВЦІВ МЕДИЧНИХ ІНСТИТУТІВ ЗАХІДНОГО РЕГІОНУ УКРАЇНИ ЗАКЛАДАМ ОХОРОНИ ЗДОРОВ'Я КРАЮ

Серед численних факторів, які зумовлюють рівень матеріального та духовного життя населення у будь-якій країні, значне місце належить розвитку освіти, основним завданням якої є збереження та зміцнення фізичного та психічного здоров'я молодого покоління. Адже заклади освіти готують спеціалістів для різних галузей народного господарства, які своєю плідною працею сприяють підвищенню економічного рівня країни, забезпечують її авторитет у світі. Освіта, зокрема медична, сприяє зміцненню та поліпшенню здоров'я населення, що відображається на процвітанні кожної нації.

Освітні заклади, зокрема вищі навчальні, забезпечують висококваліфікованими кадрами спеціалістів із сучасною підготовкою різні галузі народного господарства, зокрема промисловість, сільське господарство, освіту, медицину, культуру, що сприяє економічному розвитку як регіону, так і держави в цілому, готують управлінські кадри, формують творчу особистість, розвиваючи її різноманітні таланти, розумові та фізичні здібності, виховують високі моральні якості, цим самим збагачують інтелектуальний потенціал українського народу, забезпечуючи соціально-економічну та духовну сфери висококваліфікованими фахівцями. Наукові пошуки вищих навчальних закладів значно зосереджені на розв'язанні проблем соціально-економічного прогресу регіону та країни в цілому.

Об'єктом дослідження обрано розвиток вищої медичної освіти в західному регіоні України в другій половині ХХ століття.

Мета дослідження – визначити доцільність діяльності працівників медінститутів даного регіону у краї.

Предмет дослідження – наукова діяльність викладачів медичних інститутів західних областей України.

Завдання даної статті – дослідити та проаналізувати доцільність науково-дослідної роботи працівників медінститутів для закладів охорони здоров'я краю.

Вищі медичні заклади освіти слугують осередками професійної підготовки висококваліфікованих лікарів, культурного та духовного розвитку молодого покоління, розробки прогресивних технологій у галузі медицини. За роки існування медичні інститути підготували велику кількість лікарів для роботи в закладах охорони здоров'я краю, які попередили поширення небезпечних хвороб, сприяли поліпшенню здоров'я населення.

Та працівники медичних інститутів займалися не лише підготовкою майбутніх спеціалістів, а й надавали кваліфіковану допомогу працівникам закладів охорони здоров'я щодо лікування важкохворих, сприяли професійному росту практичних лікарів відповідних областей.

Так, професори та доценти медичного інституту один – два рази в тиждень проводили консультативний прийом хворих у поліклініці, яка належала до клінічної бази вузу, періодично виїжджали в районні та сільські лікарні для консультацій важкохворих, виконували операції та інші термінові складні маніпуляції. Вони допомагали лікарям упроваджувати у практику нові методи обстеження та лікування різноманітних захворювань, знайомили з новою діагностичною апаратурою.

Висококваліфіковані професори та доценти також проводили на клінічних базах інституту переривисті курси, декадникі з практичними лікарями районних і сільських лікувально-профілактичних закладів. Під час таких заходів медикам читалися лекції, в яких висвітлювалися найновіші передові досягнення медичної науки щодо діагностики та лікування різних захворювань. На клінічних базах і в лікувальних закладах областей висококваліфіковані працівники медінституту також знайомили практичних лікарів з досягненнями вітчизняної та зарубіжної медицини, а також допомагали їм упроваджувати у практику

новітні методи лікування хворих. Слухачі знайомилися з новими досягненнями в діагностиці та лікуванні найпоширеніших захворювань, таких як серцево-судинні й онкологічні, розглядали методи попередження цих недуг.

Досвідчені професори та доценти інституту також виїжджали у районні та сільські лікарні, де проводили бесіди, читали лекції медичному персоналу лікувально-профілактичних закладів, знайомлячи їх з досягненнями медичної науки, передовими технологіями медичної галузі, та населенню з профілактики різноманітних небезпечних хвороб, здорового способу життя.[1, 2, 3]

Практичні лікарі мали можливість поглибити свої знання, ознайомитися з досягненнями вітчизняної та зарубіжної медичної науки, а також набути теоретичних і практичних знань щодо новітніх методик з діагностики та лікування захворювань, удосконалити практичні навички на курсах, які функціонували на базі клінічних кафедр медінститутів. Такі курси були короткотривалими (терміном на 1 – 2 місяці) та довготривалими (3 – 5 місяців), які діяли в кожному медичному інституті. У Тернопільському та Львівському медичних інститутах функціонували курси удосконалення та спеціалізації лікарів, тривалістю в середньому 2-4 місяці. Весь цей час лікарі працювали в клініках під керівництвом досвідчених фахівців медінституту, вели хворих, слухали лекції провідних спеціалістів медичного інституту, працювали у лікувально-діагностичних кабінетах, вивчаючи нові методи обстеження й удосконалюючи свої знання, підвищуючи кваліфікацію, а також мали можливість здобути нову спеціалізацію. Після закінчення цих курсів слухачі склали іспит і мали право підтвердити або підвищити рівень своєї кваліфікації. Досвідчені викладачі вузів на клінічних кафедрах або у відділеннях районних лікарень також проводили семінари з практичними лікарями закладів охорони здоров'я областей тривалістю від трьох днів до двох тижнів. Вони також брали участь у складних судово-медичних експертизах, рецензуванні історій хвороб, допомагали вирішувати спірні питання щодо діагностики та лікування окремих важких хворих, тощо [3, 4].

Згодом, у 80-х роках минулого століття у Тернопільському та Львівському медичних інститутах були створені факультети удосконалення лікарів, які займалися не лише підвищенням

кваліфікації практичних медиків, а й їх вузькою спеціалізацією в терапії, хірургії, акушерству та гінекології. [4, 5]

Науковці медичних інститутів виконували певну дослідницьку роботу по актуальних питань, які виникали в областях. Так, науковці Чернівецького медичного інституту допомогли вивчити та ліквідувати лихоманку, яка виникла серед лісорубів Буковини у 50-х роках ХХ століття. Вони, а також працівники Станіславського, Тернопільського медичних інститутів і медичного факультету Ужгородського університету вивчали перебіг і лікування зобу, який вражав значну частину місцевого населення. Медики Станіславського медичного інституту допомогли практичним лікарям ліквідувати в області тиф, який поширився в краї у 1949 році. Науковці Тернопільського державного медичного інституту кафедри гігієни розробили рекомендації для працівників обласної СЕС щодо реконструкції заводів холодного асфальту, проводили експертизу проектів на системи каналізації сільських місцевостей та виготовлення каналізаційних труб за новою технологією. Працівники кафедри інфекційних хвороб проводили аналіз захворюваності населення області на дизентерію, дифтерію, які були поширені в 50-60-х роках минулого століття. Вчені даного медінституту також вивчали умови праці та розробили рекомендації щодо поліпшення їх на окремих підприємствах області для зниження і попередження важких хвороб та зменшення травматизму.[3]

Науковці Станіславського медичного інституту вивчали лікарські рослини та мінеральні води Прикарпаття, допомагали практичним лікарям впроваджувати онкопрофогляди населення, вивчали стан здоров'я працівників озокеритового виробництва. Викладачі кафедри урології Станіславського медінституту розробили та впровадили у практику препарат «Уролесан» для лікування ниркових хвороб. Працівники цього ж медінституту вивчали умови праці працівників нафтодобувної та нафтопереробної промисловості, розробляли методи їх поліпшення та профілактики професійних хвороб [3].

Співробітники Львівського та Чернівецького медичних інститутів вивчали лікувальні властивості мінеральних джерел краю, розробляли і допомагали впроваджувати нові технології оздоровлення працівників місцевих промислових підприємств. Значний внесок у розвиток Закарпаття як міжнародної здравниці

внесли науковці медичного факультету Ужгородського університету, які вивчали природні кліматичні умови, мінеральні джерела, розробляли методики лікування ними окремих хвороб [7].

При обласних відділеннях охорони здоров'я створювалися наукові товариства терапевтів, хірургів, акушер-гінекологів, епідеміологів, мікробіологів, інфекціоністів, невропатологів, якими керували досвідчені професори і доценти медичного інституту. На засіданнях таких товариств практичні лікарі заслуховували доклади про з'їзди, конференції, які відбувалися в країні та за її межами, про нові методи діагностики і лікування, складних хворих [6].

З метою ознайомлення практичних лікарів лікувальних закладів з передовими технологіями медичної галузі щорічно в медичних інститутах проводилися науково-практичні конференції, на яких з доповідями та повідомленнями виступали як науковці вузів, так і досвідчені лікарі, які інформували про свої досягнення та відкриття у медичній галузі провідних вчених країни та зарубіжних країн.

Отже, працівники медичних інститутів західних областей України надавали значну допомогу працівникам закладів охорони здоров'я в лікувально-діагностичній роботі, що сприяло покращенню здоров'я населення, зменшенню захворюваності його. Вони також вносили свій вклад у розвиток медицини, допомагали вирішувати складні питання щодо безпечних умов праці працівників заводів і фабрик. Учені медичних інститутів, вивчаючи природні багатства краю, їх застосування в лікуванні різноманітних захворювань сприяли розквіту областей, ефективному використанню природних багатств.

Список літератури

1. О практической помощи мединститута в работе органов здравоохранения за 1949 г. Станиславский государственный медицинский институт Учебная часть // ГАИВ-ФрО (Государственный архив Ивано-Франковской области) ф. № р-2984, оп. 2, дело 63, 84 с.

2. Отчет о деятельности института за 1965/1966 уч.год, Львовский государственный медицинский институт Учебная часть // ГАЛО (Государственный архив Львовской области), ф., оп.1, д.579, 98 с.

3. Отчет о работе института за 1956-1957 уч.год. Станиславский государственный медицинский институт Учебная часть // ГАИВ-ФрО, ф.№ Р-628, оп.2, д.218, 294 с.

4. Звіт про роботу кафедри терапії за 1989 рік. Тернопільський державний медичний інститут Навчальний відділ Факультет удосконалення лікарів // ДАТО (Державний архів Тернопільської області), ф. № р-2984, оп. 1, д. 1468, 8с.

5. Справка об оказании помощи органам здравоохранения Черновицкой области медицинским институтом за 1956 г. Черновицкий государственный медицинский институт Учебная часть // ГАЧО (Государственный архив Черновицкой области), ф. № Р-938, оп. 5, д. 66, 19 с.

6. Итоги и результаты деятельности Тернопольского государственного медицинского института за 1981 г. Тернопольский государственный медицинский институт Учебная часть // ГАТО (Государственный архив Тернопольской области), ф. № р-2984, оп. 1, д. 1135, 111 с.

7. Годовые отчеты о работе факультета и кафедр за 1977-1978 уч.г. Ужгородский государственный университет Медицинский факультет Учебная часть // ГАЗО (Государственный архив Закарпатской области), ф. № р-798, оп.2, д. 974, 219 с.

УДК 378.14

*Ірина Пінчук
(Глухів)*

ІНТЕГРУВАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЯК СКЛАДОВА ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Процеси міжкультурної інтеграції на національному та міжнародному рівнях зумовили модернізацію змісту мовної освіти в Україні. Мова виступає засобом пізнання картини світу, залучення до цінностей інших народів. Особливо це стосується підростаючого покоління, зокрема учнів початкових класів.

Міністр освіти і науки І. Вакарчук у вступному слові на нараді МОН України з питань вивчення іноземної мови у дошкільних закладах та початковій школі загальноосвітніх навчальних закладів зазначав про розроблення плану дій щодо напрямів інтеграції іноземної мови у дитячі види діяльності і створення сучасного навчально-методичного та кадрового забезпечення навчання іноземних мов дітей молодшого шкільного віку. [1, 4]

Для формування людини нового суспільства необхідні принципові зміни у навчанні і вихованні молодого покоління, «олюднення» змісту освіти, наближення її до потреб сьогодення. Уже давно став очевидним розрив між потребами педагогічної практики і можливості чинних навчальних планів, програм, підручників їх задовольнити, тобто забезпечити різнобічний розвиток дитини, її орієнтацію в природі і суспільстві, реалізацію її нахилів, здібностей, інтересів. Така невідповідність особливо гостро відчувається в початковій ланці освіти. І не тільки тому, що це

період первинного – і тому визначального для подальших етапів організованого і цілеспрямованого суспільного впливу. Для молодшого школяра характерною є сила актуальних потреб, загострена сприйнятливість навколишнього, прагнення пізнати реальний мінливий світ у його зв'язках і взаємозалежностях. Водночас пізнавальні можливості в цьому віці обмежені. Адже дитина слабо володіє такими важливими мислительними операціями, як осмислення побаченого, диференціювання суттєвого й несуттєвого, класифікація, доведення істини, судження тощо.

І. Вакарчук зазначає, що дві третини вчителів, які викладають іноземні мови у початковій школі, за практичним досвідом є вчителями основної та старшої школи. Вони непогано володіють мовами, але не володіють певною мірою методикою роботи з дітьми початкової школи. Це проблема, яку треба розв'язати. [1, 7] Тому **завданнями** нашої статті є огляд знань, умінь, навичок та компетентностей, якими повинен оволодіти майбутній учитель іноземної мови початкових класів під час формування його фахової компетентності.

Перші спроби дослідження освіти на проблемно-комплексній та інтегрованій основі зроблені Д.Дьюї, С.Т. Швацьким, М.М. Рубінштейном та ін. Впровадження інтегрованих курсів на основі полілінгвальної освіти розглядали І.Л. Бім, С.У. Гончаренко, Н.Є. Миропольська, А.Дафф, Ю.С. Стиркіна та ін. Практичною діяльністю інтегрування навчальної діяльності учнів початкової школи займалися О.Кондратюк, Н. Сироветник, Т. Зубенко та ін.

У такій ситуації надзвичайно цінними й продуктивними видаються спільні пошуки педагогічної науки й практики щодо розробки інтегрованих курсів і уроків. Демократизація і гласність, гуманізація і гуманітаризація, яка утверджується в педагогічних колективах, дають можливість учителям творчо підходити до справи навчання і виховання підростаючого покоління. Як творчість часто не відповідає тим стандартам, які виробила на сьогодні педагогіка і методика викладання предметів.

Ідея інтеграції знань надзвичайно популярна в освіті. Її освоєння, як показує практика зарубіжних країн (Угорщина, Фінляндія, Німеччина) та науки вітчизняної педагогіки, дає можливість формувати в учнів якісно нові знання, що характеризуються вищим рівнем мислення, динамічністю застосування в нових ситуаціях, підвищення їх дієвості й

систематичності. Тобто інтегрування є якісно відмінним способом структурування, презентації та засвоєння програмового змісту, що створює можливість системного викладу знань у нових органічних взаємозв'язках.

Особливо актуальні справи інтегрування різнопредметних знань у початковій ланці освіти, оскільки для молодших школярів властиве нерозчленоване сприйняття об'єктів навколишнього світу, без усвідомлення їх історичних ознак. Системний аналіз складових цілого, синтезуючи порівняння з іншими, складають для учнів значні утруднення. Одночасно ці операції лише формуються у напрямку від загального до конкретного [6, 24].

Поняття «інтеграція» – це процес пристосування і об'єднання розрізнених елементів в єдине ціле при умові їх цільової та функціональної однотипності.

У перекладі з латинської «інтеграція» означає «відтворення». Виникла інтеграція як явище фундаментальних наук на фоні своєї протилежності – диференціації. Вона заклала основи та необхідність інтеграції.

Методичними принципами об'єднання предметів є:

- 1) опора на знання з багатьох предметів;
- 2) взаємозв'язок в змісті окремих дисциплін;
- 3) зближення однорідних предметів;
- 4) розвиток загальних рис для ряду предметів.

Для інтегрування окремих навчальних курсів у початковій школі існують об'єктивні причини й передумови. Одна з них – необхідність усунути перевантаження дітей, скоротити кількість навчальних годин протягом тижня, вилучити їх для предметів розвивально-виховного циклу. Об'єктивною передумовою цього є те, що інтегрований курс зможе вести сам учитель початкових класів, оскільки йому доводиться навчати дітей цих предметів у традиційній ізоляції. А ось у старших класах інтегрування окремих предметів, навіть споріднених в один, створює труднощі у підготовці вчителя, який би вів цей курс. Адже це вимагає від нього не тільки високої кваліфікації, а й відповідної наукової ерудиції в методах наук на основі яких створено інтегрований предмет. Для ефективного проведення групових занять педагог повинен дуже добре знати клас (не тільки рівень знань, а й особливості особистих стосунків, що склалися в колективі). Деякі додаткові затрати часу

на підготовку повністю компенсуються великим педагогічним вирашем.

Безумовно, говорити сьогодні про повну інтеграцію тих чи інших предметів у рамках початкового навчання поки ще рано, оскільки для цього необхідні спеціальні дослідження, в яких мають взяти участь і дидакти, і психологи, і методисти. Особливо продуктивно можна буде застосувати такі інтегровані курси у системі диференційованого навчання, у класах з підвищеним рівнем і темпом засвоєння програм.

Одним із напрямів методичного збагачення уроків є проведення їх на основі інтеграції змісту, відібраного з кількох предметів і об'єднаного навколо однієї теми. Це об'єднання має на меті інформаційне й емоційне збагачення сприймання, мислення і почуттів учнів завдяки залученню цікавого матеріалу, що дає змогу з різних боків пізнати якесь явище, поняття, досягти цілісності знань.

В основі інтегрованого уроку лежить у певний спосіб інтегрований зміст. Інтеграція шкільного змісту може бути повною або частковою. Цікаво, що характерною рисою більшості закордонних країн початкової школи стало навчання за інтегрованими курсами. Так, читання, письмо, усне мовлення об'єднані в мистецтво мовлення, відомості з історії, географії, громадянства – у суспільствознавство, відомості з фізики, хімії, біології, астрономії – у природознавство. Досвід проведення інтегрованих уроків засвідчує, що їх методика вимагає дуже високого професіоналізму та ерудиції вчителів [4, 4].

Урок у сучасних умовах повинен носити творчий характер. Потрібно запозичувати все найкраще у досвіді вчителів, самому шукати можливі, більш ефективні підходи пояснення нового матеріалу та повторення вивченого матеріалу.

Засвоєння знань, формування умінь і навичок на уроці – це нелегкий процес. Виникають різні проблеми, шляхи, способи і форми вивчення навчального матеріалу, щоб призводить до багатогранності видів уроку, до різних його варіантів.

Кожен тип уроку має внутрішній зміст – методику розв'язання окремих дидактичних задач на кожному етапі уроку. Методика – це найбільш мобільна частина кожного уроку, тому що методи, прийоми та засоби навчання використовуються на уроці в різних співвідношеннях, послідовності і взаємозв'язку. [7, 46]

Традиційної методики проведення інтегрованих уроків ще немає. Але вчитель завжди усвідомлює головне дидактичне завдання уроку: чи то повторення навчального матеріалу, його закріплення, чи то набуття умінь і навичок, засвоєння нових понять, закономірностей, або ж прагне до реалізації декількох дидактичних завдань, що має місце в комбінованому уроці. Інтегровані уроки більш різноманітні, пов'язані з численними асоціаціями, наповнені різними емоціями, що надзвичайно важливо в роботі з молодшими школярами.

Наявний стан навчання визначається рядом об'єктивних і суб'єктивних причин. Серед об'єктивних варто назвати економічне положення України, що провокує кризу в освіті.

Існують і суб'єктивні пояснення недоліків. Суспільство вимагає від школи докорінної перебудови навчання. Вчителі повинні більше уваги приділяти новим підходам до організації навчально-пізнавальної діяльності учнів, проявляти свою творчість, яка супроводжується постійним пошуком ефективних форм навчання.

Важливою причиною є і недостатня практична підготовка педагогічних кадрів до використання нових технологій навчання, ситуацію ускладнює і відсутність методичних розробок з питань проведення інтегрованих уроків. Наявні напрацювання недоступні широким колам учителів, особливо у сільській місцевості. Про це свідчать проведені анкетування серед учителів міської та сільської шкіл.

Практично досліджуючи проблему інтеграції навчання молодших школярів, педагоги перевіряли ефективність проведення різноманітних інтегрованих уроків.

Готуючись до уроку, треба старанно продумувати зміст навчальних завдань і використання різних прийомів подачі їх, щоб забезпечити кожному учневі радість першовідкривача, яка є могутнім стимулом для активізації не лише мислення, а й усієї особистості школяра. Такі уроки забезпечують розвиток у дітей творчого мислення, формують науковий світогляд, розвивають пізнавальний інтерес, бажання до самостійного здобуття знань. Учні на уроках оживають, активно включаються у діяльність, стають співробітниками вчителя, беруть участь у розв'язанні нових для них пізнавальних і практичних задач. Так, у них формується співдружність, почуття колективу, співпереживання, взаємодопомоги.

Така робота переконливо доводить, що інтеграція навчальних предметів дає змогу кожному учневі розвивати свої здібності, опановувати програму в доступному йому темпі. [5, 14]

Педагоги проводили дослідження, яке показало, що інтегровані уроки, подібно до традиційних, можна класифікувати за такими ознаками:

I. За дидактичною метою:

- 1) засвоєння нових знань;
- 2) формування практичних умінь і навичок;
- 3) узагальнення та систематизації знань;
- 4) контрольні уроки;

II. За етапами навчальної діяльності:

- 1) вступні;
- 2) первинного ознайомлення з матеріалом;
- 3) формування понять, вивчення законів і правил;
- 4) застосування знань на практиці;
- 5) формування практичних умінь і навичок;
- 6) повторення і узагальнення матеріалу.

Вважаємо, що друга класифікація більш підходить до інтегрованих уроків.

Вивчаючи технологію (структуру) кожного типу уроку вчитель повинен враховувати тему і зміст, предметів, які інтегруються на одному уроці, найдоцільніші методичні засоби та прийоми, конкретні умови, в яких проводитиметься урок, рівень підготовки учнів. [7, 48]

Майже в усіх типах інтегрованих уроків наявні такі структурні елементи: вступна частина, перевірка домашнього завдання, вивчення нового матеріалу, закріплення нового матеріалу, повідомлення домашнього завдання, закріплення уроку.

З метою поліпшення якості проведення уроку, підвищення рівня знань учнів пропонуємо вимоги до проведення інтегрованих уроків. Серед загальних вимог, яким повинен відповідати якісний інтегрований урок, виділяють такі:

1. Використання нових досягнень науки, передової педагогічної практики, побудови уроку на основі закономірностей навчально-виховного процесу.

2. Інформація на уроці повинна відповідати оптимальному співвідношенню всіх дидактичних принципів і правил.

3. Забезпечення належних умов для продуктивної пізнавальної діяльності учнів з урахуванням їх інтересів здібностей і потреб.

4. Зв'язок з раніше засвоєними знаннями і вміннями, опора на досягнутий рівень розвитку учнів.

5. Мотивація й активізація розвитку всіх сфер особистості.

6. Логічність і емоційність усіх етапів навчально-виховної діяльності.

7. Ефективність використання педагогічних засобів.

8. Зв'язок з життям, особистим досвідом учнів.

9. Формування практично необхідних знань, умінь, навичок, раціональних прийомів мислення та діяльності.

10. Формування вміння вчитися, потреби постійно поповнювати обсяг знань.

11. Ретельна діяльність, прогнозування, проектування та планування кожного уроку.

Інтегрований урок, як і звичайний традиційний урок, націлений на досягнення триєдиної мети. З урахуванням цього загальні вимоги до уроку конкретизуються в дидактичних, виховних і розвиваючих вимогах.

Отже, інтегровані уроки в початковій школі дають можливість підводити учнів до усвідомленої і емоційно пережитої потреби міркувати і висловлювати свої думки на запропоновану тему. Діти мають можливість застосовувати при цьому арсенал своїх знань, життєвий досвід, зробити власні, нехай незначні, але дуже необхідні кожній дитині, умовиводи і пошукові відкриття [6, 25].

А це вимагає перегляду змісту, форм і методів підготовки вчителів, зокрема початкових класів, до організації спілкування студентів у навчально-виховному процесі.

Зміст освіти початкової школи реалізується переважно через освітні галузі, що забезпечують цілісне сприйняття світу. Це досягається за рахунок введення інтегрованих курсів, використання шкільного та навчального компонентів, діяльнісного підходу й індивідуалізації навчання, включення навчальних модулів.

Навчання іноземної мови у початковій ланці школи може здійснюватися як учителем іноземної мови основної школи, так і вчителем початкової школи, що має право (згідно з дипломом) викладати іноземну мову дітям молодшого шкільного віку, що доцільніше.

Запровадження в практику початкової школи великої кількості інтегрованих (інтегративних) програм вимагає від учителя принципово іншого рівня його підготовки, що дозволяє йому вільно орієнтуватися в нових умовах, у повній мірі використовувати можливості інтегрованого навчання, адаптуватися до педагогічних інновацій та швидко реагувати на сучасні й перспективні процеси соціального й економічного розвитку суспільства. Для розв'язку цієї проблеми необхідно оновити зміст та технології підготовки вчителя, націлених на забезпечення рівня фахової компетентності педагога до роботи в умовах, що змінюються на основі різноманітності навчальних програм, підручників та освітніх закладів. Отже, визначається одне з найважливіших, завдань підготовки компетентних учителів іноземної мови початкової школи за допомогою інтегративного підходу. До того ж ця проблема в наш час залишається недостатньо дослідженою. Практичній підготовці студентів до такого виду діяльності приділяється недостатньо уваги. У зв'язку з цим виникла потреба введення у навчальний план спеціальної навчальної дисципліни. Такою дисципліною, зокрема, може стати спецкурс «Навчання іноземної мови в початковій школі на основі інтегративного підходу».

Цей спецкурс призначений для студентів педагогічних факультетів – майбутніх учителів іноземної мови початкової школи, також може використовуватися будь-якими педагогами – спеціалістами, що мають право викладати іноземну мову в початкових класах.

Метою спецкурсу є формування готовності майбутніх учителів початкових класів до викладання іноземної мови на основі інтегративного підходу, що є складовою формування фахової компетентності майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи.

Для її досягнення виконуються такі навчально-виховні завдання:

- ✓ засвоєння сутності, значення, видів і шляхів здійснення інтегративного навчання іноземній мові у початковій школі;
- ✓ вивчення сучасних вимог до процесу пізнавальної та навчальної діяльності, засвоєння сучасних форм навчального пізнання;
- ✓ ознайомлення з основними видами інтеграції навчального матеріалу в початковій школі;

✓ формування пізнавального інтересу до проблеми інтегрованого підходу в організації навчання; формування умінь застосовувати цей підхід на практиці;

✓ аналіз, узагальнення, синтез знань і вмінь у застосуванні процесу інтеграції в початковій школі.

Виконання цих завдань необхідне для підвищення ефективності навчально-виховного процесу у ВЗО, формування фахової компетентності майбутніх учителів початкової школи.

Під час вивчення спецкурсу студенти отримують такі знання:

✓ про сутність і зміст інтеграції знань;

✓ про форми і способи інтегрованого навчання іноземної мови в початковій школі.

У рамках вивчення спецкурсу студенти оволодівають професійно-педагогічними вміннями:

✓ самостійного опрацювання психолого-педагогічної, методичної та навчальної літератури;

✓ планування й організації навчального матеріалу з іноземної мови на інтегративній основі;

✓ здійснення інтегративного підходу в навчанні іноземної мови у початковій школі;

✓ аналіз інтегрованого уроку іноземної мови.

Упровадження інтегрованих уроків отримує схвалення учнів і студентів вищих навчальних закладів як ефективний спосіб активізації та розвитку мовленнєвих умінь молодших школярів [3, 115]. Тобто дослідження доводить необхідність розвитку знань, умінь і компетентностей під час упровадження вищеназваного спецкурсу при формуванні фахової компетентності майбутніх учителів іноземної мови початкових класів у ВЗО.

Список літератури

1. Вакарчук І. Вивчаючи іноземну мову з дитинства, – реалізуємо рівний доступ до якісної освіти. Вступне слово на нараді МОН України з питань вивчення іноземних мов у дошкільних закладах та початковій школі загальноосвітніх навчальних закладів. // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2009. – №2. — С. 4-8
2. Василюк А.М. Школа і вчитель: вчора і завтра. Причини і тенденції змін у світовій освіті // Рідна школа – 1999. - №3. – С.78 – 79.
3. Зубенко Т. Навчити спілкуватися зі світом. Інтегрування навчальної діяльності учнів початкової школи. // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2008. – №2. – С. 108-115

4. Інтегровані уроки в початковій школі / Упоряд. О. Кондратюк. – К.: Шк. світ, 2007. – 128 с.
5. Олійник В.Ф. Забезпечення міжпредметних зв'язків на заняттях // Початкова школа. – 1998. – №10 – С. 14-17.
6. Редько В.Г. Молодші школярі... Які вони? // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2003. – №1. – С. 22-30.
7. Роман С.В. Структура і зміст уроку іноземної мови у початковій школі // Іноземні мови. – 2004. – № 2. – С. 44-49.
8. Савченко О.Я. Вимоги до якості педагогічної освіти // Початкова школа. – 1995. – №1. – С. 4-7.

SUMMARY

Irina Pinchuk

STUDY INTEGRATION OF THE PUPILS OF A PRIMARY SCHOOL AS A PART OF THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE FUTURE ENGLISH PRIMARY SCHOOL TEACHERS

The article deals with the main ways of study English integration of the primary school pupils and the demands to the integrative lessons at primary school. The author investigates professional knowledge and skills, which future English primary school teachers need for teaching of the integrative lessons at primary school.

УДК 378 ” 71”: (495:450:460)

*Надія Постригач
(Київ)*

НАПРЯМИ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В ГРЕЦІЇ, ІТАЛІЇ ТА ІСПАНІЇ

Постановка проблеми у загальному вигляді. Процес європейської інтеграції дедалі відчутніше впливає на всі сфери життя суспільства, не оминув він і вищої освіти. Відтак, Україна чітко визначила орієнтири на входження в освітній і науковий простір Європи, здійснює модернізацію освітньої діяльності у контексті європейських вимог [1, с. 3].

Україна відновила свою незалежність у момент початку переходу розвинених країн до інформаційної суспільної стадії. На європейському континенті він супроводжується економічною та політичною інтеграцією демократичних країн, формуванням єдиного європейського освітнього простору як сфери скоординованого розвитку національних систем виробництва, освіти та підготовки кадрів.

Реформування вищої освіти України передбачає, перш за все, якісні перетворення в системі підготовки фахівців, підвищення престижності документу про вищу освіту, одержаному в

українському вищому навчальному закладі, визнання його в світовому співтоваристві [1, с. 120].

У цьому зв'язку кращий досвід кожної країни і народу в системі освіти, його творча адаптація та втілення у практику виключно важливі у створенні такої системи професійної підготовки спеціалістів, яка б сприяла успішному розвитку і вдосконаленню життя кожної країни та народу [1, с.115].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Розуміння модернізації вищої освіти знайшло своє відображення на законодавчому рівні та в основних державних документах про освіту. Аналіз останніх психолого-педагогічних публікацій свідчить про надзвичайну актуальність і суперечливість проблеми входження України в європейський освітній та науковий простір.

Мета статті – висвітлити особливості розвитку педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії, дослідити проблему якості підготовки фахівця нового типу.

Виклад основних матеріалів дослідження. Грецька освітня система модернізована та демократизована *steadily* впродовж останніх 50 років. Багато реформ стали результатом приєднання Греції до ЄС. Одні дивуються, чи зміни відбуваються зсередини, чи накладені ззовні. Грецькій республіці необхідно було працювати досить напружено для підтримки власної ідентичності в рамках європейської ідентичності. Також необхідною була збалансованість грецьких реалій. Греки потребують також підтримання їх релігії, яка є частиною їх ідентичності.

Освітні реформи спрямовані на скасування гуманістичної освіти та посилення технічної/професійної освіти. Це буде великою шкодою для грецьких громадян, оскільки це гуманістична освіта, яка забезпечує значення особистості чи нації. Навіть найкращі технократи потребують значення системи, щоб ухвалити звукові рішення, які принесуть користь усім. Грецька освітня система потребує звернутися до результату шкіл зубріння - *cramming schools* (*frontisteria*). Вони опустошують матеріальні ресурси сімей без збільшення кількості університетських вступників. Це також потрібно, щоб виключити нездатних до навчання студентів, які не дають можливості вступати новим кандидатам до інституцій вищої освіти новим кандидатам-вступникам до інституцій вищої освіти [2].

У 1996 р. Міністерство освіти і культури запропонувало Національному Інституту якості та оцінювання зробити експертизу

і діагноз Іспанської освітньої системи. Комітети сконцентровані на таких сферах діяльності: студентська академічна робота, навчальні плани і методологія, функціонування школи, роль навчання, взаємовідношення між школами і суспільством. У цьому остаточному звіті це діагностичне дослідження вдалося до виявлення "симптомів" замість того, щоб окреслити "сильні і слабкі сторони" системи.

Серед більшості відповідних симптомів і викликів для майбутнього, цитувалось таке: низька академічна робота студентами повсюдно через повну систему; збільшення випадків вандалізму і фізичної агресії в школах уздовж сторони загальної відсутності дисципліни; недостатнє навчання вчителів на початку їх кар'єри, також як і розвитку тривалої здатності; відсутність комунікації між сім'ями (батьки) і школами; потреба в очищенні цінностей як для вчителів, так і сімей, особливо в світлі більш плюралістичної, демократичної, і глобально об'єднаної Іспанії; необхідність гармонізувати обов'язкову середню систему освіти з потребами загального курсу навчання, індивідуальних потреб студентів, і потреб підготовки студентів для кар'єр і професій, необхідних для вимог іспанської економіки.

Деякі з новітніх важливих особливостей іспанської освітньої системи пов'язані з іспанським об'єднанням в Євросоюзі. Ця співпраця з ЄС датована 1986 р. з іспанським вступом до ЄС, але більше це стосується Маастрихтського Договору 1992 р., який прояснив роль освіти в Євросоюзі. Серед істотних аспектів цієї співпраці - включення іспанських студентів, професорів, і освітніх фахівців у Європейських програмах обміну, особливо Програма Сократес, Програма Леонардо да Вінчі, і Молодь з Програмою Єропи. Програма Сократес, яка була схвалена в 1995 р., встановлює міжуніверситетські контракти серед університетів Євросоюзу.

На додаток до обмінів студентів і здатності, Програма Сократа також має справу з програмами, які залучають вивчення мови і навчання, проблеми мультикультуралізму і різноманітності, педагогічної підготовки, і бази даних про європейські освітні мережі, як наприклад, Освітня мережа Eurydice. Програма «Леонардо Да Вінчі», яка створена в 1994 р., концентрується на європейській технічній і професійній підготовці. Її мета - поліпшити технічне навчання у всіх країнах Євросоюзу через

інноваційні методи в галузі професійного навчання через міжнародні обміни [3].

Педагогічна професія у Греції. Закон 1268 (1982 р.) сприяв створенню педагогічних відділень і відділень дошкільної освіти у всіх грецьких університетах для навчання викладачів у секторі початкової та допочаткової освіти відповідно. Підготовка вчителя триває чотири роки на обох відділеннях і призводить до отримання університетського ступеня. Ступінь - єдина кваліфікація, щоб увійти до професії вчителя. Перші педагогічні відділи розпочали функціонування в 1984-1985 рр. У 1987-1988 рр. педагогічні відділення та відділення дошкільної освіти функціонували у всіх грецьких університетах. Перед 1964 р. держава мала різноманітність інституцій педагогічної підготовки з різноманітною тривалістю навчання та навчальними планами, які проіснували, як мінімум, до становлення нової держави. У 1964 р. педагогічним академіям було додано третій рік навчання і куррикулум був збагачений новими курсами.

Були спроби зробити академії чотирьохрічними установами подібно до інших університетських відділень, тому статус учителів початкової школи прирівнювався рівним до таких же учителів середньої школи. Останні були завжди університетськими випускниками з дисциплін, які вони викладали. В останні роки зроблена спроба забезпечити учителів середніх шкіл певною педагогічною підготовкою перед тим, як вони призначатимуться на посаду в школу. Між 1967 і 1982 рр., студенти, педагогічний персонал академій, Спілка учителів початкової школи (DOE), Федерація учителів середньої школи (OLME) і різні політичні партії були всі опитані стосовно кращої освіти для учителів початкової школи, зокрема для викладачів початкових шкіл, а також усіх учителів допочаткової та середньої школи.

Педагогічні академії та педагогічні відділення університетів разом проіснували до 1988-1989 рр. Випускники педагогічних відділень розміщувалися в списках (Epetirida). Кожен рік це компілюється і підтримується МОЕ. Списки відносяться до кожної категорії освіти. Можливо, є інтервал близько 10 років між здобуванням вищої освіти від університету і першого призначення. Вчителі знаходяться в серійному замовленні поза списками, як потрібно. Затримка в призначенні відбувається внаслідок надлишку учителів і системи призначення безпосередньо. Перекваліфікація

стає потребою. Вчителям-початківцям доводиться витратити декілька років у ізольованих регіонах перед тим, як вони стануть прийнятними для того, щоб бути переведеними в школу близько з місцем, де вони проживають.

Учителі допочаткової, початкової та середньої школи наймаються агенцією МОЕ. Просування вчителя і збільшення зарплатні повністю пов'язані з роками зайнятості. Післядипломна підготовка обов'язкова для всіх учителів. Вона здійснюється в університетах [2].

Педагогічна професія в Королівстві Іспанія. Навчання для учителів середньої школи має місце історично на університетському рівні. Вчителі середньої освіти спеціалізуються в різних дисциплінах на традиційних університетських факультетах без отримання будь-якої специфічної педагогічної підготовки. Все, що для цього потрібне, - університетський ступінь. Це змінилося із прийняттям Закону про загальну освіту 1970 р., коли від майбутніх викладачів вимагалось зробити специфічну курсову роботу для викладання. Тому, на додаток до університетських ступенів (ліценціат, інженер, архітектор, або дипломи для технічного чи професійного навчання), від учителів середньої школи вимагалось ще й спеціальне "Свідоцтво здібностей" або CAP, яке вказувало на те, що вони завершили курсову роботу в педагогічному навчанні. Ці свідоцтва могли бути отримані в Освітніх інститутах наук.

Закон LOGSE 1990 р. призвів до подальших змін у педагогічній підготовці в галузі середньої освіти. Цей закон покликаний до створення двох різних груп учителів середньої школи: вчителі середньої школи чи ті, хто навчають ESO (середня освіта і бакалаврат), і технічні вчителі професійного навчання. Основи та регулювання навчання вчителів початкової школи датуються вісімнадцятим сторіччям, але найістотніші зусилля для розвитку центрів педагогічної підготовки були зроблені, починаючи з дев'ятнадцятого сторіччя. Перший педагогічний коледж (Escuela de Maestro) був заснований у 1839 р. Це служило моделлю для підготовки вчителя початкової школи до прийняття Закону про загальну освіту в 1970 р.

Згідно Законом 1970 року, університетські школи для педагогічної підготовки були для того, щоб готувати викладачів для навчання базової загальної освіти (EGB). Протягом 1970-х рр.,

учителі отримували спеціалізовану підготовку в галузях їх навчального інтересу: дошкільна освіта, гуманітарні науки, філологія і спеціальна освіта. Наступні істотні реформи в секторі підготовки вчителя початкової освіти були закріплені Законом LOGSE 1990 р, згідно з яким підготовка мала здійснюватися в першому циклі навчання в університеті і після завершення навчання отримується дипломом магістра. Закон вимагав від усіх учителів на рівні дошкільної та початкової школи мати ступінь магістра.

У 1992 р. зарплатня для Іспанських учителів початкової та нижчої середньої школи була такою: для вчителів–початківців початкової школи зарплатня складала \$22,964 з максимумом \$35,394; вчителів нижчої середньої школи відповідно \$22,964 з максимумом \$30,632. Обидві найбільш важливі Спілки вчителів у Іспанії - Федерація вчителів (Federaciyn de Ensecanza), які належать до Групи працівників (Comisiyn Obreira) і Федерації працівників освіти, які пов'язані з Соціалістичним загальним союзом працівників (UGT). І хоч ці спілки періодично влаштовують демонстрації повсюдно в Іспанії, вони не представляють більшості іспанських учителів [3; 4]

Учителі завжди вважалися державними службовцями; проте вони мають власну одиницю укладення колективного договору на шкільному рівні. Освітні реформи мають призводити до збільшення децентралізації. Індивідуальні школи стають групами перш за все відповідальними за адміністрацію й управління педагогічним персоналом. Міністерство державної інструкції продовжує бути відповідальним за орієнтацію, координацію та перевірку педагогічного статусу.

До 1997-1998 рр. учителі початкових шкіл проходили підготовку при вищих середніх школах (Istitutos Magistrales) протягом чотирьох років, де навчальний план включав академічні курси про педагогічну підготовку, куди входили теорія, методи і педагогічна практика. З 1998 р. від учителів дошкільної й елементарної освіти вимагається завершити чотирьохрічний університетський ступінь отримали відвідали і заробили університетський ступінь у сфері їх спеціалізації. Вони, можливо, отримують призначення Abilitazione від дворічних шкіл спеціалізації (Scuole di Specializzazione). Ті, хто бажає скласти педагогічний іспит (cattedre), повинні мати це позначення. Вчителі повинні скласти інший іспит (concorso), щоб отримати професійний

педагогічний статус. Викладачі також вивчають інтеграцію про студентів з особливими потребами, таких як фізично або розумово повноцінні студенти; деякі викладачі мають спеціалізацію в галузях спеціальної освіти. Вчителі у визнаних приватних школах повинні відповідати тим же кваліфікаціям, що й вчителі державних шкіл.

Шкільні керівники або головні викладачі (Preside, Direttore Didattico, або Dirigente Scolastico) відповідальні за повне управління школою, зокрема інструктивні, фінансові та проблеми персоналу і представляють школу в межах спільноти. Вони повідомляють безпосередньо Провінційного директора освіти. Керівники або головні викладачі, координують усю шкільну діяльність і відповідальні за відповідність законодавчому забезпеченню. Вони повинні гарантувати рівну можливість і рівність ресурсів для всіх студентів, зважаючи на соціокультурні потреби суспільства. Ці шкільні лідери здійснюють рішення Шкільних Рад; організовують школу всередині, просуваючи і координуючи дії для здатності і штату; і розвивають списки класів, призначення викладачів, і студентську дисциплінарну дію. Інші викладачі або адміністративні директори, допомагають керівникові або головному викладачеві.

Рекрутизація нового Dirigente Scolastico робиться через курс-змагання, оголошене Міністерством Державної Інструкції. Вчителі з університетським ступенем (Laurea), які викладають як мінімум протягом семи років можуть бути допущені до участі в змаганні. Викладачі, які завершують курс-змагання загальної підготовки задовільно і хто відповідає кваліфікаціям на посаду, можуть бути працевлаштовані в початковій і середній школах. Викладачі, які завершили специфічну середню підготовку, можуть бути працевлаштовані як головні вчителі у вищих середніх школах. Шкільна Рада (Consiglio di Istituto) відповідальна за бюджетні методи й організацію та планування неосвітніх заходів навчальної діяльності. Рада вибирає закупівлю шкільного устаткування, педагогічних матеріалів та інших ресурсів; про використання шкільних засобів для навчальної й екстра - навчальної діяльності, зокрема спорт; про оновлення й підтримку пропонованих курсів і на кооперативних зусилля з іншими школами та суспільними групами. Рада включає викладачів, батьків, і студентів. Голова ради - вибраний представник батьків, і керівник обслуговує експертного члена.

Навчання й освітня діяльність - це відповідальність керівника, зборів (Collegio dei Docenti) учителів, інтеркласної ради (Consiglio d'Interclasse) Interclass для початкових шкіл і Ради класу (Consiglio de Classe) для середніх. Асамблея вчителів складається зі всіх постійних і тимчасових учителів кожної групи початкової школи або індивідуальної початкової чи середньої школи і знаходиться під головуванням директора школи. Асамблея учителів відповідальна за навчання й освітні плани протягом кожного навчального року. Група повинна дотримуватися національного законодавства і директив, бути обізнаною щодо суспільних потреб та турбот. Вона заохочує академічну свободу і міждисциплінарну підготовку і навчання. Збори викладачів також відповідальні за оцінку роботи вчителя, вибір підручників та інші ресурси в консультації з педагогами та батьками, для забезпечення післядипломної підготовки вчителів і персоналу.

Ректори - офіційні представники університетів. Члени факультету в кожному університеті вибирають кого-небудь серед них, щоб бути ректором або президентом. Ректор виконує рішення Академічного сенату (Senato Academico) - органу університетського ухвалення рішення щодо академіків та інших освітніх проблем. Президент також працює з Consiglio di Amministrazione - правлінні, відповідальному за адміністративне і фінансове управління. Різні факультети в межах відділів здійснюють інструктивні та дослідницьку діяльність в галузях спеціалізації. Викладання в університеті вимагає докторантури в галузі спеціалізації. Комітет факультету, що складається з деканів, професорів і дослідників, координує і здійснює академічну відповідальність університету по відношенню до навчального плану, наукової стипендії та студентського повідомлення. Комітет ухвалює рішення про навчання і дослідження. Студенти можуть бути частиною цього комітету. Інспектори відвідують школи, щоб гарантувати, що освітні завдання виконуються.

Федеральний уряд фінансує державну освіту, забезпечуючи платню для вчителів і персоналу, закупівлю підручників та інших інструктивних матеріалів і ресурсів. Найбільше фінансування спрямовується безпосередньо місцевим і провінційним відділенням для використання школами, як вони виконують відповідні директиви Міністерства державної інструкції. Шкільна рада відповідальна за розподіл фінансування на шкільне обслуговування,

засоби, устаткування, витрати бібліотек, і академічні ресурси. Попередні бюджети готуються Виконавчим правлінням, вибраним шкільною радою і під головуванням директора школи. Шкільний секретар, ексофіційний член правління, відповідає за запис бухгалтерського обліку та витрати. Університетські ректори відповідальні за реєстрацію потреб поповнення кадрів, процедур і конкурентоздатні іспити для посад повного професора, доцента і професора-дослідника. Університетський факультет охоплює повних професорів і доцентів. Повні професори - професори зі ступенем першого рівня (Professori di Prima Fascia або Ordinari), і доценти мають ступінь другого рівня (Смужка Professori di Seconda). Професорські рівні забезпечують академічну свободу в навчанні і дослідженні. Професори-дослідники (Professori di Ricerca) сприяють розвитку дослідження, інтегрують і застосовують його у навчанні.

Професори на основі контракту наймаються згідно з регуляціями Міністерства університетів для наукового і технічного дослідження (MURST) для одно - шестирічних контрактів, щоб викладати і допомагати в науковій діяльності професорам і студентам університету в межах специфічних галузей спеціалізації. Розгляди бюджетів, можуть обмежувати ці контракти. Співробітники рідної мови і лінгвістичні експерти, які отримали ступінь Laurea, можуть бути найняті працювати над проектами специфічних дослідницьких проектів із факультетом і студентами протягом певного періоду часу. Лектори з інших країн також наймаються для їх галузей експертизи і працюють протягом обмеженого контрактного періоду [5].

Італійські вчителі. Викладачі дошкільних закладів і початкової школи повинні отримати диплом di laurea. Дворічний курс післядипломний курс проводиться в школі спеціалізації (scuola di specializzazione) і необхідний для вчителів середніх шкіл, які хочуть брати участь у конкурентоздатному іспиті, щоб отримати кваліфікацію abilitazione all'insegnamento. Вчителі початкової школи - універсалами, які беруть на себе відповідальність за предметну галузь. Учителі середньої школи – викладачі-фахівці. Вчителі є державними службовцями [6].

Висновки та перспективи подальших розвідок. Сьогодні відбуваються позитивні зрушення у вищій педагогічній школі України. Прийняття Болонської декларації є результатом взаємодії

економічної та політичної інтеграції, наслідком розвитку ідей та інновацій в освітній сфері. Серед основних напрямів розвитку педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії можна виділити такі: реалізація принципів універсального підходу до розвитку педагогічної освіти; реформування системи післядипломної освіти як умови забезпечення сталого професійного розвитку фахівця; забезпечення відповідності національних систем педагогічної освіти сучасним вимогам та умовам розвитку інтеграційних процесів; диверсифікація структури, обсягів, навчальних планів і програм професійної підготовки вчителів тощо.

Список літератури:

1. Вища освіта України і Болонський процес: Навч. Посіб. За ред. В. Г. Кременя. Авт. Кол.: М.Ф. Степко, Я.Я. Болюбаш, В.Д. Шинкарук та ін. – Тернопіль: «Навчальна книга - Богдан», 2004. – 384 с.
2. Greece - Teaching Profession <http://education.stateuniversity.com/pages/549/Greece-TEACHING-PROFESSION.html>.
3. http://www.novelguide.com/a/discover/wede_03/wede_03_00211.html.
4. Spain - Teaching Profession [Електронний ресурс] - Режим доступу до журналу: <http://education.stateuniversity.com/pages/1417/Spain-TEACHING-PROFESSION.html>.
5. Italy - Teaching Profession [Електронний ресурс] - Режим доступу до журналу: <http://education.stateuniversity.com/pages/722/Italy-TEACHING-PROFESSION.html>.
6. Summary sheets on education systems in Europe: Italy [Електронний ресурс] // EURYDICE: Education Information Network in Europe (Socrates Programme) Last update: February 2004. - 4 p.

Summary

Postryhach N.O.

Directions of Pedagogical education development in Greece, Italy and Spain

In this article an author gives it a shot to light up the features of development of pedagogical education in Greece, Italy and Spain, to explore the problem of quality of training of specialist of new type.

УДК37.046:371.13(494)

*Тетяна П'ятакова
(Київ)*

ОСОБЛИВОСТІ ПОЕТАПНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАКЛАДАХ ШВЕЙЦАРСЬКОЇ КОНФЕДЕРАЦІЇ

Глобальна освіта визнана в усьому світі найважливішим напрямом розвитку сучасної педагогічної науки і практики. У процесі глобалізації сучасна педагогічна освіта перебуває на

наступному після інтернаціоналізації етапі свого розвитку – на етапі міжнародної інтеграції, де освітні системи сприяють діалогу культур. У Європі цей етап характеризується тенденцією до формування єдиного освітнього простору, в якому, попри відмінності в національних освітніх системах, присутнє прагнення узгодити їхні ключові елементи для того, щоб ці системи мали змогу взаємодіяти та взаємодоповнювати одна одну [2, с.17].

Вивчення порівняльних досліджень у галузі вищої освіти, які проводяться з метою одержання об'єктивної інформації про стан педагогічної освіти в Україні та в європейських країнах, що приєдналися до Болонського процесу, дуже важливе. Такі дослідження дають можливість не лише виявити чинники, що впливають на якість навчання, а й зіставити одержані показники якості та рівня освіти в країні з міжнародними стандартами порівняно з нашою країною, спрогнозувати динаміку і основні тенденції розвитку. Вітчизняні та зарубіжні дослідники, зокрема Н.Авшенюк, О.Глузман, В.Луговий, В.Майборода, Л.Пуховська, У.Шмідт, Ф.Бухбергер, Ф.Ванікотт, А.Шафрикова, Т.Менська основними напрямками освітньої інтеграції визначають як впровадження європейських норм і стандартів у національну освіту, так і поширення власних здобутків у єдиному європейському освітньому просторі. Концептуальні ідеї інтеграції, професіоналізації, універсалізації (педагогічні реформи 60-х та 80-х рр.), полікультурності, мобільності та інклюзивності тощо (педагогічні реформи кінця 90-х рр. і нині), ставши головними чинниками модернізації педагогічної освіти на європейському континенті, реалізуються в оптимальному структуруванні та інтеграції знань в різних теоретично обґрунтованих моделях і підходах, у змісті підготовки сучасного вчителя як вчителя-європейця [1].

Одним з механізмів інтеграції України в європейський освітній простір є якісно нова професійна підготовка сучасного учителя-європейця, здатного гідно конкурувати на ринку праці і покликаного сприяти подальшій демократизації нашого суспільства, пропагуючи загальнолюдські цінності і зберігаючи національну ідентичність в умовах мультикультуралізму. Наш науковий пошук ми спрямували до вивчення передового досвіду реформування вищої педагогічної системи в країні, що як і Україна не є членом ЄС, але є учасником Болонського процесу і непрямым

партнером сучасних світових освітніх програм (зокрема «COMENIUS», «ERASMUS», «LEONARDO DA VINCI», «Youth in Action Programme» тощо); країні, яку ототожнюють з поняттями «полікультурність», «мультилінгвізм», що становлять підґрунтя для «міжкультурної педагогіки». У нашій країні все частіше постають питання стосовно елітарності вищої освіти, а швейцарська освітня система вищої школи століттями є еталоном навчання і виховання світової еліти. Тому ми вважаємо за необхідність переконатися у важливості поширення передового швейцарського досвіду та імплементації його позитивних рис у національне освітнє багатокультурне середовище [3].

Процес модернізації системи вищої освіти у Швейцарії знаходиться у третій фазі (перша тривала з 1999 по 2004, друга - з 2004 по 2008), що має завершитись у 2012 році. Університети педагогічної освіти в Швейцарській Конфедерації були створені в 2001р., після приєднання країни до Болонського процесу. До того часу підготовка майбутніх учителів відбувалась у закладах професійної педагогічної підготовки (педагогічних коледжах), термін навчання складав 5-6 років, а випускники одержували диплом бакалавра мистецтв (Bachelor of Arts). Відповідно до нового Закону «Про вищу освіту» з 2004 р. система підготовки майбутніх учителів зазнала реформування і була переведена з другого на третій університетський рівень, а перехід до двоциклової системи підготовки майбутніх учителів заплановано завершити до кінця 2009р. [6]. Доступ до другого циклу навчання потребує успішного завершення першого, який зазвичай триває щонайменше три роки (або за умови одержання 180 кредитів). Освітній рівень «Бакалавр», що присвоюється після завершення першого циклу, на європейському ринку праці сприймається як відповідний рівень кваліфікації молодого фахівця і останнього часу дуже популярний серед молоді, яка прагне якнайшвидше почати працювати за фахом, а навчання в магістратурі продовжити вже після 30-35 років. Проте кваліфікаційного рівня «бакалавр» достатньо лише для одержання спеціальності учителя дошкільної освіти і початкової школи. А для одержання повної вищої освіти з усіх інших спеціальностей студентам необхідно завершити другий етап (цикл) навчання. Кінцевим результатом другого навчального циклу, що може тривати 1.5-2 роки (або 90-120 кредитів), має бути освітній рівень «Магістр». Восени 2005р. студенти першого курсу університетів

прикладних наук і педагогічної освіти розпочали навчання за новою програмою підготовки бакалаврів, в 2007р. – за оновленою програмою підготовки магістрів, яка розроблена в 2003-2004рр.і протягом 3 років удосконалювалась, оскільки магістерські програми вимагали часу для розробки освітніх стратегій і курікулуму. До кінця 2010-2011 навчального року передбачається, що 95% студентів здійснять перехід на нову систему двоетапної вищої освіти й отримують дипломи, що визнаються по всій території Швейцарської Конфедерації і в країнах, з якими підписані двосторонні угоди про визнання дипломів [4].

Об'єднана асоціація факультетів (шкіл) педагогіки пропонує такі спеціалізації та дипломи, що відповідають нормативній базі Швейцарської конференції кантональних міністрів освіти [5, 6]:

- учитель дошкільної освіти (з правом роботи лише в дошкільних закладах);

- учитель дошкільної та молодшої шкільної освіти (з правом роботи в дошкільних закладах та 2-6 класах початкової школи);

- учитель початкової школи (з правом роботи у 1-6 класах);

Підготовка майбутніх учителів зазначеної спеціалізації триває 3 роки (відповідно 180 кредитів), після чого бакалаври мистецтв або бакалаври наук можуть пройти курс післядипломного навчання й отримати «магістра» (але для роботи за фахом це не є обов'язковим).

- учитель середньої школи I рівня (з 2-5 навчальних дисциплін, з правом роботи з 6 або 7 по 9 клас).

Підготовка майбутнього учителя середньої школи I рівня триває 4,5 – 5 років (270-300 кредитів) і здійснюється або за інтегрованою програмою (предметно-орієнтованою та одночасно професійно-орієнтованою) або за послідовною. Спеціалізація вказується в дипломі, можна отримати паралельно Магістра мистецтв і Магістра наук. Залежно від факультету, де готують учителів середньої школи, існує можливість поєднувати підготовку учителя середньої школи I та II рівнів.

- учитель середньої та старшої школи II рівня (з правом роботи з 6 або 7 по 11 клас);

- учитель старшої школи II рівня (Matura).

Підготовка учителів середньої та старшої школи II рівня передбачає наявність у студента магістерського кваліфікаційного

рівня (Магістр мистецтв або Магістр наук), одержаного при попередньому навчанні в Університетах або Університетах прикладних мистецтв. Дидактико-педагогічна програма розрахована на 1 рік навчання (60 кредитів), спеціалізація вказується в дипломі. Відповідно до вимог Болонської Декларації, жодного наукового ступеня не одержують майбутні учителі старшої школи.

- учитель образотворчого мистецтва та / або музики.

Перш ніж отримати диплом учителя, пошукувачі отримують спеціальність у мистецьких або музичних коледжах, або коледжах дизайну. Одержаний магістерський ступінь дозволяє кваліфікованому фахівцю викладати свій предмет в середній та старшій школі II рівня. Програма також розрахована на 1 рік (60 кредитів) і містить предметно-зорієнтований дидактичний цикл предметів, загальнотеоретичні та практичні курси.

- учитель фізкультури.

Навчальна програма з фізичного виховання та навчання на рівні бакалавра і магістра здійснюється і в Федеральному інституті спорту (Federal Sports Institute Maggingen) і на фізкультурних факультетах університетів у м. Базель, Берн, Женева, Лозанна, а також у Федеральному технологічному університеті м. Цюрих. Програми розрізняються і за науковим змістом, і за спеціалізацією, вони є дуже гнучкими і особистісно-орієнтованими.

- учитель в закладах професійно-технічної підготовки.

Підготовка учителів професійної освіти відрізняється, поперше, тим, що регулюється на федеральному, а не кантональному рівні. Курікулярні відмінності та стандарти навчальних програм для осіб, що відповідають за професійну підготовку кадрів, встановлює Федерація: курс підготовки містить цикл навчальних предметів загальноосвітньої науки і дидактики, предметнозорієнтовану дидактику та системно-орієнтовану професійну освіту. Майбутній учитель отримує диплом, що дозволяє працювати у вищих професійних школах, університетах прикладних наук або класичних університетах в залежності від типу того закладу, який він обирає для подальшої роботи. Передумовою вступу до Федерального інституту вищої професійної освіти є атестат завершеного навчання в середній або старшій школі II рівня (сертифікат Matura). Існують такі програми для учителів початкової та середньої школи II рівня за спеціалізацією: економіка, бізнес-

адміністрування, юриспруденція.

- учитель спеціальної (корекційно-компенсуючої) освіти, дефектолог.

Спеціальність дефектолога може отримати будь-який дипломований вчитель або бакалавр споріднених наук. Програма передбачає 1.5 - 2 річну підготовку (90-120 кредитів) для одержання кваліфікаційного рівня «магістр» (може бути паралельно магістр мистецтв і магістр наук). Під час навчання студенти не лише розвивають свої когнітивні здібності, набувають певних професійних знань і компетенцій, але й розвивають особистісні технології викладання в умовах інклюзивного класу, навчаючи дітей з особливими освітніми потребами.

- учитель-логопед.

Випускники програм підготовки логопедів набувають кваліфікацій діагностики, аналізу та роботи з виправлення вад мовлення дітей будь-якого віку. Програмою передбачено, що 2/3 навчального часу студенти займаються практичною роботою (180 кредитів). По завершенні навчання студенти одержують рівень бакалавра мистецтв або бакалавра наук.

Проаналізувавши курікулуми педагогічних університетів, зокрема Педагогічного університету кантону Во та Педагогічного інституту професійної освіти в м.Лозанні, ми дійшли висновку, що в структурі системи вищої педагогічної освіти відбулися наявні якісні зміни завдяки переходу від підготовки суто професійної (в педагогічних коледжах) до академічної (університетської) згідно з принципами послідовності, гармонізації та глобалізації навчання в умовах єдиного європейського освітнього простору. Отримання першого освітньо-кваліфікаційного рівня (бакалавра) як правило надає доступ до одержання другого (магістра) в тій самій галузі наук. Але в швейцарських педагогічних університетах можна побачити тенденцію отримання магістерського рівня зі споріднених наук, наприклад, бакалаври дошкільної та початкової освіти (Bachelor of Arts or Bachelor of Science) надають перевагу післядипломному навчанню за магістерською програмою з реабілітаційної педагогіки або спеціальної освіти (Магістри мистецтв спеціальної освіти) тощо [7].

Висновки. Аналіз звітів Конференції кантональних міністрів освіти за останні 5 років дозволив нам зробити висновок, що імплементація двоциклової системи «бакалавр – магістр» характеризується позитивною динамікою, не зважаючи на те, що кількість студентів, що

бажають навчатися в магістратурі, зменшилась в середньому на 6% порівняно з кількістю бажаючих в 2004р. Також у звітах зазначається, що оскільки освітньою політикою швейцарських педагогічних університетів є орієнтація на 100% наступність у підготовці магістрів на базі попередньо отриманого рівня «бакалавр», велика увага зосереджена на удосконаленні навчальних програм бакалаврату і магістратури для забезпечення студентів необхідними знаннями і компетенціями. Імплементуючи позитивний швейцарський досвід в українську систему вищої освіти, необхідно зазначити, що перехід вищих педагогічних закладів до двоступеневої системи підготовки майбутніх учителів передбачає оновлення змісту базової педагогічної освіти бакалаврів, а також розробки змісту, форм і методів педагогічної підготовки магістрів як фахівців найвищого кваліфікаційного рівня, справжніх учителів-європейців.

Список літератури

1.М.В.Ларионова. Интеграционные процессы в образовании: европейский опыт /М.В.Ларионова //Высшее образование сегодня. - 2006.-№2.-С.46-52.

2.А.Лиферов. Геополитика и реинтеграция образовательного пространства стран СНГ [Текст] /А.Лиферов. - //Alma-mater. – М.: Российский университет дружбы народов. 2000.- №1. – с.15-20.

3.П.Полянський . Урахування полікультурності у проекті державного стандарту базової і повної середньої освіти. /П.Полянський //Якісна освіта в багатоетнічному суспільстві :Матеріали регіонального семінару. - К.:Сфера, 2004.-136 с., С.72-79

4.Focus on the structure of Higher Education in Europe 2006/2007. National trends in the Bologna process. [Електронний ресурс] -Режим доступу: www.nafsa.org/ /Document/ /internal_and_external.pdf

5.Studying in Switzerland. Universities / Edited by Rectors' Conference of the Swiss Universities (CRUS). - Berne, 2008 (8th edition)- 51p.

6.Bologna Directives and Explanatory Notes. 2nd edition : Directives for the Coordinated Renewal of Teaching at Swiss Universities within the Framework of the Bologna Process (Bologna Directives) of 4 December 2003 //SUK/CUS. – Swiss University Conference. – 2006. – С.5-29

7.The Swiss Education Scene. [Електронний ресурс].- Режим доступу: www.educa.ch/DYN/170885.asp

Summary

Tetyana Piatakova.

Peculiarities of two-cycle teachers' training at the higher pedagogical establishments in Switzerland

Article is devoted to the actual problems of reforming of the higher pedagogical educational system of Switzerland in connection with transition to two-cycle system of preparation of the future teachers («the Bachelor – the Master») according to requirements of Bologna process.

*Ірина Рижикова
(Івано-Франківськ)*

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ОРГАНІЗАТОРСЬКИХ УМІНЬ І НАВИЧОК В КОНТЕКСТІ ЕМАНСИПАЦІЙНОЇ ТЕОРІЇ

Ставлячи перед собою мету забезпечити всебічний розвиток особистості шляхом навчання та виховання, які ґрунтуються на загальнолюдських цінностях та принципах науковості, полікультурності, світського характеру освіти, системності, інтегративності, єдності навчання і виховання, на засадах гуманізму, демократії, громадянської свідомості, взаємоповаги між націями і народами в інтересах людини, родини, суспільства, держави [1], педагогіка та теорія виховання зокрема на сучасному етапі розвитку педагогічної думки пропонують багато шляхів для її досягнення. Основною характеристикою цих підходів перш за все є спрямування мети та специфіка способів її досягнення, тобто те, що саме і яким відповідно чином в процесі виховання планується досягнути.

Характеризуючи підхід до реалізації загальної виховної мети і розв'язання проблеми формування навичок організаторських умінь зокрема, ми виходили з принципу загальних характеристик специфіки організаторської діяльності, а саме: основне місце в окресленні сучасних підходів займає проблематика трактування особистості та її місця в суспільстві і навколишньому оточенні, розв'язання проблеми мислення формування знань, досвіду життєдіяльності в суспільному просторі, а також особливості вирішення проблеми ефективної діяльності (успішного функціонування) особистості в оточуючому її середовищі.

Емансипаційний підхід в сучасних умовах знаходиться в стані поширення в західній, зокрема європейській педагогіці і теорії виховання. Поширення цього підходу зумовлене бурхливими соціально-економічними, а політичними змінами в суспільному устрої низки країн Європи, основними причинами його виступають перш за все демократичні зміни, прагнення поширення демократії на всі ланки життєдіяльності особистості, в зв'язку з цим постає нагальна потреба виховання підростаючого покоління, яке було б спроможне функціонувати в демократичному суспільстві, а також активно діяти в ньому, перетворювати його, прагнути о досконалості і підвищення загального рівня суспільного життя.

Емансипація виступає як пошук можливості звільнення з раніше створеного і прийнятого світу. Можливостей таких шукається завжди, коли цінністю, що надає сенс існуванню людини є розвиток, що розуміється як самореалізація, а не як вдосконалення себе в визначених поза нею ролях [5, с.70].

Емансипація є процесом свідомого відкидання стереотипів, подолання труднощів, викликаних людською активністю і силами природи [4, с.33].

Філософською основою емансипаційного підходу є критична філософія і педагогіка, зокрема, напрямок критичної педагогіки представлений працями (Л. Альтюссер, П. Бордо, Б. Бернштейн, А. Макларен, А. Грамши).

Відповідно до основних положень філософії і педагогіки, критичність має декілька рівнів. По-перше, вона виводиться з непогодження на несправедливість існуючого світу (оскільки „світ цей є не такий як повинен бути” [8, с.363]).

По-друге, щоб пізнати суть різного роду суспільних процесів, критичність послуговується інтерпретацією, що розглядає контекст досліджуваних явищ (інтерпретує культурні явища в контексті політики, або політику в контексті потреб людини тощо). Контекстність емансипації однак має певні зауваги. Не можна долати обмеження, досвід яких набутий в минулому, не можна також звільнитись від того, що буде в майбутньому. Це означає, що емансипація є процесом, який відбувається в реальному, актуальному контексті (тут і зараз), і разом зі зміною цього контексті змінюються цілі, зміст, форми і засоби особистісної активності.

По-третє, в своїх інтерпретаціях критичність намагається вийти за рамки мислення, що стоїть тільки на одній позиції (часто в такому випадку згадуваним мисленням виступає мислення ідеологічне) і прагне до конструювання пояснень, які можуть бути визнані як більш адекватні на відміну від поточного мислення чи мислення заідеологізованого політичними програмами. розв’язання проблеми мислення в критичній філософії спрямоване на те, щоб застосовуючи аналіз оточуючої дійсності відкрити понятійні передумови розуміння світу людиною і самої себе; ці передумови роблять можливим досвід і відповідно до того можливим є відокремити їх від їх емпіричних умов та обставин.

Таким чином, одним з основних положень критичної педагогіки є те, що школа не є засобом адаптації людини до суспільства, оскільки вона не зацікавлена у виявленні природних схильностей і задатків дитини. Мета школи - не розвинути талант дитини, а нав'язати їй певну суспільну роль шляхом умілого конструювання [3].

Вагомими рисами, які становлять суть критичної педагогіки як основи педагогіки емансипації також є:

1. активність діяльності особистості.
2. неперехідність досвіду і результатів процесу подолання обмежень. Це означає, що досягнення поля свободи, досвід розв'язання певної проблеми не можна делегувати на інші особи, групи, а також не можна рекомендувати характерних способів поведінки, якщо вони не є власністю тієї особи. Це виникає з особистісного розуміння характеру процесу і виразно стосується розуміння процесу як активності, спрямованої на власну позицію. Тобто не можна набувати досвід за когось.
3. неперехідність емансипації не обмежує однак можливості її транспозиційності, тобто можливості перенесення набутого досвіду з одної сфери діяльності, з одних ситуацій на інші.

Таким чином одним з першочергових положень критичної філософії є розмежування мовних і практичних умов орієнтації в світі від фактичних умов, досвіду та практики. Цей момент кардинально відрізняє позицію критичної філософії від позиції філософії прагматичної, відповідно до якої, як вже зазначалось раніше функцією мислення є поєднання фактичних умов, досвіду та практики з теоретичною орієнтацією в оточенні. Відмінним є також і спосіб вироблення теоретичного досвіду: прагматисти твердять про пряму залежність теорії від практики, натомість представники критичної течії відкидають цю пряму залежність, визнаючи що світ є суб'єктивний і теорія сама в собі не є істинною, якщо виведена з практичного досвіду діяльності індивіда.

Центральне місце в визначенні суті педагогіки емансипації займає поняття свободи, яка реалізується завдяки інтелекту (розум), емоціям (воля), діяльності.

Свобода виступає одночасно метою і умовою активності особистості, яка направлена на самостійне досягнення інтелектуальної, емоційної і моральної дорослості. Свобода є фактом самосвідомості, яку особа досягає внаслідок набуття досвіду

пов'язаного з відчуттям і подоланням обмежень в специфічних історичних умовах. Характерною рисою такого розуміння свободи є раціональність вибору.

Якщо розглядати поняття свободи за ознакою зв'язків людини з оточуючим світом ш взаємозобов'язань, свобода виступає як позитивна і негативна. Позитивна – свобода до – виражається в усвідомленні себе як мислячої істоти, яка бере на себе відповідальність за вибір, який здійснює і може пояснити його по відношенню до власних ідей і намірів. Завданням освіти є виховання прийняття рішення, досягнення свободи. Негативна – свобода від – дає можливість повстанню цілковитої свободи буття і діяльності відповідно до власних бажань, без можливості втручання і інгеренції інших осіб, без відповідальності за вчинки.

З точки зору емансипації свобода ототожнюється з самостійністю: є одночасно метою, проявом і умовою її. Це впливає з того факту, що свобода є цінністю, яка ділиться між учасниками навчальної інтеракції – таким чином свобода має характер міжособистісний, що в свою чергу вимагає взаємовизнання учасників інтеракції.

З вище окреслених основних положень критичної філософії впливають базові положення емансипаційного підходу в педагогіці, і теорії виховання зокрема. Так, саме поняття виховання представники критичного світогляду окреслюють як інтервенцію в діалектичний зв'язок людини і світу [6], позиція його тісно пов'язана з його політичними функціями, що блокують можливості зміни суспільства в напрямку, що передбачає поширення сфери свободи.

В цій перспективі навчання і виховання, має свої дві сторони. З однієї, як елемент суспільної системи, повинно служити її збереженню, запобігати радикальній критиці і блокувати очікування змін. Школа виховує індивіда таким чином, щоб він прийняв наявний суспільний порядок як щось очевидне і непорушне. З другої сторони, однак, власне навчання і виховання традиція освіти приписує роль чинника суспільної зміни і емансипації. Таке розуміння впливає в висновок, що навчання і виховання зневолює, а визволення з неволі вимагає навчання і виховання.

Школа функціонує відповідно до „логіки суспільної системи”, нав'язуючи відповідні до неї способи розуміння світу як очевидні і такі що не піддаються дискусії. Ту ж очевидність і непорушність

існуючого суспільства в школі спричиняє відповідний підбір змісту навчання і виховання, зобов'язуючі в школі правила дисципліни. Завдяки такій прихованій індокриніці структура суспільства завжди акцептується і може передаватись з покоління в покоління. Одним з основних завдань критичної педагогіки в контексті зазначеної проблеми є відхилення того виду механізмів домінування, що вписані в інституції і виховну практику а також ширше – в практику культурну.

Таке неприйняття і відкидання нав'язуваних і трактованих як незмінні і обов'язкові норм і традицій детермінує в свою чергу пропозицію нових, більш досконалих та придатних для особистості. Вихованням власне такого інноваційного ставлення до оточуючого світу, готовності до вироблення нового займається педагогіка емансипаційна.

Культура, вимоги і традиції суспільства розглядаються тут не як сукупність усталених цілей і норм діяльності, але навпаки – емансипаційно – як сукупність можливих змінних інтерпретацій дійсності. Ці інтерпретації не є системою наказів, заборон, вимог, що дають можливість пристосування, але є сукупністю точок зору, з яких кожен перед прийняттям вимагає дослідження і обґрунтування, часом ревізії і зміни. Емансипація досягається в результаті інтеграції „знання, володіння силою (в даному випадку вміннями і навичками) і диспозиції до діяльності, яка спрямована на дійсні інтереси суб'єкта” [7, с.13].

Діяльність кожного з суб'єктів має своє значення не в навантаженні, відповідно до якого специфікується проблема життєдіяльності та розвитку суспільства. В контексті підходу емансипаційного діяльність суб'єкта розуміється і розглядається в перспективі комунікативній, спілкування і обмін інформацією є первинним і єдино істинним засобом зміни себе і оточення, подолання обмежень умов оточуючого середовища.

На відміну від прагматичного мислення, мислення критичне не звертає такої ж великої уваги на внутрішній світ людини і взаємодія функціонування її внутрішніх процесів (мислення, знання, досвіду). Натомість описуючи необхідність визволення з обмеження однієї прийнятої точки зору, педагогіка критична концентрує свою увагу на зовнішній сфері особистості людини, розкриваючи її через взаємовідношення зі світом. Постулюючи вихідною точкою зміну

недосконалого зовнішнього світу, обставин, критична педагогіка виходить зі зміни змісту навчання і виховання.

Знання в свою чергу виступає знаряддям і засобом цієї зміни, емансипації.

Наступним визначальним положенням філософії критичної є те, що всі теорії, аксіоми і незмінні істини є всього лише витвором людини, сконструйовані її мовою та практикою, що свідчить про те, що вони відображають не дійсність саму в собі, а дійсність саме таку, якою вона постає в системах людських правил, схем понятійних визначень. Це положення має подвійне трактування: з однієї сторони, за Кантом, воно свідчить про прагматичну конструкцію світу, яка опирається на людський особистий досвід, а з другою сторони, твердження це заперечує істинність і незмінність будь-якої догматичної тези, незмінної засади тощо.

Підтверджує неможливість встановлення істинності будь-якого виду знання наступне положення емансипації: досвід і знання (мислення) як основа і складова досвіду є власністю кожної окремої особистості (індивідуальної або групові). При чому знання постає і розвивається в процесі суспільної комунікації особистостей, які залучені до створення, нагромадження і поширення того ж знання. З цього твердження випливає висновок, що знання завжди комусь\чомуś служать, є вираженням чийогось інтересу. Такий підхід до ролі знання дає можливість вирізнення трьох його типів:

Інструментальне знання. Предметом його є істина, що відкривається з метою реалізації практики, іншими словами знання технічне, яке конструюється в процесі позитивістичного пізнання і подається як готовий і повний продукт. Є джерелом мети виховання орієнтованого на формування вмінь. Її засвоєння вимірюється стандартизованими засобами і тестами.

Практичне знання. Предметом його є норми і правила, що дають можливість розуміння явищ і процесів, які відбуваються в суспільній дійсності. Це знання є типом «чому» і спрямоване на викриття умов, подається як готова матриця розуміння дійсності, для інтерпретації якої ж і служить. Є джерелом виховання емпатійного розуміння інших.

Емансипаційне знання. Постійно актуалізується, ні в чому не переконує, дає можливість особистісної трансгеренції і критичної зміни дійсності. Конструюється тими, хто є її користувачами, дає можливість розуміння процесу навчання і учіння, є джерелом мети,

орієнтованої на виховання критичної свідомості, а бажання її пошуку впливає з особистого досвіду учнів.

Таким чином, два перші типи знання розуміються теорією емансипації як досвід, модель діяльності, зразки поведінки в різного роду ситуаціях сформований сторонньою особою, готовий до подання учням. Згадуючи вищенаведені засади педагогіки емансипаційної, знання такого типу веде до поневолення, не дає можливості самостановлення і розвитку, а також не виправдовує себе в дійсності, яка постійно змінюється. Також варто зазначити, що знання такого типу є свого роду інструментом домінації.

Підсумовуючи вищезазначене, можна ствердити, що знання в емансипаційному підході відіграє роль міжособистісно конструйованої основи компетенції суб'єкта в окремих галузях життя.

Трактування проблеми **досвіду** в філософії критичній також набуває своєрідного забарвлення. Так, досвід розуміється як сукупність актів розуму, яка має конструктивний характер, предмети досвіду не дані нам сторонньою силою, а витворені самою людиною, сконструйовані апріорною суб'єктивністю, чи іншими словами, дійсною людською діяльністю [2].

Розглядаючи проблему формування моделей діяльності у різного роду ситуаціях, емансипаційний підхід концентрується на ламанню прецедентності розв'язання подібних ситуацій, якщо вона обмежує свободу діяльності людини. Надаючи пріоритет міжособистісній комунікації над операціоналізацією дій і вироблення моделі поведінки і розв'язання ситуацій, підхід емансипаційний пропонує вироблення **компетенцій**, які складаються з поєднання комунікативної діяльності і моторної активності (діяльності в вузькому значенні слова).

Атрибутами компетенцій є їх динаміка, яка виражається в можливості зміни окремих корелятивів, що в результаті може призвести до видозміни або ж і зміни цілої компетенції. Цей атрибут підтверджує те, що компетенція є вмінням, якого можна навчити і яке є необхідним для ефективної життєдіяльності в сучасному світі [4, с.129]. Наступним атрибутом компетенції є можливість перенесення компетенції на інші ситуації, завдяки чому можливим є розв'язання нових ситуацій, завдань, формування комунікативного і діяльнісного досвіду, перенесення їх на нове поле. Процес перенесення відбувається в тих випадках, коли суб'єкт

переконалий в слушності вчинку, можливості реалізацій завдання а також передбачає шанси на успіх.

Підхід емансипаційний виділяє два види компетенцій: комунікативні і інструментальні. Комунікативні компетенції дають можливість не тільки пошук і формування і репрезентування знань, вмінь і навичок, але і розвиток особистих стратегій навчання і набуття досвіду участі в ситуаціях діалогу. Компетенції інструментальні є в свою чергу основою самостійного прийняття рішень щодо способу, темпу і засобів виконання завдань, розв'язання різного роду ситуацій. Власне такий поділ компетенцій і визначає пріоритет методів виховання, які опираються на кооперації, співпраці і порозумінню, тобто методи діалогу і синектичної співпраці.

Методи формування компетенцій (в поточному розумінні умінь і навичок) в піході емансипаційному віддзеркалюють прагматичний напрямок в вихованні, однак від суттєво відрізняється від прагматизму Дж.Дьюї. В випадку емансипаційного підходу – пріоритет надається вихованню тих вмінь і навичок, які через ефективну життєдіяльність дають можливість зміни себе і оточення. Оскільки в перспективі емансипаційній головним видом діяльності є діяльність комунікативна, вона і визначає ключові методи формування вмінь і навичок.

Віддзеркаленням прагматизму в виборі і засадах використання методів є їх узагальнена структура, в якій виразно відображене використання в процесі формування навичок і вмінь використання досвіду учня.

Отож, структура методу включає в себе:

1 етап – редукція – виокремлення центральної проблеми і укладення словника – список генеративних слів, які ідентифікують тему. Слова виводяться з щоденного життя учнів, їх знань, досвіду, генеративні слова становлять початок конструювання нових пізнавальних особливостей даної проблеми і формування нових вмінь.

2 етап – кодифікація – в цій фазі учень створює графічні схеми, понятійні карти і тому подібне, образи, які віддзеркалюють значення з раніше укладеного словника, також ними можуть бути різні форми активності учнів (драма, створення віршів, пісень), при чому необхідним елементом є застосування слів з списку.

3 етап – декодифікація – полягає у вживанні словникових значень, понять і виразів, з якими ознайомились учні в процесі кодифікування фактів і явищ. З однієї сторони це дозволяє зрозуміти їх сенс, значення, а з іншої – прийняти раціональне рішення про зміну.

Власне методи в розумінні підходу емансипаційного є способами пізнання і розуміння світу, а також перетворення його відповідно до самостійно відкритих засад. В такому розумінні провідний метод – **діалог** є вже більше ніж простим обміном інформацією між учасниками інтеракції:

- є джерелом і проявом нових явищ, які наповнюють світ життя суб'єкта,
- є нагодою для набуття досвіду невпевненості і навчанням подолання її,
- є інтеракцією, точніше видом участі, при якій кожний суб'єкт дискутує без побоювання бути оціненим будь-ким зі сторони інших учасників,
- в навчальному діалозі думка учня є важливою і такої самій мірі як і думка вчителя, вихователя, або інших осіб,
- є зв'язком обміну а не нав'язування, дарування поглядів, думок,
- є основою і вказівником формування саморефлексії в процесі групового навчання, що дає можливість розуміння себе, своїх реакцій і поширення знань, вмінь і навичок в зв'язках з іншими людьми.

Метою діалогу є відкриття та зміна особистісної і групової свідомості, подолання дилеми особистісного і групового інтересу.

Таким чином діалог виступає не як цитування вивчених питань і відтворення загальновідомої інформації, а є ситуацією, в якій є можливим мовлення не тільки своїм голосом, але і своїм текстом [4, с.174]. Таке розуміння діалогу також дає можливість ставлення різного роду проблем, питань кожним його учасником.

Метод постановки проблем. Метод, сконцентрований на учню. Метод постановки проблем є методом, за допомогою якого учні вчаться переносити щоденний досвід на площину пізнавальної рефлексії. Він полягає на тому, що учні спільно визначають зміст навчальної зустрічі в процесі інтеракції в класі, при чому завдання, які вирішуються в ході такої зустрічі є визначеними самими учнями. Власне це дає можливість

кожному зрозуміти проблему, і як наслідок брати активну участь в її вирішенні, реалізації.

Специфічним методом емансипаційного підходу є **метод синектики**. Суть цього методу полягає в рішучій, нереальній, навіть фантастичній постановці групової проблеми і її вирішенні. Зазначений метод є один зі способів розвитку інструментальних компетенцій, не забуваючи про комунікативні. Характерною рисою методу синектики є розв'язання проблем, прийняття різного роду рішень, які вимагають також і практичного застосування, діяльності. Важливою виховною і формуючою умовою є те, що пропозиції вирішення проблеми не можуть бути обмежені будь-якого роду правилами чи умовами. Пропозиції вирішення проблеми можуть бути представлені і індивідуально, вони підтримуються або заперечуються іншими членами групи, це сприяє учінню від ровесників, сприйняття інформації від оточення, а також веде до того, що проект стає функцією, а не сукупністю індивідуальних ініціатив.

Основною властивістю цього методу є групова діяльність, яка має на меті створення інтегрованих структур і координація дій членів групи.

В контексті емансипаційного підходу трактування проблема формування організаторської діяльності знаходиться в тісному взаємозв'язку з проблемою підвищення рівня соціальної активності підростаючого покоління. Цей взаємозв'язок схематично можна окреслити наступним чином: вміння дитини організувати власний життєвий простір, власну діяльність, досягнення актуальних для її вікового розвитку цілей, сприяє виробленню активної життєвої позиції особистості як перетворювача соціуму, активного члена суспільства. Також наведений факт підкреслюється в численних працях українських та російських науковців, які стверджують, що в рівні соціальної активності акумулюється здатність виконувати організаторські функції та готовність включатись в різноманітну соціально-організаторську діяльність, в цьому змісті виявляючись однією з найвищих форм вираження соціальної активності молоді людини.

Висновки. Емансипаційний підхід, попри свою тривалу історію становлення і розвитку, все ще збуджує численні дискусії можливості його впровадження у навчально-виховну практику загальноосвітньої школи. Однак, на нашу думку, саме існування такого підходу вже є яскравим прикладом того, що формування особистості не повинне заключатись тільки в межах однієї теорії, що індивід має можливість розвиватись і формувати життєво необхідні вміння і навички, в тому

числі і уміння і навички організаторської діяльності без огляду на традиційні концепції, або ж способи, загальноприйняті у даному суспільстві. Як завершення, хочемо наголосити провідний постулат критичної педагогіки: школа не повинна формувати особистість відповідно тих чи інших положень, вона повинна забезпечити школярам побачити можливості, які перед ними розкриваються, а школяр сам є у стані вибрати для себе відповідний шлях розвитку.

Список літератури

1. Закон України Про загальну середню освіту від, 13 травня 1999 року, розділ1, ст..5
2. Мінаков М.А.. Теорія досвіду Г.Когена в контексті виникнення неокантіанського руху // Мультиверсум. Філософський альманах. - К.: Центр духовної культури, - 2006. - № 56
3. Цокур О., І. Іванова. Розвиток гендерного підходу в освіті // По матеріалам: Освіта.ua, Дата публікації: 03.03.2008 // <http://osvita.ua/school/technol/313>
4. Czerepaniak-Walczak M.. Emancypacyjna pedagogika. Rozwój świadomości krytycznej człowieka. - Warszawa: GWP, 2006 . - 264 s...., s.33
5. Kwaśnica R.. Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej. – Wrocław, 1987. – 125 s. – s.70
6. Miller R.. Socjalizacja, wychowanie, psychoterapia. – Warszawa, 1981. – 272 s.
7. Shor I., *Empowering Education, Critical Teaching for Social Change*, Chicago: The University of Chicago Press 1992, s. 13
8. Szkudlarek T.. Pedagogika krytyczna // Pedagogika / red. Z.Kwieciński, Śliwerski B.. – Warszawa: PWN, 2006. – t.1. – 495 s.

УДК 378.14+37.014.5(4:477)

Нінель Сидорчук
(Житомир)

МІСЦЕ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ У МЕРЕЖІ ЄВРОПЕЙСЬКОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

Розвиток Української держави на сучасному етапі визначається у загальному контексті європейської інтеграції. Згідно зі “Стратегією інтеграції України до Європейського Союзу”, затвердженою Указом Президента України, поряд з іншими напрямками європейської інтеграції (політичним, економічним, правовим) особливе місце у реалізації інтеграційних процесів займає культурно-освітній, який передбачає входження вітчизняної системи освіти у Європейський освітній простір.

Значний внесок у вивчення історичного аспекту, передумов створення Європейського освітнього простору, заходів щодо забезпечення модернізації системи вищої освіти в умовах глобалізаційних процесів належить зарубіжним (В. Байденко, Ван дер

Венде, Й. Галтунг, Ф. Кумис, П. Скотт) та вітчизняним (В. Андрущенко, Я. Болюбаш, М. Дмитриченко, М. Згуровський, В. Кремень, В. Луговий, М. Степко) педагогам. Метою даної статті є визначення ролі університетської освіти у контексті євроінтеграційних процесів у освіті.

Підведення підсумків впровадження Болонського процесу на Берлінській конференції міністрів освіти Європи (19 вересня 2003 визначило необхідність створення європейського простору вищої освіти як засобу зміцнення зв'язків між вищою освітою та науково-дослідною системою відповідних країн [5, с. 71]. Європейський освітній простір – не тільки нова система управління навчанням (learning management system, LMS), але й галузь співробітництва та обміну на основі відкритих технічних стандартів [Європейская зона высшего образования [3]. Мета такого утворення – збереження культурного багатства та розмаїття Європи, які базуються на успадкуванні різноманітності традицій; сприяння розвитку потенціалу інновацій, інтелектуального, соціального, наукового та технологічного вимірів європейської спільноти через зміцнення співпраці європейських вищих навчальних закладів; визнання ролі європейського громадянства, розбудова стабільного, мирного та демократичного суспільства [5, 71].

Побудова *єдиного освітнього простору* є новітньою тенденцією розвитку вищої школи, його розглядають як мету, засіб [3] та результат реалізації концепції eVologna [2, 89].

На загальноєвропейському рівні побудова Європейського освітнього простору потребує проведення досліджень та розробок, що мають спрямовувати та підтримувати її розвиток у формі послідовних кроків (дорожня карта), виконання завдань щодо гнучкого обслуговування зростаючої кількості студентів у контексті неперервної освіти (масова індивідуалізація вищої освіти).

Реалізація проекту має технічні (наприклад, організація взаємодії окремих мереж), педагогічні (структура навчального процесу), організаційні (наприклад, поєднання навчальних одиниць із сертифікацією), економічні (питання повторного, сумісного використання матеріалів та послуг) сторони, а також тісно торкається питань управління, оцінки тощо. Стратегії у галузі досліджень і розробок можна поділити на три категорії:

- необхідність гармонізації стандартів та розробки прототипів електронного навчання з формуванням більш стійких парадигм;

- ефективні способи об'єднання університетів у мережі та створення навчальних співтовариств як базової умови високої віртуальної мобільності й інноваційної освітньої співпраці;
- індивідуалізація, адаптація контингенту, методів й послуг до потреб та профілю навчання студентів.

На шляху до європейського освітнього простору Україні, на думку М. З. Згуровського, потрібно зробити два важливих кроки:

1. Провести ґрунтовний порівняльний аналіз рівня вітчизняної та європейської систем науки й освіти (за Болонською моделлю). За отриманими результатами визначити позиції, що потребують змін, та провести відповідні реформи.

2. Прийняти на урядовому рівні доцільні політичні рішення, в основу яких покласти необхідність проведення окреслених реформ, чим створити підґрунтя зовнішньої політики держави на інтеграцію вітчизняної системи науки й освіти у європейський простір [6].

Для розвитку національних систем освіти в кожній країні мають діяти потужні методологічні центри, роль яких повинні взяти на себе провідні університети цих країн [5, 283].

С. У. Гончаренко в «Українському педагогічному словнику» університет розглядає як багатопрофільний вищий навчальний заклад, де готують висококваліфіковані кадри з широкого кола спеціальностей у галузі природничих, суспільних і гуманітарних наук [1, 339].

У Законі України «Про вищу освіту» *університет* визначається як багатопрофільний вищий навчальний заклад четвертого рівня акредитації, який провадить освітню діяльність, пов'язану із здобуттям певної вищої освіти та кваліфікації широкого спектра природничих, гуманітарних, технічних, економічних та інших напрямів науки, техніки, культури й мистецтв, проводить фундаментальні та прикладні наукові дослідження, є провідним науково-методичним центром, має розвинуту інфраструктуру навчальних, наукових і науково-виробничих підрозділів, відповідний рівень кадрового і матеріально-технічного забезпечення, сприяє поширенню наукових знань та здійснює культурно-просвітницьку діяльність [4, 92].

Університети як вузлові елементи у мережі Європейського освітнього простору у перспективі мають співпрацювати у межах освітніх мереж та спілок для забезпечення економічно ефективної освіти особам будь-якого віку [3]. Ця ідея лягла в основу створення співдружності провідних університетів Європи, які мають виступити в ролі новаторів, піонерів тих перетворень, за якими йтиме вся Європа.

Результатом пропозиції, з якою в 1986 році Болонський університет звернувся до провідних університетів Європи, стало створення Великої хартії університетів (*Magna Charta Universitatum*) – це результат пропозиції, з якою в 1986 році Болонський університет звернувся до провідних університетів Європи. Ідею складання та підписання такого документа підтримала наукова, освітянська та політична еліта Європи. Метою документа, що був прийнятий 18 вересня 1988 року у Болоньї, стало відзначення найважливіших цінностей університетських традицій і сприяння тісним зв'язкам між університетами Європи. Універсальна спрямованість зазначеного документа дозволяє підписувати його також університетам з інших регіонів світу [5, 283-284].

Через більш ніж десять років після підписання хартії Болонський університет і Конфедерація спілок ректорів ЄС визначили необхідність створення Наглядової ради Великої хартії університетів, що мала б відстежувати виконання принципів Болонського процесу у глобалізованому суспільстві, яке характеризується ринково зумовленою економікою, за рядом основних напрямів:

- проведення опитування, організації візитів і досліджень з метою оцінки сфери діяльності університетів, коли вони підсилюють свою роль у суспільстві та збільшують свій інтелектуальний внесок у суспільство, що швидко змінюється;

- надання консультацій лідерам університетів та іншим учасникам освітнього й наукового процесу на основі моніторингу функціонування університетів у суспільстві;

- підтримка форуму та обговорення академічними, політичними, економічними лідерами та представниками засобів масової інформації ролі автономії університетів та академічної свободи;

- видання матеріалів за результатами своєї діяльності щодо сучасного розуміння ролі та обов'язків університетів [5, 286-287].

5 лютого 2003 р. Європейська комісія прийняла документ про роль університетів у "Європі знань". У ньому виділено ті проблемні питання, які постали перед європейською вищою освітою на перетині дослідницької діяльності, програм з додаткової освіти та інновацій.

Загальна картина диверсифікованого європейського університетського ландшафту з різними інтенсивністю і типами досліджень/інновацій та профілями викладання/навчання розглядається як шлях до майбутнього. Визначено особливу необхідність підтримки досліджень, викладання та соціальної спрямованості діяльності університету.

Завданням університетів є не тільки співпраця між собою, але й корпоративним сектором. Більше того, у цьому процесі мають брати участь і уряди. Нові схеми співпраці мають відповідати європейському контексту, потребам університетів щодо неперервної освіти та сприяти підвищенню доступності вищої освіти [5, 82-83].

Підсумок щодо проведення болонських реформ у європейських університетах підведений у "Доповіді Європейської асоціації університетів (EUA)" (2005 р.). Отримані результати показують, що реформи й новаторство стали реальністю і єдиною істотною альтернативою для багатьох університетів. Характер і успіх цих складних процесів залежить від поєднання багатьох чинників. Для успіху реформ важливо, щоб суспільство краще розуміло, що поточний період характеризується суттєвими культурними зрушеннями, що зміцнюють усталені дійсні уявлення про вищу освіту і що для стійкого здійснення реформ необхідні час і підтримка.

Успішне реформування університетської освіти визначається наявністю широкої функціональної автономії, що передбачає зміцнення керівних структур вузівського керівництва й внутрішнього менеджменту [5, 181-184].

Євроінтеграційні процеси в освіті не завершаться на етапі досягнення їх мети або з настанням 2010 року. Виходячи з цього, конференція, що відбулась у Варшаві 4-6 листопада 2004 року, відзначила необхідність окреслення перспектив модернізації та вдосконалення європейської системи освіти. Було заявлено про потребу розгортання процесу "Болонья+" [5, 147].

Зрештою, сила Європи – у розбудові такої університетської освіти, яка б відповідала потребам суспільства й підтримувалася державою через довгострокове і неперервне фінансування.

Список літератури

1. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
2. Дмитриченко М.Ф. Вища освіта і Болонський процес: Навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Дмитриченко М.Ф., Хорошун Б.І., Язвінська О.М., Данчук В.Д. – К.: Знання України, 2006. – 440 с.
3. Европейская зона высшего образования [Электронный ресурс] / С. Научная библиотека ХНУРЭ. – Режим доступа: <http://www.lib.kture.kharkov.ua/ua/elehx28/1.php> – 1.03.2009 – Загол. с экрана.
4. Закон України «Про вищу освіту»: Науково-практичний коментар / За заг. ред. Кременя В. Г. – К.: Вид-во ПП «СДМ-Студіо», 2002. – 327 с.
5. Згуровський М.З. Болонський процес: головні принципи та шляхи структурного реформування вищої освіти України. – К.: НТУУ "КПІ", 2006. – 544 с.
6. Янковий В. Болонский процесс: путем европейской интеграции [Электронный

SUMMARY

Sydorchuk N. G.

THE PLACE OF HIGH SCHOOL EDUCATION IN THE SPHERE EUROPEAN EDUCATIONAL FIELD

The article deals with consignees of Ukrainian educational system penetration in to the European educational field. The place and roll of High Education in the context of Eurointegration educational process are defined.

*Інна Шоробура
(Хмельницький)*

РОЗВИТОК ШКІЛЬНОЇ ГЕОГРАФІЧНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ

Постановка проблеми. Освіта є однією з тих підсистем суспільства, в якій найгостріше відчувається потреба у відображенні в її реформуванні процесів глобалізації, а також взаємозалежність урахування в стратегії розвитку інших підсистем цих процесів, оскільки саме вони роблять певний соціальний запит на рівень освітянських послуг.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Праці С.Коберника, В.Корнеєва, П.Масляка, Л.Мельничук, В.Пестушка, М.Пістуна, М.Паламарчука, Л.Паламарчук, С.Пальчевського, Г.Пустовіта, Л.Тименко, О.Топузова, Б.Чернова, О.Шаблія, Е.Шиповича, П.Шищенко та ін. висвітлюють нові методологічні та методичні підходи до навчання географії і навчально-виховного процесу.

Мета статті – розглянути розвиток шкільної географічної освіти в умовах глобалізації.

Виклад основного матеріалу. У другій половині ХХ ст. внаслідок розширення та поглиблення науково-технічної революції, подальшої інтернаціоналізації суспільного життя, виникнення глобальних проблем людства, загальної гуманізації освіти бере початок формування поняття “глобальної освіти”. Його технічною основою стало виникнення глобального інформаційного простору, який знаходить усе більше застосування в освітніх цілях [5].

Глобалізація в освіті, як і в інших галузях являє собою об'єктивний, але далеко не однозначний процес. Його головна небезпека вбачається дослідниками в тому, що „замість єдності в багатоманітності і розширення освітніх можливостей можна

одержати сумну уніфікацію, одноманітність і втрату самобутнього творчого потенціалу національних (регіональних) освітніх систем" [4, 31].

На цей процес звернули увагу багато вчених і педагогів Заходу. Мета такої уваги – розробити моделі глобальної освіти, спираючись на такі виміри освіти: усвідомлення неоднорідності сприйняття світу, який по-різному бачать представники інших національностей, рас, етносів та релігій, люди різної статі, віку і навіть професій; усвідомлення стану планети, пов'язаного з економічними, а також з глобальними, політичними, економічними, соціальними та іншими проблемами; крос-культурна грамотність, характерна для всієї відкритої та взаємопов'язаної людської спільноти, де культура постає як сукупність знакових систем; знання глобальної динаміки необхідне для того, щоб у світі, котрий функціонує як єдина складна система, вміти передбачати ланцюг наслідків, який може спричинити та чи інша подія; усвідомлення відповідальності.

В основу організації моделей беруться: загальнолюдські цінності; глобальні системи (економічні, політичні, екологічні, технологічні); глобальні проблеми та дискусійні питання (світ та безпека, розвиток, права людини); глобальна історія.

Російський учений А.Ліферов визначає глобальну освіту як один з напрямів розвитку сучасної педагогічної теорії та практики, заснованої на необхідності підготовки до життя в умовах швидкоплинного світу, де зростають глобальні проблеми та кризи [3, 13].

Він вважає, що основною метою глобальної освіти є попередження: поділу світу на різні угруповання, а також соціальних, національних та інших антагонізмів, що призводять до військових конфліктів в тих чи інших регіонах; протиріччя між людиною та природою, що веде до екологічної катастрофи; роз'єднання людської свідомості та душі [2].

А.Ліферов виділяє три рівні глобалізації:

I – фактологічний, чи рівень відносин у рамках сфер „людина-людина”, „людина-природа”, „людина-машина”, „людина-знакова система”.

II – глобалізація сприйняття світу за рахунок універсалізації механізмів пізнання;

III рівень пов'язаний з особливостями пізнання і передбачає, що будь-який предмет має свій глобальний потенціал. Іншими словами,

йдеться про предметно-зорієнтовану картину світу і про те, що будь-який предмет доповнює загальний світогляд у певній мірі [3].

За А.Ліферовим, глобальна освіта, приділяючи велику увагу екологічним проблемам, чим прагне подолати протиставлення культури як людської діяльності та її результатів природному оточенню людини. Екологічний стан планети включається в загальнолюдські цінності та інтереси. Людина ж залишається в центрі картини світу, проте цей центр значно розширюється, включаючи життя на планеті взагалі.

А.Ліферов підкреслює, що глобальна освіта не замінює національної, а є лише доповненням до неї як один з варіантів підготовки людини до життя в сучасних умовах. Це досить важливо, оскільки в останні роки у зв'язку зі шкільними реформами зарубіжний досвід почали використовувати скрізь, не враховуючи традиції вітчизняної школи, а таке входження в світову освітню систему шкодить вітчизняній системі освіти. Зазначимо, що глобальна освіта ліквідує або зменшує національні та регіональні особливості. Це доводить і світовий досвід. Школа Європи зовсім не стала американською, а японська – європейською. Сприймавши деякі ідеї глобальної освіти, зберігають своє національне начало освітні системи країн Азії, Африки, Латинської Америки, Австралії [3].

У цьому питанні, мабуть, найбільш повчальний приклад зарубіжної Європи, котра в умовах поглиблення інтеграційних процесів орієнтується все ж не на світовий, а на власний регіональний досвід. Саме об'єднання європейських країн зумовило так званий “європейський вимір життя”, і, відповідно, “європейську освіту” як особливу міждисциплінарну категорію, що увібрала в себе все краще з досвіду самих європейських країн з наповненням деякими елементами глобального досвіду.

Досить актуальне сьогодні питання глобалізації географічної освіти. Одна з особливостей географії – використання відносного простору різних територіальних масштабів: локального, районного, національного (країна), субрегіонального, регіонального та глобального. “Гра масштабів” давно вже стала невід'ємною частиною географічної освіти. Кожен з цих масштабів потрібен і не може бути замінений іншим, оскільки виконує визначену науково-освітню функцію.

В останній час особливо велика увага в шкільній географії приділяється глобальному масштабу (підходу), і це виправдано з огляду на таке основне поняття географічної культури, як географічна картина

світу. Справді, вона включає, по-перше, географічну картину земної природи, по-друге, – географічну картину населення Землі, по-третє, – географічну картину світового господарства і, по-четверте, – географічну картину взаємодії суспільства та природи. При дедуктивному підході саме на цьому глобальному фоні розглядаються регіональні, субрегіональні, районні та локальні сюжети. А при індуктивному – навпаки, розгляд проходить за іншою схемою: від локального до глобального рівнів [2].

У зарубіжній методиці виділяють два напрями глобалізації шкільної географії: теоретичний та прикладний. Основою теоретичного напрямку є ідея створення концепції глобальної географічної освіти, запропонована професором Х.Хаубрихом. Він вважає, що концепція має включати три складові частини: глобальні знання, глобальну етику та реакцію на глобальні дії, які тісно взаємопов'язані. Під глобальними знаннями він розуміє знання причин, зусиль та потенційного вирішення глобальних проблем, а також знання основних концепцій простору, часу, природи, культури та суспільного розвитку. Глобальна етика, за Х.Хаубрихом, впливає із загальних ідей гуманізації школи та гуманітаризації змісту освіти, а реакція на глобальні дії розглядається в аспекті глобальної солідарності та уникненні сучасних і майбутніх глобальних криз.

Х. Хаубрих у глобальній етиці виділяє три градації. До першої він відносить егоцентричну етику, засновану на термінах “сам” чи “я”, яка виходить з формули “Що добре для індивідуума, те добре і для суспільства”. Друга градація – соціоцентрична етика – ставить інтереси суспільства вище інтересів окремих людей. Вона виходить з принципу: “Полюби ближнього свого, як самого себе”. В якості третьої градації автор виділяє ексцентричну етику, головною метою якої є збереження гармонії, різноманіття і стабільності земної природи та попередження деградації географічного середовища існування людей. В цілому виховання в дусі глобальної етики – важлива умова здійснення єдиних дій, глобальної солідарності.

На XXVIII Міжнародному географічному конгресі в Нідерландах у 1994 р. професор Х.Хаубрих виступив з доповіддю про міжнародне взаєморозуміння через вивчення географії. Завданням географічної освіти є відбір матеріалу з різним ступенем генералізації та деталізації з метою створення єдиної системи комунікації всіх людей на Землі.

Теоретичний напрям глобалізації географічної освіти отримав подальший розвиток у зв'язку з висуненням Міжнародним географічним союзом нової програми “Глобальні зміни та географія”.

Професор Р. Гербер у доповіді, котра прозвучала на Міжнародній конференції в Москві під егідою МГС, підкреслив, що Концепція глобальних змін слугує основою вивчення географії, засвоєння якої йде від часткового до загального, від окремої території до глобальних питань. При цьому розглядаються питання глобальної зміни клімату, різні демографічні, соціальні й економічні проблеми.

Професор Дж. Столтмен звернув увагу на освітній проект вивчення глобальних змін, який містить набір з 70 тем, запропонованих учнями середніх шкіл і коледжів (вік 17-20 років). У доповіді Х.Хаубрих виклав своє розуміння глобальної етики.

У квітні 1999 р. в аргентинському місті Мендоса відбулась організована Комісією географічної освіти Міжнародна конференція “Викладання географії у світі змін”. Професор Дж. Столтмен виступив з доповіддю “Географія в новому столітті: викладання та наукові дослідження”. Тут розглядалося питання про збереження науково-дослідної та викладацької діяльності. У ХХІ ст. перед учителем стоять такі завдання:

- вивчення Землі як системи, де повинні бути не вузькі знання, а міждисциплінарні;
- використання широкого інформаційного матеріалу для вивчення об'ємних тем та проблем;
- застосування нових технологій, перш за все, глобальної інформаційної системи, яка дає можливість у викладанні географії використовувати реальні явища [7].

Географічна освіта повинна базуватися на принципах міжнародного взаємозв'язку, тобто на глобальних проблемах, що об'єднують людство. Професор Р. Гербер на Міжнародній конференції МГС звернув увагу на основні уміння, якими повинен оперувати сучасний учень, щоб стати конкурентоспроможним у суспільстві. Серед них інтерпретація новин, поточних подій, соціально-політичних проблем, внесок у створення стійкого навколишнього середовища, взаємодія різних соціальних груп, прийняття рішень, що стосуються соціальних проблем і проблем навколишнього середовища [6].

Австралійський географ-методист Д. Лидстоун присвятив свою доповідь внеску нових технологій при засвоєнні географічних знань.

Автор підкреслює, що саме використання інформаційних технологій повинно бути досить обдуманим і строго дозованим.

У глобалізації шкільної географії виділяють і практичний напрям, який сформувався вже досить давно.

На симпозіумі Комісії географічної освіти в Боулдері (США) австралійський географ Б.Коле розповів про свій досвід викладання шкільного курсу, присвяченого глобальним взаємозв'язкам. На сьогодні ці питання актуальні для розвитку географічної освіти, їх необхідно впроваджувати в практику роботи сучасної школи.

У 1998 р. на симпозіумі Комісії з географічної освіти в Порту (Португалія) професор Д. Хілл з США доповів про викладання нового курсу “Географія глобальних змін”, щоправда, в молодших курсах коледжу [5, с.70]. Основний його зміст включає 5 питань.

Перше питання – гео економічні зміни. При його вивченні спочатку розглядають причину економічної нерівності. Далі розглядають перехід “місцевий – глобальний”, “дрібномасштабний – великомасштабний” (спочатку на прикладі сільського господарства та виробництва продуктів харчування, а потім й інших галузей). Аналізується роль транснаціональних корпорацій в глобалізації світової економіки (на прикладі Японії). На завершення розглядається поняття про міжнародний поділ праці та стосунки між центром і периферією світового господарства.

Друге питання – геополітичні зміни, яке охоплює розгляд проблем, що загрожують цілісності держави як всередині (зокрема, міжнаціональні конфлікти), так і зовні.

Дискутується роль транснаціональних компаній, які ведуть до “детериторізації” земної кулі.

Третє питання – геосоціальні зміни, що передбачає знайомство з теорією демографічного переходу, рухом мігрантів та біженців, статусом країни у світовій економіці, глобальними загрозами епідемічних захворювань.

Четверте питання – геокультурні зміни. При його розгляді особлива увага приділяється новим соціальним явищам, наприклад, “світовим містам”, що виконують роль контролюючих центрів світової фінансової системи, політики та культури. У цьому розділі вивчаються проблеми росту міст у країнах третього світу, процеси міграції населення.

П'яте питання – гео екологічні зміни. Передбачає ознайомлення з проблемами глобальної зміни клімату, з фактами опустелення,

боротьби за воду, з конфліктами через ресурси. Тут також розглядаються й екологічні прогнози [5].

Щодо використання нових педагогічних технологій, то тут, безумовно, для глобалізації географічної освіти велике значення має всесвітня комп'ютерна телекомунікаційна система Інтернет, котра дає можливість швидко отримувати всю необхідну інформацію [5].

Глобалізація географічної освіти вже внесла певні корективи в навчальні плани та програми з географії, особливо на другому ступені навчання. Йдеться про насичення деяких курсів глобальною проблематикою, які їй спеціально присвячені. Такий підхід допомагає сформуванню більш повної уяви про географічну картину світу.

Глобальна проблематика не повинна заважати сприйняттю макрорегіональних особливостей (це можна продемонструвати на прикладі Європи). Ще у 1989 р. проведений Радою Європи в м. Утрехті (Нідерланди) симпозіум сформулював завдання географічної освіти європейців у дусі “європейського виміру”:

- розуміння географічного положення, фізико-географічних умов та соціально-економічної ситуації в Європі;
- розуміння різних шляхів розвитку європейських народів;
- розуміння впливу, який має інтеграція на економіку і суспільство європейських країн;
- осмислення необхідності співробітництва з іншими народами Європи у вирішенні загальних проблем;
- розуміння взаємозалежності між Європою та світом.

Отже, при поєднанні глобального та регіонального підходів у географічній освіті отримуємо кращий результат. І дійсно, одним з принципово важливих девізів географії є “Глобальне в регіональному”.

На міжнародному семінарі Ради Європи “Освіта для європейської громадянськості з глобальними змінами”, який проводився у м. Лідсі, представниками різних країн були наведені списки освітніх цінностей, які передбачається реалізовувати в цих країнах на державному рівні. Звернемо увагу на деякі з них.

Австрія: відкритість поглядів, бережливе ставлення до довкілля, рівність, володіння інформацією.

Іспанія: демократичність, знання основних прав та громадських свобод, толерантність, набуття навичок роботи з новітніми технологіями, підготовка до професійного життя, знання про багатомовність та полікультурність Іспанії.

Німеччина: толерантність, почуття спільності, зобов'язання захищати демократичну систему та її цінності, права людини, повага до Конституції, родини та Бога.

Японія: права людини, демократичність, повага до особистісних цінностей, правда та справедливість, відповідальність, повага до праці.

Франція: толерантність, усвідомлення цінностей та проблем світу, підготовка до професійного життя передбачаються втілюватися в життя на державному рівні [1].

Незважаючи на специфічні особливості соціально-культурного розвитку різних країн, їх освітнім системам притаманно багато спільних рис та завдань. Це дозволяє визначити загальні освітні пріоритети, реалізація яких буде позитивно впливати на подальший розвиток глобалізованого світу, сприяти вихованню всебічно розвинутих особистостей, здатних до повноцінної самореалізації, результативної взаємодії з іншими людьми та толерантному ставленню до чужих поглядів і позицій.

Темпи розвитку глобалізації у сучасному світі свідчать про те, що глобалізація є однією з пріоритетних ознак розуміння, прогнозування, активізації, корекції сучасних соціальних, економічних, культурологічних, національних, етнічних процесів на світовому, регіональному, національно-державному, суспільно-громадському рівнях розвитку. Це виявляється і в формуванні нових пріоритетів економічного розвитку з відповідними змінами в світовому та регіональному розподілі праці, і модернізації сучасного розуміння статусу лідерства в регіональній та світовій економіці та політиці, в соціокультурних процесах, і в утворенні наднаціональних формувань типу Європейського союзу, і в потребі зростання партнерства між державою та громадянським суспільством для максимального самовиявлення та самореалізації особи. Фактично світовий розвиток наприкінці ХХ та на початку ХХІ ст. демонструє, що найбільшого успіху досягає той, хто вміє реалізовувати тенденції виявлення глобалізації, її протиріччя для свого розвитку. Ті, хто пробують сприймати світ за старими мірками втрачають не тільки темпи зростання сьогодні, а й соціальну перспективу розвитку на завтра.

Висновки. Вивчення світових тенденцій розвитку шкільної географічної освіти прискорить реформування української школи та шкільної географії. Це сприятиме взаємному обміну досвідом, всебічному збагаченню, відкриє можливості для підвищення

ефективності роботи сучасної української школи, буде відповідати світовим тенденціям розвитку шкільної географії.

Список літератури

1. Вульфсон Б. Л. Западноевропейское образовательное пространство XXI века: прогностические модели / Б. Л. Вульфсон // Педагогика. – 1994. – № 2. – С. 14–16.
2. Лиферов А. П. Глобальное образование – путь к интеграции мирового образовательного пространства / А. П. Лиферов. – М. : Пед. поиск, 1997. – 48 с.
3. Лиферов А. П. Интеграция мирового образования – реальность третьего тысячелетия / А. П. Лиферов. – М. : Славянская школа, 1997. – 108 с.
4. Семенов С.Н., Семенова А.Н. Российская высшая школа в условиях глобализации / С. Н. Семенов, А. Н. Семенова // Философия образования. – 2005. – С. 31–33.
5. Хилл Д. Глобализация, культура и географическое образование / Д. Хилл // География в школе. – 1999. – № 4. – С. 12–71.
6. Gerber R. The Geography Teachers Guide to the Classroom / Rod Gerber. – Brisbane, 1989.
7. Stoltman J. Geography Education for Citizenship / Joseph Stoltman – Boulder, 1990.

SUMMARY

Inna Shorobura

THE DEVELOPMENT OF SCHOOL GEOGRAPHICAL EDUCATION ON CONDITION OF GLOBALIZATION

The Development of school Geographical Education on condition of globalization has been revealed in the article. Study of global tendency of school geographical education development will precipitate the reformation of Ukrainian school and school geography. It will facilitate mutual exchange of experience, mutual enrichment. It will open new possibilities of increasing the efficiency of modern Ukrainian school work. This will correspond with global tendencies of school geography development. The vital question today is the globalization of geographical education.

ЗМІСТ

Бирка Маріан. Концептуальні засади професійної компетентності викладача інформаційних технологій професійно-технічного навчального закладу	3
Вензерський Піотр. Партнерські відносини міст Європейського Союзу	10
Вихрущ Анатолій. Інтеграція української освіти в європейський освітній простір	22
Генкал Світлана. Структурно-організаційна модель профільного навчання з біології	32
Дубяга Світлана, Шевченко Юлія. Особистісно орієнтований підхід до професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкової школи	40
Житнік Тетяна. Психолого-педагогічні основи розвитку художньо-творчої активності дитини старшого дошкільного віку	48
Зосименко Оксана. Реалізація ідей контекстного навчання у процесі організації проектної діяльності майбутніх педагогів	54
Ковальчук Лариса. Культурологічний підхід у дослідженні освітнього простору в контексті процесів глобалізації та інтеграції	61
Королюк Юлія. Погляд на підходи до вивчення іноземної мови в системі дошкільної та початкової освіти як один із шляхів євроінтеграції	71
Луговий Володимир, Таланова Жаннета. Регіональний розподіл світового університетського потенціалу: пошук кращого досвіду для створення європейських просторів вищої освіти і досліджень	76
Лукомський Д. Єжи. Безпорадність соціальної політики в стосунку до процесів виключення та маргіналізації	84
Маріуц Глона. Проблеми розвитку вищої освіти Румунії в контексті європейської інтеграції	96
Маслак Людмила. Роль і місце міжкультурної комунікації у процесі формування культурологічної компетентності майбутніх офіцерів	105
Махалінський Збігнев. Придатність біографічних досліджень у пізнанні історичного процесу на прикладі польських Військово-морських сил	111
Медведовська Дар'я. Історичні та сучасні аспекти реформування системи управління освітою у Великій Британії	122
Никоненко Тамара. Формування особистості майбутнього педагога засобами мистецтва	128
Огієнко Олена. Неформальна освіта дорослих як механізм розвитку демократичної громадянськості у скандинавських країнах	133
Окса Микола, Сажнева Антоніна. Проблема усвідомлення соціально-педагогічних закономірностей прикладної філософії освіти	143
Пелех Юрій. Структурно-змістовні компоненти компетентнісної системи підготовки майбутнього вчителя в аспекті його ціннісно-сислової готовності до професійної діяльності (на прикладі підготовки вчителів у Республіці Польща)	151
Пилип Галина. Допомога науковців медичних інститутів Західного регіону України закладам охорони здоров'я краю	160
Пінчук Ірина. Інтегрування навчальної діяльності учнів початкової школи як складова фахової компетентності майбутніх учителів іноземної мови початкових класів	166
Постригач Надія. Напрями розвитку педагогічної освіти в Греції, Італії та Іспанії	175
П'ятакова Тетяна. Особливості поетапної підготовки майбутніх учителів у вищих педагогічних закладах Швейцарської конфедерації	184
Рижикова Ірина. Проблема формування організаторських умінь і навичок в контексті емансипаційної теорії	191
Сидорчук Нінель. Місце університетської освіти у мережі європейського освітнього простору	201
Шоробура Інна. Розвиток шкільної географічної освіти в умовах глобалізації	206

Наукове видання
Науковий вісник Чернівецького університету
Збірник наукових праць
Вип.469: Педагогіка та психологія

Літературний редактор *Лукул О.В.*
Комп'ютерний набір та верстка *Ситник Н.І.*

Технічний редактор *Богданюк В.В.*

Вип. 469. Педагогіка та психологія. – Чернівці: Чернівецький нац. ун-т, 2009. – 216 с.

Naukovy Visnyk Chernivetsoho Universitetu: Zbirnik Naukoveh Prats. Vyp. 469.– Chernivtci, 2009. – 216 p.

Свідоцтво про державну реєстрацію ДК №891 від 08.04.2002 р.

Підписано до друку 15.10.2009. Формат 60 x 84/16.

Папір офсетний. Друк ризографічний. Ум.-друк. арк. 11,8.

Обл.-вид. арк. 12,7. Зам. 090-п. Тираж 100.

Друкарня видавництва “Рута” Чернівецького національного університету
58012, Чернівці, вул. Коцюбинського, 2